



HAL
open science

Histoire, culture, développement: questions théoriques, recherches empiriques

Jean-Yves Rochex, Christophe Joigneaux, Julien Netter, Yves Clot, Lucien Sève, Pascal Séverac, Irina Léopoldoff Martin, Bernard Schneuwly, Serge Eloi, Marie Béguin, et al.

► To cite this version:

Jean-Yves Rochex, Christophe Joigneaux, Julien Netter, Yves Clot, Lucien Sève, et al.. Histoire, culture, développement: questions théoriques, recherches empiriques: Actes en ligne du 6ème séminaire international Vygotski. Équipe CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 et CRTD - CNAM, 2018. hal-02511415

HAL Id: hal-02511415

<https://hal.u-pec.fr/hal-02511415>

Submitted on 14 Apr 2023

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

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



JEAN-YVES ROCHEX, CHRISTOPHE JOIGNEAUX ET JULIEN NETTER (DIR.)

**HISTOIRE, CULTURE, DÉVELOPPEMENT:
QUESTIONS THÉORIQUES,
RECHERCHES EMPIRIQUES**

ACTES DU 6^{ÈME} SÉMINAIRE INTERNATIONAL VYGOTSKI

Jean-Yves Rochex, Christophe Joigneaux et Julien Netter (dir.)

HISTOIRE, CULTURE, DÉVELOPPEMENT :
QUESTIONS THÉORIQUES,
RECHERCHES EMPIRIQUES

Actes du 6^{ème} séminaire international Vygotski

TABLE DES MATIÈRES

• Introduction JEAN-YVES ROCHEX,	9
• Se changer les idées. Affects, émotions, sentiments YVES CLOT	15
• L'héritage Vygotskien. Un modèle, une recherche, une passion PABLO DEL RÍO	34
• Vygotski : une démarche dialectique en psychologie LUCIEN SÈVE	51
• L'enfant et la conquête de la liberté. Vygotski avec Spinoza PASCAL SÉVERAC	67
• AXE 1 CULTURE, ACQUISITIONS, USAGES ET DÉVELOPPEMENT	79
• <i>Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures et fondements de la pédologie. Deux points de vue sur un même développement</i> IRINA LÉOPOLDOFF MARTIN, BERNARD SCHNEUWLY	81
• Genèse instrumentale et activité médiatisante : comment former à faire des choix en volley-ball ? SERGE ÉLOI	97
• Statut et rôle du système sémiotique matériel dans l'avènement de la communication verbale. Illustration de l'entrée progressive de l'enfant dans une activité de dénomination MARIE BÉGUIN	111
• Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité ANNE CLERC-GEORGY	123
• Appropriation de l'usage culturel des objets et développement des fonctions psychiques dans la prime enfance. Un dialogue avec Vygotski CHRISTIANE MORO	137
• Classe ordinaire ou classe spécialisée. Variations matérielles pour un même objectif, faire apprendre à lire CLAIRE TAISSON-PERDIAKIS	1157
• Développement du dessin, développement par le dessin : penser la classe d'arts plastiques dans une perspective Vygotskienne SYLVAIN FABRE	173
• Vygotski pour penser l'intériorisation socialement différenciée de la culture à l'école primaire JULIEN NETTER	185
• Les journaux des apprentissages, entrée dans la culture scolaire CAROLINE SCHEEPERS, JACQUES CRINON	199

• AXE 2	
AFFECTS, SENTIMENTS, ÉMOTIONS : L'AFFECTIVITÉ CHEZ VYGOTSKI	217
• La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi, avec autrui et sur son milieu. Un regard franco-qubécois sur l'expérience émotionnelle en enseignement et formation	
SOLANGE CIAVALDINI-CARNAUT, MICHÈLE VENET, PIERRE-MARC ST-GELAIS-MÉRINEAU,	219
• Gestion du risque psychosocial dans l'activité professionnelle des techniciens infirmiers brésiliens à Natal (Brésil)	
MILIANA GALVÃO PRESTES, JORGE TARCISIO DA ROCHA FALCÃO, CAMILA COSTA TORRES	235
• Le partage des affects. Une ressource pour le développement de l'activité	
PASCALE PRACOS	245
• Construction sociale des émotions esthétiques : genre d'œuvre et fonctions dans la <i>Perezhivanie</i>	
RENÉ RICKENMANN ET LUIS DE LA CALLE	253
• Vygotski lecteur de Politzer : pour une psychologie concrète du développement des fonctions psychiques supérieures. Un cas de transformation fonctionnelle dans une entreprise industrielle.	
JEAN YVES BONNEFOND, LIVIA SCHELLER	285
• AXE 3	
QUESTIONS LANGAGIÈRES ET PRÉ-LANGAGIÈRES	
(SÉMIOSE, LANGAGE ORAL ET ÉCRIT...)	297
• L'activité langagière dans les processus d'apprentissage	
PASCAL DUPONT	299
• Le développement de la créativité chez l'enfant. Humour, langage et usages d'objets entre enfants de l'école maternelle et de l'école élémentaire	
VALÉRIE TARTAS, AUDREY BARTHÉLÉMY-MUSSO, JONAS NOWÉ	313
• L'enseignement et l'apprentissage langagiers en Toute Petite Section de maternelle. Sociogenèse et activités médiatisantes	
ISABELLE BASTIDE, CHRISTOPHE JOIGNEAUX	331
• The movement of interiorization : Exploring the language shaped detour from the other to oneself	
MARIE-CÉCILE BERTAU, ANDREA KARSTEN	347
• Dialogicité, dialogue et pensée dialogique. Du dialogue générique de l'audience correctionnelle au dialogue intérieur du procureur en situation de « plaider coupable »	
KATIA KOSTULSKI	361

• AXE 4	
DISCOURS ET QUESTIONS DE MÉTHODE	381
• Approche clinique et interculturelle de l'activité des professionnels de santé travaillant à la frontière Uruguay-Brésil à l'aide de méthodes indirectes GIMENA PÉREZ-CARABALLO	383
• Stimulation duale dans l'expérience d'attente : implications théoriques et méthodologiques ANNALISA SANNINO	395
• Conception de dispositifs de formation professionnelle : transmettre, traduire ou développer l'activité ? STÉPHANE BALAS	409
• Dispositif de formation <i>Lesson Study</i> : une méthode Vygotskienne d'investigation de la pratique enseignante et de développement professionnel des futurs enseignants ? MYLENE DUCREY MONNIER	425
• La méthode trajectoire, instrument pour comprendre et soutenir le développement professionnel CATHERINE LOISY	441
• Remerciements	455

INTRODUCTION

JEAN-YVES ROCHEX,

Université Paris 8 Saint-Denis

Équipe CIRCEFT-ESCOL

On trouvera ici les Actes du Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotski, intitulé *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques*, qui s'est tenu à Paris les 15 et 16 juin 2015. Co-organisé par le CRTD (Centre de Recherche sur le Travail et le Développement), EA 4132 du CNAM, et l'équipe ESCOL du CIRCEFT (Centre Interuniversitaire de Recherche Culture, Éducation, Formation, Travail), EA 4384 de l'Université Paris 8 Saint-Denis, avec le soutien du CNAM, de l'Université Paris 8 et de l'ESPE de l'Académie de Créteil, ce sixième séminaire a rassemblé plus d'une centaine de participants qui ont eu l'occasion de débattre d'environ une quarantaine de communications, qui, presque toutes, se trouvent réunies ici. Il visait, dans la tradition des cinq séminaires précédents, à poursuivre et prolonger la réflexion sur l'actualité et la fécondité, les apports et les limites de l'œuvre du psychologue russe dans la recherche en psychologie, en éducation ou, plus largement, en sciences humaines et sociales, ainsi qu'à présenter et discuter des recherches récentes pour lesquelles cette œuvre est source d'inspiration. Ces présentations ont été organisées et sont reprises ci-dessous (outre les conférences plénières) selon quatre axes, intitulés « Culture, acquisitions, usages et développement », « Affects, sentiments, émotions : l'affectivité chez Vygotski », « Questions langagières et pré-langagières (sémiose, langage oral et écrit...) » et « Discours et questions de méthode ».

Ce 6^{ème} séminaire s'est tenu quelques mois après la publication, aux éditions La Dispute, de la première traduction française intégrale (due à la regrettée Françoise Sève et achevée par Lucien Sève) de *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (HDFPS)*, maître-ouvrage de près de 500 pages, comportant 15 chapitres rédigés entre 1928 et 1931, mais demeuré inachevé et inédit du vivant de Vygotski et ayant fait par la suite l'objet d'éditions tronquées ou dont l'appareil critique laissait pour le moins à désirer¹. Cet ouvrage est important à plus d'un titre. Il l'est tout d'abord parce qu'il constitue un exposé global du travail et de la pensée de Vygotski, et de l'approche « historico-culturelle » à partir de laquelle il se propose de repenser la psychologie et l'étude du psychisme humain. Les idées-forces de l'œuvre de Vygotski s'y trouvent développées : critique radicale des conceptions solipsistes ou mécanistes du psychisme

¹ . Cf. sur ce point l'importante introduction rédigée par Lucien Sève à cet ouvrage de Vygotski.

et du développement ; nécessité de les penser comme le produit d'une genèse sociale, de l'appropriation (via la médiation d'autrui), d'œuvres, d'outils et techniques de nature culturelle, matériels et sémiotiques, dont l'usage restructure radicalement le développement du psychisme, de chacune de ses fonctions et de leurs rapports ; nécessité encore, de penser que, si donc l'ontogenèse est une sociogenèse, si le développement va ainsi de l'inter- vers l'intra-psychique, il n'est pas pour autant simple intériorisation d'activités et de structures d'origine externe, cette migration étant toujours procès de transformation de ce qui est intériorisé et entre ainsi dans un nouveau système de rapports.

Vygotski y développe également – en théorie mais aussi en actes – la nécessité et la fécondité d'une approche génétique – étudiant le psychisme et le comportement non comme formes faites ou résultant d'un processus de maturation mais comme produits d'une histoire – et comparative – nécessitant, comme l'écrit Lucien Sève dans sa présentation de « confronter les savoirs psychologiques sur les animaux, les hommes primitifs, les enfants d'aujourd'hui, normaux et anormaux », approche très proche de celle de Wallon, et qui conduit Vygotski, par exemple, à penser le handicap moins comme conséquence d'une déficience naturelle que comme obstacle ou empêchement d'accès au culturel demandant à être compensé par la création de « voies de détour du développement culturel », approche qui demeure encore pionnière aujourd'hui.

Ces thèses et cette approche génétique et comparative y sont mises en œuvre, dans les dix derniers chapitres de *HDFPS*, dont Lucien Sève (2014) et Anton Yasnitsky (2011) nous disent qu'ils ont sans doute été rédigés entre 1927 et 1929, et sont donc antérieurs aux cinq premiers, dont la rédaction aurait débuté fin 1929, après que Vygotski ait lu Politzer à qui il fait référence dans une note manuscrite de 1929, reprise en annexe de cette traduction française de *HDFPS* (et antérieurement publiée dans Brossard, 2004). Ces dix chapitres, dont la rédaction peut paraître hétérogène et dont certains sont pour partie repris de textes antérieurs, selon L. Sève, sont consacrés à l'étude de ces « fonctions psychiques supérieures » que sont l'attention volontaire, la mémoire organisée, la volonté, ou encore le développement du langage oral et du langage écrit, fonctions psychiques supérieures dont Vygotski montre que le développement et la structuration passent par l'appropriation d'outils culturels – matériels, sémiotiques et langagiers – qui permettent et accroissent le contrôle et la maîtrise de son propre comportement. Plus que dans d'autres ouvrages, on y voit Vygotski et ses collaborateurs au travail, pour penser les rapports, étudier les médiations entre l'histoire sociale de ces outils culturels et celle du développement ontogénétique. S'appuyer sur les données de la première « ne signifie nullement les transposer directement dans la théorie de l'ontogenèse », comme l'écrit Vygotski, mais permet de configurer des situations « expérimentales », au sens où elles sollicitent des conduites nouvelles des enfants ou des sujets ainsi « artifi-

ciellement stimulés »². Cette démarche, cette inventivité méthodologique sont magistralement données à voir, entre autres, dans les chapitres VII et IX qui portent respectivement sur la préhistoire du langage écrit (ce qu'on nommerait aujourd'hui *early literacy* ou en français littéracie précoce ; cf. Joigneaux, 2013), et sur l'attention volontaire (à propos de laquelle on croirait parfois presque voir le travail ultérieur de Bruner se dessiner sous la plume de Vygotski).

L'ouvrage *HDFPS* va néanmoins bien au-delà de ce qui pourrait être le projet « d'examiner monographiquement les diverses dimensions de ce psychisme supérieur : appropriation de ses moyens sociaux de base – langage oral, langage écrit, arithmétique – et développement de ses composantes fonctionnelles majeures – attention volontaire, mémoire logique, pensée verbale (formation des concepts), maîtrise du comportement » (Sève, 2014). D'une part, parce que le développement des différentes « fonctions » psychiques supérieures n'est jamais pensé comme relevant de développements séparés, mais comme constituant un système de rapports interfonctionnels et contribuant au « développement de la personnalité et de la vision du monde chez l'enfant », qui fait l'objet du chapitre 15, dans lequel Vygotski rappelle qu'« aucune des fonctions que nous avons étudiées plus haut, que ce soit le langage ou la mémoire, ne se développe de façon tant soit peu autonome, indépendamment des autres ; en une étroite interaction, ce sont tous les aspects de la vie psychique qui se développent, avançant autant qu'ils peuvent en s'épaulant l'un l'autre »³. D'autre part, parce que cet ouvrage, de par une certaine hétérogénéité entre les cinq premiers chapitres et les dix qui les suivent, lesquels, on l'a dit, ont sans doute été rédigés antérieurement, donne à voir, en sa composition même, ce que certains auteurs désignent comme une transition ou un tournant dans l'œuvre et la pensée de Vygotski. Tournant que Marie-Cécile Bertau et Andrea Karsten (cf. *infra*) caractérisent comme menant Vygotski d'une conception instrumentale (soutenue par la métaphore de l'outil) à une conception dialogique du développement (que désignerait la notion de *médiation*) ; Yves Clot, quant à lui, va jusqu'à reprendre à Leontiev l'idée d'un renversement dans l'œuvre de Vygotski, lequel, après s'être consacré à l'étude des moyens extérieurs du développement du psychisme et de la conscience, aurait ensuite porté son attention sur « la source » de ce développement, et se serait dès lors apprêté à « aborder en grand les problèmes de l'affectivité » (cf. *infra*), et à penser les rapports interfonctionnels et de développement réciproque entre intellect et affect⁴.

² . Je reprends ici ce qu'a souligné Christophe Joigneaux dans la recension qu'il a faite de *HDFPS* pour le numéro 192 (2015) de la *Revue française de pédagogie*.

³ . On pourrait ajouter ici, sans trahir Vygotski, que ce qui se développe est également le système des rapports entre ces différents aspects de la vie psychique.

⁴ . Là encore, la proximité et les convergences entre l'œuvre et de la pensée de Vygotski et celles de Wallon sont frappantes. Cf. sur ce point Rochex, 2002.

Ce n'est pas ici le lieu d'examiner dans le détail ni les inflexions diachroniques ni les diverses orientations synchroniques⁵ de la pensée de Vygotski, ni les différentes lectures qu'ont pu en faire leurs analystes et commentateurs. On insistera néanmoins sur différentes choses, à propos desquelles semblent converger les analyses. D'une part, l'affirmation de plus en plus affirmée de la nécessité de penser le développement du psychisme et de la conscience comme étant celui d'un système dynamique de rapports interfonctionnels, unité hétérogène et intégratrice qui requiert une approche moniste, intégrative et anti-réductionniste. D'autre part, la nécessité de penser et étudier ensemble structure et développement, formes et transformations, descriptions et comparaisons – synchroniques et diachroniques – des formes faites du développement et analyse des processus formateurs et des contradictions pouvant rendre compte de leur genèse et de leur histoire, ce qui requiert de combiner pensée dialectique et inventivité méthodologique. Enfin, la fécondité et le besoin criant, dans le paysage que présente l'état des sciences humaines et sociales aujourd'hui, d'une pensée du développement (et de l'activité humaine) comme unité contradictoire entre processus externes et processus internes, entre processus sociaux et individualité, entre affect et intellect, et donc les rapports entre les différents termes de cette unité contradictoire comme faisant eux-mêmes l'objet d'un développement.

C'est évidemment cette unité contradictoire que tente de saisir Vygotski avec les termes ou notions de personnalité (*licnost'*) et de *perezhivanie*. Concernant la première, s'il souligne, qu'« en l'état actuel de nos connaissances et de notre investigation ce chapitre de synthèse (le chapitre XV consacré au développement de la personnalité) ne peut être écrit qu'au brouillon »⁶, Vygotski y affirme néanmoins, à l'encontre des approches de la personnalité en termes de constitution, de caractère ou de tempérament, que celle-ci est le résultat d'un développement culturel, que donc « la personnalité est le social en nous » (*HDFPS*, p. 535). Ce qui requiert de travailler, conjointement à une théorie du développement culturel des concepts, objet central de *Pensée et langage*, et à une théorie du développement culturel des émotions, et conduit Vygotski à entreprendre en 1931 la rédaction de l'ouvrage *Théorie des émotions*, lequel ne sera publié qu'en 1984. La notion vygotkienne de *perezhivanie*, objet d'un travail spécifique de Veresov (2014) qui souligne la résistance du vocable russe à la traduction, est également centrale pour penser l'unité contradictoire du développement du psychisme et les rapports entre ses différents aspects. Cette notion renvoie à « l'expérience émotionnelle » (Brossard, 2004), à l'expérience d'un événement extérieur que fait un sujet et à la manière dont il en est affecté, à « la manière personnelle que l'on a de vivre un événement dramatique », laquelle comporte des composantes émotionnelles et cognitives (Veresov, 2014), des caractéristiques personnelles et des caractéristiques relevant de l'environnement social : « la *perezhivanie* est donc une unité où, d'une part, et de manière indi-

⁵ . Cf. sur ce point la lecture parallèle des ouvrages *HDFPS* et *Fondements de la pédologie*, que nous proposent *infra* Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly.

⁶ . Comme on le sait, il revient sur cette question à la fin de *Pensée et langage*, après la rédaction de *Théorie des émotions*.

visible, l'environnement est représenté, c'est-à-dire ce qui a été vécu (la *perezhivanie* est toujours relative à quelque chose qui se trouve "à l'extérieur" de la personne), et où, d'autre part, ce qui est représenté, c'est la manière dont moi je l'ai vécu. Cela signifie que toutes les caractéristiques personnelles et toutes les caractéristiques environnementales sont présentes dans la *perezhivanie*. (...) Ainsi, dans la *perezhivanie*, nous avons toujours affaire à une unité indivisible de caractéristiques personnelles et de caractéristiques situationnelles qui y sont représentées » (Vygotsky, 1998, cité par Veresov).

Loin de toute posture exégétique, le séminaire *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques* s'est certes attaché à revenir sur l'œuvre de Vygotski, ses influences, ses évolutions, ses rapports avec la psychologie et les sciences humaines et avec le contexte socio-historique de son époque, mais il a également travaillé à en explorer et en discuter les usages et les interprétations, les apports et les limites, pour penser et étudier les questions contemporaines, pour construire les élaborations conceptuelles et les recherches empiriques nécessaires aujourd'hui. On trouvera donc ci-dessous, tant dans les communications plus « conceptuelles » ou « théoriques » que dans celles qui rendent compte de recherches et travaux empiriques, diverses tentatives de mise en œuvre des propositions théoriques et méthodologiques, de « l'approche historico-culturelle » du psychisme, de l'activité et du développement humains, que Vygotski se proposait de développer, non pas comme région particulière de la psychologie (comme semblent se situer certains courants de psychologie dite inter- ou cross-culturelle), mais bien comme manière de reconsidérer celle-ci dans son ensemble (et de dialoguer par là-même avec les autres sciences humaines et sociales), entreprise dont *HDFPS* constitue, redisons-le, une étape majeure, dans et au-delà de la pensée de son auteur. Rien d'étonnant, dès lors que l'appel à communication du séminaire faisait explicitement référence à cet ouvrage, à ce que les questions théoriques abordées par les communications que l'on va lire traitent – plus ou moins centralement – des influences sur la pensée de Vygotski de l'œuvre et du travail d'autres auteurs – Marx et Spinoza, bien sûr, mais aussi Politzer, Janet, Voloshinov ou Stanislavski... –, et à ce que les recherches empiriques dont elles rendent compte portent, pour une part importante, sur des objets, des domaines d'expérience, des « classes d'œuvres », des genres d'activité ou d'éducation – la préhistoire du langage oral ou du langage écrit, le jeu, la créativité, l'humour, le théâtre, le dessin et les arts plastiques, la musique, l'activité et l'éducation artistiques, esthétiques ou corporelles – qui déjouent les assignations institutionnelles (école *vs* famille, par exemple) et disciplinaires, mais aussi les usages dualistes et dichotomiques des couples conceptuels dont la pensée de Vygotski est féconde, comme celle d'autres auteurs avec lesquels on la fait fréquemment dialoguer (Wallon, Freud, Bakhtine ou Bernstein, pour ne prendre que ces quelques exemples), mais dont il convient, avec et après lui, de faire un usage plus dialectique et plus attentif aux variations et aux migrations entre contextes sociaux et institutionnels, et entre composantes et aspects de la vie psychique.

Références bibliographiques :

Brossard M. (2004), *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Joigneaux Ch. (2013), Note de synthèse « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, n° 185, 117-161.

Rochex J. -Y. (1999), « Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect », in Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 119-137.

Sève L. (2014), « Présentation », in Lev S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, trad. française, Paris, La Dispute.

Veresov N. (2014), « Émotions, *perezhivanie* et développement culturel : le projet inachevé de Lev Vygotski », in C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 209-235

Yasnitsky A. (2011), « The Vygotsky that we (do not) know : Vygotsky's main works and the chronology of their composition », *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, 4(4), 53-61.

AFFECTS, ÉMOTIONS, SENTIMENTS

YVES CLOT

CRTD - CNAM Paris

LE VRAI EN TANT QUE VRAI ?

L'enjeu pratique du problème de l'affectivité se signale peut-être particulièrement dans cette remarque de P. Bourdieu où l'on peut entendre le désarroi et l'affect de celui qui se dit désemparé : « Je cite souvent Spinoza, écrit Bourdieu : 'il n'y a pas de force intrinsèque à l'idée vraie'. C'est une des phrases *les plus tristes* de toute l'histoire de la pensée. Cela signifie que la vérité est très faible, sans force. Par conséquent, nous qui travaillons à produire la vérité, qui croyons tacitement qu'il est important de produire la vérité, de diffuser la vérité puisque nous enseignons, nous parlons, nous écrivons, etc, est-ce que pour être en *accord avec nous-même pour ne pas être trop contradictoires et trop désemparés*, nous ne pouvons pas essayer de réfléchir sur la nécessité de nous unir pour donner collectivement un peu de force sociale à la vérité ? ». (2002, p. 325). Difficile de ne pas se sentir concerné.

Mais le destin de l'affect n'est pas écrit d'avance. Il peut être plus ou moins actif ou passif si l'on suit Spinoza (Spinoza, 1965 ; Macherey, 1999, p. 113 ; Sévérac, 2005). Être « désemparé » par ce problème, en être même triste n'épargne pas les meilleurs d'entre les chercheurs en sciences sociales. On peut pourtant en tirer des conséquences différentes. On peut, par exemple, chercher la force de l'action ailleurs que dans le savoir en tant que tel (Clot, 2014). Mais l'affect ressenti peut prendre plutôt l'autre direction et radicaliser encore la posture. C'est ainsi sans doute que s'explique la revendication du positivisme par Bourdieu : « A. Comte disait : 'Science d'où prévoyance, prévoyance d'où action'. La science sociale a droit à cette ambition tout comme les autres sciences » (1996, p. 63). Et Bourdieu appelle alors la corporation intellectuelle à faire bloc autour de ce droit, le droit à produire et à diffuser la « vérité » : savoir pour prévoir afin d'agir, tel est l'aphorisme positiviste.

C'est ce positivisme, revendiqué comme un droit, que Bouveresse a critiqué chez Bourdieu avec beaucoup de force justement, c'est-à-dire en provoquant chez son ami, si on l'en croit, à nouveau beaucoup d'affects (2003, p. 76). C'est qu'il n'était sans doute pas facile d'accepter pour Bourdieu les limites avérées des « vérités » de la sociologie critique et encore plus d'accepter l'idée que ces « vérités » peuvent renforcer les défenses contre la transformation, nourrir la résignation et même le cynisme : savoir n'a

jamais empêché de penser d'une façon et d'agir d'une autre. Cela « peut malheureusement aussi devenir un habitus et même constituer l'habitus moderne par excellence » ajoute Bouveresse (2003, pp. 73-74). Car ce n'est pas le savoir en tant que savoir qui décide de l'action. C'est triste quand on fait profession de « vérité » mais c'est récurrent. « D'où ce mot du Poète, écrit Spinoza, je vois le meilleur, je l'approuve et je fais le pire. L'Éclésiaste paraît avoir eu la même pensée en disant : *Qui accroît sa science accroît sa douleur*. Et si je dis cela, ce n'est pas en vue de conclure que l'ignorance vaut mieux que la science » (1965, 5^{ème} partie, Proposition XVII, scolie, p. 235). C'est pour accroître notre intelligence dans le gouvernement des affects.

Car, comme le précise Spinoza, « rien de ce qu'une idée fausse a de positif n'est ôté par la présence du vrai, en tant que vrai » (4^{ème} partie, proposition I, 1965, p. 221). Ou encore mieux, « la connaissance vraie du bon et du mauvais ne peut, en tant que vraie, réduire aucun affect¹, mais seulement en tant qu'elle est considérée comme un affect » (Proposition XIV, p. 233). L'idée fausse, qui peut d'ailleurs devenir une « idée fixe », a le plus souvent suffisamment d'avantages, elle est assez fonctionnelle dans l'activité pour que les hommes y tiennent et souvent s'y attachent comme à un instrument vital, même au service d'une activité en impasse. C'est seulement si l'activité se transforme au bénéfice d'une autre activité possible que l'idée fausse perd sa fonction instrumentale. Mais ce n'est pas grâce à l'idée vraie en tant que telle. La raison en elle-même n'est sûrement pas la source de l'action même si elle peut devenir sa ressource. C'est, pour Spinoza, le rôle de l'affect actif de retourner les passions en actions, une cause « inadéquate » en cause « adéquate ». Ce n'est pas d'abord le rôle des idées en elles-mêmes, même si, dans certaines conditions précises, ce peut être le cas : seulement quand elles sont un affect ; seulement pour ce que l'idée nous fait alors et non pour ce qu'elle est en soi, quand elle déroute la pensée, pour le conflit éventuel qu'elle parvient à ouvrir dans cette pensée, le petit drame vivant qu'elle arrive à mettre en scène en se réalisant dans le langage², le « choc » affectif que provoque alors son énoncé entre nos idées en faisant de l'une le moyen d'en vivre une autre plus forte, en ouvrant le « passage » entre elles. « Un affect par lequel nous pâtissons ne peut être réduit ni ôté sinon par un affect plus fort que lui et contraire à lui » (4^{ème} partie, Corollaire de la Proposition VII, p. 227). P. Sévérac l'a dit

¹ On s'autorise ici et dans la suite du texte, comme il est devenu d'usage, à modifier la traduction d'Appuhn en écrivant affect au lieu d'affection.

² Ainsi, par exemple, de cette idée de Spinoza lui-même : ce n'est pas parce qu'une chose est jugée bonne que je la désire mais c'est parce que je la désire que je la juge bonne, ce que déclare en substance le scolie de la proposition 9 d'*Éthique* III (1965, p. 145). Ou de cet autre exemple parmi tant d'autres : la sagesse n'est pas la récompense de la vertu mais la vertu même : ce n'est pas parce que nous réprimons nos penchants que nous jouissons d'elle. C'est parce que nous jouissons d'elle que nous pouvons réduire nos penchants, ce qui est l'esprit de la démonstration de la dernière proposition de l'*Éthique* (Partie V). Ici, le jeu sur les mots est une source d'affect ; comme en ressent le lecteur devant nombre d'expressions oxymoriques utilisées par Spinoza : la « libre nécessité », par exemple ou encore l'« amour intellectuel ». C'est aussi un affect que provoque l'idée formulée par F. Zourabichvili à propos de Spinoza : « Il ne s'agit pas de conserver ce qui existe, mais de faire exister ce qui se conserve » (2002, p. 262). On comprend alors ce paradoxe que la répétition peut être entièrement vouée à l'inédit.

de façon très claire : « la pensée vraie en tant que telle ne peut libérer ; la pensée vraie n'est libératrice qu'en tant qu'elle en a la force » (2005, p. 434).

Autrement dit, seule une autre activité, une activité plus « forte » que l'activité en impasse est susceptible de rendre caduque l'idée fausse c'est-à-dire de lui ôter sa fonctionnalité au bénéfice d'une autre idée, éventuellement plus vraie mais surtout plus « adéquate ». Ce n'est pas l'idée en tant qu'idée qui explique le changement de l'activité. C'est seulement une activité transformée, inattendue, plus « grande » qui peut envelopper ou *comprendre* une activité plus « petite », contenir cette dernière au point de réussir à *s'expliquer* avec une idée fausse. Il vaut donc mieux changer d'activité pour se changer les idées que l'inverse. Comme l'indique Vygotski à la fin de *Pensée et langage*, la pensée ne prend pas naissance dans une autre pensée (1997, p. 493). C'est sans doute là, en fait, l'une des découvertes les plus joyeuses de l'histoire des idées car elle nous épargne les illusions de l'intellectualisme et les déceptions du volontarisme ; même si elle exige un vrai renversement.

LA DOUBLE THÈSE DE VYGOTSKI

C'est ce renversement que Léontiev a repéré dans l'œuvre de Vygotski : « On sait, écrit-il, qu'après un premier cycle de travaux consacrés au rôle des moyens extérieurs et de leur intériorisation, L. Vygotski s'orienta vers l'étude de la conscience. (...) Bien que dans ses recherches la signification fut saisie sous l'angle, pour ainsi dire de son mouvement rétroactif et donc comme quelque chose d'antérieur à la vie et qui dirige l'activité, Vygotski n'en considérait pas moins comme intangible la thèse opposée : ce ne sont pas la signification ni la conscience qui sont antérieures à la vie mais la vie qui est antérieure à la conscience » (1984, p. 108). Changez d'objet vital ou de destinataire de l'activité si vous voulez changer d'idée, tel est le point où semblait parvenu Vygotski juste avant sa mort. C'est pourquoi, conscient des limites de son travail, comme le montre la fin de *l'Histoire du développement des fonctions psychologiques supérieures* (2014, p. 526), il s'apprêtait à aborder en grand les problèmes de l'affectivité, non pas en parallèle avec l'approche intellectuelle mais pour faire, sans doute, de l'affect la source vitale du développement. Un développement qui fait germer vers le bas les émotions et les sentiments dans l'affect au moment où ce dernier germe vers le haut dans les sentiments et les émotions ; un double mouvement conflictuel au terme duquel les antécédents déjà vécus et déjà pensés, qui orientent bel et bien la vie, se trouvent régénérés par elle qui, à ce moment là, les précède et les dépasse. Bien sûr, ils peuvent aussi dégénérer, du coup. Rien n'est écrit d'avance. C'est pourquoi, le renversement identifié par Léontiev n'est pas présent seulement dans l'histoire de la pensée de Vygotski. Il existe dans la vie même du sujet en activité.

Ce que Vygotski s'apprêtait à faire, il ne s'y préparait sûrement pas en oubliant que l'affectivité ne vit pas seule, déliée de tout le reste de la vie psychique ou même en

s'imaginant qu'elle resterait inchangée ou égale à elle-même tout au long du développement ou, pire encore, que les rapports de l'intellect et de l'affect resteraient constants, privés des alternances fonctionnelles de leur subordinations réciproques dans le temps. Vygotski insiste : pas plus que « l'intellect ne peut s'expliquer complètement par lui-même » (1994, p. 218), l'affectivité ne saurait être comprise seulement du dedans, comme « un élément original, propre et autonome, isolé des conditions réelles d'existence (...) comme un fait qui ne peut être modifié au cours du développement » (Ibid p. 219). Il faut rapporter les deux modalités psychiques de l'intellect et de l'affect aux conflits de la pensée. Mais c'est encore insuffisant. L'essentiel est de rendre la pensée à la vie car, loin d'être le simple parallélisme d'un exercice intellectuel et d'un transfert affectif, notre pensée se définit d'abord en raison du fait qu'elle agit sur le monde ou échoue à le faire. Elle participe, comme activité intérieure, au processus de notre activité extérieure. Elle « consiste à déterminer notre manière de vivre et notre comportement, à changer nos actions, à les orienter, à nous libérer des dominations de la situation concrète » (Ibid, p. 229).

C'est le cours de cette activité dans le monde avec les autres hommes qui convoque — mais sans coïncidence — l'intellect et l'affectif, à la fois cause et effet du développement, changeant de place au cours de celui-ci dans des alliages fonctionnels situés. « Faute d'un meilleur terme, note Vygotski, j'appellerai ces formations des *systèmes psychologiques* » (2011, p. 62). Il prend l'exemple, de la perception, problème classique de la psychologie. Comme fonction, elle est d'abord étroitement liée au système sensorimoteur. Mais elle commence à se défaire de cette connexion particulière pour rejoindre un autre système dès lors que l'objet perçu n'est plus séparable de sa signification. La perception se fait alors au travers du prisme du langage. Non seulement l'enfant perçoit mais ce qu'il raconte de ce qu'il perçoit à autrui transforme ce qu'il perçoit. « Partout, nous avons à faire à ces relations interfonctionnelles. C'est parce que de nouvelles connexions s'établissent, c'est parce que se mettent en place de nouveaux ensembles incluant la perception et les autres fonctions que nous assistons à des transformations développementales de la perception » (Ibid, p. 61).

On comprend alors que l'affectivité elle-même puisse se développer en cours d'activité et que Vygotski s'interdise de reprendre à son compte la conception psychanalytique de l'affect propre à son temps. Il écarte toute tentation d'investir l'affectivité d'un pouvoir générateur originaire. Et il faut sans doute aller jusqu'au bout en la regardant elle-même comme radicalement nomade. Elle ne tient pas en place, revient sur ses pas, emprunte au concept pour fondre dans l'activité « l'alliage » de l'affect, du sentiment social et des émotions que le corps révèle. Il faut donc comprendre le paradoxe de la double thèse de Vygotski qui met toujours le conflit au centre du raisonnement : les sentiments sociaux organisent bien l'activité psychologique du sujet avant l'affect vital. Ils la dirigent en quelque sorte. Ressources ou contraintes, ils existent bien antérieurement à

l'affect qui survient. Mais cet affect désorganise alors cette activité à sa source. Dans le réel de l'activité l'affect devient alors antérieur aux sentiments. Il les refond.

On connaît l'exemple de la jalousie pris par Vygotski. Au premier abord, notre psychologue reprend à son compte une approche sociale et culturelle de la jalousie : « Nos affects se manifestent dans un système complexe de concepts, et qui ne sait pas que la jalousie d'un homme vécue au travers de concepts islamiques de la fidélité est autre que la jalousie d'un autre disposant d'un système de représentations opposées n'a rien compris au fait que ce sentiment est historique, qu'il se transforme fondamentalement en fonction du milieu idéologique et psychologique, même si sans doute un certain élément biologique fondamental s'y maintient qui forme la base du sentiment » (cité par Schneuwly, 2002, p. 304). Voilà qui semble bien rapprocher notre auteur d'une intellectualisation de l'affectivité exposée au dualisme du corps et de l'esprit. On le lui a reproché (Sévérac, 2013, p. 10). Ou encore de la sociologie d'Halbwachs, par exemple : « il y a en nous un homme social qui surveille l'homme passionné » (1972, p. 164). « C'est la collectivité elle-même qui aurait suggéré, ou choisi parmi toutes celles qui se produisaient spontanément, au gré des fantaisies individuelles, telle mimique expressive, parce qu'elle lui paraissait sans doute le moyen le meilleur de réaliser parmi les membres du groupe qui en étaient témoins une communauté de sentiment ou d'émotion, de même que le langage a été élaboré par la société pour réaliser une communauté de pensées » (Ibid, p. 165).

Mais Vygotski n'est pas soluble dans le sociologisme. Certes, les sentiments forment la partie la plus intellectuelle et la plus sociale de l'affectivité. Comme Wallon on peut penser que ces sentiments sont sûrement la réduction par d'autres influences de l'émotion observable. Ils sont le résultat d'une interférence entre la vie organique et la représentation ou la connaissance (1968, p. 128). P. Malrieu va plus loin encore. Pour lui, « la pensée donne tout leur sens aux sentiments : ils existaient déjà mais ils se confondaient avec les émotions : elle les en distingue et les fait prédominer. » (1956, p. 124). Les sentiments sont toujours un tant soit peu éloignés du syncrétisme et de l'exclusivisme des émotions. Ils sont le terrain original des idéaux, si proches des idées sans être seulement des concepts, des valeurs et des croyances.

Dans l'histoire de l'affectivité, les sentiments sont donc visiblement une « réduction » des émotions. Ils se cultivent en les cultivant (Scheller, 2012 ; Poussin, 2014). Mais il faut peut-être entendre aussi cette « réduction » au sens culinaire du terme. Faire « réduire » une sauce ne diminue pas seulement son volume. C'est aussi ce qui permet de révéler et de développer ses arômes. Et justement l'arôme des sentiments leur vient d'abord d'ailleurs. Le sentiment vit en dehors de lui-même, emprunte ses arômes à la vitalité imprédictible des émotions et des affects. Lesquels méritent bien, du coup, d'être distingués des sentiments. Vygotski, dans ses derniers textes ne le fait pas. Je crois que c'est pourtant indispensable. Concernant l'affectivité, les transformations qui s'opèrent en cours

d'activité dans le jeu de ses composantes que sont l'affect, l'émotion et les sentiments, transforment aussi ces composantes en retour. Leurs rapports deviennent moins fixes et moins immuables au fur et à mesure du développement (1998, p. 257). Leur différenciation mérite donc qu'on s'y arrête. Vygotski lui-même semble d'ailleurs nous y encourager, par exemple, dans *La Psychologie de l'art* : en organisant le court-circuit des affects, l'œuvre d'art cherche à nous « faire vivre l'in vraisemblable afin de se livrer à une opération inhabituelle sur nos sentiments » (Vygotski 2005, p. 262). Ici c'est la rupture vitale des habitudes qui réaffecte les sentiments, les réorganise, les singularise.

LE DESTIN IMPRÉDICTIBLE DES AFFECTS DANS L'ACTION.

20

Dans l'examen du problème de l'affectivité, on commencera donc par l'affect pour se rapprocher de la vie réelle. Vygotski n'y va pas par quatre chemins. En mobilisant la conception spinoziste de l'affect, il fixe la tâche : Il faut expliquer comment « non seulement ne disparaît pas, à titre de phénomène accidentel et anormal, la capacité de souffrir, de se réjouir et d'avoir peur, mais comment elle s'accroît et se développe avec l'histoire de l'humanité et le développement de la vie intérieure de l'homme » (1998, p. 245). Car « nos affects nous montrent clairement que nous ne faisons qu'un seul être avec notre corps. Ce sont précisément les passions qui constituent le phénomène fondamental de la nature humaine » (1998., p. 267). « Notre but est de créer ne serait-ce que les bases premières d'une théorie psychologique des affects (...) digne de devenir un des chapitres de la psychologie humaine, peut-être même son chapitre principal » (ibid., p. 155). Il faut bien convenir que nous sommes loin du compte et que le Vygotskisme encore dominant n'est pas de ce côté. Et ce, alors que la psychanalyse elle-même a du mal à respirer, victime paradoxalement de son succès et de ses défauts de fabrications initiaux (Clot, 2003 ; 2015 a ; 2015 c, p. 235 et suivantes ; Zaltzman, 2003 ; Macherey, 1992 ; 2014, pp. 405 et suivantes).

Vygotski, lui, emprunte à Spinoza un point de vue délibérément centré sur l'action. Pour montrer les vertus de l'affectivité pour l'action, il rassemble les données empiriques attestant de « l'influence dynamogène des émotions qui élève l'individu à un plus haut niveau d'activité » (1998, p. 105). Et il y voit la preuve des idées de *l'Éthique* : « qui entend par affects d'une part ces états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent, et d'autre part les idées que l'on a de ces états » (1998, p. 105). L'affect est une propriété de l'activité. Il passe bien par le corps mais n'en vient pas. Par l'affect qui oppose l'activité à elle-même, les composantes psychiques et somatiques « vont pour ainsi dire à la rencontre l'une de l'autre, de telle sorte qu'au point de leur intersection, au moment de leur rencontre, naît le véritable trouble émotionnel » (ibid, p. 133). Il ajoute : « dans une période de forte excitation on ressent fréquemment une puissance colossale. Ce sentiment apparaît brusquement et élève l'individu à un plus haut niveau d'activité. Lors de fortes émo-

tions, l'excitation et le sentiment de force fusionnent, libérant par là même une énergie mise en réserve et ignorée jusque là, et faisant prendre conscience de sensations inoubliables de victoire possible » (ibid, p. 104). Le sentiment est loin ici de se réduire à un système de concepts, sa signification est refondue.

Contre tout dualisme, le somatique et le psychique sont des composantes internes et imbriquées de l'affect. Ce dernier déglace et coalise le somatique, le psychique. Ainsi est-il, comme le note Vygotski en citant Ribot, « un même événement traduit en deux langues » (ibid, p. 388). Dans l'activité réelle possible et impossible, l'affect appelle une traduction simultanée dans ces deux « langues » que sont le corps et l'esprit. Cette composition affective qui trahit l'affect — aux deux sens du terme — n'est pas une simple somme de réactions mais une « tendance à agir dans une direction déterminée » (ibid, p. 134). Et, sur ce point le commentaire introductif de Zavaloff à *Théorie des émotions* est précieux : Comme Ribot, Vygotski « considère que l'émotion est dans l'ordre de l'affectif l'équivalent de la perception dans l'ordre intellectuel et voit dans la 'logique rationnelle' comme dans la 'logique affective' des processus d'anticipation, de conjecture, de marche du connu à l'inconnu » (1998, p. 42). La marche risquée du connu à l'inconnu : en un sens tout est dit.

J. Bruner l'a bien vu aussi, lui qui a toujours pensé que justement les récits tentent de contrôler cette marche risquée et même forcée puisqu'ils racontent comment l'inattendu fait irruption dans l'attendu, traitent de tout ce qui va à l'encontre de l'ordinaire partagé et aussi de la manière dont les écarts ont été résolus, comment une situation nous bouscule : « il n'existe nulle part de culture qui ne dispose de genres narratifs permettant de raconter sous forme d'histoires, comment l'ordinaire a été bousculé par l'irruption de l'inattendu » (2014, p. 43). Pour lui, « la vie de l'esprit semble partout saisie dans une dialectique sans fin entre l'ordinaire et l'inattendu » (p. 43). Bruner cite un texte où il écrivait en 1979 que l'art a pour fonction de sauver l'ordinaire de la banalité ; comment, aurait dit Vygotski, la forme anéantit le contenu, hurle contre le contenu. Or, écrit-il, en 2014 : « je me rends compte aujourd'hui que l'on a toujours utilisé la forme narrative pour faire exactement l'inverse : se protéger de ce qui est exceptionnel, inattendu et non désiré. Nous transformons la forme narrative en amortisseur contre l'inattendu. *Les extrêmes se touchent* » (p. 44). C'est lui qui souligne. Finalement, c'est l'orientation dominante de l'affect qui décide de la fonction psychologique du récit. Et Bruner retrouve ici, peut-être à son insu, les destins opposés de l'affect chez Spinoza, plus ou moins actifs contre l'ordinaire ou passifs contre l'inattendu (Sévérac, 2005) : faire de l'expérience déjà vécue le moyen de vivre une autre expérience ou, à l'inverse, faire de chaque nouvelle expérience le moyen de revivre la même chose (Clot, 2015 a ; Clot, 2015, b ; Clot, sous presse). Dans l'affect, l'issue du rapport entre ces forces centrifuges et centripètes n'est jamais vraiment prédictible (Bonnemain, 2015).

On voit vite à quel point on touche là le ressort même du développement psychologique où se manifestent deux conflits structurels. Au-delà de celui qui anime la triade vivante et sociale de l'activité en cours simultanément tournée vers son objet et vers l'activité d'autrui portant sur cet objet (Clot, 1999 ; 2008 ; Scheller, 2013 ; Kloetzer et al., 2015), l'activité donne au sujet une histoire, un développement subjectif. Elle le situe aussi ailleurs, dans d'autres temps, et en particulier dans le « déjà-vécu » d'un passé qui organise ses attendus réitérables — certes construits avec les autres — par-delà les inattendus de chaque situation présente. Entre l'expérience *qu'on a* pour soi et l'expérience *qu'on fait hic et nunc* avec les autres, il y a aussi un conflit plus ou moins grand (Clot, 2015 a ; 2015b). Du coup, l'activité est affectée par ce divorce potentiel, sous l'impact du premier conflit que chacun vit au présent entre lui, l'objet et autrui. Elle est affectée dans sa marche du connu à l'inconnu et c'est à l'intersection de ces deux conflits que le sujet trouve la source des fluctuations de sa vitalité, de l'intensité la plus forte à la plus faible (Bonnemain, 2015).

On comprend mieux qu'avec Spinoza, Vygotski entre alors dans l'affect en le définissant comme une variation de puissance dans l'action. Les affects décrivent dans *l'Éthique* de Spinoza la manière dont la force de chaque individu varie, en plus ou en moins, en fonction de ce qui lui arrive même sans le vouloir ; en fonction aussi des ressources propres et collectives dont il dispose pour convertir en activité ce rapport d'abord nécessairement passif aux épreuves qui surviennent comme un événement ou qui durent. Nous faire ressentir ce qui d'abord nous dépasse, telle est la fonction des affects qui se définissent donc comme un passage ; un rapport de force — une force de travail, dit A. Green (2004, p. 100) — où se régénère ou dégénère la vitalité de l'activité. Ils sont comme un convertisseur d'énergie entre les forces centrifuges du vivant en cours et les forces centripètes du déjà-vécu, déjà dit, déjà fait. On peut en parler comme d'une accélération vitale toujours exposée, certes, à une perte de vitesse. Mais loin donc d'être seulement un effet ressenti, il s'agit d'un coefficient de vitalité, d'une arythmie de l'activité, d'une irrégularité corporelle et subjective par laquelle le sujet se relie à la situation réelle qui le déborde en modifiant l'intensité de son activité.

L'affect et la vie « marchent » ensemble. L'expérience de la vie est une épreuve affective car l'homme ne peut pas se dérober devant les problèmes que lui posent les bouleversements plus ou moins subits de ses habitudes. Par vie on peut entendre le participe présent ou le participe passé du verbe vivre, le vivant et le vécu, comme le note Canguilhem (1983, p. 335). Mais il faut marquer avec lui le primat : c'est l'activité vivante en cours avec les autres qui mobilise ou immobilise l'activité déjà vécue jusqu'ici en l'affectant. Cette exigence de travail qui ébranle l'organisation du sujet est justement l'affect. Au cœur de l'activité pratique et psychique, un peu comme son battement, c'est le conflit de l'activité avec elle-même, l'explication triste ou joyeuse, orageuse ou étonnée, franche ou pas, dramatique ou non, de l'activité vivante et sociale en cours

avec le déjà vécu disponible pour le sujet³. Dans l'événement extérieur partagé l'affect multiplie la vie par d'autres vies possibles. Mais il peut aussi les soustraire à elle ou la diviser quand la vie dégénère en vie impossible.

UNE AUTRE PRATIQUE DE LA PSYCHOLOGIE

Si l'on suit ce raisonnement, la psychologie ne peut plus être pratiquée comme avant. On le sait, Vygotski l'a expérimenté avec les enfants déficients dans les bouleversements des années 20 en Russie. En constatant que les troubles occasionnés par une déficience pouvaient justement dégénérer en handicap social, il travaille à contrer les risques de voir ces enfants se couper des forces vives de l'altérité en se soustrayant eux-mêmes à l'énergie relationnelle du monde social. Son constat est celui de l'engagement des enfants dans la passivité et l'inertie d'une affectivité incarcérée dans des « buts fictifs » (1994, p. 98). Le risque est de voir alors des enfants « vaincus » se protéger par leur faiblesse en utilisant leur déficience comme défense parcimonieuse devant la difficulté de vivre ; de les voir s'enfermer dans les « distractions » morbides d'« idées fixes » qui leur occupent l'esprit, dans des tâches fictives qui les coupent des autres ou les rapprochent d'eux pour s'isoler ensemble. Ces processus sont aussi aux rendez-vous de la psychopathologie du travail contemporaine à laquelle nous nous mesurons (Clot, 2009 ; 2008 ; 2013 ; Fernandez, 2009 ; Reille-Baudrin & Zittoun, 2015 ; Scheller, 2002).

Pour échafauder les possibilités inexplorées de la vie collective comme ressource de surcompensation, Vygotski développe une conception de la psychologie comme instrument auxiliaire de contournement du développement empêché. À la rencontre de l'activité pour une autre activité. La psychologie ne peut être une méthode de connaissance et percer les secrets de la vie psychique qu'en devenant une méthode d'action pour développer le pouvoir d'agir (Kostulski, 2012 ; Clot & Simonet, 2015 ; Bonnefond et al., 2015). Du coup, le développement est à la fois l'objet et la méthode d'une psychologie qui sert à découvrir ce dont les enfants sont capables s'ils se mesurent avec d'autres destinataires à d'autres objets ; une psychologie non pas conçue pour savoir ce qu'ils sont mais pour éprouver avec eux ce qu'ils peuvent devenir ; non pas prévue pour rendre compte, en général, des causes de la déficience ou du handicap mais pour comprendre à quelles conditions générales peut se produire quelque chose de nouveau *avec* ces déficiences : « Il ne suffit pas de savoir de quelle maladie souffre un homme, mais il faut savoir comment se comporte l'homme malade » si on l'engage dans de nouvelles collisions d'activités sociales (Vygotski, 1994, p. 122). La puissance d'agir des enfants est empêchée car elle est incarcérée toute entière dans une action au détriment d'autres actions possibles. Paradoxalement cette activité est sur-affectée en un lieu et

³ Cette idée du « passage », de la « collision dramatique » où un sujet est affecté par un événement extérieur est présente dans la notion de *Perezhivanie* chez Vygotski (Veresov, 2014, p. 210 & 233 ; Brossard, 2012, p. 111). Mais cette dernière notion désigne sans doute plus. On y revient plus bas.

un temps unique, assignée à résidence, privée de déplacements. Interdits des fluctuations « normales » de la vie sociale et de la tonicité des alternances fonctionnelles, ces enfants-là sont dépossédés des bénéfices du conflit moteur entre elles. Dans ce cas-là, la régénération continue propre à conserver l'individu pour Spinoza (Balibar, 1996) a dégénéré en impasse.

Et c'est par la régénération du collectif en chacun d'eux, alors que ces enfants « ont lâché la collectivité » (Vygotski, 1994, p. 173) que Vygotski propose, en restaurant « le travail collectif de la parole » (ibid, p. 192) de leur donner à imaginer ce qui peut être fait en le faisant avec d'autres. Il s'agit, en termes spinozistes, de *renverser* une imagination qui s'est simplifiée, déliée du vivant possible, rétrécie derrière le bouclier du déjà vécu, en une imagination plurielle, une imagination de la multiplicité simultanée (Sévérac, 2011) qui donne à vivre les rapports de convenance, de différence et d'opposition entre les choses et les gens. Il est en tout cas question de faire basculer, à plusieurs, le rapport entre les forces centripètes et monologiques du déjà fait et du déjà dit et les forces centrifuges et dialogiques du pas encore dit et pas encore fait. C'est l'institution d'un conflit affectif dans l'activité des enfants. Cet affect institué met à découvert leur propension à ramener l'inconnu au connu. Et ce, à l'aide d'une activité vivante qui les dépasse. Le déjà vécu peut se trouver alors revitalisé, régénéré. La perspective Vygotskienne marche à l'affect. Elle se fait l'écho, dans l'action et pas seulement au plan théorique, de l'esprit du corollaire de la proposition VII de la quatrième partie de l'*Éthique* : « un affect pour lequel nous pâtissons ne peut être réduit ni ôté sinon par un affect plus fort que lui et contraire à lui, c'est-à-dire par l'idée d'un affect du corps plus fort que celui dont nous pâtissons et contraire à lui » (1965, p. 227). Ainsi peut advenir, au moins de temps en temps, ce qu'on appellera plus bas une « intelligence de notre propre affectivité » pour le dire à la manière de P. Sévérac (2005).

J'ai pris ici l'exemple des enfants déficients. Mais j'aurais pu multiplier les exemples empruntés à une clinique de l'activité en situation de travail (Scheller, 2013 ; Fernandez, 2009 ; Roger, 2007 ; Simonet & Clot, 2014 ; Kostulski et al., 2011 ; Litim et al., 2012 ; Miossec et al., 2014). Dans les deux cas on peut dire que dans l'activité vivante avec ses inconnus, ce qui excède, dépasse les schèmes installés, les inhibe ou, à l'inverse, est confisqué par eux se signale par l'affect. C'est le retentissement du vivant en cours dans le déjà vécu. Quand un objet ou un destinataire imprévu font irruption dans les attendus du sujet, son organisation psychologique perd sa contenance habituelle. Il est poussé aux limites, éventuellement au-delà du « répondant » dont il dispose, précipité dans cette « marche du connu à l'inconnu » mentionnée plus haut. Ce conflit le met à découvert en opposant en lui passivité et activité à proportion de ses affects qui peuvent recharger ou décharger son énergie. Ces changements de température de l'activité ne sont jamais prédictibles. Et ces deux sortes d'« allures » de la vie (Canguilhem, 1984, p.

137), avec toutes les intermittences qui s'y attachent, ne sont jamais activité pure ou pure passivité (Macherey, 2014, p. 409 ; Bonnemain, 2015).

Macherey insiste sur cet aspect à partir d'un point de vue très utile pour l'action. On le citera un peu longuement : « Le caractère essentiel de la vie affective étant son instabilité, puisqu'elle se déploie entre un pôle passif et un pôle actif qui la tirent tantôt dans le sens du pire et tantôt dans le sens du mieux, une éthique raisonnée se fixe pour programme de tirer le meilleur parti possible de cette variabilité, en cherchant à exploiter les 'mauvais' affects dans le sens du bien qu'ils peuvent comporter, et à limiter le mal qui demeure attaché au fonctionnement des 'bons' affects, dont il faut savoir qu'ils ne sont jamais définitivement protégés contre les risques de dérive qui en contrarient les manifestations » (1999, p. 113). Cette attitude « prudente et mesurée », poursuit-il, est la seule qui permette de déclencher une réalisation effective grâce à la mise en mouvement des mécanismes de l'affectivité (Ibid, p. 113).

ENTRE PASSIVITÉ ET ACTIVITÉ : PEREZHIVANIE ?

Dans le souci de cette réalisation effective, J. Friedrich a souligné l'originalité chez Vygotski du concept d'activité médiatisante qui analyse les rapports entre passivité et activité quand nous devenons simultanément sujet et objet de cette activité (2010, p. 75), ce qui est précisément le cas dans l'affect. Dans cette perspective je voudrais attirer l'attention sur un compagnonnage aussi heureux que mal repéré. Comme Vygotski, J. Dewey a aussi beaucoup insisté sur les effets dynamogènes de l'affect⁴. Il a développé une théorie du « rythme particulier des différents rapports entre agir et pâtir » dans l'expérience (2005, p. 270). Il a insisté sur le « rythme interrompu » (p. 49) par l'agir qui perturbe la tranquillité du pâtir, lequel, s'il est « puissant et pertinent provoque une accumulation d'énergie qui est la source d'une décharge d'énergie consécutive » (p. 270). Dans une veine toute développementale, Dewey ajoute : « La rencontre du connu et de l'inconnu ne se limite pas à un simple agencement de forces : elle est une re-création dans laquelle l'impulsion présente acquiert forme et solidité tandis que le matériau ancien, qui était 'en réserve', est littéralement régénéré et gagne une vie et une âme nouvelles en devant affronter une situation nouvelle » (p. 119). Sans le conflit affectif de cette rencontre, « l'expérience se meurt d'inanition » (p. 114). Pour Dewey le développement n'est donc pas non plus un mouvement prédéterminé mais l'origine de formes nouvelles (2014, p. 115). Les travaux actuels des neurosciences vont également dans ce sens : le répertoire des schèmes d'action disponibles n'est pas inerte. Ces schèmes sont prêts en permanence à s'actualiser et cette pluripotentialité du déjà connu vicariant (Berthoz, 2013) lui fournit même une énergie intrinsèque. Mais c'est l'activité vivante en

⁴ Même si, à notre connaissance Dewey n'utilise jamais le mot « affect ». Peut-être l'a-t-il regardé comme du domaine exclusif de la psychanalyse. Pourtant il y a beaucoup d'embarras chez les psychanalystes autour de ce concept (Green, 2004, p. 333 ; Assoun, 2007, p. 393).

cours qui la régénère, autant par inhibition que par activation (Georgieff, 2010, p. 215-216). Au total, l'affect redistribue le passé et le futur dans le présent. Il est producteur d'une temporalité inédite au destin imprédictible.

Résumons-nous. L'affect oppose l'activité à elle-même quand elle relie le sujet à l'objet réel qui y fait irruption. À charge pour l'émotion, qui met l'esprit et le corps à l'unisson dans l'action, de transformer cette rupture en état fonctionnel. Le point de vue de l'activité affectée n'annule donc pas la différence du corps et de l'esprit mais lui donne une histoire commune, au-delà du dualisme, dans ce que Vygotski a appelé « les processus cachés, internes du développement » (2011, p. 119) ou encore sa « transformation intérieure, souterraine » (Brossard, 2012, p. 116). Il y a un devenir différent de l'activité affectée dans le corps et l'esprit. L'affect ne vient pas d'eux. Il passe par eux, s'y propage et les imbrique mais il trouve son origine ailleurs, dans l'explication de l'activité avec elle-même, dans le « retentissement » (Malrieu, 1956, p. 18 ; Poussin, 2014) imprédictible des inattendus du vivant dans les attendus du déjà vécu.

Ce retentissement comme « passage », cette « discontinuité » au cours desquels « un sujet est affecté par un événement extérieur », cette « collision dramatique », semble l'objet de la notion de *Perezhivanie* chez Vygotski récemment mise en exergue par N. Veresov (2014). Pas de transition possible de la fonction inter-mentale du collectif à la fonction intra-mentale et subjective sans *perezhivanie*, nous dit-il. Cette dernière serait pour Vygotski l'unité de base dynamique de la conscience. La conscience serait même la *perezhivanie* elle-même (Veresov, 2014, p. 231). Et on pourrait en effet y voir aussi le conflit vital auquel Vygotski s'intéressait à la fin de sa vie en distinguant la conscience pensante et la conscience sentante dans *Pensée et langage* (1997, p. 499). C'est « la manière personnelle que l'on a de vivre un événement dramatique » écrit Veresov (p. 226). Et il est vrai, comme le note Ph. Malrieu, que chacun « définit grâce à son passé à lui la possibilité qu'a une situation de l'affecter » (2013, p. 137).

Mais en différenciant, dans l'alliage ou le système psychologique de l'affectivité en développement, affects, émotions et sentiments, on peut être plus précis. On doit pouvoir éviter ainsi que la notion de *perezhivanie* connaisse le même sort que celui du mot « réflexe » qui, écrivait Vygotski en 1924, « au sens où on l'emploie chez nous, rappelle fort l'histoire de *Kannietverstaan* dont, en Hollande, un malheureux étranger entendait toutes les fois le nom en réponse à ses questions : 'qui enterre-t-on ? A qui est cette maison ? qui est passé ?' etc. Il pensait naïvement que c'était *Kannietverstaan* qui faisait tout dans ce pays alors que ce mot signifiait que les hollandais qu'il rencontrait ne comprenaient pas ses questions. (...) Ce n'est que par une réduction universelle à un même dénominateur qu'on peut dire identiquement de tout : c'est un réflexe, comme : *Kannietverstaan*. (...) Avec une telle méthode d'étude non seulement la science n'apporte aucune lumière, aucune clarté sur les questions étudiées, en n'aidant pas à les décomposer, à délimiter les objets, les formes, les phénomènes, mais au contraire elle

fait tout voir dans un demi-jour blafard où tout se confond et il n'y a pas de nette délimitation entre les objets » (Vygotski, 2003, p. 67-68).

On pourrait dire que ce qui est visé par le concept de *perezhivanie* dont use Vygotski, et que Brossard cherche à comprendre comme une « expérience émotionnelle » (2010, p. 111), est l'instrument de la propagation et de l'enrichissement de l'affect. Mais, du coup, cette notion de *perezhivanie* désigne sans doute plus et autre chose : l'interfonctionnalité de l'affectivité. Contre tout dualisme, l'imbrication du vécu subjectif et des réactions organiques sont les composants instrumentaux de l'affect et ce dernier est *médiatisant* pour l'activité en cours alors qu'elle-même est *médiatisée* par les émotions et les sentiments. Je crois qu'avec Vygotski, il faut aller au-delà de Vygotski car le mot qu'il utilise désigne beaucoup plus un problème qu'une solution.

L'AFFECTIVITÉ EN ACTIVITÉ : LA FONCTION DES ÉMOTIONS

Pour approcher l'affectivité il paraît donc utile de distinguer, dans l'unité fonctionnelle qui la caractérise, non seulement les sentiments et les affects comme on vient de le faire mais aussi les émotions. À la différence de l'affect, « les émotions ne régissent pas l'activité, elles en sont le résultat, le 'mécanisme' de son mouvement » écrit Léontiev (1984, p. 220). Dans le même sens, pour H. Wallon les émotions sont une « extériorisation de l'affectivité » (1968 p. 126 ; 1982, p. 220). La *perezhivanie* pourrait être mieux définie si on en fait l'alliage fonctionnel situé, le drame toujours concret au sein duquel le processus intérieur de l'activité affectée se réalise dans et par les émotions et les sentiments extériorisés. Comme, en quelque sorte, le « système psychologique » d'une catharsis qui les agence en situation, même à l'insu du sujet qui réalise cette orchestration du drame sans forcément le savoir.

L'affect, on l'a vu, est ce qu'il y a de plus personnel dans l'affectivité en activité. Certes, chaque activité passe toujours par l'activité des autres et par les autres activités du sujet. On ne peut être affecté seul. Mais chacun a sa manière propre, forgée dans son histoire à lui et venue de loin, d'être dépassé par les événements ou d'éventuellement s'y surpasser. L'émotion réalise cet affect, l'extériorise. C'est sa fonction originale qu'on se propose maintenant de bien distinguer de l'affect. Et c'est chez Wallon qu'on trouvera l'approche des émotions la plus compatible avec ce point de vue (Rochex, 2002 ; Bautier & Rochex, 1999). Pour lui, elles sont, d'un côté la manifestation d'une excitation et même d'un « tumulte » organique. Toutes les émotions qui extériorisent plaisir, joie, colère, angoisse, peur, timidité, « peuvent être ramenées à la manière dont le tonus se forme, se consomme ou se conserve » (1982, p. 208). L'émotion n'est pas la réponse directe du corps aux stimulations du milieu mais « la mise en forme plastique de l'appareil psychomoteur à l'occasion des situations extérieures » (p. 220). Mélange de tonicité et d'attitudes suspensives, les émotions « ont développé des systèmes de réactions démonstratives qui viennent se substituer à l'action directe sur le monde extérieur ou

qui en compromettent l'exécution » (p. 222). Elles sont l'instrument somato-psychique orienté vers le sujet qui lui permet de prendre position vis-à-vis du réel.

Il reste que le « trouble émotionnel » (Vygotski, 1998, p. 133) est un moment particulier où, sous l'effet de l'affect, les composantes somatiques et psychiques fonctionnant le plus souvent de manière relativement indépendante vont travailler « à l'unisson » (Scherer & Sangsue, 2004, p. 14). Et cette collision précipite un état fonctionnel dans l'action. Elle la suspend et elle la prépare, éventuellement réorientée, en assurant l'intérim par l'émotion. Mais émotion et affect n'ont pas la même racine. Leur origine est différente. L'un vient de l'activité vitale et personnelle aux prises avec le réel et en conflit avec elle-même ; l'autre désigne le vécu somatique, à la fois physiologique et psychique. Là où l'affect est — sans accès direct possible — un devenir de l'activité entre attendus et inattendu, une exigence de travail qui libère de l'énergie, l'émotion, elle, — qui se voit et se partage — s'arrête sur un état effervescent du corps et de l'esprit, brusque, disruptif et épisodique qu'elle rend observable.

Mais il faut faire un pas supplémentaire. Tournées donc du côté du sujet par un modelage de l'organisme physiologique dans les dispositions du corps subjectif, on rencontre paradoxalement les émotions bien au-delà du corps propre. Pour Wallon, un trait empêche de les regarder unilatéralement comme des états internes au sujet : « leur extrême contagiosité d'individu à individu. Elles impliquent des rapports inter-individuels ; elles relèvent de relations collectives » (p. 217). Pour tout dire, elles sont même des institutions sociales avec leurs rites et leurs transports collectifs. Elles établissent « une communion immédiate des individus entre eux, en dehors de toute relation intellectuelle » (1983, p. 145). Au total, les émotions sont donc aussi des extériorisations affectives observables qui réalisent la coordination sociale, la rétablissent ou y pallient. On ne peut vivre seul ses émotions même si on éprouve bien pour soi-même, en son corps propre, et chacun à sa manière, le tumulte émotionnel. Elles sont ritualisées dans la matrice des sentiments sociaux décrits plus haut où elles peuvent même se nécroser. À charge, pour l'affect, de les faire revivre, de les régénérer.

POUVOIR D'AGIR ET POUVOIR D'ÊTRE AFFECTÉ

C'est l'un des objets des interventions que nous réalisons en psychologie du travail. Là se trouve cultivée la perspective transformiste Vygotskienne qui cherche également à faire vivre l'inimaginable dans une activité dialogique sur l'activité ordinaire de travail (Clot, 2014 ; Prot, 2006 ; Scheller, 2013) ; et ce, afin d'inciter à une opération inhabituelle sur les sentiments sédimentés dans la conscience professionnelle (Clot, 2013 ; Reille-Baudin, 2011 ; Poussin, 2014). Quand on s'aperçoit qu'il y a plusieurs façons de faire la même chose, intellect et affect avancent « autant qu'ils peuvent en s'épaulant l'un l'autre » (Vygotski, 2014, p. 524). Corps et langage se chevauchent dans l'étonnement engendré par ces rationalités plurielles et simultanées (Kostulski, 2012 ; Tomas, 2012).

Le sentiment de vivre la même histoire se révèle alors être un instrument psychologique et social puissant pour donner un horizon aux émotions que le corps éprouve quand *l'affect* reconvertit, non sans déplaisir, la passivité en activité ; transforme les passions en actions. Quand cette joie, aussi rare que précieuse, du développement passe du registre du perçu au registre du conçu, quand on peut conserver « la sensation inoubliable des victoires possibles » (Vygotski, 1998, p. 104), on peut faire l'expérience, au moins de temps en temps, de se sentir pour quelque chose dans ce qui nous arrive. Alors qu'il est si fréquent, au travail, d'être actif sans se sentir actif, se découvrir soi-même actif donne un sentiment de liberté. C'est peut-être ce que P. Sévérac a appelé « l'intelligence de notre propre affectivité » (2005, p. 397). Est-ce cela que Vygotski a en vue lorsqu'il écrit que le développement de la pensée comme activité — par l'entremise de la prise de conscience de la plasticité de ces systèmes fonctionnels — relève d'une « 'intellectualisation' de toutes les autres fonctions psychiques » (Vygotski, 2011, p. 120) ? Difficile à dire. Mais si c'était le cas, on conviendra volontiers que ce *genre de connaissance* nous protège de tout intellectualisme.

L'affectivité en activité est le foyer vital que les « idées vraies » peuvent alimenter, en conflit avec les « idées fausses ». Les deux peuvent d'ailleurs aussi s'y consumer. Car le sens que prennent les idées n'est pas contenu en puissance dans leur signification intrinsèque. Leur sens est engendré non par cette signification mais par la vie (Léontiev, 1984, p. 312). Dans *Psychologie de l'art* Vygotski notait déjà : « L'art est une technique sociale du sentiment, un outil de la société grâce à quoi il entraîne dans le cercle de la vie sociale les aspects le plus intimes et les plus personnels de notre être. Il serait plus juste de dire non pas que le sentiment devient social mais qu'au contraire il devient individuel quand chacun de nous vit, ressent l'œuvre d'art, qu'il devient individuel sans cesser pour autant d'être social » (2005, p. 347). Pour Vygotski, on le sait, « l'individuel chez l'homme n'est pas le contraire du social mais sa forme supérieure » (2004, p. 236). C'est peut-être aussi vrai pour l'affectivité : avec la vie intérieure de l'homme se développe l'aptitude à souffrir, à se réjouir et à avoir peur (Vygotski, 1998, p. 245) qui permet de rester relié au monde. Le pouvoir d'agir durablement dans et sur ce monde est en effet corrélatif du pouvoir d'être affecté propre à chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- Assoun, P. L. (2007). *Psychanalyse*. Paris : PUF.
- Balibar, E. (1996). Individualité et transindividualité chez Spinoza. In P. F. Moreau (dir.), *Architectures de la raison. Mélanges offerts à A. Matheron*. pp. 35-47. Fontenay/St Cloud : ENS Editions.
- Bautier, E. & Rochex, J. Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*. Paris : Hachette.
- Berthoz, A. (2013). *La vicariance*. Paris : O. Jacob.
- Bonnefond, JY., Clot Y & Scheller L., (2015). Pour une psychologie de l'initiative : une expérience à Renault Flins. *Psychologues et Psychologie*, 239, 25-30.
- Bonnemain, A. (2015). *Les paradoxes de l'intensité affective en autoconfrontation. Dialogues chez des chefs d'équipes de la propreté à la mairie de Paris*. Thèse pour le Doctorat en psychologie du travail. Paris : CNAM.
- Bourdieu, P. (1996). *Sur la télévision*. Paris : Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2002). *Interventions. 1961-2001. Science sociale et action politique*. Marseille : Agone.
- Bouveresse, J. (2003). *Bourdieu, savant et politique*. Marseille : Agone.
- Brossard, M. (2012). Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In Y. Clot (dir.). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Brossard, M. (2014). Monde de la culture et développement humain. In C. Moro et N. Muller Mirza (dir.) *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Bruner, J. (2014). Culture et esprit : une féconde incommensurabilité. In C. Moro et N. Muller Mirza (dir.) *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Canguilhem, G. (1983). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : Vrin.
- Canguilhem, G. (1984). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2003). La conscience comme liaison. Préface à L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2009). L'apport de François Tosquelles à la clinique du travail. Postface à F. Tosquelles, (2009). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Toulouse : Erès.
- Clot, Y. (2012). Psychologie : une crise aggravée ? In Y. Clot (dir.). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2013). Suicides au travail : un drame de la conscience professionnelle ? *@activités*, 10 (2), 39-53.
- Clot, Y. (2014). Clinique de l'activité. In P. Zawieja et F. Guarnieri (dir.) *Dictionnaire des Risques Psychosociaux*, Paris : Seuil.

- Clot, Y. (2015 a). Vygotski avec Spinoza au-delà de Freud ? *Revue philosophique*, 2, 205-223.
- Clot, Y. (2015 b), Affects et action. Préface à la 6^{ème} édition de *La fonction psychologique du travail*. Paris. PUF.
- Clot, Y. (2015 c). Clinique du travail et clinique de l'activité. In Y. Clot & D. Lhuilier, *Perspectives en clinique du travail*. Toulouse : Erès.
- Clot, Y. (2016). Activité, affect : source et ressource du rapport social. In M. A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet & P. Lenel, *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (2017). L'affectivité en activité. In Barbier, J. M. & Durand, M. *Encyclopédie de l'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Simonet, P. (2015) Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le Travail Humain*. 2. 37-49.
- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Paris : Folio.
- Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Folio.
- Fernandez, G. (2009). *Soigner le travail*. Toulouse : Erès.
- Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Carnets des sciences de l'Education. Université de Genève.
- Georgieff, N. (2010). De la pulsion à l'action. In P. Magistretti et F. Ansermet (dir.) *Neurosciences et psychanalyse*. Paris : Odile Jacob.
- Green, A. (2004). *Le discours vivant*. Paris : PUF.
- Halbwachs, M. (1972). L'expression des émotions et la société. *Classes sociales et morphologie*. pp. 164-173. Paris : Editions de Minuit.
- Kloetzer, L., Clot, Y. & Quillerou-Grivot, E. (2015). Stimulating Dialogue at Work: the Activity Clinic Approach to Learning and Development. In L. Filliettaz et S. Billett (Eds). *Francophone perspectives of learning through work - Conceptions, traditions and practices*. Springer.
- Kostulski, K. (2010). Quelles connaissances pour l'action en clinique du travail ? In Y. Clot & D. Lhuilier (dir.) *Agir en clinique du travail*, pp. 13-27. Toulouse : Erès.
- Kostulski, K. (2012). La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l'activité. In Y. Clot (dir.) *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M., & Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *@ctivités*, 8(1), pp. 129-145.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Litim, M., Zittoun, M. & Briec, C. (2013). L'intervention au-delà de l'expertise CHSCT : entre action et instrument d'action. *Bulletin de psychologie* 3 (519). 227-237.
- Malrieu, Ph. (1956). *La vie affective de l'enfant*. Paris : Editions du Scarabée.
- Malrieu, Ph. (2013). Les fonctions sociales de la psychologie. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Toulouse: Erès.

- Macherey, P. (1992). Note sur le rapport de Spinoza à Freud. In *Avec Spinoza*. Paris : PUF.
- Macherey, P. (1999). Descartes et Spinoza devant le problème de l'usage des passions. In, C. Lazzeri (coord.), *Spinoza, puissance et impuissance de la raison*. Paris : PUF.
- Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes*. Paris : Amsterdam.
- Miossec, Y., Clot, Y., & Boucher, C. (2014). L'intervention dialogique pour agir sur les risques psychosociaux : une troisième voie. In L. Lerouge (dir.), *Approche interdisciplinaire des risques psychosociaux au travail*. Toulouse : Octares.
- Poussin, N. (2014). *Développement des sentiments au travail : dialogues sur l'efficacité et l'utilité chez des médecins du travail*. Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.
- Prot, B. (2006). La fonction du clinicien dans les méthodes de clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 31-45.
- Reille-Baudrin, E. (2011). *Reconversion professionnelle, l'espace d'une transition : d'une clinique de l'expérience à l'expérimentation clinique de l'activité transitionnelle : la méthode des instructions au sosie*. Thèse pour le doctorat en psychologie. Paris : CNAM.
- Reille-Baudrin, E. & Zittoun, M. (2015). Meurtre de deux inspecteurs du travail dans l'exercice de leur métier : re-trouver l'événement pour sortir de l'angoisse. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1 (19). 65-78.
- Rochex, J. Y. (2002). Vygotski et Wallon : pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. In Y. Clot (dir.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Roger, J.L. (2007). *Refaire son métier*. Toulouse : Erès.
- Scheller, L. (2002). Clinique de l'activité, haine, travail. *Cliniques méditerranéennes*. 66, 85-103.
- Scheller, L. (2012). Vygotski, Mandelstam et les mots des émotions. In Y. Clot (dir.). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Scheller, L. (2013). Travail, affects, activité transférentielle. *@ctivités*, 10(2), 249-260.
- Schneuwly, B. (2002). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (dir.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Scherer, K. R., & Sangsue, J. (2004). Le système mental en tant que composant de l'émotion. In G. Kirouac (Ed.) *Cognition et émotions* (pp. 11-36). Coimbra : Imprensa da Universidade.
- Sévérac, P. (2005). *Le devenir actif chez Spinoza*. Paris : Honoré Champion.
- Sévérac, P. (2011). *Spinoza. Union et désunion*. Paris : Vrin.
- Sévérac, P. (2016). L'éducation comme éthique : Spinoza et Vygotski. (Revue Skhala.fr).
- Simonet, P & Clot, Y (2014). Qualité du travail, santé et clinique de l'activité. Méthode pour l'action. In *Encyclopédie médicochirurgicale, Pathologie professionnelle et de l'environnement*. Paris : Elsevier Masson.
- Spinoza, B. (1965). *Éthique*. Première édition 1677. Paris : Flammarion.
- Tomàs, J. L. (2012). L'inachèvement du corps : support du développement des gestes professionnels. In Y. Clot (dir.). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute
- Veresov, N. (2014). Emotions, *perezhivanie* et développement culturel : le projet inachevé

de L. Vygotski. In C. Moro et N. Muller Mirza (dir.) *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.

- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1998). *Théorie des émotions*. Paris : l'Harmattan.
- Vygotski, L. (2004). Psychologie concrète de l'homme. In M. Brossard, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2005). *Psychologie de l'art*. Paris : la Dispute.
- Vygotski, L. (2011). *Leçons de psychologie*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.
- Wallon, H. (1982). *La vie mentale*. Paris : Éditions sociales.
- Zaltzman, N. (2003). De surcroît ? Le travail de culture ? La guérison ? L'analyse elle-même ? In A. Green (dir.) *Le travail psychanalytique*. pp. 211-219. Paris : PUF.
- Zourabichvili, F. (2002). *Le conservatisme paradoxal de Spinoza. Enfance et royauté*. Paris : PUF.

L'HÉRITAGE VYGOTSKIEN. UN MODÈLE, UNE RECHERCHE, UNE PASSION

PABLO DEL RÍO

Université de Madrid

A partir de la publication des œuvres choisies de Vygotski en russe, on a pu assister aux efforts partagés des connaisseurs du travail de Vygotski pour traduire et commenter son œuvre, afin de l'analyser, de la comparer, de la discuter et d'en comprendre toutes les nuances. La récente publication française de *Histoire du Développement des fonctions psychiques supérieures*, précédée d'une excellente introduction de Lucien Sève, ainsi que la publication d'autres textes essentiels de Vygotski par d'autres collègues à qui je dois ma présence à ce séminaire, sont autant d'exemples de l'effort pour faire connaître la proposition Vygotskienne et sa juste portée historique.

Je voudrais partager ici avec vous ma lecture personnelle de Vygotski, une lecture pleine d'embûches, plus vitale que rigoureuse et certainement imparfaite. Une lecture grâce à laquelle je crois avoir trouvé des clés pour envisager l'avenir de la psychologie et des idées pour faire face aux défis présents de l'humanité.

Le modèle de développement culturel des fonctions supérieures permet encore aujourd'hui d'envisager le futur de la psychologie et de comprendre l'évolution humaine à venir. Je voudrais réfléchir sur les implications prospectives de la thèse centrale de Vygotski : il ne peut pas y avoir de développement fonctionnel sans développement culturel et sans éducation. Ce qui est humain découlerait d'un processus évolutif constamment et activement renouvelé de génération en génération, en chaque personne, dans chaque culture. Nous serions **une espèce en cours de construction**. Et cette construction dépendrait moins de notre technologie pour dominer la nature ou du génie génétique visant à changer notre patrimoine biologique que de ce que nous sommes capables de faire historiquement, socialement, culturellement et politiquement.

UN REGARD VERS L'EXTÉRIEUR : LA PERSPECTIVE ÉCO-CULTURELLE

Lorsqu'il décrit les fonctions psychiques supérieures, Vygotski intègre des formes symboliques externes de l'activité (la communication verbale, la lecture, l'écriture, le calcul ou le dessin) au système fonctionnel. Ces formes constituent la ligne externe du développement de l'activité symbolique qui coexiste avec la ligne interne représentée par

le développement culturel de constructions telles que l'intelligence pratique, la perception et la mémoire. La logique que mobilise Vygotski pour soutenir cette distinction est fondée d'une part sur la tradition éco-fonctionnelle des fonctions selon laquelle l'organisme humain crée des organes pour de nouvelles activités spécifiques, et d'autre part, sur la proposition d'Ujtomski qui suggère la possibilité d'un développement externe de ces nouveaux organes.

Selon Vygotski, l'homme organise son milieu, le transforme en organe comme une extension du soi en y incluant des opérateurs fonctionnels. Pour lui, le système des fonctions neurologiques est un organe. En ce sens, l'homme construit des organes neufs par le biais de l'activité instrumentale. Mais comment devient-il possible de créer des liens et des relations de régulation entre le centre et les fonctions de l'extérieur ? Il s'agit d'un organe construit de l'extérieur.

Dans son système Vygotski attribue l'entité corticale à l'environnement culturel mais s'interroge de façon simultanée et convergente sur le changement cortical interne. Partant des expériences connues sur la réorganisation du mouvement chez les patients atteints de la maladie de Parkinson effectuée avec l'aide de signes extérieurs (papiers disposés par terre), il pose l'hypothèse selon laquelle « *l'être humain [...] se maîtrise de l'extérieur en forçant les stimuli-signes à agir sur lui [...] [et] établit dans son cerveau un lien entre deux points, agissant sur lui-même à partir de la périphérie* » (Vygotski, 1995, p. 129).

Il commence ainsi à incorporer dans le système interfonctionnel des éléments situés à l'intérieur et à l'extérieur du cerveau, anticipant ce qu'en 1934 il nommera clairement des connexions extra-cérébrales (Vygotski, 1991d, p. 38). S'inscrivant dans la tradition évolutionniste fonctionnaliste, Vygotski soutient qu'un nouveau type d'activité se manifeste comme une nouvelle fonction qui produit un nouvel organe, mais qu'il n'y a nulle raison pour que cet organe soit totalement situé dans le corps. De fait, la nouvelle fonction supérieure peut être une combinaison innovante de connexions externes et de connexions internes.

À partir d'une perspective bien différente et en partant d'un autre paradigme, la psychologie actuelle prête enfin attention au milieu extérieur. Les derniers développements de l'informatique, de la robotique et de la psychologie cognitive portant sur l'esprit situé et incarné, reprennent les domaines habituels de la tradition éco-fonctionnaliste, soulignant le caractère *embedded, extended, embodied, enacted*, de l'esprit humain. Il semble que des ponts aient été tendus entre les approches écologiques, cognitives et Vygotskienne (Clark, 1997; Cole et Derry, 2005; Hutchins, 1995; Sternberg et Preiss 2005). Néanmoins, ni la psychologie générale, ni la psychologie historico-culturelle n'ont fait un travail d'inventaire approprié et suffisant pour analyser comment ces fonctions externes varient selon les cultures.

Cette distribution corticale externe de l'organisme humain est-elle transitoire ou permanente ? Est-elle seulement active durant le développement des fonctions supérieures ? Telle que Vygotski la formule, la loi de la double formation définit à la fois la structure fonctionnelle mature comme le processus de son développement. Il suppose donc que toute fonction supérieure commence par l'externe, dans la culture, et termine en interne dans l'esprit ; que toute fonction supérieure est initialement une fonction empruntée ou partagée et finit par être tout à fait appropriée et individualisée. Ainsi, bien que cette thèse postule un scénario génétique alternatif des fonctions supérieures, la théorie historico-culturelle se rapprocherait d'autres modèles de la psychologie en ce qu'elle suppose dans la phase finale du développement ontogénétique les mêmes fonctions pleinement appropriées et internalisées, pleinement « mentalisées ».

Comme nous l'avons indiqué ailleurs (del Río, 2002), les observations suggèrent que la distribution instrumentalement située et socialement partagée est non seulement formative et provisoire, mais qu'elle subsiste pendant toute la durée de vie. Tout le monde ne s'approprie pas pleinement toutes les fonctions, ni ne les internalise, mais chacun conserve la plupart de ses fonctions au « stade » socialement partagé et instrumentalement situé. Les processus du psychisme culturellement partagé et distribué, que Vygotski perçoit si clairement dans le processus de développement, ne disparaissent pas : la biologie et les cultures sont soumis à des impératifs pratiques et il semblerait insensé de se départir de ce qui fonctionne. Dans cette perspective, les cultures ne constituent pas seulement un étayage pour le développement de l'enfant, elles sont une construction fonctionnelle complémentaire et permanente du système psychique adulte, une partie du milieu faite corps – selon l'idée de Ujtomski/Vygotski – et sur laquelle l'organisme a étendu une partie de ses propres actions psychiques.

À partir de cette perspective, il semble possible de développer une éco-neuropsychologie. C'est sur cette ligne que nous élaborons certaines de nos explorations. Ainsi le système éco-socio-culturel des fonctions supérieures conceptualise l'interaction entre opérateurs internes et externes à l'intérieur d'un même système fonctionnel, souligne la dimension éco-culturelle des représentations et articule l'empreinte sociale de ce système fonctionnel aux fonctions entièrement appropriées et internalisées. Le tout est parachevé grâce au système de mise en scène culturelle qui aboutit à une architecture culturelle du système des fonctions supérieures (Zone Synchrétique de Représentation ou Mise en Scène Culturelle des fonctions : del Río 1987, 1990, 2002 ; del Río & Alvarez, 1994 et 1999).

UN REGARD À L'INTÉRIEUR : LA NEURO-PSYCHOLOGIE

À partir des premières recherches portant sur le développement des fonctions supérieures – les fonctions hors de l'organisme –, Vygotski emploie tout d'abord le terme d'**internalisation** pour désigner le passage des fonctions supérieures dans l'orga-

nisme. Il s'agit d'un concept psychologique mais pas encore psycho-neurologique. Vygotski comprend que sa théorie des fonctions supérieures n'est pas défendable comme théorie matérialiste et scientifique tant qu'il ne sera pas démontré que ce processus d'«internalisation» est assumé par le corps et modifie le cerveau. Vygotski cherche donc à définir le rôle du cerveau dans le développement des fonctions psychiques supérieures, en posant notamment la question suivante : à quoi correspond physiologiquement dans le cerveau la pensée et la formation des concepts ? (Vygotski, 1991b, p. 89). Ainsi il entreprend dès 1926 un travail clinique pour étudier la fonction du langage dans le comportement humain et le développement de l'enfance anormale et difficile. Il le fait au sein de la clinique des maladies mentales de la première université d'Etat de Moscou, où travaillait A.R. Luria. Il réalise aussi des expériences pour étayer le modèle des rapports interfonctionnels dont il a eu l'intuition pendant des années, mais qu'il n'a pas osé rendre public sans avoir construit au préalable « l'échelle des données expérimentales ». En Octobre 1930, il présente dans cette clinique ses conclusions sur la correspondance entre le développement physiologique des fonctions supérieures et le développement cérébral qui l'accompagne. La recherche neuropsychologique le conduit ainsi à préciser son modèle psychologique des fonctions supérieures. Le développement culturel des fonctions supérieures établit une voie externe de connexions extra-corticales qui modifient l'organisation du cerveau. Les fonctions supérieures ne se substituent pas une à une aux fonctions naturelles : il n'existe pas dans le cerveau une structure séparée pour chaque fonction supérieure. La restructuration du système fonctionnel produit un système intérieur complexe et flexible : le système psychologique. L'organisation cérébrale psychologique suit donc la même ligne que l'organisation psychologique dans la mesure où les fonctions supérieures sont reliées en un système flexible, complexe et hiérarchiquement structuré.

« Deux points du cerveau, stimulés depuis l'extérieur, manifestent la tendance à agir au sein d'un système, devenant le point intra-cortical » (Vygotski, 1995, vol. 1., p. 91). « L'unité des fonctions psychiques supérieures est l'unité réalisée sur la base de la communauté essentielle de leur origine et de leur mécanisme évolutif. Des fonctions telles que l'attention volontaire, la mémoire logique, ainsi que les formes supérieures de la perception et du mouvement qu'on étudiait jusqu'à présent séparément, les considérant comme des faits psychiques indépendants, apparaissent essentiellement à la lumière de nos expériences comme des phénomènes d'un seul et même ordre. Pour cette raison, nous devons inclure toutes ces fonctions dans un même grand domaine de recherches génétiques et cesser de les traiter comme des variétés inférieures ou supérieures de diverses fonctions proches les unes des autres, coexistant de façon permanente. Nous devons les considérer comme ce qu'elles sont réellement : des étapes différentes d'un processus global de formation culturelle de la personnalité. Ce ne sont pas les fonctions qui changent, ainsi que nous l'avons étudié (et ceci est notre erreur), mais leur struc-

ture. Nous appelons l'émergence de ces relations flexibles, dans lesquelles les fonctions sont reliées les unes aux autres, le système psychologique » (*Ibid.*, p. 72).

Mener un travail dans les centres éducatifs et cliniques de Moscou devient difficile au moment même où des possibilités nouvelles de le faire apparaissent à Kharkov. Vygotski rejoint alors l'Institut de Médecine de Kharkov où il passe les examens de troisième année de médecine en 1931. Il mène dès lors ses recherches cliniques à Kharkov, au sein de l'Institut de médecine expérimentale, avec des enfants et des adolescents, sur le développement et l'incapacité fonctionnelle. Cela lui permet de vérifier que la construction et la destruction fonctionnelles dans le cerveau présentent une tendance inverse, une relation génétique permettant de comprendre la signification du développement neuropsychologique.

Le 28 Avril 1934, juste un mois avant sa mort, il présente à l'Institut de médecine expérimentale de Kharkov « *Le problème du développement et de la désintégration des fonctions psychiques supérieures* » (Vygotski, 1991d), où il expose le principe de la localisation chronogénétique et ses idées à propos de ce qui relie le développement psychique et le développement neuropsychologique des fonctions supérieures. Vygotski montre les limites des recherches qui tentent d'étudier le développement du cerveau par l'expérimentation animale en supposant implicitement le même modèle de croissance du cerveau de l'homme et des animaux, sans tenir compte donc du fait que le développement des fonctions supérieures chez l'homme détermine un modèle différent de croissance et d'organisation cérébrales. Vygotski propose un modèle, développé plus tard par Luria et son école, d'analyse neuropsychologique des relations interfonctionnelles suivant sa propre théorie du développement des fonctions psychiques supérieures. Ce modèle propose une structure dynamique complexe et hiérarchisée pour chaque fonction supérieure. À l'issue de son analyse interfonctionnelle du processus de développement cérébral d'enfants normaux et du processus d'involution chez des personnes cérébrolésées, Vygotski formule le principe de la localisation chronogénétique. Les connexions extracérébrales jouent un rôle génétique déterminant dans l'organisation psychologique des fonctions supérieures ainsi que dans la structure cérébrale psychoneurologique du système interfonctionnel, et cela autant dans le processus de développement que dans celui de dépérissement et de reconstruction. Le langage joue un rôle central pour établir toutes ces connexions vers l'extérieur et vers l'intérieur.

« Chaque fonction supérieure spécifique n'est pas seulement liée à l'activité d'une aire déterminée. Elle est toujours le produit de l'activité intérieure de plusieurs centres bien différenciés et hiérarchiquement reliés entre eux. Pour diverses fonctions il faut présupposer des structures également différentes des relations entre les aires. Une loi générale peut expliquer que les conséquences psychologiques d'une même lésion soient très différentes selon qu'elles sont le produit du développement ou du dépérissement. Cette régularité de ce fait est due au fait que les relations complexes entre les différents

« systèmes cérébraux sont le produit du développement, et ainsi dans le processus de développement du cerveau aussi bien que dans le fonctionnement du cerveau adulte on peut constater une différente dépendance entre les centres. Les différentes agnosies, aphasies et apraxies nous font conclure que jouent un rôle remarquable dans la localisation de ces troubles les altérations de connexions extracérébrales dans l'activité des systèmes des centres assurant le bon fonctionnement des formes supérieures du langage, des connaissances et des actions » (Ibid.).

Selon Akhutina (2006), Vygotski et Luria partageaient l'idée que la croissance du système nerveux central suivait le même schéma de croissance que celui de la phylogenèse, par superposition (ou *accrétion* dans la dénomination de Pribram). En tout cas, la position de Vygotski concernant la neurogenèse est compatible avec ce qui est connu à ce jour. Pour Akhutina (2008) qui reprend les positions de Mariutina et de Egorova (1992), ce double fait de stabilité générale du cerveau et des néoformations corticales dans le processus de formation des fonctions supérieures pourrait répondre aux deux fonctions du génotype, celle qui est en rapport avec la mise en œuvre du programme de l'espèce et celle qui est en rapport avec la mise en œuvre du programme individuel.

Aujourd'hui la plasticité cérébrale est bien documentée, mais quand Vygotski en a suggéré l'existence, il faisait de nouveau le choix d'une thèse inconfortable et innovante : l'hypothèse de la plasticité cérébrale ou de la neurogenèse soutenant l'idée du renouvellement des neurones et de leur configuration individuelle existait déjà en neurologie à l'époque de Vygotski, mais n'était pas encore consensuelle. Ramón y Cajal (1914), partagé entre les données que ses recherches initiales sur l'histologie neuronale lui suggéraient et les thèses alors dominantes postulant la stabilité neuronale, semble à certains moments s'engager dans cette direction – « *l'homme est l'architecte de son propre cerveau* » – mais n'ose pas l'adopter contre la thèse de la stabilité du cerveau. Tout au long du XX^e siècle, la médecine et la psychologie se sont opposées à l'idée d'une neurogenèse. Par exemple, il a fallu attendre trois décennies pour que la recherche de pointe sur la neurogenèse animale réalisée par J. Altman dans les années 1960 (Bayer et Altman, 1991) soit finalement adoptée par l'ensemble de la communauté scientifique.

En outre, on retrouve dans le domaine neuropsychologique la place centrale accordée par Vygotski à **l'activité** dans sa théorie du développement. Il fait ainsi l'hypothèse, validée par les plus récentes recherches sur le cerveau, que les organismes ne créent pas de nouvelles formations corticales – la neurogenèse n'a pas lieu – à moins que ne se produise une action réelle et que l'organisme dans son entier y soit impliqué. Se produit alors l'activation des aires *motrices* corticales tout en impliquant une activation émotionnelle. L'émotion et l'action déterminent physiologiquement le développement neurogénétique (Valadez, 2006). Il ne peut exister de meilleure convergence entre la force motrice du développement du cerveau et celle qui, selon le point de vue de Vygotski, favorise le développement psychique.

Après la mort de Vygotski, Luria a poursuivi les recherches montrant le nouveau développement cortical que provoque dans le cerveau le développement des fonctions supérieures (Farber, 1983 ; Luria, 1983). Cependant, ni la théorie des fonctions psychiques supérieures, ni la neuropsychologie de Luria expliquant le développement biographique et historique du cerveau, n'ont été significativement associées au débat en cours sur la neurogenèse. Ainsi, bien que finalement dans la dernière décennie l'idée de plasticité cérébrale soit généralement acceptée, elle n'est qu'une acception empirique privée de théorie, comme un ovule non fertilisé.

UNE PREMIÈRE CONCLUSION : L'IMPACT DU CHANGEMENT HISTORICO-CULTUREL

Près de 80 ans après la mort de Vygotski, innéisme et dualisme sont encore bien présents.

La connaissance humaine a assumé lentement et difficilement la perspective physique fournie par Copernic et Galilée. Assumer que la psyché bouge n'est pas moins difficile. La tendance à stabiliser le monde est un mécanisme d'adaptation des êtres vivants, comme celle qui consiste à réduire la dissonance telle que Festinger l'a caractérisée. Elles affectent non seulement la pensée populaire, mais également l'esprit scientifique, de sorte que la résistance au changement se manifeste dans toute sa vigueur dans les processus épistémiques de la science.

Cette tendance compréhensible à envisager la stabilité nous empêche de percevoir la culture, tout comme le poisson ne perçoit pas l'eau dans laquelle il est immergé, pour reprendre la métaphore de McLuhan. Il est plus rassurant de penser que ce sont des gènes qui assurent la stabilité des fonctions supérieures plutôt que la culture. Renoncer à un tel innéisme implique en effet d'admettre qu'elles peuvent être soumises au changement et au risque. Le changement humain, qu'il se produise dans le cerveau ou dans la culture, ne garantit cependant pas que la science développe de bon gré des théories visant à en rendre compte. Et pourtant, depuis l'époque de Vygotski, tout indique que le changement historico-culturel s'est accéléré sur l'ensemble de la planète, comme les psychologues de l'écologie du développement l'ont signalé (Bronfenbrenner, 1987). Ainsi, avec des différences selon les pays et les cultures, le siècle dernier est marqué par une intensification des deux lignes principales de transformation culturelle : celle des changements historiques de «longue durée» et celle de leurs déclinaisons propres à chacune des cultures: *cross-cultural et cross historical*, pour utiliser le terme introduit par James Wertsch (Wertsch, del Río et Alvarez, 1995).

Lorsque le changement historico-culturel a lieu sur un rythme non traumatique, il devient perceptible mais sur un mode dilué, en termes *de longue durée*, ou encore d'histoire des mentalités, d'autant plus acceptables que les transformations sont éloignées. Mais il y a des périodes historiques au cours desquelles le modèle de l'humanité

chancelle et se trouble. Le changement s'accélère et se concentre, et devient visible. Boris Elkonin (1987) a qualifié de «*crises historiques*» du modèle de développement humain les périodes impliquant la transformation structurelle des variables culturelles et qui auraient fourni à telle ou telle société humaine un cadre génético-culturel pour construire un certain modèle du fait humain, une certaine conception du système des fonctions psychiques supérieures humaines. Mais même en cette période de «*furieuse tempête du changement*», selon l'expression de Toffler, il n'est pas plus facile de la percevoir, car la perception elle-même est affectée par le changement.

Si la théorie historico-culturelle est essentielle pour comprendre et affronter le changement dans chaque moment historique, elle l'est davantage lorsque le changement s'accélère. Al Gore a prévenu que nous sommes entrés dans « l'ère des conséquences » en raison de l'importance qu'a prise l'impact de notre activité sur l'environnement. Mais du point de vue de la psychologie historico-culturelle, celui de la construction continue du fait humain par la culture, je pense que nous sommes toujours et à chaque moment de l'histoire dans l'ère des conséquences, si l'on s'en tient à ce que nous faisons génético-culturellement à nos nouvelles générations d'humains. Car tout changement culturel implique un changement du système des fonctions supérieures. Margaret Mead a suggéré que l'adolescent est comme un voyageur dans le temps, né dans la culture de ses parents mais qui en habitera une très différente. Alors, dans la perspective historico-culturelle, l'espèce humaine est toujours comme un adolescent. Chaque nouvelle génération doit se construire dans une nouvelle culture, doit dessiner un nouveau projet, un nouveau modèle de fonctions supérieures. Elle est comme une nouvelle espèce.

Si le modèle de développement du psychisme humain change historico-culturellement, cela implique qu'il continue de changer aujourd'hui, et qu'il en sera de même demain. Je lis donc Vygotski pour y découvrir les implications pour l'avenir, les lignes directrices pour affronter le défi d'une psyché qui, loin d'apparaître toute faite, est pleine d'inconnus, de défis, d'incertitudes et de promesses. En bref une psyché ouverte en permanence à l'évolution, orientée vers l'avenir.

UN CHANTIER D'AVENIR : L'ÉTUDE DE LA DIRECTIVITÉ

Vygotski et les fonctions supérieures directives

Dans son travail sur le développement des fonctions supérieures, en plus de traiter des fonctions apparaissant lors de l'appropriation des systèmes culturels médiatisés comme le langage et l'écriture, Vygotski examine trois fonctions classiques traditionnellement considérées comme intellectuelles (mémoire, pensée, opérations arithmétiques) et deux autres traditionnellement considérées comme liées au comportement volontaire (l'attention volontaire et l'action volontaire ou élective). Il aborde également

les processus fonctionnels globaux et systémiques tels que le développement de la personnalité et la construction d'une vision du monde.

De nos jours, où l'étude des processus cognitifs a supplanté celle de tous les autres processus psychiques, il est rassurant de voir comment Vygotski a tenté de relier la psychologie du comportement et celle de la conscience, les processus rationnels et les passions, la psychologie abstraite et la psychologie concrète. Je cite Vygotski : « *Mon histoire du développement culturel est entièrement abstraite de la psychologie concrète* ».

Vygotski propose une psychologie avec un sujet, une psychologie des expériences vécues et non pas seulement des processus et des aptitudes. Tandis que dans le cadre de son analyse de la médiation sémiotique Vygotski suit le modèle stimulus-réponse, son approche des processus émotionnels et de l'action volontaire est construite à partir d'une unité dynamique sensori-motrice, « perception-action-affect ». Ce ne sont donc pas des processus cognitifs ou intellectuels qui sont au fondement de cette approche, mais la base des processus de vie : la perception, le mouvement, l'affect, qui constituent les trois éléments du sens. Plus tard Luria (1973) fondera son système des trois blocs fonctionnels du cerveau à partir de ces trois éléments.

En adoptant une définition de la conscience en continuité avec celle du psychisme animal, à partir de la même unité « perception-action-affect », Vygotski tend un pont vers l'expérience vécue animale. Car, médiée par des symboles ou médiée par la physiologie émotionnelle, consciemment ou inconsciemment, toute psyché gouverne la vie.

« *L'unité de l'affect, de la perception et de l'action est la base pour le développement de la communication sociale et de toutes les fonctions psychologiques humaines* » (Réf. ?).

Dans certains de nos travaux, nous avons qualifié de fonctions *directives* les fonctions supérieures vitales qui manifesteraient une continuité dynamique avec les processus de l'attention, de la direction, de l'action et de l'émotion (del Río et Alvarez, 2007b). Ces fonctions – provisoirement – directives, sont reliées au plus profond et plus élevé niveau du système psychique et traversent le sens de part en part, impulsant et concentrant la vie psychique. Comme le suggère Yves Clot, les sentiments fonctionnent comme une réduction des émotions (Clot, 2014). Et comme le suggère Fernandez, la catharsis remplit d'énergie les affects, les sentiments individuels et collectifs (Fernandez, 2009).

Le vieux problème de la liberté

Pour Vygotski, les fonctions assurant le contrôle de l'action devaient être considérées comme étant les plus décisives dans la structure de la conscience, car ce sont celles qui gouvernent l'activité.

« *La liberté distingue l'homme de ses plus proches parents animaux bien davantage que son intelligence supérieure. La différence est que l'homme peut contrôler son comportement* » (Vygotski, 1995, p. 126).

« *La psychologie humaine doit chercher les formes spécifiquement humaines du déterminisme, les clés des actions spécifiquement humaines* » (Ibid., p.89).

« *Notre idée de la liberté et de la maîtrise de soi coïncide avec les idées que Spinoza a développées dans son Éthique* » (Ibid., p. 301).

« *Toutes les fonctions supérieures sont des processus de maîtrise de nos réactions à l'aide de divers moyens. La tâche à laquelle nous sommes confrontés est d'analyser en quoi consiste le processus de maîtrise de nos propres réactions et comment ce processus se déroule chez l'enfant* » (Ibid., p. 285).

Adopter le modèle Vygotskien des fonctions supérieures implique de placer les fonctions vitales au centre du système fonctionnel. Vygotski reconnaît que ses recherches dans ce domaine ne font que commencer et qu'il a à peine abordé la question du développement des affects et des motifs (Vygotski, 1995, chapitre 15). À partir de la psychologie, Vygotski reprend le vieux problème posé par Spinoza : comment se détermine un être indubitablement conditionné matériellement, mais simultanément doté d'une conscience pour comprendre sa détermination et l'assumer ? Que peut le corps ? Reprenant l'idée de Bacon selon laquelle on ne vient à bout de la nature qu'en lui obéissant, Vygotski en vient à dire que nous sommes esclaves de la matière, mais que nous avons trouvé le moyen d'être libres en usant de l'esclavage intelligemment et de façon médiée. En acceptant d'être déterminés et en connaissant les façons dont nous le sommes, nous pouvons trouver un moyen d'ouvrir des fissures dans cette prédétermination de façon à nous auto-déterminer.

La vie comme drame

Les fonctions supérieures permettent à l'homme de construire la *re-présentation*, c'est à dire, de rendre présent ce qui ne l'est pas. L'être humain s'élève du plan du présent à celui de l'avenir (Vygotski et Luria, 2007). Mais un tel repositionnement exige une nouvelle vision du monde.

La biologie évolutive ou l'éthologie fonctionnaliste ont essayé de proposer des modèles du monde et du vécu animal. Le *bauplan* de von Uexküll, ou plus récemment l'éthologie de Lorenz, essaient de nous rapprocher de ce monde écologique naturel et du sens de la vie des espèces animales. Mais cela reste insuffisant pour comprendre comment est fait cet animal que nous sommes.

« *Aux côtés d'une psychologie scientifique des animaux émerge une psychologie des êtres humains. Tel est le sens de l'article de Politzer. Telle est l'essence du «drame». Une*

personne agit sur elle-même, de l'extérieur et avec l'aide de signes, c'est-à-dire selon un mode social» (Ref., p. 18). «*La dynamique de la personnalité est le drame* » (Ibid., p.13).

«*Les fonctions supérieures peuvent se développer de manière plus accomplie sous la forme de drame* » (Ibid., p.14).

Vygotski ébauche un schéma suggestif sur le sens de la vie et la nature humaine :

- en proposant une analyse fonctionnelle de la perception, l'attention, l'action volontaire et la personnalité fonctionnelle ;
- en prenant comme objet d'étude la formation du «*plan de l'avenir*» et d'une nouvelle *vision du monde* ;
- en définissant la conscience à partir de l'unité dynamique des expériences vécues (*perezivaniye*) ;
- et surtout, en formulant sa thèse du caractère dramatique de la conscience.

Ces approches Vygotskiennes dessinent un **organisme auto-construit comme un personnage** vivant dans un plan futur et virtuel. Un animal qui, s'il habite encore l'écologie d'où il vient, vit aussi dans un second environnement imaginaire. Un animal par conséquent un peu schizoïde qui habite *deux écologies* et qui doit gérer sa vie entre les deux. Un organisme qui, parfois consciemment, parfois inconsciemment, vit et se voit vivre, se pense et se sent vivre un drame.

Cependant, expliquer comment nous atteignons la liberté ne nous dit pas comment l'utiliser. Le positif et le négatif des fonctions supérieures directives est qu'elles nous donnent accès à la liberté. Mais du fait qu'elles nous libèrent, elles nous ouvrent à un nouveau besoin, celui de choisir. Ce sont donc des fonctions qu'accompagnent l'incertitude et le doute. Grâce au drame et à la liberté, l'homme peut percevoir et affronter l'inconnu, la vie prenant ainsi une coloration tragique.

« Le vrai sens de la tragédie consiste à comprendre que le héros n'expié pas des péchés individuels, mais le péché originel, la culpabilité de vivre. C'est-à-dire, le fait d'être humain » (Ref.).

Science et Vie

En se donnant pour objectif la refondation de la psychologie, Vygotski a tenté d'expliquer le développement humain sans ôter la subjectivité au système fonctionnel destiné à en rendre compte. Il a ainsi tenté de construire **une psyché de la personnalité**, de sorte que l'explication historico-génétique de notre origine, la science des systèmes, pourrait s'inscrire dans une orientation historique de notre destin.

« Nous le voyons de nos propres yeux lorsque nous passons des systèmes aux destins (on est terrifié et plein de joie à la fois lorsqu'on prononce ce mot [destin], sachant que demain on cherchera à connaître ce qui se trouve derrière), à la naissance et à

la chute des systèmes » (Lettre à son élève Levina, le 16 Juillet 1931, citée par van der Veer et Valsiner, 1991, p. 16).

Les responsabilités du psychologue et de l'homme fusionnent dans son travail. La nouvelle psychologie et la nouvelle humanité – selon ses dires – ont besoin l'une de l'autre. Et, écrit Vygotski, « *cette nouvelle humanité sera la seule et première espèce biologique à se créer elle-même* » (Vygotski, 1927/1982/1991, p. 406).

« *La conscience de l'énormité et de l'immensité du travail psychologique à entreprendre aujourd'hui est mon sentiment prioritaire. Mais cela confère une responsabilité infinie à la condition des rares qui suivent la nouvelle ligne dans la science, une gravité élevée au plus haut degré, presque tragique* » (Lettre de Vygotski à cinq étudiants, le 14 Avril 1929, citée par van der Veer et Valsiner, 1991, p. 14).

Nous vivons une époque de science aseptisée. Un certain déficit de sens de la science de la psychologie semble aller de pair avec une certaine régression des problématisations et des recherches portant sur les fonctions qui construisent et contrôlent le sens. L'innéisme nourrit ce déficit de sens, en orientant vers notre passé la recherche de notre destin. On prétend trouver l'humain tout écrit, trouver un code à déchiffrer dans la pierre de Rosette de notre génétique. Cela supprimerait d'un coup toutes les incertitudes : notre avenir serait exactement comme notre passé car tous deux obéiraient à la même structure, la science et la vie auraient leur solution.

CONCLUSION. UN REGARD ORIENTÉ VERS LE FUTUR

À travers cette lecture rapide de Vygotski, j'ai tenté de dégager certaines implications de son travail. En utilisant ses mots, j'ai cherché le passage du système au destin. Et la ligne que je perçois – le destin – est que le développement humain est développement d'un personnage individuel et collectif, dont le sujet et le scénario restent toujours *à écrire*. En ce sens, c'est un développement tragique qui exige un effort de dépassement et de construction : une ascèse psycho-sociale.

Il s'agit d'une ligne qui diverge de l'idéal proposé par les sociétés actuelles de l'hédonisme, pour lesquelles l'humain est une construction toute assurée, un travail déjà fait, une aventure sans risque et sans effort. Mais, malgré les progrès de la science, de la technologie et de la connaissance, malgré les avancées théoriques et empiriques en psychologie, il ne semble pas que la psychologie, ni l'humanité actuelles aient résolu les problèmes que Vygotski affrontait. L'inconnu à l'origine de ses recherches scientifiques, qui a inspiré sa mission en psychologie, est encore devant nous. Dans une époque si réticente à considérer ce qui est affectif, il faut un certain recul pour envisager l'existence d'un sens historique de la psychologie et de son éventuel caractère tragique. C'est pourquoi, près de 100 ans après son étude sur Hamlet, nous ne pouvons pas empêcher aujourd'hui que résonne en nous la réflexion du personnage que Vygotski semblait vouloir jouer :

« *Le monde est sorti de ses gonds!... Oh chance maudite!... D'être né pour le mettre en ordre !* » (2007a, p. 85). « *Ces mots contiennent vraiment tout [et peuvent être compris comme] l'image d'un grand malheur, d'une mission difficile* » (Ibid., p. 142).

Mission difficile, parce que « *le drame est à la portée de toutes les cultures, mais la tragédie l'est uniquement à celle des meilleures [. . .] tandis que l'on ne peut que souffrir du drame, la tragédie, d'une manière ou d'une autre, doit être vécue, il faut la mériter* » (Barthes, 1986).

BIBLIOGRAPHIE

- L. S. Vygotski
- Vygotski, L. S. ([1916/1970] 2007a). La tragedia de Hamlet. En L. S. Vygotski (A. Alvarez & P. del Rio, Eds.) *La tragedia de Hamlet y Psicología del arte* (pp. 39-156). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje. [V.O.: Psijologija isskusstva. En L. S. Vygotski, *Psijologija iskusstva* (pp. 15-336). Moscú: Mezhdunarodnaja Kniga].
- Vygotski, L. S. ([1925/1970] 2007). Psicología del arte. En L. S. Vygotski (A. Alvarez & P. del Rio, Eds.), *La tragedia de Hamlet y Psicología del arte* (pp. 157-358). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje. [V.O.: Psijologija isskusstva. En L. S. Vygotski, *Psijologija iskusstva* (pp. 15-336). Moscú: Mezhdunarodnaja Kniga].
- Vygotski, L. S. ([1927/1982] 1991a). *El significado historico de la crisis en psicología*. En L. S. Vygotski (A. Alvarez & P. del Rio, Eds.), *Obras Escogidas, Vol. I. Problemas teoricos y metodologicos de la psicología* (pp. 257- 416). (Traduccion de José Maria Bravo). Madrid: Visor Distribuciones. [V.O.: Istoricheski smysl psijolo- guicheskogo krizisa. En L. S. Vygotski, *Sobranie Sochinenie, Tom I. Voprosy teorii istorii*. Moscú: Pedagogica].
- Vygotski, L. S. ([1929/1986] 2007b). Psicología Humana Concreta. En P. del Rio & A. Alvarez, (Eds.), *Escritos sobre arte y educacion creativa de Lev S. Vygotski* (pp. 155-172). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje. [V.O.: Concretnaja psijologiya cheloveca. *Vestnik Moskovskogo Universiteta Ser 14. Psijologiya, 1986, 1, 51-64*].
- Vygotski, L. S. ([1930/1984] 2007c). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje. [V.O.: Orudie i znak v razvitie rebenka. En *Sobranie Sochinenie. Tom 6. Nauchonie Nasledstvo* (pp. 5-90). Moscú: Pedagogica].
- Vygotski, L. S. ([1930/1982] 1991b) Sobre los sistemas psicologicos. En L. S. Vygotski (A. Alvarez & P. del Rio, Eds.), *Obras Escogidas, Vol I. Problemas teoricos y metodologicos de la Psicología* (pp. 71-93) (Traduccion de José Maria Bravo). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. ([1930-31/1984] 1996a) Paidología del adolescente. *Obras Escogidas, Vol IV*. (pp. 9-248) (Traduccion de Lydia Kuper). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. ([1931/1983] 1995). Historia del desarrollo de las funciones psiquicas superiores. En A. Alvarez & P. del Rio, (Eds), *Obras escogidas, Vol. III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 9-340). (Trad. Lydia Kuper). Madrid: Visor Distribuciones. [V.O.: Istorie razvitie vyshij psijicheski functii. En *Sobranie Sochinenie. Tom 3. Problemi razvitie psijique*. Moscú: Pedagogica].
- Vygotski, L. S. ([1933/1982] 1991c). El problema de la conciencia. En L. S. Vygotski (A. Alvarez & P. del Rio, Eds.), *Obras Escogidas, Vol I. Problemas teoricos y metodologicos de la Psicología* (pp. 119-132) (Traduccion de José Maria Bravo). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. ([1933-34/1984] 1996b) Rio, Eds.) La infancia temprana. *Obras Escogidas, Vol IV*. (pp. 341-367) (Traduccion de Lydia Kuper). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. ([1934/1982] 1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotski (A. Alvarez & P. del Rio, Eds), *Obras Escogidas, Vol II. Problemas de psicología general* (pp. 5-361) (Trad. José Ma Bravo). Madrid: Visor Distribuciones. [V.O.: Mislenie i rech. En *Sobranie Sochinenie. Tom 2. Problemi obshii psijologii*. Moscú: Pedagogica]

- Vygotski, L. S. ([1934/1982] 1991d) La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas. En L. S. Vygotski (A. Alvarez & P. del Río, Eds.), *Obras Escogidas, Vol. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (pp. 133-140) (Traducción de José María Bravo). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. & Luria, A. R. (1930/1984/2007) (P. del Río & A. Alvarez, Eds.). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Autres références :

- Akhutina, T. (2002). L. S. Vygotsky y A. R. Luria: La formación de la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología*, 4 (2-3), 108-129.
- Akhutina, T.V. (2006). Vygotsky-Luria-Leontiev's School of Psycholinguistics: the Mechanisms of Language Production. Conference "Language in Action – Vygotsky and Leontievian Legacy Today" University of Juväskylä, Finland, June 2006
- Barthes, R. (1986). Culture et tragédie. Essais sur la culture. *Monde*, 4 de abril. [V.O. Existences, 1942].
- Bayer, S. A. & Altman, J. (1991). Neocortical development. Nueva York: Raven Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La cambiante ecología de la infancia. Implicaciones en el terreno de la ciencia y de la acción. En A. Alvarez (Ed.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* (pp. 44-56). Madrid: Visor.
- Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cole, M. & Derry, J. (2005). 'We Have Met Technology and it is Us'. En R. J. Sternberg & D. Preiss (Eds.), *Intelligence and Technology: Impact of tools on the nature and development of human abilities* (pp. 209- 227). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- del Río, P. (1987). *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- del Río, P. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sinérgica de Representación: El espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244.
- del Río, P. (2002). The External Brain: Eco-cultural roots of distancing and mediation. *Culture & Psychology*, 8 (2), 233-265.
- del Río, P. & Alvarez, A. (1994). Ulises vuelve a casa. Retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 21-45.
- del Río, P. & Alvarez, A. (1999). La puesta en escena de la realidad cultural. Una aproximación histórico-cultural al problema de la etnografía audiovisual. *Revista de Antropología Social*, 8, 121-136.
- del Río, P. & Alvarez, A. (2007). The zone of proximal development: Inside and outside. En H. Daniels, M. Cole & J. V Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 276-303). Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- del Río, P. & Alvarez, A. (2007b). Prayer and the Kingdom of Heaven. Psychological tools

- for directivity. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 275-303). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- del Rio, P. & Alvarez, A. (2011). La actividad como problema de desarrollo. Algunos potenciales educativos del eco-funcionalismo y la psicología histórico-cultural. *Cultura y Educacion*, 2011, 23 (4), 601-619
 - del Rio, P. & Alvarez, A. (2013). El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. En A. L. B. Smolka y A. L. Horta (Org). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*, pp. 15-69. Campinas, Brasil: Mercado de Letras
 - Elkonin, B. D. (1994). Historical crisis of childhood: Developing D. B. Elkonin's concept. En A. Alvarez & P. del Rio (Eds.), *Education as Cultural Construction* (pp. 47-51). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.
 - Forber, D.A. (1978/1983). Ontogenia de las estructuras cerebrales según datos de investigaciones electrofisiológicas. En A. A. Smirnov, A. R. Luria y V. D. Nebylétzin (Eds.), *Fundamentos de psicofisiología* (pp. 257-297). Madrid: Siglo XXI. [V.O. 1978].
 - Fernandez, G. (2009). *Soigner le travail. Itinéraires d'un médecin du travail*. Toulouse : Erés
 - Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
 - Luria, A. R. (1965). Vygotsky and the problem of localization of functions. *Neuropsychologia*, 3, 387-392.
 - Luria, A.R. (1969). *Las funciones corticales superiores*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
 - Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York, NY: Basic Books.
 - Luria, A. R. (1978/1983). *Organizacion funcional del cerebro*. En A. A. Smirnov, A. R. Luria y V. D. Nebylétzin (Eds.), *Fundamentos de psicofisiología* (pp. 299-339). Madrid: Siglo XXI. [V.O. 1978].
 - Ramón y Cajal, S. (1914). *Estudios sobre la degeneracion y regeneracion del sistema nervioso. Vol II, Degeneracion y regeneracion de los centros nerviosos*. Madrid: Imprenta de Hijos de Nicolas Moya.
 - Sternberg, J. & D. Preiss (Eds.) (2005). *Intelligence and Technology: Impact of tools on the nature and development of human abilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
 - Toulmin, S. (1972). *Human Understanding, Vol. 1: The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton, NJ: Princeton University Press. [Trad. cast. *La comprensión humana*. Madrid: Alianza, 1977].
 - Valadez, J. (2006). *Maduracion, lesiôn y plasticidad del sistema nervioso*. México DF: Edicion de autor.
 - Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotski. A quest for synthesis*. Cambridge, MA y Oxford, UK: Blackwell.
 - Wertsch, J. V., del Rio, P. & Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. En J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 1-33). Cambridge, MA: Cambridge University Press. [Trad cast: *La mente sociocultural*. Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje, 1997].

VYGOTSKI : UNE DÉMARCHE DIALECTIQUE EN PSYCHOLOGIE

LUCIEN SÈVE

Philosophe

51

En prenant pour thème de cette conférence « Vygotski : une démarche dialectique en psychologie », il m'a semblé choisir à la fois – et voici déjà du dialectique – la facilité et la difficulté.

Facilité, puisque pour ce lecteur notoire de Hegel et de Marx la dialectique est la logique de toute vraie pensée, le choix méthodologique explicite dont il fait dès 1926, dans *La Signification historique de la crise en psychologie*, la condition de toute sortie possible de cette crise – c'est de fait le fil rouge de sa propre démarche scientifique. À choisir pareil thème on risque donc la banalité. Et en même temps, si du moins on veut faire preuve d'exigence théorique et historique, c'est s'exposer à de bien sévères difficultés. Je dirai même une triple épaisseur de difficultés. Celles d'abord qui tiennent au sens à donner au mot dialectique dans l'expression « démarche dialectique » – « la méthode dialectique est loin d'être unifiée », notait-il à juste titre dans *La Crise*¹ –, et donc au sens qu'il convient de reconnaître à ce choix : que veut Vygotski en optant expressément pour une démarche dialectique en psychologie, et pourquoi la veut-il ? En deuxième lieu, les difficultés du repérage et de l'analyse des procédures dialectiques concrètes dans l'œuvre psychologique Vygotskienne. Dans tout *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* je ne relève qu'une dizaine d'occurrences du mot dialectique, dans *Pensée et langage* qu'une huitaine, et dans la plupart des cas nous avons affaire non point au substantif pris en son sens plein mais à l'adjectif en position subalterne ; où sont-elles alors, et en quoi consistent-elles au juste, les analyses dialectiques qui passent pour caractériser la psychologie historico-culturelle Vygotskienne ? A quoi vient se surajouter – troisième couche de difficultés, non la moindre – la méconnaissance actuelle si répandue de la pensée dialectique, résultat d'un refoulement politico-culturel engagé, en France plus qu'ailleurs, dès les années 70 du siècle dernier et qui a abouti à ce résultat extravagant : alors qu'il est impossible de lire les grands psychologues du vingtième siècle, de Wallon à Piaget, en passant par Freud même, sans rencontrer partout le thème dialectique, c'est ce thème lui-même qu'il est bien difficile de rencontrer quand on lit ceux qui sont ou passent pour être les grands psychologues d'aujourd'hui. Vouloir parler présentement de démarche dialectique en psychologie

¹ Lev Vygotski, *La Signification historique de la crise en psychologie*, La Dispute, 2010, p. 271.

exige ainsi un supplément d'efforts clarificateurs. C'est cette voie peu aisée d'exigence élucidatrice que je m'essaierai à suivre ici.

SENS ET MOTIFS DU CHOIX DIALECTIQUE VYGOTSKIEN

Commençons par cette question d'allure simple : pourquoi en somme Vygotski a-t-il, dans l'Union soviétique des années 20, fait le choix d'une démarche dialectique en psychologie ? À cette question, la réponse semble relever de la lapalissade : parce que bien sûr, comme tous les psychologues de l'Institut de psychologie de Moscou le sont – ou sont censés l'être – depuis 1924, Vygotski est marxiste, et qu'étant marxiste il applique naturellement à tout domaine de pensée la méthode dialectique. Question facile, réponse débile. Plus même que débile : contresens fondamental.

52

Car justement Vygotski, dont la culture marxienne est profonde, n'est en rien, pour cette raison même, un adepte du « marxisme » au sens que le terme est en train de prendre chez plus d'un à l'approche des années 30, celui d'une *doctrine à appliquer*. Il faut lire ou relire de près les dernières pages du chapitre XIII de *La Signification historique de la crise en psychologie* pour bien prendre la mesure de ce point essentiel : Vygotski y mène bataille *contre* ce doctrinarisme, ce déductivisme dit marxiste qui va désastreusement tout envahir dans la décennie suivante, et qu'avec grande clairvoyance il détecte déjà chez beaucoup, chez le directeur même de son Institut, Konstantin Kornilov, et contre lequel avec un courage trop peu remarqué il engage la lutte. Non, on ne construira pas une psychologie authentiquement scientifique en *appliquant* la méthode dialectique. Car d'abord *où est-elle* cette méthode dialectique dont on parle, chez qui va-t-on en trouver l'exposé de référence – chez Hegel, chez Engels, chez Plékhanov ? Vous n'êtes pas capables de le dire. Mais surtout l'idée d'*appliquer* une dialectique passe-partout à la concrétude des problèmes psychologiques à résoudre est – il ose cette formule – une « absurdité monstrueuse »². Toute tentative d'introduire « du dehors » des principes dialectiques en psychologie « conduira inévitablement à des constructions scolastiques et verbales », et même en fin de compte « à une déformation grossière du marxisme aussi bien que de la psychologie »³. Et ici, étendant son propos critique avec intrépidité à ce qui occupe le devant de la scène idéologique en 1926, il risque cette phrase d'allure aujourd'hui anodine mais explosive en son contexte d'époque : « Appliquer directement le matérialisme dialectique aux sciences biologiques et à la psychologie, *comme cela se fait aujourd'hui* [c'est moi qui souligne ; L.S.], ce n'est rien de plus que subsumer au sens de la logique formelle, de façon scolastique et verbale, des phénomènes particuliers dont on ignore le sens intime et les rapports sous des catégories générales, abstraitement passe-partout »⁴.

² *Ibid.*, p. 273.

³ *Ibid.*, p. 272.

⁴ *Ibid.*, p. 274. (Traduction revue par moi ; L.S.)

Qui donc est visé par ce sévère « comme cela se fait aujourd'hui » ? C'est, de façon immédiatement identifiable pour le lecteur soviétique des années 20, un puissant personnage, le rédacteur en chef de l'officielle revue théorique communiste *Sous la bannière du marxisme*, c'est Déborine soi-même, dont tout le souci est en effet d'organiser l'« introduction » de la philosophie marxiste dans toutes les sciences de la nature. Voilà qui aide à comprendre pourquoi *La Signification historique de la crise en psychologie* n'a pas obtenu l'imprimatur du « bureau des labels » moscovite. Et voilà aussi qui fait mesurer la puissante perspicacité philosophique de Vygotski – une dimension de sa personnalité intellectuelle qui me semble encore sous-estimée. Si c'était le lieu, j'aimerais montrer comment dans *La Crise* il esquisse une critique véritablement fondamentale de Husserl, et comment en même temps il tire au clair de façon magistrale la question aujourd'hui encore si rarement maîtrisée de savoir si la conscience doit être tenue pour objectivement existante ou non, question insoluble en la forme dès lors que la distinction n'est pas faite entre le sens ontologique et le sens gnoséologique du mot conscience, ce qui nous enferme dans une aporie logique de même structure que le fameux paradoxe du barbier dissipé par Russell – si l'on divise une compagnie en deux selon que les soldats sont rasés par le barbier ou qu'ils se rasent eux-mêmes, de quel côté faut-il ranger le soldat qui sert de barbier ? De même, si est objectif ce qui existe indépendamment de la conscience subjective qu'on en a, de quel côté faut-il ranger cette conscience subjective elle-même ? Vygotski est à mon sens la tête la plus philosophique des grands psychologues. Et je suis tenté de penser que ceci n'est vraiment pas pour rien dans cela.

Voilà donc écartée une première sottise réponse facile : non, Vygotski n'a pas adopté une démarche dialectique en psychologie « parce qu'il était marxiste ». En vérité il ne l'a même aucunement *adoptée* pour la simple raison que ce dont avait besoin en la matière la psychologie *n'existait pas*. Ce qui existait, c'était d'abord diverses versions de *logique dialectique générale* – chez Hegel, chez Engels, chez Lénine... –, acquis logico-philosophiques hautement précieux mais comme tels inutilisables de manière directe dans une science particulière, et c'était aussi la façon exemplaire à ses yeux dont Marx avait élaboré dans *Le Capital* une *dialectique de l'économie politique*. Là est tout le sens de la formule bien connue de *La Crise* disant que la psychologie a besoin de son *Capital*, formule où le mot-clé est le pronom « son » : il ne s'agit pas du tout non plus d'« appliquer » en psychologie la démarche de Marx dans *Le Capital*, mais d'*inventer* la dialectique spécifique qu'appelle la psychologie. Car cette dialectique concrète-là n'existe tout simplement pas encore. Aujourd'hui, écrit sans ambages Vygotski en 1926, « nous ne pouvons pas encore écrire de manuels de psychologie dialectique »⁵. Et pourquoi alors ce ferme propos de produire la dialectique sur mesure du matérialisme psychologique

⁵ *Ibid.*, p. 274.

dont tous cherchent la formule en ces années 20 ? Question non facile à laquelle on ne peut trouver réponse qu'à condition de bien comprendre ce qu'est la dialectique.

Essayons de nous en tenir à une brève définition. C'est quoi en somme *la dialectique* ? C'est *la maîtrise logique des contradictions*, c'est-à-dire, soyons précis, non pas seulement de l'unité des contraires logiques mais bel et bien de leur *identité*. Ainsi la différence est le contraire de l'identité, et pourtant elle est interne à l'identité même, elle lui est identique puisque l'identité diffère en soi de la différence. Manière hégélienne, très spéculative, de présenter la contradiction dialectique. Considérons ici la manière très concrète de Vygotski, en revenant une fois encore à *La Crise*, par exemple à la question de la conscience : elle est par essence subjectivité, et pourtant la tâche d'une psychologie scientifique est d'en donner à comprendre l'objectivité. Ou encore : pour qui donne sens pleinement matérialiste au mot science, il est clair que « la psychologie marxiste ne peut être qu'une science naturelle »⁶ ; mais l'objet spécifique d'une psychologie de l'être humain n'est pas naturel, il est social ; ce qu'il s'agit donc d'inventer, c'est cette chose complètement inédite, parce que contradictoire : une science naturelle du psychisme social. Conclusion méthodologique de Vygotski : « Aucune science autre que la nôtre ne présente une telle diversité et une telle ampleur [...] de contradictions insolubles »⁷. Voilà pourquoi s'y impose le choix d'une démarche *dialectique*. Ce choix, je pense l'avoir rendu clair, Vygotski ne l'a pas fait parce qu'il était marxiste, il l'a fait parce qu'il voulait être psychologue – mais psychologue logico-philosophiquement instruit par une culture marxiste d'un niveau exceptionnel en cette première moitié du XXe siècle – et, je le crains, peu fréquent aujourd'hui encore.

LE DIALECTIQUE ET L'HISTORIQUE

Cette question générale étant, je l'espère, élucidée, les vraies difficultés commencent. Vivement conscient des contradictions à affronter pour édifier une psychologie scientifique dans l'acception matérialiste du terme, Vygotski a fait explicitement le choix de principe d'une démarche dialectique. Bien. Mais quelles traductions concrètes peut-on relever de ce choix principal dans son œuvre psychologique ultérieure ? C'est là bien sûr ce qui nous importe au premier chef. Or je l'ai dit en commençant : si nous nous mettons à parcourir cette vaste œuvre en y cherchant le mot « dialectique » comme le petit drapeau supposé signaler à notre attention les passages présentant ce caractère, nous allons être bien déçus. Car Vygotski n'est décidément pas un marxiste conforme : non seulement il se tient systématiquement à distance de la démarche labellisée marxiste, mais il se montre fort économe du vocabulaire même qui sert en général de signe de ralliement à la confrérie. Pour repérer les analyses proprement dialectiques chez Vygotski – par exemple, qu'ici je privilégierai, dans *Histoire du développement des*

⁶ *Ibid.*, p. 269.

⁷ *Ibid.* p. 270.

fonctions psychiques supérieures –, il n'y a donc pas de voie courte : il nous faut entrer dans l'épaisseur du texte. Et qu'allons-nous y retenir au bénéfice d'une démarche dialectique ? La voilà, la difficulté majeure, surtout en notre époque où s'est perdue gravement la culture dialectique. Pour répondre à la question posée, il faut remettre au jour, entreprise complexe, les thèmes authentiquement dialectiques dans une démarche de pensée qui chez Vygotski ne nous fait que parcimonieusement la faveur de se déclarer telle.

Je prends un exemple. Ceux mêmes qui n'ont qu'un souvenir assez lointain de ce que dialectique veut dire croient en général se rappeler qu'elle a intimement à voir avec l'évolution, avec la transformation, qu'elle prétend en somme à être une *logique du développement*, une *logique de l'histoire*. Pouvons-nous alors virer d'un bloc au compte du dialectique le souci majeur de la dimension développementale et historique du psychique chez Vygotski ? Question non facile. Car ne perdons pas de vue cette solide bien que rapide définition de la dialectique qui doit à chaque instant nous servir de repère : c'est la maîtrise des contradictions logiques. Question, donc : une démarche historique est-elle toujours porteuse de contradiction, et par là en elle-même dialectique ? À cette question était donnée dans le marxisme de jadis une réponse catégoriquement affirmative. C'est ce que disait en clair le vade-mecum pédagogique de Staline, où la dialectique était résumée en quatre traits. Premier trait : tout se tient, rien n'est isolable ; deuxième trait : tout évolue, rien n'est invariable. En somme le point de vue historique était donné en lui-même dès le départ pour élément définitionnel de la dialectique – ce qui impliquait l'inexistence par principe d'une dialectique de l'invariant, sottise désastreuse dont nous allons nous occuper plus loin. Mais à nous en tenir ici à la question de l'historique compris comme réductible à un « tout change », un esprit curieux va bien sûr poser la question : et où sont ici les *contradictions* ? Pas de réponse – si ce n'est bien sûr pour invoquer la lutte des classes, comme si notre question sur l'essence de l'historique ne concernait que le monde social. Et pas de réponse pour la raison qu'il peut parfaitement y avoir, qu'il y a couramment une conception non dialectique du changement. L'historique, le développemental traité sans dialectique, c'est ce qu'on appelle évolutionnisme, souvent qualifié à juste titre de plat en ce que rien n'y fait relief de façon contradictoire. Qui dit histoire ne dit donc pas du tout obligatoirement dialectique. Mais il le dit potentiellement, dans la mesure où penser le développemental et l'historique est chercher à comprendre comment une chose donnée demeure même en devenant sans cesse autre, ne peut demeurer même qu'en s'altérant. C'est le souci précis de la différence dans l'identité, de la différenciation comme mode constitutif de l'identité, c'est l'attention portée à cette contradiction qui fait de la reconstitution historique une démarche dialectique. Par exemple : est-ce bien la même réalité historico-sociale qui, de classe ouvrière en soi, est devenue aux XIXe et XXe siècles classe

ouvrière pour soi, et à quoi avons-nous affaire au juste quand aujourd'hui elle cesse pour une grande part de l'être pour soi ? Question dialectique s'il en est.

Ce qui fait de la démarche de Vygotski une démarche dialectique n'est donc pas simplement son souci constant et universel de l'essence historique du psychisme humain, c'est de toujours s'attacher à comprendre cette histoire comme un tissu de contradictions et de la traiter comme telle. Déjà en partant de cette capitale différence dans l'identité : l'histoire des fonctions psychiques supérieures est une et double ensemble, elle est phylogénèse et ontogénèse. Encore y a-t-il une façon non dialectique tout à fait courante et même dominante en son temps de comprendre la chose : c'est la fameuse loi biogénétique fondamentale de Haeckel, la loi de la « récapitulation de la phylogénèse dans l'ontogénèse » qui évacue d'emblée toute dialectique : ces deux choses différentes seraient en vérité une seule et même, point final. Pour Vygotski, c'est au contraire le point de départ énigmatique par excellence : comment une histoire sociale peut-elle se répéter à l'identique dans cette réalité tout autre qu'est une vie individuelle, qui plus est celle d'un enfant par rapport à une genèse de comportements adultes ? Les voilà bien, ces « contradictions insolubles » qui sont le pain quotidien du psychologue critique. Je résume à très grands pas l'analyse spectaculairement dialectique de cette grande question que nous offre le premier chapitre de *Histoire du développement*...

56

Ce que la prétendue loi biogénétique de récapitulation oublie, en quoi elle relève, écrit Vygotski, d'une « pensée paresseuse »⁸, c'est que le mot phylogénèse recouvre deux processus foncièrement différents et historiquement successifs : la longue formation biologique de l'espèce *Homo sapiens*, puis la récente formation historico-culturelle du psychisme proprement humain, à base biologique inchangée. Or dans l'ontogénèse du petit d'homme actuel ces deux formations ont lieu simultanément ; elles « fusionnent » en un seul et même processus développemental tout en demeurant foncièrement distinctes en leur essence – remarquable exemple d'identité de contraires. « C'est là la difficulté essentielle de tout le problème », écrit Vygotski. Ainsi y a-t-il dans le développement du tout-petit un moment décisif où dès l'âge de 10 à 12 mois il commence à se servir des outils les plus simples. Alors qu'il est bien loin encore de s'être approprié tout le champ des mouvements naturels qui lui sont accessibles, il en franchit déjà en même temps les frontières pour s'aventurer dans un tout autre « système d'action », selon la formule de Jennings. « Le bébé de 6 mois, note Vygotski, est plus impuissant qu'un poussin ; à 10 mois il ne sait pas encore marcher ni se nourrir tout seul ; durant ces mois cependant, il traverse l'âge du chimpanzé, prenant en main pour la première fois un outil. Cet exemple des plus parlants peut nous faire comprendre à quel point est embrouillé dans l'ontogénèse tout l'ordre du développement phylogénétique. On ne connaît pas de réfutation plus solide et plus puissante de la théorie du parallélisme biogénétique que l'histoire de

⁸ L. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, La Dispute, 2014, p. 123.

la première utilisation d'outils »⁹. Ainsi le système d'action de l'enfant se trouve-t-il déterminé à chaque stade « et par son niveau de développement organique et par son niveau de maîtrise des outils », double détermination contradictoire, interne d'un côté, externe de l'autre, qui aboutit en fait à « un troisième et nouveau système d'action d'un genre spécial ». Ce fait, ajoute Vygotski, où l'ancienne psychologie ne savait voir qu'une banalité quand il est en vérité un tournant, « mérite d'être appelé le paradoxe biologique-culturel fondamental du développement chez l'enfant »¹⁰. La nouvelle psychologie à construire conçoit quant à elle ce développement « comme unité dialectique de deux séries fondamentalement différentes et voit sa tâche essentielle dans l'étude adéquate de l'une et de l'autre série et dans celle des lois de leur entrelacement à chaque stade d'âge »¹¹.

En cette toute fin de l'analyse, pour la première et unique fois, Vygotski emploie ici le mot « dialectique ». Chez d'autres, le vocabulaire excède la pensée ; chez lui, c'est couramment l'inverse. On voit quelle conclusion me semble autoriser le bref examen de cet exemple parmi d'autres de la démarche historique chez Vygotski. Oui, on est fondé à verser pleinement au compte d'une démarche dialectique la constante dimension historique de ses vues psychologiques, dès lors que pour lui, comme pour le Marx du *Capital*, penser le développement historique c'est toujours s'efforcer d'en ressaisir les contradictions déterminantes – et il en est bien d'autres que celle du différent et de l'identique dont fait suggestivement usage l'analyse que je viens de résumer. Il arrive que Vygotski – très rarement, tant il est allergique au genre doctrinaire – condense lui-même les traits marquants de sa conception du développement historique en ce qu'elle a de dialectique. Il l'a fait dans cette remarquable longue phrase du chapitre 5 d'*Histoire du développement...* qui figure à la page 272 du volume publié par La Dispute, et que je citerai pour en terminer sur ce point : saisir la véritable originalité du comportement de l'enfant exige de comprendre « qu'il s'agit d'un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité elle-même complexe, une disproportion dans le développement des différentes fonctions, des métamorphoses où certaines formes se transforment qualitativement en d'autres, un complexe entrelacs de processus évolutifs et involutifs, un complexe entrecroisement des facteurs internes et externes, un complexe processus de dépassement des difficultés et d'adaptation »¹². En somme, tout un écheveau d'interpénétrations de contraires.

VYGOTSKI EST-IL GESTALTISTE ?

J'ai dit tout à l'heure que le dialectique ne se résume aucunement à l'historique, et j'ai ajouté qu'il y avait eu jadis lourde sottise à ne pas comprendre qu'il y a dialectique

⁹ *Ibid.*, p. 126.

¹⁰ *Ibid.*, p. 127.

¹¹ *Ibid.*, p. 128.

¹² *Ibid.*, p. 272-273.

tout aussi bien de l'invariant que de l'évolutif – ne pas l'avoir vu a coûté fort cher au marxisme face aux sciences naturelles du répétitif à l'identique. Cette sottise, Vygotski quant à lui ne la commet jamais. Il est très conscient qu'il peut y avoir tout autant contradiction dans ce qui permance que dans ce qui change, et que donc la démarche dialectique y est tout aussi nécessaire. Exemple-clef : les rapports du tout et des parties. Où est ici de façon générale la contradiction, et donc la dialectique ? En ceci que le tout n'est strictement rien d'autre que la somme de ses parties, et que pourtant il est en même temps bien davantage et même tout autre chose – contradiction logique qui a très longtemps fait suspecter d'irrecevable irrationalité le concept d'émergence de qualités nouvelles. Vygotski prend souvent – par exemple dès les premières pages du premier chapitre, méthodologique, de *Pensée et langage* – l'exemple simple et éloquent de l'eau pour rendre sensible au lecteur cette vérité dialectique : liquide incompressible qui éteint le feu, l'eau n'est pourtant composée que de deux gaz compressibles, l'un comburant, l'autre combustible¹³. Voilà qui rend saisissant le saut qualitatif par lequel on passe des parties séparées au tout unifié. Dans les tous de niveau faiblement organisé, les parties ne sont que les composants passifs du tout, lequel n'en est que la résultante ; à des niveaux plus complexes, ils en deviennent des organes actifs, et le tout en est lui-même l'organisateur. Le rapport tout/partie s'inverse alors : plus on a affaire à un tout de haut niveau, plus c'est lui qui détermine ses parties, bien que sans cesser d'être déterminé par elles. Nouvelle contradiction : plus est intime l'unité du tout et des parties, plus s'accuse la différence des parties entre elles et avec le tout. Vygotski expose lumineusement la chose au quatrième chapitre d'*Histoire du développement...* : « La structure supérieure se distingue avant toute chose de l'inférieure en ce qu'elle est un tout différencié, dans lequel les parties remplissent des fonctions différentes [...]. Plus parfaitement développé est l'organisme, et moins ses parties sont semblables les unes aux autres »¹⁴.

De ces considérations résultent à l'évidence des conséquences méthodologiques essentielles, et d'abord celle même qui va creuser dès les débuts du XXe siècle un fossé entre la psychologie associationniste, accrochée à une conception platement additive du passage des parties au tout, et une nouvelle psychologie aux multiples courants qui pose l'irréductibilité qualitative du tout à ses parties et pense désormais dans la conceptualisation inédite de la structure, de la forme, de la *Gestalt*. Au début du chapitre IV d'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski écrit : « La modification majeure survenue en psychologie ces derniers temps est le remplacement de l'optique analytique par une optique globale, ou structurale. [...] la nouvelle psychologie met au centre de son étude le tout et celles de ses propriétés qui ne peuvent être déduites de la somme des parties. Déjà nombre de preuves expérimentales confirment

¹³ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, La Dispute, 4^e édition, 2013, p. 61.

¹⁴ Lev Vygotski, *Histoire du développement...*, *op. cit.*, p. 248.

la justesse de cette nouvelle façon de voir »¹⁵. À ses yeux, trois courants marquants de la psychologie nouvelle ont assimilé cette conception structurale du tout : le personnalisme de Stern, du côté idéaliste, et du côté matérialiste la psychologie de la *Gestalt* et la psychologie marxiste. En résulte, dans deux pages très explicites de *La Crise*, un net éloge de la *Gestaltpsychologie*¹⁶, éloge dont l'aspect principal est que le concept de *Gestalt* est pensé, point centralement souligné dans un livre de Köhler, comme un concept *psychophysique*, valant pour « la totalité de la nature » et non pour la seule conscience. Ce qui signifie, conclut Vygotski, « que la théorie de la *Gestalt* réalise une psychologie matérialiste ».

Une entente est donc manifestement possible entre marxistes et gestaltistes au bénéfice de cette conception *matérialiste* de la structure, et on sait quel cas *Histoire du développement...* fait tout au long de maintes vues et procédures expérimentales gestaltistes, particulièrement de Wolfgang Köhler et de Kurt Lewin. Au point qu'une question peut manifestement se poser, mettant en cause la thèse même de cette conférence : est-il en somme bien nécessaire d'adopter une démarche dialectique pour faire plein droit aux exigences d'une psychologie structurale ? Question de vive actualité, puisqu'outre-Atlantique semble aujourd'hui prise au sérieux l'idée d'un Vygotski en fin de compte rallié au gestaltisme. S'appuyant sur des recherches qui nous apprennent du nouveau quant aux relations nouées dans les années 30 entre Vygotski et les gestaltistes, particulièrement Kurt Lewin, Anton Yasnitsky, à Toronto, avance avec insistance cette nouvelle interprétation de la pensée Vygotskienne, dont il est grand connaisseur. Dans un article-leader à tonalité de manifeste paru en juillet 2012 dans le *Journal of Russian and East European Psychology*, il en appelle à ce qu'il nomme un « révisionnisme Vygotskien » dont la thèse centrale est que se serait opérée dans les années 30 une *fusion* entre la conception historico-culturelle – formule dont il souligne qu'en vérité elle ne se rencontre nulle part dans les textes mêmes de Vygotski – et les vues des grands gestaltistes, de Köhler à Lewin. Ce long article-leader, où ne se rencontre pas une fois le mot dialectique, s'achève sur l'intronisation d'une paradoxale nouvelle figure historique, celle d'une *cultural-historical Gestaltpsychology* – une psychologie gestaltiste historico-culturelle.

Surgit ici une question d'une telle ampleur, et même d'une telle portée stratégique, qu'elle justifierait à elle seule toute une autre conférence, dans laquelle je ne peux bien sûr songer à m'engager. Je dois à regret me limiter ici à indiquer deux thèmes essentiels que je chercherais à y développer si j'avais à la présenter. Le premier requiert – travail préalable dont il m'apparaît impossible en l'occurrence de faire l'économie – d'étudier la genèse historique de la catégorie logico-philosophique dont relève l'idée de *Gestalt*, c'est-à-dire celle de forme. Que la forme prise en son tout soit essentiellement autre

¹⁵ *Ibid.*, p. 243.

¹⁶ Lev Vygotski, *La Signification historique de la crise en psychologie*, *op. cit.*, p. 237-238.

qu'une somme de parties, et qu'elle leur soit irréductible, cela a déjà été magistralement pensé et écrit il y a bien plus de deux mille ans, par un des plus grands : Aristote, lequel n'avait que dédain pour la dialectique d'Héraclite. Qu'il soit donc toujours possible de développer une conception structurale de quelque objet que ce soit sans la moindre référence à la dialectique est un fait connu. Mais il faudrait être bien peu expert en histoire des catégories logico-philosophiques pour ignorer que s'est formée dans l'époque moderne une toute autre façon de penser cette catégorie essentielle : la façon hégélienne et plus encore marxienne – Marx, on le sait regrettablement peu, est à coup sûr, bien plus que Hegel, le grand penseur moderne de la forme –, autrement dit une manière dialectique. Sans pouvoir entrer ici dans le détail, je mentionnerai deux différences spécialement voyantes en même temps qu'essentielles. Pour Aristote la forme, version immanente de l'Idée platonicienne, créée et incorruptible, est hors du temps, elle est l'invariable par excellence ; pour Marx, qui a Aristote en haute estime et partage sa conception globale du tout, la forme n'en est pas moins au contraire toujours produite et transformable, et même la plus longuement immuable ne laisse jamais d'être historique. Deuxième différence cardinale : pour Aristote la forme est l'exemple même de l'identité à soi ; pour Marx, elle n'est historique qu'en vertu des contradictions dont elle est habitée. Nous avons là deux traditions de pensée à la fois en partie concordantes face aux représentations purement additives de la forme et plus fondamentalement opposées l'une à l'autre : intemporalité univoque ou historicité contradictoire de la forme ?

Or dans laquelle de ces deux traditions, l'une millénaire et glorieuse, l'autre à peine identifiée encore au début du XXe siècle, a trouvé son inspiration première la psychologie de la *Gestalt* ? On connaît d'avance la réponse. Mais aujourd'hui de nouveaux travaux d'histoire des idées nous permettent de la mieux étayer encore – je pense notamment au recueil de textes publié chez Vrin en 2007 sous le titre *À l'école de Brentano*, où l'on peut lire pour la première fois en français l'étude fondatrice de von Ehrenfels sur « les qualités de forme », et où l'on en apprend beaucoup sur le rôle du grand néoscolastique que fut Brentano dans la formation dès les années 1870 à Vienne des premiers gestaltistes, et dans la formation même de Carl Stumpf, qui à son tour créa en 1900 l'Institut de psychologie de Berlin où se formèrent Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin. On peut certes beaucoup discuter sur les rôles joués dans leur formation par les vues néoscolastiques, néokantiennes, phénoménologiques et autres qui s'entrecroisent en cette époque d'intenses débats d'idées de Vienne à Berlin en passant par Würzburg. Une chose en tout cas ne fait pas doute : les vues hégéliennes et à plus forte raison marxiennes, les vues *dialectiques* sur la catégorie de forme leur restent fondamentalement étrangères. Les gestaltistes pensent tous la forme, selon la tradition aristotélicienne, comme un invariant anhistorique, d'ailleurs commun à l'homme et à l'animal, et enraciné dans les lois de la nature, les lois de la « bonne forme ». C'est-à-dire que sur ce point décisif ils la pensent à l'opposé même d'un dialecticien comme

Vygotski. Dans ces conditions, disons-le sans détour, l'idée d'une *fusion* qui se serait opérée entre psychologie historico-culturelle et psychologie gestaltiste, c'est-à-dire en fait, car telle est au vrai la thèse, d'un ralliement final de Vygotski au gestaltisme, cette idée n'est à mon sens d'aucune crédibilité.

Mais en vérité Vygotski ne répond-il pas lui-même ? Il le fait déjà, me semble-t-il, au début du chapitre IV d'*Histoire du développement...*, lorsqu'après avoir appuyé de façon globale, en raison de sa conception structurale du tout, ce qu'il appelle « la nouvelle psychologie » – où la *Gestaltpsychologie* est explicitement incluse –, il ajoute aussitôt : « Pour la pensée dialectique, il n'y a rien de tant soit peu nouveau dans la thèse que le tout ne résulte pas de manière mécanique de la somme des parties, mais possède des propriétés et qualités spécifiques, singulières, qui ne sont pas déductibles de la simple réunion des qualités qu'ont les parties »¹⁷. Car ce juvénile lecteur de Hegel et de Marx n'en était pas du tout à découvrir la chose chez von Ehrenfels ou chez Wertheimer : il apprécie qu'eux aussi l'aient comprise, ce n'est pas pour autant chez eux qu'il l'a apprise. Mais surtout Vygotski est sur plus d'un point conduit à critiquer sans ménagement telle ou telle thèse de la *Gestaltpsychologie* justement pour son manque de dialectique – elle méconnaît et même nie l'historicité des structures, parce qu'elle ne sait ou ne veut pas y voir les contradictions à l'œuvre. Je ne vais pas vous infliger ici toute une anthologie de ces passages critiques. Sans doute deux exemples suffiront-ils à donner idée d'une démarche qui rend ouvertement inconsistante la thèse d'une fusion entre démarche dialectique et démarche gestaltiste. Au début du chapitre III d'*Histoire du développement...* on lit : « La *Gestaltpsychologie*, qui constitue le courant principal dans l'actuelle psychologie, souligne bien l'importance du tout et ses propriétés spécifiques mais renonce à l'analyse de ce tout et par là même est forcée de demeurer dans les limites de la psychologie descriptive »¹⁸. Une chose est par exemple de décrire le geste indicatif du petit enfant comme un tout signifiant, ce qu'il est en effet ; une autre, une tout autre d'analyser le processus dialectique de sa genèse en trois moments logiques – geste en soi, geste pour autrui, geste pour soi – ce qui insère le geste dans une histoire où trouve alors sens sa structure finale. La démarche dialectique Vygotskienne, on le voit bien ici, va essentiellement au-delà de la démarche gestaltiste. Dire cela n'implique nul parti pris doctrinal en faveur de ce qu'on peut fétichiser, de ce qui a effectivement été fétichisé naguère sous l'appellation de « la dialectique » ; c'est simplement, mais résolument, vouloir aller plus loin dans l'intelligence analytique du réel.

Je crois éclairant de donner un autre exemple encore de critique Vygotskienne des carences dialectiques de la *Gestalttheorie*, exemple particulièrement topique par rapport à la thèse que j'achève de discuter, laquelle insiste sur les relations entre Vygotski et Lewin dans les années 32-34. On sait en quelle estime Vygotski tenait Kurt Lewin,

¹⁷ Lev Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, op. cit., p. 243-244.

¹⁸ *Ibid.*, p. 211.

mais la haute estime n'interdit pas l'exigence critique. Le texte que je vais citer en ce sens, publié seulement en 1935, donc de façon posthume, vraisemblablement écrit par Vygotski dans les derniers mois de sa vie, ce texte appartient donc à cette période où se serait censément effectuée la fusion de la psychologie historico-culturelle Vygotskienne avec le gestaltisme lewinien. Il figure dans un article sur « Le problème de l'arriération mentale » paru dans le tome 5 des *Œuvres* en russe¹⁹ ; René van der Veer et Jaan Valsiner en citent une partie en anglais dans leur *Understanding Vygotsky*²⁰ ; c'est moi qui traduis en français : « Il [Lewin] ne connaît pas ce principe dialectique que dans le cours d'un développement cause et conséquence échantent leur place, que parfois des formations psychiques supérieures nées sur la base de conditions dynamiques données exercent en retour une influence sur les processus qui les ont engendrées, que dans le développement s'opère un remplacement de l'inférieur par du supérieur, que ne s'y trouvent pas seulement changées des fonctions dans leur réalité physiologique mais davantage encore des liaisons interfonctionnelles, des rapports entre procès singuliers, en particulier entre procès relevant de l'intellect et de l'affect. Lewin considère l'affect en dehors du développement, en dehors de sa liaison avec tout le reste de la vie psychique. Il suppose que le rôle de l'affect dans la vie psychique demeure inchangé et égal tout au long du développement, et que par suite les relations de l'intellect et de l'affect sont une grandeur constante. En fait, donc, Lewin garde seulement de toute une multitude de faits un cas qui s'observe fréquemment dans le développement des rapports entre l'intellect et l'affect, de fréquente observation notamment à des niveaux primitifs du développement où il intervient de façon régulière, et de ce cas fréquent il fait une loi générale ». Un texte qui offre riche matière à réflexion pour qui ne fait pas l'impasse sur la démarche dialectique. Et qui rend vraiment impossible, me semble-t-il, de prétendre que la psychologie historico-culturelle Vygotskienne se serait finalement ralliée à la *Gestaltpsychologie*.

UN PROCÈS DIALECTIQUE CAPITAL : LE RENVERSEMENT

Il y aurait beaucoup à dire encore sur les démarches concrètement dialectiques que recèlent les œuvres de Vygotski, par exemple sur le saut qualitatif, sur la négation, sur la négation de la négation comprise de façon purement matérialiste comme logique du développement en spirale – mais c'est sur une autre figure dialectique que je voudrais pour finir concentrer l'attention, figure de capitale importance dans la pensée Vygotskienne du psychisme spécifiquement humain au point d'en être proprement constitutive. Cette figure, c'est celle du *renversement dialectique*, de la *Verkehrung*, de l'*Umstülpung*. Est dialectique par essence l'identité des contraires. Ce qui veut dire que tout contraire peut en certaines circonstances manifester qu'il est le contraire de ce qu'il paraît être, et ainsi s'inverser lui-même en son opposé. Procès dialectique qui

¹⁹ Lev Vygotski, *Sobranie sochinenij* [Œuvres], t. 5, Pedagogika, Moscou, 1983, p. 231-256.

²⁰ René van der Veer & Jaan Valsiner, *Understanding Vygotsky*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA, 1991, p. 172.

s'expose dès le premier moment de la science de la logique hégélienne : l'être pur dont elle part est le contraire du néant, mais dès lors qu'il est totalement pur, c'est-à-dire sans la moindre détermination, il apparaît que rien en somme ne peut le distinguer du néant, qu'il est lui-même néant – renversement en son contraire. Inversant de façon matérialiste cette logique idéale du renversement, Marx fait grand usage, tout au long du *Capital*, de la dialectique de la *Verkehrung*, et cela dès le premier chapitre du Livre I pour rendre compte de l'émergence de la forme-valeur générale à partir de l'infinie variété des échanges. Dès lors que par exemple des biens aussi différents qu'un habit, 10 livres de thé, 20 aunes de toile ou une demi-tonne de fer ont même valeur que 2 onces d'or, cette série d'équivalences diverses peut se lire à l'envers : 2 onces d'or deviennent alors l'équivalent général de toutes ces marchandises particulières : le particulier se renverse ici en son contraire, l'universel, et par la suite ce qui n'était initialement que moyen des échanges, l'argent-monnaie va tendre à s'inverser en devenant la fin même de toute l'activité économique. On voit la puissance logique de cette dialectique du renversement, puissance logique qui, comprise en matérialiste, ne fait que traduire dans l'ordre conceptuel la formidable puissance de processus réels, qu'ils soient naturels ou historiques – comme nous le voyons aujourd'hui avec la financiarisation dévastatrice de toute chose.

Chez Vygotski aussi fonctionne à plein la dialectique du renversement, et pour aller vite je ne m'attache qu'à sa forme centrale : le renversement de l'interne en externe et sa réciproque, l'internalisation de l'externe. Nous sommes ici au cœur de la vue anthropologique qui sous-tend toute la psychologie qu'on appelle, à juste titre me semble-t-il, historico-culturelle. Cette vue anthropologique, c'est celle qu'esquissait génialement la 6^e thèse de Marx sur Feuerbach – énoncé qui ne se trouve pas par hasard trois fois cité par Vygotski dans *Histoire du développement...* et la note de 1929 où en est esquissée toute la démarche, et que je vous rappelle : « L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu pris à part. Dans sa réalité, c'est l'ensemble des rapports sociaux ». Thèse dont tout le sens est de formuler le renversement dialectique par lequel l'espèce animale *Homo sapiens* s'est transmuée en genre humain – l'*humanitas* des hommes socialisés ne vient plus du dedans mais du dehors –, renversement dont l'opérateur a été et demeure l'activité productive qui sans trêve objectalise le sujet en monde social et le resubjectalise en psychisme individuel. L'activité fabricatrice humaine s'extériorise en outillages, l'activité locutrice en langages, l'activité relationnelle en rapports sociaux, l'activité émotionnelle en système des beaux-arts, ainsi de suite, et c'est par l'appropriation pédagogiquement guidée de tout cet historico-culturel externe que le petit d'homme s'hominise intérieurement. Dans le genre humain, Vygotski l'a compris et le donne à comprendre mieux que quiconque, c'est l'externe qui est l'interne, c'est l'interne qui est l'externe. De sorte qu'est mortel pour la psychologie tout rétrécissement objectiviste du social, à plus forte raison toute réduction naturaliste du monde humain à un pur « environnement ». Peut-on se permettre de le dire ? Tant

que les neurosciences persisteront, comme elles le font encore aujourd'hui de manière universelle, à confondre sous le même mot « environnement » le milieu naturel de l'animal et le monde social de l'être humain, on prend peu de risques à leur prédire des mécomptes. J'irais même jusqu'à penser qu'on n'en prend guère non plus en recommandant à ceux qui envisagent de consacrer un milliard d'euros à la recherche sur le cerveau de prêter une vraie attention à cette mise en garde de Vygotski : si vous n'avez pas une idée psychologique bien claire de ce que vous cherchez de psychique dans le cerveau humain, vous avez peu de chance de le trouver. Là sans doute ce que j'appellerai sommairement le Vygotskisme francophone peut être parfois de bon conseil à un Vygotskisme anglophone dont les apports nous sont précieux, dans la mesure du moins où continuera de vivre chez nous la précieuse leçon, moins ancrée chez eux, de l'anthropologie marxienne et de la culture dialectique – à quoi s'est proposé de contribuer l'édition d'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* qui a fourni l'occasion de ce séminaire.

Il faudrait en dire bien davantage sur ces dialectiques du renversement entre externe et interne pour mettre en relief, en même temps que leur puissance, leur finesse psychologique, par exemple dans ces grands chapitres d'*Histoire du développement...* consacrés à la genèse du langage écrit ou à l'attention volontaire, ou encore dans ces vues pédagogiques suggérant d'émouvante façon le drame qu'est la migration obligée de l'enfant vers l'âge adulte et donc la nécessité d'une rude pédagogie qui lui apprenne avec affection à sauter. Mais il est largement temps de conclure. J'ai essayé de dire combien la démarche dialectique est chez Vygotski autre chose que convention doctrinale, quelle profondeur de champ elle donne au souci historique en psychologie. Et le philosophe psychologue-amateur que je suis en a profité pour suggérer que dans son génie psychologique n'entre pas pour peu sa force de pensée philosophique. J'aimerais ajouter en terminant : pas seulement philosophique, mais en même temps *politique*, dimension profonde de sa pensée qu'elle aussi peut-être il nous arrive de sous-estimer. Moi qui ai eu vingt ans à l'époque grandiose et inoubliable de la Libération, ce qui a décidé de toute ma vie, je ne peux perdre de vue que Vygotski les a eus en 1917, date non moins inoubliable et grandiose, et que cela aussi a décidé de toute sa vie. Si la dialectique des contradictions historiques tient une telle place chez lui, c'est dans le sens où l'histoire est ouverte à ses deux bouts. Quand on dit histoire on pense le plus souvent au passé, et elle est bien en effet le passé ; mais au même titre elle est le futur, c'est-à-dire, au grand sens du mot, la politique. Si Vygotski a voué sa vie à la pédologie, n'est-ce pas par passion de commencer à changer la vie et le monde dans l'enfant ? La dialectique n'est pas que logique du penser, elle est du même mouvement logique de l'agir. Ce jeune homme mort il y aura bientôt cent ans nous dit encore à sa manière, sans emphase et d'autant plus pénétrante, des choses qu'il nous faut absolument entendre en ce moment historique d'allure désespérante. Notre *humanitas* a envers et contre tout du mouve-

ment pour aller plus loin en montant. L'histoire des fonctions psychiques supérieures n'est pas close, ni pour le pire, hélas, mais ni pour le meilleur.

L'ENFANT ET LA CONQUÊTE DE LA LIBERTÉ VYGOTSKI AVEC SPINOZA

PASCAL SÉVERAC

Université Paris Est Créteil

67

Je souhaiterais entrer dans l'ouvrage *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* par la porte spinoziste. Cette porte est pour tout dire assez étroite si on s'en tient au nombre de références explicites que fait l'ouvrage à Spinoza : 6 en tout. Un peu plus donc que dans *pensée et langage*, où il n'y en a pas, un peu plus également que dans *Psychologie de l'art*, qui s'ouvre et se ferme sur une référence à la philosophie spinoziste, mais beaucoup moins que dans *Théorie des émotions*, où le spinozisme est présent presque partout, à plusieurs niveaux de réflexion – le titre de l'ouvrage ayant failli être justement : *Spinoza*¹. Ce qui m'intéresse dans cette confrontation entre Vygotski et Spinoza, certes à travers cet ouvrage sur les fonctions psychiques supérieures, mais plus généralement à travers toute l'œuvre de Vygotski (du moins celle à laquelle j'ai accès), c'est de lire Vygotski à partir de Spinoza, en examinant ce que Spinoza fait à Vygotski, ou plutôt comment Vygotski en fait usage : comment, en un sens tout Vygotskien, cette source spinoziste devient pour Vygotski une ressource – un stimulus auxiliaire – lui servant à construire sa propre pensée ; mais ce qui m'intéresse également, c'est comment, paradoxalement, Vygotski peut affecter Spinoza lui-même, comment, de manière anachronique, *Spinoza peut être lu à partir de Vygotski* – l'idée étant que Spinoza a jeté les bases d'une théorie du développement de l'enfant, et partant de l'éducation, que Vygotski donne les moyens de déployer et d'actualiser pleinement.

Ce qui m'intéresse donc dans cette confrontation entre Vygotski et Spinoza, c'est certes de faire un travail d'historien des idées, en voyant en Vygotski un des effets-Spinoza (Vygotski participant bien sûr en grande partie de la causalité de l'effet que Spinoza fait en lui), mais c'est surtout de travailler un problème déterminé à partir de cette double focale spinoziste et Vygotskienne – ce problème étant celui du développement de l'enfant en tant qu'il s'articule avec une *transformation* au sens fort, c'est-à-dire avec un véritable changement de nature, notamment sur le plan cognitivo-affectif.

¹ Pour rappel, Spinoza vécut dans ce qu'on appelait au 17^{ème} siècle les Provinces-Unies, c'est-à-dire les Pays-Bas actuels : il naquit à Amsterdam en 1632 et mourut à La Haye en 1677. Comme Vygotski, il mourut de tuberculose ; et comme lui, il mourut jeune – Vygotski dans sa 37^{ème} année et Spinoza dans sa 44^{ème}. Mais bien sûr, là ne sont pas leurs principaux points communs.

Or, cette question du développement de l'enfant entendu comme transformation se formule dans les termes d'une histoire (considérée d'un point de vue ontogénétique) du développement des fonctions psychiques supérieures, au sujet desquelles Vygotski remarque, en ouverture du chapitre 12 de l'ouvrage qui nous intéresse aujourd'hui : « si l'on tente de faire la synthèse des différentes formes de développement des fonctions psychiques supérieures décrites dans les chapitres précédents, on remarque sans peine que leur est propre à toutes une caractéristique psychologique générale que nous n'avons jusqu'ici fait qu'effleurer en passant, mais qui constitue leur trait distinctif par rapport à tous les autres processus psychiques. *Toutes sont des processus de maîtrise par divers moyens de nos propres réactions* ». ²

Les fonctions supérieures du psychisme sont des processus de maîtrise, entendue comme maîtrise de soi et de son milieu : ce sont des affirmations de liberté. Or, le même chapitre 12, intitulé « maîtrise de son propre comportement », s'achève (p. 488) sur ces mots : « nous ne pouvons pas ne pas remarquer que nous en sommes arrivés à la conception même de la liberté et de la maîtrise de soi qu'a développée Spinoza dans son *Éthique* ». La liberté à laquelle donne peu à peu accès le développement des fonctions psychiques supérieures est donc une liberté *au sens spinoziste*. Notre tâche est donc d'élucider ce sens, spinoziste, de la liberté, et de saisir comment le développement des fonctions psychiques supérieures, notamment chez l'enfant, est une conquête de la liberté au sens spinoziste du terme.

Pour le comprendre, il nous faut remonter au chapitre 2 – chapitre consacré aux questions de méthode – où Vygotski remarque qu'« avant d'étudier le développement, on doit élucider *ce qui se développe* » (p. 172), Et que pour le faire, on doit se tourner du côté de ces fonctions, ou activités psychiques simples, dont le développement s'est figé, mais qui donnent du coup une vision très instructive, comme en raccourci, de ce qui se développe, de ce qui à travers les processus culturels beaucoup plus complexes se déploie tant d'un point de vue phylogénétique qu'ontogénétique : il s'agit de ces fonctions rudimentaires du psychisme que Vygotski appelle des « fossiles psychologiques » (*ibid.*), Des processus morts-vivants si l'on veut, morts en tant qu'ils ne se développent plus, mais vivants en tant qu'ils peuvent produire encore quelques effets, sous certaines conditions, *dans certaines situations*. L'activité de ces fonctions rudimentaires doit en effet être étudiée en situation ; et la première situation convoquée par Vygotski est la suivante : « on a coutume d'appeler cette situation – dans son expression extrême et simplifiée – la situation de l'âne de Buridan, fondée sur une anecdote philosophique, très connue et figurant chez divers penseurs, que l'on attribue à Buridan, bien que, pour

² *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, de Lev S. Vygotski, traduction de Françoise Sève, édition préparée par Michel Brossard et Lucien Sève, Paris, La Dispute, 2014, p. 465. Nous nous bornerons désormais à indiquer seulement le numéro de page lorsque nous nous référerons à cet ouvrage.

le dire en passant, on n'en trouve dans les œuvres de celui-ci aucune mention³. L'âne qui a faim et se trouve à égale distance de deux bottes de foin absolument semblables, suspendues à gauche et à droite, doit périr d'inanition puisque les motifs agissant sur lui s'équilibrent parfaitement tout en étant orientés en sens opposé. C'est en cela que consiste la célèbre anecdote illustrant *l'idée de l'absolu déterminisme du comportement, l'idée que la volonté n'est pas libre*. Que devrait faire un homme dans une telle situation idéale ? Certains penseurs soutiennent que l'homme subirait le sort fatal de l'âne. D'autres, au contraire, estiment que l'homme serait le plus honteux des ânes, et non une chose pensante – *res cogitans* –, s'il périssait dans de pareilles circonstances » (p. 172-173, souligné par moi).

Et je ne résiste pas à citer la phrase qui suit, bien qu'elle ouvre un nouveau paragraphe : « c'est en fait la question essentielle de toute la psychologie humaine ». Nous voici donc, avec le dilemme de l'âne de Buridan, face à la question essentielle de la psychologie humaine : comment l'homme opère-t-il un choix, comment s'exerce en lui sa liberté ?

Différents penseurs, précise Vygotski, se sont positionnés sur une telle question : prenons-en trois, de la même période, Leibniz, Descartes et Spinoza.

Leibniz ne répond que de biais au dilemme de l'âne de Buridan, puisque son propos consiste surtout à contester la possibilité même d'une telle situation, et ce de manière assez amusante, en allant jusqu'au bout de la logique de la situation d'équilibre : « c'est ce qui fait aussi que *le cas de l'âne de Buridan entre deux prés* [*ici, il s'agit non de deux bottes de foin, mais de deux prés*], également porté à l'un et à l'autre, est une fiction qui ne saurait avoir lieu dans l'univers, dans l'ordre de la nature, quoique M. Bayle soit dans un autre sentiment. Il est vrai, si le cas était possible, qu'il faudrait dire qu'il se laisserait mourir de faim : mais, dans le fond, la question est sur l'impossible ; à moins que Dieu ne produise la chose exprès. Car l'univers ne saurait être mi-parti [*coupé en deux*] par un plan tiré par le milieu de l'âne, coupé verticalement suivant sa longueur, en sorte que tout soit égal et semblable de part et d'autre ; comme une ellipse et toute figure dans le plan, du nombre de celles que j'appelle *amphidextres*, pour être mi-partie ainsi, par quelque ligne droite que ce soit qui passe par son centre. Car ni les parties de l'univers, ni les viscères de l'animal, ne sont pas semblables, ni également situées des deux côtés de ce plan vertical. Il y aura donc toujours bien des choses dans l'âne et hors de l'âne, quoiqu'elles ne nous paraissent pas, qui le détermineront à aller d'un côté plutôt que de l'autre. Et quoique l'homme soit libre, ce que l'âne n'est pas, il ne laisse pas d'être vrai par la même raison, qu'encore dans l'homme le cas d'un parfait équilibre entre deux partis est impossible, et qu'un ange, ou Dieu au moins pourrait toujours rendre raison du parti que l'homme a pris, en assignant une cause ou une raison inclinante, qui l'a porté véritablement à le prendre ; quoique cette raison serait

³ Vygotski a parfaitement raison : il n'existe pas de traces de l'âne de Buridan chez... Jean Buridan, théologien et logicien du 14^{ème} siècle ; il n'en existe que chez d'autres penseurs.

souvent bien composée et inconcevable à nous-mêmes, parce que l'enchaînement des causes liées les unes avec les autres va loin » (Leibniz, 1710/1969, p. 131).⁴

Pour Leibniz, s'il y avait parfait équilibre, l'âne se laisserait mourir de faim – la chose est affirmée explicitement –, alors que l'homme, qui est libre, pourrait sans doute trancher le dilemme : je dis « sans doute », car Leibniz n'affirme pas explicitement ce pouvoir chez l'homme de se sortir d'une telle situation, pour la bonne raison qu'il en conteste la possibilité même. Ni l'âne, ni l'homme ne peuvent se trouver dans une telle situation d'équilibre parfait, en vertu de raisons fortes en réalité : d'une part, la création de l'univers par Dieu, selon Leibniz, obéit au principe de raison suffisante ; et cette raison que suit Dieu, c'est, pour le dire vite, le bien : l'univers est selon Leibniz le meilleur possible, ce qui signifie notamment qu'il est celui qui possède le plus d'ordre dans la plus grande diversité possible. Il faudrait donc un acte divin exprès pour configurer l'univers de telle sorte que, partagé en deux au niveau de l'âne (ou de l'homme) cet univers soit en chacune de ses deux parties strictement identique ou équivalent. D'autre part, il existe selon Leibniz, chez l'animal comme chez l'homme, tout un dégradé de perceptions, des plus petites aux plus grandes, et ce sont ces petites perceptions qui, dans leur intégralité, constituent les perceptions dont nous avons vraiment conscience : l'âne comme l'homme percevra donc toujours, même inconsciemment, de petites différences qui... feront la différence, qui permettront de trancher, et de choisir tel parti plutôt que tel autre quand bien même on aurait seulement le sentiment d'un équilibre, et donc d'une indifférence : « ce sont ces petites perceptions qui nous déterminent en bien des rencontres sans qu'on y pense et qui trompent le vulgaire par l'apparence d'une indifférence d'équilibre, comme si nous étions indifférents de tourner par exemple à droite ou à gauche »⁵.

La démarche de Vygotski prend en un sens le contrepoint du propos de Leibniz : contrairement au philosophe allemand qui considère la situation de l'âne de Buridan comme strictement impossible, et qui préfère donc, littéralement, la « déconstruire », Vygotski la prend très au sérieux, puisqu'elle constitue selon lui « le modèle logique d'un problème éthique ». « Ce qui nous intéresse ici, précise-t-il alors, c'est comment dans une situation réelle du même ordre agissent, se comportent un animal et un homme réels » (p. 174). Certes, Vygotski prend cette situation de l'âne de Buridan pour ce qu'elle est : une expérience de pensée qui présente un modèle idéal, mais qui pose en même temps des problèmes proches de ceux qui se rencontrent dans la réalité, et qui peuvent, du coup, être étudiés, et même tranchés, par des expériences tout à fait réelles, empiriques. Ce modèle idéal a donc une vertu heuristique incontestable. Il faut du coup mettre des animaux (les chiens de Pavlov par exemple) ou des humains (les enfants étudiés par Vygotski) dans des situations proches, dans des situations de double contrainte,

⁴ Leibniz, *Essais de Théodicée* (1710), Première partie, § 49, GF-Flammarion, 1969, p. 131.

⁵ Leibniz, *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (1704), Préface, GF-Flammarion, 1990, p. 42-43.

de dilemme équilibré, afin d'examiner comment ils s'en débrouillent, comment ils résolvent, ou non, le problème posé. Telle serait d'ailleurs l'une des forces de la psychologie par rapport à la philosophie : la psychologie, par sa dimension expérimentale, apporte son lot de faits positifs, de solutions empiriques qui permettent de jeter un regard nouveau sur de vieilles questions philosophiques – même si, bien évidemment, il reste toujours à interpréter ces faits (les faits parlant rarement d'eux-mêmes), ce qui peut exiger le recours à un point de vue philosophique

Le deuxième philosophe susceptible d'être convoqué à propos du dilemme de l'âne de Buridan est Descartes. Contrairement à Leibniz, Descartes ne se réfère pas explicitement à situation de l'âne de Buridan ; néanmoins, il donne les moyens de la trancher de façon nette : « l'indifférence, nous dit Descartes, me semble signifier proprement cet état dans lequel la volonté se trouve, lorsqu'elle n'est point portée, par la connaissance du vrai et du bien, à suivre un parti plutôt qu'un autre ; et c'est en ce sens que je l'ai prise, quand j'ai écrit que le plus bas degré de la liberté consistait à nous déterminer aux choses auxquelles nous sommes indifférents. Mais peut-être que, par ce mot d'indifférence, d'autres entendent une faculté positive de se déterminer à l'un ou à l'autre de deux contraires, c'est-à-dire à poursuivre ou à fuir, affirmer ou à nier. Or je n'ai jamais nié que cette faculté positive se formât en la volonté. Tant s'en faut, j'estime qu'elle s'y rencontre, non seulement dans les actions où elle n'est portée par aucune raison évidente vers un parti plutôt que vers un autre, mais encore dans toutes ses autres actions [*l'indifférence est donc une détermination positive de la volonté qui se rencontre dans n'importe quel choix*] ; au point que, même lorsqu'une raison fort évidente nous porte à une chose, quoique, moralement parlant, il soit difficile que nous puissions faire le contraire, absolument parlant néanmoins, nous le pouvons ; car il nous est toujours possible de nous empêcher de poursuivre un bien clairement connu, ou d'admettre une vérité évidente, pourvu que nous pensions que c'est un bien, de témoigner par là notre libre arbitre ».⁶

La liberté d'indifférence, entendue comme capacité de trancher entre deux partis contraires mais équilibrés, entendue donc comme capacité de se décider sans préférence, sans raison, est donc pour Descartes le plus bas degré de la liberté – mais c'est un degré de liberté tout de même ; et un degré de liberté qui peut s'entendre en un sens très positif, en tant qu'il accompagne même les décisions où il y a de très fortes raisons de pencher de tel côté plutôt que de tel autre. Nous sommes davantage libres, certes, lorsque notre volonté est éclairée dans son choix par notre entendement ; mais notre volonté demeure en son fond toujours libre par rapport à notre entendement.

Aussi pouvons-nous tirer de Descartes cette conclusion au sujet du dilemme de Buridan : lorsque nous n'avons aucun motif de préférer ceci plutôt que cela, reste alors

⁶ Descartes, Lettre au Père Mesland du 9 février 1645, trad. Alquié, *Œuvres philosophiques*, Garnier, 1989, t. III, pp. 551-552.

la force de la liberté d'indifférence, c'est-à-dire le libre arbitre entendu comme capacité de se déterminer sans y être déterminé – libre arbitre que l'homme a et que l'âne n'a pas.

Qu'en est-il désormais de la position de Spinoza, à laquelle Vygotski fait une allusion dans le passage du chapitre 2 que nous avons cité ? Rappelons que dans ce passage, Vygotski affirme : « certains penseurs soutiennent que l'homme subirait le sort fatal de l'âne. D'autres, au contraire, [et une note de Françoise Sève précise alors : « tel Spinoza, comme Vygotski le précisera au chapitre xii »] estiment que l'homme serait le plus honteux des ânes, et non une chose pensante – *res cogitans* –, s'il périssait dans de pareilles circonstances ». La note de Françoise Sève est parfaitement juste, et dans ce passage Vygotski use de termes très proches de ceux qu'utilise Spinoza en cette affaire, ce que confirmera d'ailleurs le chapitre 12.

72

Mais d'emblée, une question se pose : si Spinoza fait partie de ceux qui pensent que l'homme ne mourrait pas de faim, adopte-t-il dès lors une position somme toute cartésienne, qui reviendrait à dire que, en tant que substance ou chose pensante, il est doté d'un libre arbitre lui permettant de trancher le dilemme ?

Dans le chapitre 12, Vygotski se réfère aux deux textes dans lesquels Spinoza traite de la situation de l'âne de Buridan : « Spinoza, se référant à cet exemple [de l'âne de Buridan], dit sans ambages que l'homme qui se trouve dans une telle situation, qui ne ressent rien d'autre que la faim et la soif et ne voit à égale distance de lui que nourriture et boisson périra nécessairement de faim et de soif. Cependant, abordant la question ailleurs, Spinoza y donne lui-même une réponse directement opposée. Qu'en serait-il d'un homme se trouvant dans la situation de l'âne de Buridan ? Spinoza répond : “qu'on suppose un homme au lieu d'un âne [dans cette situation d'équilibre], cet homme doit être considéré non comme une chose pensante, mais comme l'âne le plus stupide s'il périt de faim et de soif” » (p. 469).

Telle serait donc l'alternative posée par Spinoza dans cet extrait des *Pensées métaphysiques*, que cite Vygotski : une alternative entre l'âne ou l'âme, entre être un âne ou avoir une âme.

Comme nous l'avons déjà indiqué, ce qui est ici troublant est que Vygotski se range à la position d'un Spinoza qui n'est pas... spinoziste, mais cartésien : les *Pensées métaphysiques* sont en effet un appendice à un ouvrage de jeunesse, les *Principes de la philosophie de Descartes*, qui constitue un commentaire par Spinoza de l'ouvrage éponyme de Descartes, *Principes de la Philosophie*. Or dans ce commentaire, on peut certes déceler certains passages exprimant une inflexion spinoziste, par exemple lorsque Spinoza attribue à l'essence de Dieu l'étendue (la matière, si l'on veut, ce que Descartes refuserait, lui qui conçoit, selon une certaine tradition, Dieu comme pensée pure, créatrice de la matière et du mouvement). Mais de façon générale, dans les *Principes de la philosophie*

de Descartes, et dans son appendice, les *Pensées métaphysiques*, Spinoza certes reconstruit la pensée cartésienne, certes il l'expose à sa manière, mais ni il ne la conteste, ni encore moins il ne propose sa propre philosophie. Et dans le passage cité par Vygotski, Spinoza est et demeure on ne peut plus cartésien : ce passage (extrait d'un paragraphe s'intitulant « qu'il existe une volonté ») est explicité par le paragraphe suivant, intitulé « que cette volonté est libre », qui défend très explicitement le paradigme cartésien du libre arbitre : « il faut noter en outre que, même quand l'âme est déterminée à affirmer ou nier quelque chose par des choses extérieures, elle n'est pas déterminée de telle sorte qu'elle soit contrainte par ces choses extérieures, mais demeure toujours libre. Car aucune chose n'a le pouvoir de détruire l'essence de l'âme ; et donc, ce qu'elle affirme ou nie, elle l'affirme et le nie toujours librement, comme il est assez expliqué dans la quatrième méditation ».⁷

Comme on le constate, ce texte des *Pensées métaphysique* identifie l'essence de l'âme à la volonté libre : être une chose pensante, pour l'âme, c'est être une chose qui est cause libre, qui a le pouvoir, librement, de se déterminer à vouloir ou ne pas vouloir ceci ou cela.

Or dans l'*Éthique*, lorsque Spinoza parle en son propre nom, lorsqu'il déploie, comme il l'appellait dans ses premiers écrits, sa philosophie, il tient un tout autre discours sur ce point. Il y déploie notamment ce qu'il appelle une « doctrine » de la volonté, qui consiste à dire : 1) que la volonté n'est pas absolue, ou libre, mais toujours relative, c'est-à-dire liée à des causes qui la déterminent à vouloir ceci ou cela ; et 2) que la volonté n'est pas distincte de l'entendement, mais qu'elle se réduit à des actes de volonté (à des volitions) identiques à des actes d'entendement (des idées ou cognitions). Autrement dit, et pour parler un langage plus proche de celui de Vygotski, d'une part, la fonction du choix, entendue comme activité de la volonté, est toujours déterminée par des causes, qu'on peut sans doute nommer des motifs, et, d'autre part, il existe un lien indissoluble entre fonction conative et fonction cognitive, ce qu'on pourrait appeler aussi liaison interfonctionnelle entre volition et cognition. Or, dans le scolie de la proposition 49 de la deuxième partie de l'*Éthique* (il s'agit du long scolie, en forme d'appendice, qui clôt la deuxième partie), Spinoza, examinant quatre objections à l'encontre de sa « doctrine », formule la dernière ainsi : « [...] si l'homme n'opère pas par la liberté de la volonté, qu'arrivera-t-il donc s'il est en équilibre, comme l'ânesse de Buridan ? Mourra-t-il de faim et de soif ? Que si je l'accorde, j'aurai l'air de concevoir une ânesse, ou une statue d'homme, non un homme ; et si je le nie, c'est donc qu'il se déterminera lui-même, et par conséquent c'est qu'il a la faculté d'aller et de faire tout ce qu'il veut ».⁸

⁷ *Pensées métaphysiques* (Appendice aux *Principes de la philosophie de Descartes*), Deuxième partie, chapitre XII, Œuvres I, trad. Charles Appuhn, GF-Flammarion, 1964, p. 388.

⁸ *Éthique*, trad. B. Pautrat, Seuil, 1988, p. 191.

Spinoza pose donc le problème en ces termes : ou bien je pense que l'homme périt comme l'âne, mais alors je semble déshumaniser l'homme, et le réduire au rang de l'animal (l'ânesse), voire du végétal ou du minéral (la statue de bois ou de pierre, qui ne saurait se mouvoir par soi-même) ; ou bien je pense que l'homme, à la différence de l'âne, ne périt pas, mais alors je contreviens à ma doctrine de la volonté, en sous-entendant que la volonté est non pas cause causée mais cause libre. Réponse de Spinoza : « [...] j'accorde tout à fait qu'un homme placé dans un tel équilibre (j'entends, qui ne perçoit rien d'autre que la soif et la faim, tel aliment et telle boisson à égale distance de lui) mourra de faim et de soif. Si on me demande s'il ne faut pas tenir un tel homme pour un âne plutôt que pour un homme ? Je dis que je ne sais pas, pas plus que je ne sais à combien estimer celui qui se pend, et à combien les enfants, les sots, les déments, etc. »⁹

Spinoza se montre ici beaucoup plus circonspect que dans les *Pensées métaphysiques* : il n'affirme plus, de façon quelque peu péremptoire, qu'un homme paralysé, ne sachant pas se décider, est tout bonnement un âne ; il affirme seulement qu'il ne sait pas à combien l'estimer, pas plus qu'il ne peut estimer ces figures de l'impuissance, ou de l'irrationalité, que sont le suicidaire, le fou, l'imbécile et... l'enfant. La présence de l'enfant dans cette liste, pour notre propos, ne manque pas de sel – c'est que, pour le dire vite, l'enfant se caractérise pour Spinoza comme ayant un corps aux aptitudes faibles, peu nombreuses, comme ayant un esprit très peu conscient de soi et du réel, et comme étant dépendant au plus haut des causes extérieures. Mais lorsque Spinoza affirme qu'il ne sait pas à combien estimer l'enfant, il faut prendre ce propos à la lettre : Spinoza se permet d'estimer, et de comparer, les figures de l'ignorant et du sage, de l'homme qui pense surtout par idées adéquates et de celui qui s'efforce de penser par idées adéquates ; mais il lui paraît absurde de comparer l'enfant à l'adulte, même s'il faudra tout faire pour transformer l'enfant en adulte, et en adulte le plus actif possible. C'est que, pour Spinoza comme pour Vygotski, l'enfant n'est pas un adulte en plus petit – idée à mon avis essentielle pour fonder une anthropologie de l'enfance et une théorie de l'éducation, ce que Vygotski formule explicitement : « aucune étude ne peut ouvertement reprendre aujourd'hui les assertions depuis longtemps réfutées selon lesquelles l'enfant serait un adulte en miniature, et cependant ce point de vue persiste jusqu'à maintenant encore, dissimulé dans presque chaque recherche psychologique » (p. 271).

Et je soutiens qu'il en va de même selon Spinoza : le devenir actif de l'enfant, c'est-à-dire le passage de l'enfant à l'âge adulte compris non pas seulement comme « âge organique », mais comme âge affectif, consiste, au sens strict, à « humaniser » l'enfant, c'est-à-dire à le faire changer de nature, afin qu'il revête une autre nature, une nature proprement humaine. C'est pourquoi l'éducation doit être comprise comme une transformation, c'est-à-dire, en partie, comme une destruction – la plus heureuse possible – de l'enfance. Mais il s'agit d'une question que je ne peux développer davantage ici.

⁹ *Op. cit.*, p. 195.

Revenons donc à la question de la liberté : pour résumer, on peut dire qu'il est très curieux que Vygotski s'appuie sur un Spinoza cartésien et non pas spinoziste pour expliquer la nature de la liberté, de cette maîtrise de soi qui est en jeu dans le développement des fonctions supérieures du psychisme. Du point de vue de l'histoire des idées, on pourrait même avancer qu'il y a là une erreur de Vygotski : il croit que sa propre conception de la liberté est spinoziste (comme il l'affirme explicitement à la fin du chapitre 12), alors qu'il s'appuie sur un propos cartésien de Spinoza pour le montrer. Mais on pourra faire valoir que la question de l'histoire des idées philosophiques n'est pas une question qui intéresse Vygotski : son objet n'est pas d'examiner où Spinoza est le plus spinoziste, mais de se servir de Spinoza comme d'un instrument d'élaboration de sa propre pensée. Ceci étant, un instrument faux, ou faussé, voire fictif, peut-il être utile ? Oui, dans la mesure où cette erreur est féconde, dans la mesure où Vygotski, en allant chercher chez Spinoza une formule cartésienne « l'esprit est une chose pensante », et en l'investissant d'un sens nouveau, non cartésien, se montre en fait parfaitement spinoziste. Expliquons-nous. Pourquoi Vygotski préfère-t-il le propos cartésien des *Pensées métaphysiques* au propos véritablement spinoziste de l'*Éthique* ? D'abord, parce que les *Pensées métaphysiques* ouvre un horizon de possibles que paraît refermer l'*éthique* (dans une situation de double contrainte, l'homme qui est vraiment un homme, et non un âne, ne périt pas, nous disent les *Pensées métaphysiques*) ; ensuite et surtout parce que Vygotski interprète l'affirmation « l'esprit est une chose pensante » non pas comme signifiant, à la manière cartésienne, que l'essence de l'âme est le libre arbitre, que l'esprit est doté d'une puissance de la volonté qui est absolument indéterminée, mais comme signifiant, à la manière spinoziste : l'esprit est une puissance de pensée au sens d'une puissance d'agir, d'une puissance de comprendre. Ce n'est pas la pensée comme libre arbitre, mais la pensée comme activité de liaison, comme puissance de signification, que revendique Vygotski¹⁰. Le paradigme cartésien du libre arbitre est rejeté par Vygotski à travers la figure de W. James, qu'il critique de recourir à un « fiat ! » Divin pour expliciter la liberté : « [...] c'est quelque chose comme l'acte de création du monde qui se répète ici, bien entendu à une échelle microscopique. Ce qui revient à dire que pour expliquer l'acte volontaire un homme de science, quelqu'un qui se tient sur le terrain de l'empirique, en vient purement et simplement au discours biblique sur la création du monde » (p. 482).

Vygotski conteste donc résolument que la solution du problème de la liberté ne puisse pas être trouvée, je cite, « sur le terrain d'une étude scientifique déterministe de la volonté » (*ibid.*). La solution est de concevoir la liberté à partir du déterminisme, en son sein, et ce en étant attentif à la puissance d'agir de l'esprit qui se trouve dans la situa-

¹⁰ Vygotski est tout à fait conscient que Spinoza ne peut être enrôlé du côté des défenseurs d'une substance de l'âme qui agirait fondamentalement par soi sans y être déterminée par rien ; il se sert même de la référence à Spinoza pour affirmer que l'esprit n'est pas libre de cette liberté d'indétermination (voir p. 436). L'esprit n'est libre, ou ne devient libre, qu'en tant qu'il a la puissance de penser, ou de comprendre : « La liberté humaine consiste justement en ce qu'il pense, c'est-à-dire conçoit la situation existante » (p. 470).

tion de choisir. Cette puissance existe déjà chez l'indigène d'Afrique du Sud dont parle Lévy-Bruhl, et qui, à la question du missionnaire lui demandant s'il compte envoyer son fils à l'école, répond « je verrai ça en rêve » (p. 176). Vygotski précise bien qu'il ne s'agit pas là d'une pensée rationnelle, mais d'une pensée qui a sa positivité, en tant qu'elle enveloppe « un début d'autocontrôle conscient » (*ibid.*). Vygotski va même plus loin dans le cas, toujours rapporté par Lévy-Bruhl, du cafre qui, pour mémoriser un sermon, d'abord se sert de sa seule mémoire, puis use d'un instrument, le bâton, dans lequel il fait des encoches. Vygotski conteste alors l'interprétation de Lévy-Bruhl, pour qui cette solution marque une impuissance de l'esprit, qui se réfugie dans la mémoire plutôt que dans la réflexion : « [...] nous sommes enclin à y voir justement l'inverse : un exemple de la façon dont l'intellect de l'homme l'amène à créer de nouvelles formes de mémoire. Combien de pensée faut-il pour noter un discours à l'aide d'encoches sur un morceau de bois ! Mais, cela dit en passant, la chose essentielle qui nous intéresse, c'est la différence entre l'une et l'autre mémorisation » (p. 185).¹¹

La première forme de mémoire est tout entière soumise au principe stimulus-réaction ; elle n'est que l'effet d'une cause extérieure, et la puissance de pensée du cafre ne fait alors que participer résiduellement à la causalité de cet effet. Dans la seconde forme de mémoire, en revanche, est investie une véritable activité du cafre, qui fait corps avec le bâton, qui fait cause commune avec lui, autrement dit qui fait de ce stimulus extérieur une forme d'auto-stimulation.

Il en va de même avec l'enfant qui est, expérimentalement, mis dans les conditions approchant de la situation de l'âne de Buridan : l'enfant ne trouvera peut-être pas la solution tout seul – celle, comme on sait, du tirage au sort –, mais s'il est mis sur la voie, est alors suscitée en lui une activité véritable : « [...] le sujet fait preuve d'irrésolution, il hésite, pèse les motifs, tente de les mettre en balance. Parfois le choix traîne en longueur et devient extrêmement difficile. Dans ces cas-là, nous introduisons un élément complémentaire nouveau qui constitue le centre même de nos expériences : nous suggérons à l'enfant en difficulté l'idée de faire son choix en s'en remettant au sort. Pour suggérer cette idée, il y a divers moyens, à commencer par mettre tout simplement sur la table un dé à jeter, ou laisser l'enfant jouer avant l'expérience avec ce même dé pour finir par lui poser directement la question : ne veut-il pas s'en remettre au sort ? Ou encore faire appel à l'imitation directe, l'enfant voyant comment un autre résout le même problème » (p. 467).

À propos de l'enfant qui a conscience qu'il doit choisir, et qui investit ce moyen – le tirage au sort – de sa propre puissance de pensée, Vygotski affirme : « sa liberté est la conscience de la nécessité » (p. 471). À propos de l'homme qui décide de faire une

¹¹ Il y aurait aussi à considérer (notamment à partir du *Traité de la Réforme de l'Entendement* ainsi que de la cinquième partie de *l'Éthique*) comment Spinoza pense ce rapport – cette liaison inter-fonctionnelle dirait Vygotski – entre intellect et mémoire.

grève de la faim pour défendre une cause, ou de rester sur la table d'opération pour que soit opéré son bras, Vygotski va plus loin : il parle alors de choix relevant d'une « intelligence de la nécessité » (p. 484) – Définition parfaitement spinoziste de la liberté. On pourrait même préciser : la liberté, selon Spinoza, c'est la force affective de l'intelligence de la nécessité – définition qui conviendrait très bien à Vygotski, en tant qu'il montre la liaison entre fonction cognitive et fonction affective.

En guise de conclusion, je voudrais terminer sur plusieurs remarques.

D'abord, notons que tout le travail d'analyse de l'acte volontaire qu'opère Vygotski dans le chapitre xii de *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* trouve de forts échos chez Spinoza : notamment l'idée du découplage entre processus de décision et processus d'exécution, qui vient illustrer la thèse spinoziste, rappelée par Vygotski, selon laquelle « nous ne pouvons rien faire selon un décret de l'esprit, si nous ne nous le rappelons pas » (p. 436)¹². Tout se joue, nous dit Vygotski, en amont de l'exécution, dans le processus de décision qui consiste, à partir d'une « lutte pour le choix de la voie de fermeture » (p. 480), à transformer le stimulus en motif : je n'ai pas la place ici d'explicitier ce point, mais l'explication Vygotskienne de la décision comme production de liaison cérébrale renvoie tout à fait à l'idée spinoziste de volonté, ou de *conatus* entendue dans sa dimension psychique, comme production de liaison d'affections ou d'images. Pour reprendre la formule de Vygotski, « le paradoxe de la volonté est donc que nous créons grâce à elle un mécanisme agissant de façon involontaire » (p. 477) : il y aurait, sur cette idée que le sujet est d'autant plus libre qu'il produit par lui-même ses propres automatismes (de pensée et d'action), à approfondir la confrontation avec Spinoza.

Ensuite, seconde remarque conclusive, la définition de la liberté comme compréhension de la nécessité, c'est-à-dire comme autodétermination dans l'hétéronomie – il faudrait presque dire : la liberté comme auto-hétéro-détermination (au sens où le sujet fait sienne la nécessité externe, et devient, comme dirait Spinoza, cause adéquate en demeurant cause causée) –, cette définition de la liberté est rapportée par Vygotski tout autant à la tradition Hegel-Engels-Marx qu'à la philosophie de Spinoza¹³. Ici aussi se dessine une piste à creuser, qui permettrait d'éclairer l'idée d'une dialectique chez Spinoza, c'est-à-dire l'idée d'un mouvement, voire d'un travail du négatif qui accomplisse une œuvre de transformation : il me semble que cette idée est repérable également chez Spinoza, notamment dans l'entreprise d'éducation de l'enfant.

Enfin, dernière remarque, on peut se demander si Vygotski, finalement, n'est pas plus spinoziste que Spinoza lui-même, dès lors qu'être spinoziste signifie être attentif à la positivité même du réel. En effet, la figure de la double contrainte, telle qu'on la

¹² Vygotski se réfère ici au scolie de la proposition 2 d'*Éthique* III. Voir aussi p. 485.

¹³ Voir notamment p. 487.

rencontre dans la situation de l'âne de Buridan, existe chez Spinoza sous la catégorie affective de la *fluctuatio animi* : elle a lieu lorsque l'esprit balance entre deux affects contraires – comme c'est le cas, par exemple, lorsqu'il éprouve de l'espoir ou de la crainte, puisque dans tout espoir il y a de la crainte (crainte de voir s'échapper le bien espéré), et dans toute crainte de l'espoir (espoir d'échapper au mal craint). Le problème est que dans le cas d'affects contraires de forces parfaitement équivalentes, l'esprit ne balance plus, il ne fluctue plus, il est comme paralysé, « suspendu » dit Spinoza. Se trouver totalement tiraillé entre deux options de telle sorte qu'on est comme pétrifié est sans doute une situation rare, mais elle n'est pas impossible : pour Spinoza, un homme qui serait véritablement dans la situation de l'âne de Buridan, ne l'oublions pas, périrait effectivement. Il semble en revanche que pour Vygotski, ce ne soit pas le cas : la dynamique de pensée, la force de l'activité du sujet est telle qu'il trouvera toujours un moyen, un stimulus auxiliaire, pour s'en sortir. Pour Spinoza, dans ces situations extrêmes, il faut une ressource extérieure en effet, mais qu'on ne trouvera peut-être pas par soi-même ; pour Vygotski, dans une telle situation, la ressource, même extérieure, est finalement toujours ressaisie intérieurement.

AXE 1

CULTURE, ACQUISITIONS, USAGES ET DÉVELOPPEMENT

Dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski distingue « deux branches fondamentales, deux canaux de développement des formes supérieures du comportement, indissolublement liés mais ne fusionnant jamais en un tout », qui sont « premièrement, les processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée : langage, écriture, calcul, dessin ; deuxièmement, les processus de développement de fonctions psychiques supérieures spéciales ». Si, donc, « le conflit entre les formes développées, les formes culturelles de comportement à la rencontre desquelles va l'enfant et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement est l'essence même de son développement culturel », celui-ci « ne peut être ni, d'un côté, identifié au processus de maturation organique ni, de l'autre, ramené à une simple assimilation mécanique d'habiletés externes. (...) Le développement culturel, comme tout autre, est soumis à ses propres lois, il a son propre cadre interne, ses propres stades » (*HDFPS*, pp. 113, 273-274, 505-506). Il ne saurait être envisagé comme réorganisation et développement séparés de « fonctions » indépendantes, mais comme dévelop-

pement et restructuration du système de leurs rapports qu'est la personnalité.

Une telle conception dialectique du développement humain ne vaut pas seulement pour le développement de l'enfant, mais également pour celui de l'adulte, quoique selon des modalités qu'il convient de spécifier. Si le développement relève de l'acquisition et de l'usage d'« œuvres » (au sens large que Meyerson donne à ce terme) au cœur de situations éducatives, d'activités sociales ou professionnelles, formelles ou informelles, et d'échanges avec autrui, inscrits dans des rapports sociaux symétriques ou asymétriques, d'apprentissage, de collaboration, mais aussi de domination, il ne s'y réduit pas. S'il va de l'inter-psychique à l'intra-psychique, ce mouvement est tout sauf « sans histoire(s) ». D'une part, il n'est jamais simple intériorisation, incorporation ou « pli », mais toujours processus productif, de développement et de transformation, car « (les fonctions psychiques) ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois » (*Pensée et*

langage) ; « bien entendu, le passage du dehors au dedans transforme le processus lui-même, modifie sa structure et ses fonctions. Derrière toutes les fonctions supérieures, derrière leurs rapports, il y a génétiquement des rapports sociaux, il y a les rapports réels des individus » (*HDFPS*, p. 286). D'autre part, ce mouvement peut être facilité, ou au contraire gêné ou empêché par les caractéristiques des situations et des rapports sociaux ou intersubjectifs dans lesquels ces activités et ces échanges se réalisent ; dès lors, l'étude du développement ne saurait être séparée de l'analyse de la spécificité et de la pluralité – voire de la conflictualité – des « classes d'œuvres » (Meyerson, Malrieu), des sphères d'expérience, des contextes et des historicités qui font l'épaisseur et l'hétérogénéité des situations et des processus par lesquels il se réalise ou se grippe.

Chaque acquisition, chaque activité, chaque usage, les processus développementaux, les genèses instrumentales et les dynamiques subjectives et intersubjectives auxquels ils peuvent donner lieu apparaissent ainsi pluri-déterminés. D'une part, ils s'inscrivent au carrefour de plusieurs « pré-histoires », celle des sujets, celle des œuvres et institutions, et celle des situations et rapports sociaux ; d'autre part, ils doivent s'affronter – en un « drame » (Politzer) ou une « expérience » (Canguilhem) dont l'issue n'est jamais jouée d'avance – aux possibles et impossibles, aux tensions, contradictions et ambivalences propres à chacune d'elles.

Différentes disciplines peuvent dès lors être convoquées – pour leurs apports mais aussi pour leurs limites – pour mieux étudier ce qui s'importe ou s'exporte, circule, se confronte et agit d'un univers de socialisation ou d'une sphère d'expérience à l'autre (de la famille à l'école ou du travail au hors-travail par exemple), les relations de continuité, discontinuité ou de rupture, et les modalités d'échange, de développement ou au contraire de grippage ou disqualification

entre les différents modes de faire, de penser, d'éprouver qui y sont à l'œuvre.

L'atelier sera consacré à ces questions qui pourront être abordées et traitées sous des angles et questionnements disciplinaires ou inter-disciplinaires, à partir d'élaborations théoriques ou méthodologiques ou de recherches empiriques. Celles-ci pourront s'intéresser aux différents types d'œuvres, d'artefacts ou de sphères d'expérience et à leurs rapports avec les différents processus de développement, les différentes fonctions et leurs interrelations ; aux contextes et processus sociaux, aux « rapports réels » entre individus favorisant les acquisitions et usages et les processus développementaux dont ils sont la source, ou leur faisant obstacle ; aux indices (langagiers, techniques, corporels...) attestant l'appropriation d'outils de « développement culturel » et l'élaboration psychique de l'expérience...

*HISTOIRE DU DÉVELOPPEMENT
DES FONCTIONS PSYCHIQUES SUPÉRIEURES
ET FONDEMENTS DE LA PÉDOLOGIE
DEUX POINTS DE VUE SUR UN MÊME DÉVELOPPEMENT*

IRINA LÉOPOLDOFF MARTIN, BERNARD SCHNEUWLY

FAPSE - Université de Genève

81

INTRODUCTION

Voilà deux ouvrages sur le développement de l'enfant qu'on peut situer après le tournant radical en psychologie que Vygotskij (1927) annonce dans *La signification de la crise en psychologie* : d'une part *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* dont la traduction vient d'être publiée (2014) et d'autre part *Fondements de la pédologie* qui est sous presse¹. C'est un tournant épistémologique majeur où Vygotskij annonce son dégagement de la psychologie traditionnelle et de la réactologie pour chercher un nouveau moyen permettant d'étudier l'enfant et son développement. Paraît en 1928, un article dans la revue *Pedologija*, intitulé «Le problème du développement culturel chez l'enfant». C'est le premier exposé de Vygotskij sur la démarche qu'il veut adopter pour comprendre et expliquer comment se déroule le développement. C'est dans ce texte ainsi que dans celui sur la «Méthode instrumentale en pédologie» (1928) que le concept de pédologie utilisé par Vygotskij dépasse les limites de la défectologie et de l'enfance difficile, mais surtout se détache de la question de l'éducation sociale. Vygotskij fait ses premiers pas vers une méthode comparative dite génétique d'étude du développement de l'enfant, aussi bien par âges que par types. Afin d'obtenir une image dynamique du processus, chaque âge doit être relié aux autres. Pour Vygotskij, le développement culturel de l'enfant n'est autre que le développement des fonctions psychiques supérieures.

Mais quel rapport y a-t-il entre l'ouvrage non publié du temps de Vygotskij *Histoire du développement des fonctions psychiques*, écrit autour de 1930, et le polycopié *Fondements de pédologie* publié en 1934 ? Tous deux s'intéressent au développement de l'enfant, mais avec des points de vue très différents. Voyons chronologiquement le contexte des deux œuvres.

¹ Pour cet ouvrage, nous nous référons aux pages du manuscrit, disponible auprès des auteurs.

CONTEXTE

CONTEXTE D'HISTOIRE DU DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS PSYCHIQUES

Une œuvre sur la genèse du développement culturel, non publiée du vivant de Vygotskij, mais qui a été l'objet de deux publications posthumes distinctes (1960² et 1983) et dont le contenu n'est pas le même, reste énigmatique quant à sa matérialité et toujours sujette à débat. Selon Sève (2014) elle est écrite à un moment crucial de la pensée Vygotskienne, après la rédaction de *La signification de la crise en psychologie*. Il en existe une première version courte, l'édition de 1960 (Vygotskij, 1960), composée de cinq chapitres qui exposent la problématique du développement des fonctions psychiques supérieures (ce que Vygotskij appelle également « développement culturel »). Cette version reprend et approfondit la trame plus condensée d'un article intitulé « Problème du développement culturel de l'enfant » paru en 1928 dans le tout premier numéro de *Pedologija* (p. 58-77), qui s'organise ainsi :

82

Problème du développement culturel <i>Pedologija</i> , 1928, 1, 58-77
Problème (p. 58-62) – 4 pages
Analyse (p. 62-64) – 2 pages
Structure (p. 64-65) – 1 page
Genèse (p. 65-75) – 10 pages
Méthode (p. 75-77) – 2 pages

Dans le chapitre « Analyse » (1960, p. 126-157), le même schéma décrivant la méthode instrumentale est présent accompagné d'un commentaire comparable. Le schéma se retrouve une troisième fois dans « Méthode instrumentale en psychologie », juste après les cinq chapitres d'*Histoire du développement des fonctions psychologiques supérieures* (1960, p. 225). « Méthode instrumentale en psychologie » (1930/1960) regroupe les thèses d'un rapport fait par Vygotskij à l'Académie d'éducation communiste Krupskaja en 1930, publié également en 1960 dans le recueil de textes *Développement des fonctions psychologiques supérieures* (p. 224-234).

Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures réapparaît en 1983. Cette version, intitulée *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, comporte dix chapitres de plus que celle de 1960 et occupe l'ensemble du volume 3 des *Œuvres choisies*, à l'exception d'un petit texte rajouté sur le multilinguisme chez l'enfant (le même que l'on trouve chez Vygotskij, 1935, p. 257-258), ce que l'éditeur justifie parce que la réflexion porte sur les processus cognitifs et le développement du langage. L'édition laisse croire à un ouvrage achevé et parle d'une monogra-

² Le titre sous lequel est publié le texte « Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures » est « Développement des fonctions psychiques supérieures ».

phie écrite en 1931. Il est précisé que les cinq premiers chapitres ont été publiés dans l'édition de 1960 et que les chapitres 6 à 15 sont publiés pour la première fois. Il est également annoncé que, dans les commentaires de 1960, il a été mentionné par erreur que ces chapitres n'avaient pas été écrits (p. 354).

À l'occasion de quelques recherches effectuées à ce sujet pour Sève en 2011-2012, nous avons tout d'abord remarqué que Vygotskij ne se réfère jamais personnellement à *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, ni dans ses bibliographies, ni dans ses rapports d'activité (voir aussi Yasnitzky, 2011). Le tableau ci-dessous donne une idée de la provenance et du sort des 10 chapitres supplémentaires publiés dans la version 1983 (les cinq premiers sont strictement identiques à la version 1960) :

Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures 1983 – 15 chapitres
1. <i>Problème du développement des fonctions psychiques supérieures</i> (p. 6-41) – 35 pages
2. <i>Méthode d'investigation</i> (p. 41-90) – 49 pages
3. <i>Analyse des fonctions psychiques supérieures</i> (p. 91-114) – 23 pages
4. <i>Structure des fonctions psychiques supérieures</i> (p.114-133) – 19 pages
5. <i>Genèse des fonctions psychiques supérieures</i> (p. 133-163) – 30 pages
6. <i>Développement du langage oral</i> (p. 164-176) – 12 pages
7. <i>Préhistoire du développement du langage écrit</i> (p. 177-200) – 23 pages Ce texte a été publié dans Vygotskij (1935). Il est signalé ¹ comme 7 ^{ème} chapitre d'un manuscrit (1929/1930) intitulé <i>Essai (Histoire) du développement de l'enfant normal et anormal</i> .
8. <i>Développement des opérations arithmétiques</i> (p. 200-205) – 5 pages Au niveau du contenu, on retrouve dans les passages sur les opérations arithmétiques dans <i>Outil et signe</i> : « Les règles principales des fonctions psychiques supérieures » (p. 56-59), mais également des passages du 7 ^{ème} chapitre ² de <i>Pédologie de l'âge scolaire</i> qui s'intitule « Pédologie et travail scolaire. Enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. Le travail par complexes ».
9. <i>Maîtrise de l'attention</i> (p. 205-238) – 33 pages Un article de 30 pages datant de 1929 ayant pour titre « Développement de l'attention volontaire pendant l'enfance » correspond à ce chapitre. En 1956, il a été publié sous le titre « Développement des formes supérieures de l'attention dans le développement de l'enfant » dans le <i>Recueil de recherches psychologiques</i> (1956), p 389-426 ; 27 pages ³). La note de bas de page de cet article (p. 389) précise qu'il est de 1929. Certains passages sont sautés dans la version 1956, d'autres ont disparu de la version 1983 (graphique de Leont'ev, 1931, p. 393 ⁴)
10. <i>Développement des fonctions mnémiques et mnémotechniques</i> (p. 239-254) – 15 pages. On retrouve certaines similitudes avec la préface de Vygotskij (1931) pour le livre de Leont'ev (1931) sur le développement de la mémoire où il cite les mêmes auteurs: Hering, Bergson, Semon.
11. <i>Développement du langage et de la pensée</i> (p. 254-273) – 19 pages
12. <i>Maîtrise de son propre comportement</i> (p. 273-291) – 18 pages
13. <i>Éducation des formes supérieures de comportement</i> ⁵ (p. 291-302) – 11 pages

14. *Problème de l'âge culturel* (pp. 302-313) – 11 pages

Il existe un sténogramme du même nom d'un cours donné le 15 février 1929 (18 pages)⁶

15. *Conclusion. Suites pour la recherche. Développement de la personnalité et de la vision du monde* (p. 314-328) – 14 pages

Ce texte est signalé⁷ comme 16^{ème} et dernier chapitre d'un manuscrit (1929/1930) intitulé *Essai (Histoire) du développement de l'enfant normal et anormal*.

Contrairement aux autres volumes des *Œuvres choisies*, où des commentaires sont faits par chapitre, dans ce volume 3 précisément, les références et commentaires portent sur l'ensemble de l'ouvrage, sans découpage. Depuis la version 1960, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* est considéré comme un texte Vygotskien majeur. Les commentaires dans l'édition de 1960 le situent comme ayant été écrit entre 1930 et 1931, en 1931 pour celle de 1983. Yasnitzky (2012) de son côté estime que les cinq premiers chapitres ont été écrits en 1929 au plus tard. Pour ce dernier (2011), le livre n'aurait jamais existé, sous la forme proposée en 1983, et il le qualifie de « texte hybride » avec des éléments rajoutés. Sève (2012, communication personnelle), quant à lui, estime au contraire « [...] qu'ils *ne peuvent pas* être considérés comme de purs ajouts faits par quelque tiers après la mort de Vygotski. Pour la simple raison que, à plus d'un endroit, il y a *dans le texte* des phrases, des indications qui *font raccorder* entre ces chapitres, et, chose plus frappante encore, qui *font même raccorder avec les cinq premiers chapitres* ».

Selon lui, c'est Vygotskij lui-même qui aurait donné une suite aux cinq premiers chapitres pour les enrichir. Même si les textes n'ont pas été écrits chronologiquement, ils peuvent être attribués à la pensée singulière de Vygotskij, et restent ainsi dignes d'intérêt.

CONTEXTE DE FONDEMENTS DE LA PÉDOLOGIE

Le contexte de l'ouvrage est plus facile à établir. *Fondements de la pédologie* est constitué de sept cours donnés à de futurs enseignants à l'Institut pédagogique Herzen de Leningrad qui comprenait une section de pédologie. Ils ont été publiés en 1934 à Moscou, puis en 1935 à Leningrad, sous le titre *Fondements de la pédologie*. Ils consti-

Notes de bas de pages des tableaux

1 Voir Vygodskaja G. & Lifanova T. (1996), p. 400.

2 Nous n'avons pas pu vérifier le contenu pour l'instant.

3 Voir la bibliographie de Vygodskaja G. et Lifanova T. (1996), p. 400.

4 Il est noté en bas de page de la page 393 que le graphique du développement de l'attention volontaire provient du livre de Leont'ev de 1931 sur la mémoire. Fait étrange, puisque l'article est annoncé comme ayant été publié en 1929 dans un recueil de travaux de l'Académie d'éducation communiste.

5 Sève (2012, communication personnelle) signale que les pages 299, 300, 301 et 302 de ce 13^e chapitre de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* se retrouvent presque littéralement aux pages 169 à 173 du tome 5 des *Œuvres choisies*, c'est-à-dire de la plus grande partie de l'article « Défectologie et étude sur le développement et l'éducation de l'enfant anormal » (□□□□□□□□□□ □ □□□□□ □ □□□□□□ □ □□□□□□□□□). La date n'est pas précisée par la rédaction. La bibliographie de *Understanding Vygotsky* le classe dans les productions de 1928 (cf. p. 428).

6 Vygodskaja G. et Lifanova T. (1996), p. 400.

7 Ibid.

tuent une introduction à la discipline scientifique ou la nouvelle science que Vygotskij se propose alors de construire. Didactiques à souhait, ces cours définissent l'objet et la méthode de la pédologie et présentent ses principaux domaines d'investigation. Dans les éditions originales sous forme de sténogrammes, les cours ne portaient pas de titre. Ils étaient simplement numérotés de 1 à 7. La republication des sténogrammes ne sera entreprise qu'en 1996. Ce sont les éditeurs qui ont pris la décision d'ajouter un titre pour chacun des cours :

1. La discipline « pédologie »
2. Caractéristiques de la méthode en pédologie
3. L'étude de l'hérédité en pédologie
4. Le problème du milieu en pédologie
5. Lois générales du développement psychologique de l'enfant
6. Lois générales du développement physique de l'enfant : le système endocrinien
7. Lois générales du développement physique de l'enfant : le système nerveux

C'est dans les archives scientifiques RAO que nous avons trouvé la version moscovite de 1934 du *Cours de pédologie* que Vygotskij donnait simultanément à Moscou et à Leningrad en 1934. Elle est intitulée *Fondements de la pédologie* et se présente sous forme de brochure éditée sur la base de sténogrammes d'un cours en sept parties. La trouver nous a permis non seulement de la comparer au cours édité en 1935 à l'Institut pédagogique Herzen, en parallèle à celui de Moscou, mais nous a également apporté des preuves matérielles pour la reconstitution historique du statut professionnel de Vygotskij en 1933/1934.



Figure 1 :

Première de couverture des 'Fondements de la pédologie' publié pour l'année académique 1933/1934 à Moscou



Figure 2 :

Première de couverture des 'Fondements de la pédologie' publié pour l'année académique 1935 à Leningrad

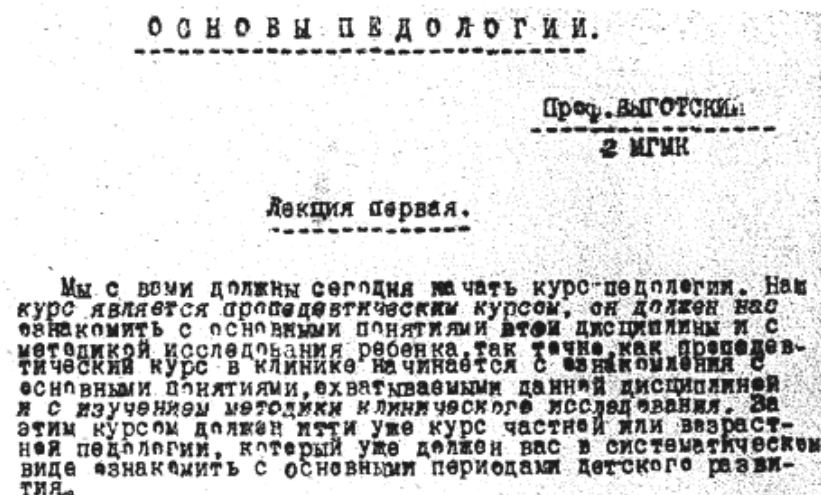


Figure 3 :
Début du 1er cours de Fondements de la pédologie (1935)

Voilà comment se présente la source de 1934 (figure 1). Sur la couverture en haut de la première page on apprend que le professeur Vygotskij occupe la chaire de pédologie de l'Institut d'État de médecine à Moscou MGMI, faisant partie de la 2^{ème} Université d'État. Au centre, en majuscules, le titre des cours, *Fondements de la pédologie*. Il s'agit de ce que l'on appelle actuellement dans le milieu universitaire un polycopié de 211 pages, réservé aux étudiants, tiré à 100 exemplaires. Quant à la brochure éditée en 1935 à Leningrad (figure 2), elle indique que Vygotskij donnait le cours en tant que détenteur de la chaire de pédologie de l'Institut pédagogique Herzen. C'est le même cours en sept parties que celui qui a été édité un an plus tôt à Moscou. De format plus petit, l'ouvrage ne comporte que 133 pages. Il est publié par l'Université de Leningrad, également à 100 exemplaires.

La première page du 1^{er} cours (figure 3) indique que cette introduction à la pédologie est suivie d'un cours plus détaillé sur la périodisation des âges.

COMPARAISON DES DEUX OUVRAGES

La contextualisation des œuvres montre la difficulté de les comparer en raison de leur statut. Voyons ce que l'on peut faire ressortir comme différences et éventuellement ce qu'elles ont en commun. Comme nous l'avons vu *Fondements de pédologie* est diffusé à un nombre limité d'exemplaires et s'adresse à un public très précis, à savoir des étudiants auprès de la chaire de pédologie de Moscou et de Leningrad. Le cours tente de dégager le point de vue spécifique du pédologue lorsqu'il étudie le développement de l'enfant et de le distinguer des points de vue adoptés par d'autres sciences : « Le développement de l'enfant est l'objet direct et immédiat de notre science » (p. 25). En ce qui concerne *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, il est beaucoup moins aisé d'identifier les destinataires qui pourraient être un groupe

beaucoup plus large, groupe de recherche et membres hiérarchiques d'institutions scientifiques (cf. la méthode instrumentale).

Brève présentation du contenu central d'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures

Revenons tout d'abord au contenu d'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La notion centrale en est le développement culturel de l'enfant. Mais, comme le dit Vygotskij (2014, p. 172), « Avant d'étudier le développement, on doit élucider ce qui se développe ». Vygotskij (p. 99) commence par présenter les trois concepts principaux d'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* :

- Le concept de fonctions psychiques supérieures ;
- Le concept de développement culturel du comportement ;
- Le concept de maîtrise de ses propres processus de comportement.

Il souligne que jusqu'à présent « il n'y a pas de concept approprié pour l'historique et le culturel » (p. 102) pour comprendre et expliquer le comportement humain. Vygotskij dégage « deux groupes de phénomènes » à observer et à mettre en rapport dans la genèse du développement culturel. D'une part, « des processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée » (dessin, écriture, etc.) et, d'autre part, « des processus de développement des fonctions psychiques spéciales » non pris en compte de manière précise par la psychologie traditionnelle telles que « l'attention volontaire, la mémoire, la formation des concepts » (p. 113). Ces deux groupes de phénomènes pris dans leur ensemble constituent « le processus de développement des formes supérieures de comportement chez l'enfant ». Vygotskij introduit ensuite la thèse de l'existence de deux lignes de développement humain : un processus biologique et un processus historique, c'est-à-dire un développement naturel et non en développement culturel. Les deux processus fusionnent et constituent « un processus de développement tout à fait à part » (p. 127). « Étudier historiquement quelque chose », nous dit Vygotskij, « c'est l'étudier en mouvement » (p. 169). Ces deux lignes forment une « unité dialectique » qu'il s'agit de distinguer sans les séparer. Elles forment une sorte « d'entrelacement » spécifique à chaque période de développement.

Une double question est alors posée : 1) « Sur quel fond biologique s'accomplit le développement culturel de l'enfant ? » (p. 128) ; 2) Quelle est la nature des entrelacements entre nature et culture selon l'âge ? Vygotskij suggère une étude génétique et comparative du phénomène. Il énonce les principes d'une méthode correspondant à l'objet étudié. En l'occurrence, c'est le développement spécifique de l'être humain qui intéresse Vygotskij. Il cherche donc à dégager certaines de ses caractéristiques en voulant entrer dans le « cerveau d'un être social » (p. 192). Et il définit le rapport entre formes inférieure et supérieure du psychisme en montrant que « la forme inférieure

constitue la base et le contenu de la forme supérieure... (qui) elle-même sans cesse se reconvertit en forme inférieure » (p. 240). Ce mécanisme fondamental s'opère par un passage incessant de l'extérieur – la culture – vers l'intérieur, dont la nature se transforme par ce passage même : « Pour la première fois en psychologie est ici posé dans toute son importance le problème des corrélations entre fonctions psychiques internes et externes. [...] Tout ce qui est interne dans les formes supérieures était nécessairement externe » (p. 285). Vygotskij va même jusqu'à dire que « la culture ne crée rien ; elle ne fait que modifier les données naturelles conformément aux fins de l'être humain » (p. 288). Cet extérieur culturel fonctionne sur une base essentielle, l'activité médiatisante par le signe : « La structure des formes culturelles du comportement a pour base l'activité médiatisante, l'utilisation de signes externes à titre de moyen du développement ultérieur » (p. 289). Le signe, outil pour agir sur le comportement humain, « principe régulateur du comportement humain » (p. 201), est utilisé pour réguler les comportements de l'autre, mais devient aussi, par intériorisation, possibilité de « la maîtrise de son propre comportement » (p. 290). Et de généraliser à travers la phrase bien connue et moult fois citée : « La loi génétique qui gouverne de manière générale le développement culturel peut être formulée de la manière suivante : toute fonction chez l'enfant entre en scène deux fois, sur deux plans, d'abord sur le plan social, puis psychologique » (p. 286).

Ainsi, au cœur de l'étude proposée dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* se trouvent le signe en tant qu'incarnation de la culture et la manière dont son incorporation dans les différentes fonctions psychiques les transforme fondamentalement dans leur structure et leur fonctionnement, ce que montrent, tour à tour, les différents chapitres empiriques de la deuxième partie de l'ouvrage. Puisque la *pédologie* est la science du développement, on s'attend à ce que la présentation de ses fondements aborde cette même question. Regardons plutôt.

Quelques idées centrales de Fondements de la pédologie

Rappelons brièvement la structure du cours donné par Vygotskij (*cf. supra*). On peut l'interpréter comme comportant trois parties. D'abord, le projet de fonder une discipline par la définition d'un objet propre et d'une méthodologie ; de manière classique, une discipline, *a fortiori* nouvelle, n'existe que par l'originalité de son objet et la qualité de sa méthode. Ensuite, l'existence d'un noyau central à partir duquel se développe la réflexion pédologique : le rapport entre hérédité et milieu, considéré du point de vue du développement de l'enfant. Enfin, la prise en compte systématique des aspects physique et psychique du développement, dans une approche à visée totalisante.

L'objectif de Vygotskij est bel et bien de « fonder » une nouvelle science autonome. Cette conception de l'étude du développement de l'enfant repose, comme nous allons

le montrer, sur un positionnement profondément matérialiste au sens de Marx dont le trait saillant peut être résumé par trois mots clés. Il s'agit d'abord d'une *position moniste* que mettent particulièrement bien en évidence les textes pédologiques, saisisant bien plus que d'autres le développement comme phénomène unitaire, physique et psychique. Il s'agit ensuite d'une *position antiréductionniste*, la nouveauté qui apparaît dans le développement n'étant pas explicable par les lois de l'ancien. Il s'agit finalement d'une *position dialectique* qui saisit le mouvement contradictoire de son objet (Marx, 1843-1844/1973, p. 149).

Essayons de faire apparaître la ligne de développement principale qui apparaît dans *Fondements de la pédologie*. L'objet de la pédologie est apparemment simple : « Le développement de l'enfant est l'objet direct et immédiat de notre science » (p. 25). Tout réside cependant dans la définition précise du développement de l'enfant, dans la détermination exacte de sa spécificité. Vygotskij définit quatre lois, dont seul l'ensemble autorise à en rendre compte :

8. le développement est cyclique, les cycles étant caractérisés par des rythmes et des contenus spécifiques très différents de ceux du temps chronologique ;
9. chaque aspect de l'enfant se développe à son propre rythme, ce qui aboutit à une reconfiguration continue des rapports entre eux, avec notamment le fait que tel ou tel aspect organique ou de la personnalité se trouve au centre du processus à un certain moment particulièrement propice à son évolution ; autrement dit le développement est disproportionnel ;
10. toute évolution d'un aspect implique involution, régression, disparition partielle et transformation ;
11. les formes des différents aspects et fonctions subissent une métamorphose continue ; le développement de l'enfant est donc bien plus qu'une simple programmation linéaire, due à la croissance.

Cette manière générale de concevoir le développement apparaît dans de nombreuses autres formulations, dont voici quelques exemples : « Au cours du développement psychologique ce n'est pas seulement le fait que les différentes fonctions psychologiques croissent et changent, mais que principalement c'est le rapport de force entre ces fonctions qui se modifie. [...] C'est ce système de rapports interfonctionnels qui se transforme en premier lieu, et le développement de chaque fonction distincte dépend déjà du système dans lequel elle se développe ». Le développement est donc conçu comme un développement au sens large : « Le développement consistant en une réorganisation des parties et des rapports entre elles s'intensifie à chaque âge, et toute l'essence de ce développement physique consiste en une reconstruction des rapports entre les systèmes à chaque nouvelle étape d'âge » (p. 111). Ou encore : « Le processus de la différenciation fonctionnelle ultérieure de la conscience se produit non pas par la voie linéaire de l'émergence d'une nouvelle fonction dominante et d'un nouveau système correspondant de rapports interfonctionnels, mais par le biais de la réorga-

nisation de l'ancien système et sa transformation en un nouveau système ». On le voit, en « fondant » la pédologie, Vygotskij décrit les changements extrêmement complexes du système comme un tout *du point de vue interne*. À aucun moment le rapport entre extérieur et intérieur et la notion de signe n'apparaissent. Le développement est ici décrit comme dans sa forme générale et abstraite.

Regardons cela d'un point de vue un peu plus détaillé à propos de sa présentation du facteur « hérédité »³. Quatre particularités définissent le point de vue à partir duquel la pédologie aborde l'hérédité par comparaison avec celui de la génétique ou encore avec celui de la clinique médicale, et qui constituent donc son unité d'analyse. La pédologie étudie :

- non pas des traits hérités simples, mais des traits complexes qui se modifient et se développent ;
- non pas des traits purs, mais des traits qui sont en lien avec l'hérédité et le milieu ;
- non pas seulement des traits qui distinguent les personnes, mais des traits communs à tous les êtres humains ;
- non pas des traits fixes, indépendants du milieu, mais des traits dynamiques qui changent en fonction des lois du développement.

Cette définition du point de vue permet l'adoption d'une méthode certes bien connue, la méthode comparative entre jumeaux mono- et hétérozygotes, mais avec une double perspective comparative supplémentaire : la première, entre les fonctions élémentaires, telles que les gestes moteurs simples ou le timbre de la voix, et les fonctions supérieures complexes, comme les aptitudes musicales ou les capacités langagières ; la seconde entre enfants de différents âges. L'indice utilisé est la divergence du taux de correspondance entre mono- et hétérozygote. Vygotskij en résume les résultats sous la forme de quatre lois ou thèses, avec un certain nombre de corollaires :

12. Les fonctions psychiques élémentaires dépendent plus de l'hérédité que les fonctions psychiques supérieures. Dans le cas de ces dernières, le développement ne se limite pas en effet à réaliser, modifier ou combiner des dispositions héréditaires données : il apporte quelque chose de totalement nouveau sur la base des dispositions héréditaires.
13. Il y a une divergence quantitative brutale de l'impact de l'hérédité entre les fonctions élémentaires et supérieures : qualitativement, le groupe des fonctions supérieures a un rapport totalement différent à l'hérédité. Dans le premier cas, l'hérédité détermine le développement, elle exerce une influence plus ou moins directe ; dans le deuxième, elle fonctionne comme condition préalable sur laquelle se crée du nouveau. Les dispositions peuvent être fortement déterminées héréditairement, mais n'entrent dans les fonctions supérieures que comme conditions, comme dispositions facilitatrices.

³ Nous empruntons ici certains passages à notre introduction au livre *L. S. Vygotskij. La science du développement de l'enfant. La pédologie : fondements et place dans le système des sciences. Textes pédologiques 1930-1934* (sous presse).

14. Le poids relatif de l'hérédité fluctue fortement en fonction des traits et de l'âge, surtout quand il y a du nouveau qui apparaît et que les traits héréditaires jouent un rôle de prédisposition. Évidemment, l'hérédité ne change pas, mais son rôle dans la construction des fonctions est, lui, évolutif. De plus, contrairement à ce qu'on pourrait croire, le poids de l'hérédité peut augmenter avec l'âge (certaines particularités de la constitution psychosexuelle) ou diminuer, ou bien encore passer par ces deux états.
15. Il n'y a pas de loi générale du rapport existant entre hérédité et développement, qui s'appliquerait à tous les aspects du développement. Seule l'étude concrète, clinique, peut saisir chaque fois ce rapport continuellement changeant.

De manière générale, « le développement représente toujours un processus dynamique, une unité des influences héréditaires et du milieu, mais [...] cette unité n'est pas constante, permanente, immuable et explicable de façon sommaire. Elle est différenciée, instable, construite de manière variée, et demande à chaque fois une étude concrète » (p. 61).

Plusieurs observations concernant la méthode de Vygotskij découlent de notre brève analyse du chapitre sur l'hérédité. Le premier pas qu'il effectue se traduit par l'application à un objet particulier, ici l'hérédité, du point de vue général de la discipline pédologie et par l'utilisation d'une méthodologie concrète, respectant les principes généraux, notamment comparatifs et génétiques, ici la comparaison de jumeaux sur des traits significatifs. Les résultats que produisent les recherches empiriques menées à partir de cette base apparaissent sous forme de régularités ou de lois qui mettent en évidence, dans l'objet même ainsi saisi, des principes qui sont communément définis comme faisant partie de la dialectique :

- unité d'aspects contradictoires de l'hérédité et du milieu ;
- saut du quantitatif au qualitatif : des fonctions élémentaires aux supérieures et leur rapport à l'hérédité ;
- nouveauté comme aspect essentiel du développement ;
- analyse concrète de l'objet dans sa matérialité.

CONCLUSION

À la lumière de la brève analyse des lignes de force de la pensée de Vygotskij dans deux ouvrages qui ont pour objet principal le développement de l'enfant, on ne peut s'empêcher d'être étonné. On se trouve, à trois ans d'intervalle, face à deux modalités de pensée profondément différentes.

Dans le cas d'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* :

- une pensée orientée, comme le dit le titre, sur des fonctions dont la transformation est analysée en quelque sorte une par une, sans perdre de vue le système psychique dans sa totalité, sans en tenir compte systématiquement ;

- le mécanisme principal de transformation est l'intériorisation, le passage de l'inter-à l'intrapsychique ;
- l'outil essentiel de la transformation est le signe.

Vygotskij précise déjà que « ce ne sont pas seulement l'usage d'outils, mais aussi le système de mouvements et de perceptions, le cerveau et les mains, l'organisme tout entier qui se développent ». C'est ce qu'il appelle le « paradoxe biologique culturel » (p. 127) qu'il cherche à clarifier, sans toutefois approfondir ici la question.

Dans *Fondements de la pédologie* – cette dernière, rappelons-le, étant la « science du développement » –, Vygotskij décrit le développement avant tout comme :

- forme abstraite, sans entrer dans le processus concret de développement de « fonctions psychiques supérieures » ;
- forme générale du développement : la transformation continue des rapports interfonctionnels modifie le système et en produit un nouveau ; le tout du système et des rapports interfonctionnels prime par rapport aux fonctions ; il en découle qu'il n'y recourt au terme de « fonctions » que de manière générale, sans description concrète de fonctions spécifiques et du rôle précis des outils sémiotiques qui, par intériorisation, assurent la possibilité d'un développement des fonctions et de leur réorganisation.

L'énigme : pourquoi Vygotski ne fait-il pas la moindre référence à la problématique sémiotique qu'il développe pourtant en profondeur, parallèlement, dans *Pensée et langage* ?

Et inversement : l'approfondissement de son travail en pédologie va dans le sens d'une avancée sur les périodes critiques, périodes de crise où le développement biologique se confronte au développement culturel, qu'il considère comme moments clés et terreau pour une transformation générale du développement. On trouve cette tentative de catégoriser ces étapes cruciales de développement et on y voit leur prise en compte comme ouverture sur une zone de développement potentiel ou proximal, un concept de sa dernière période également, tout comme les néoformations (il y a quelque chose de nouveau qui se produit à chaque niveau d'âge), etc. Dans ces travaux, à nouveau, la notion de signe n'est pas centrale. Tout comme elle ne l'est pas dans les travaux qu'il présente à l'Institut de médecine expérimentale de Moscou le 28 avril 1934 : *Problème du développement et de la désagrégation des fonctions psychiques supérieures* et les thèses préparées pour le 1^{er} Congrès de psycho-neurologie d'Ukraine en juin 1934 à Kharkov : *Psychologie et étude sur la localisation des fonctions psychiques*. Dans le premier de ces articles, Vygotskij souligne une nouvelle fois que « le problème des fonctions psychiques supérieures est le problème central de la psychologie humaine » (p. 364). Il reprend l'idée de distinguer les critères définissant les fonctions supérieures et inférieures, mais affirme que, pour l'heure, il ne peut y parvenir que de manière empirique et heuristique. Vygotskij insiste sur le fait que ce n'est pas le développement

de chaque fonction qu'il importe d'étudier séparément, que ce n'est pas la somme de chaque fonction se développant isolément qui donnera un tout, mais la transformation produite entre les différentes fonctions, à chaque période d'âge. Le plus important, c'est de considérer le développement de la conscience comme un tout, qui dépend de la transformation de l'ensemble des fonctions. L'exemple que Vygotskij donne pour illustrer son propos est de dire qu'il est difficile de comparer la mémoire, la pensée, et l'attention d'un enfant dans sa petite enfance à celles d'un enfant plus âgé. Il pose la question de ce qui est essentiel dans la mémoire entre un et trois ans. Selon lui, ce n'est pas seulement le développement de la mémoire et de la pensée, d'autant qu'à cet âge ces fonctions ne sont pas autonomes. Il convient plutôt d'étudier le rapport entre les fonctions au cours du développement. La nature du développement des fonctions psychiques supérieures doit être comprise en fonction de la conscience que l'enfant en a, à un certain âge, ainsi que selon son milieu. Il se produit quelque chose de nouveau au niveau des interactions. La notion de système semble prendre le plus grand rôle dans le développement de l'enfant. Le développement cognitif n'a pas une place privilégiée dans le système.

Les deux pans de recherche se développent en quelque sorte en parallèle. Le problème est trop complexe pour être abordé. Vygotski développe d'une part le travail sur le signe comme fonction générale, outil de transformation en approfondissant, à partir d'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, le concept de signification, développé dans *Pensée et langage* ; et d'autre part approfondit la notion de système, également présente dans l'ouvrage charnière *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, en le développant dans sa forme abstraite, générale, tout en essayant de lui donner un contenu plus empirique dans ses travaux en neuropsychologie. *Fondements de pédologie* permet donc de voir concrètement l'un des développements de la pensée Vygotskienne : celle de la pensée systémique où monisme, dialectique et anti-réductionnisme apparaissent avec une clarté toute particulière.

Bibliographie

- Leont'ev A. N. (1931/1956). Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций [*Le développement de la mémoire. Étude expérimentale des fonctions psychologiques supérieures*]. Москва; Ленинград: Учпедгиз.
- Marx K. (1843-44/1973). *Critique du droit politique hégélien*, Paris : Éditions sociales.
- Sève L. (2014). « Présentation », In L. S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris : La Dispute (p. 7-76).
- Vygodskaja G. L. & Lifanova T. M. (1996). Лев Семенович Выготский. Жизнь, деятельность, штрихи к портрету. [*Lev Semionovich Vygotski. La vie, l'œuvre, les traits de caractère.*] Москва : Смысл.
- Vygotskij L. S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Vygotskij, L. S. (1928). « Инструментальный метод в педологии » [*La méthode instrumentale en pédologie*], In Основные проблемы педологии в СССР, p. 158-159, Москва : Издание Оргбюро съезда.
- Vygotskij, L. S. (1928). « Проблема культурного развития ребенка » [« Le problème du développement culturel de l'enfant »]. Педология. 1, 58-77.
- Vygotskij, L.S. (1928/1935). « К вопросу о многоязычии в детском возрасте ». [Du problème du multilinguisme chez l'enfant], p. 53-72, In Умственное развитие детей в процессе обучения. Сборник статей [*Développement mental des enfants dans le processus d'apprentissage/enseignement. Recueil de textes. Édité par Zankov, Šif et El'konin*]. Москва; Ленинград : Государственное учебно педагогическое издательство.
- Vygotskij, L. S. (1929⁴). Развитие активного внимания в детском возрасте. In Вопросы марксистской педагогики. [Le développement de l'attention volontaire pendant l'enfance. «Questions de pédagogie marxiste»]. Москва: Тр. Акад. Коммун. воспит. [Également publié en 1956 sous le titre Развитие высших форм внимания в детском возрасте. [Le développement des formes d'attention supérieures] In Избранные психологические исследования [Études psychologiques choisies]. Москва: АПН.]
- Vygotskij, L.S. (1930/1960). Инструментальный метод в психологии [La méthode instrumentale en psychologie]. In Развитие высших психологических функций. Из неопубликованных трудов. [Développement des fonctions psychiques supérieures. Des travaux non publiés] (pp. 224-234). Москва: Издательство академии педагогических наук.

⁴ Cet article se trouve dans les références bibliographiques de *Pensée et langage* (1934), classifié dans les articles pédologiques. Lucien Sève, dans la préparation de la publication de HDFPS, constate (communication personnelle 14.01.2012) que le chapitre 9 de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1983), correspond presque totalement à ce texte de 1929.

- Vygotskij, L. S. (1930⁵/1960). « История развития высших психических функций » [« Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures »], In Развитие высших психологических функций. Из неопубликованных трудов [*Développement des fonctions psychologiques supérieures. Des travaux non publiés*], p. 13-223, Москва : Издательство Академии педагогических наук.
- Vygotskij, L. S. (1931/1983). « История развития высших психических функций » [« Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures »], In Собрание сочинений (том, 3, с. 6-327). Москва : Педагогика.
- Vygotskij, L. S. (1931/1982). « Предисловие к книге А.Н. Леонтьева » [« Préface au livre de A.N. Leontiev »]. In Собрание сочинений (том, 3, с.149-155), Москва : Педагогика.
- Vygotskij, L. S. (1934/1960) « Проблема развития и распада высших психических функций » [« Problème du développement et de la désagrégation des fonctions psychiques supérieures »], In Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов [*Développement des fonctions psychiques supérieures. Des travaux non publiés*], p. 364-383), Москва : Издательство академии педагогических наук.
- Vygotskij, L. S. (1934/1960). « Психология и учение о локализации психических функций » [« Psychologie et étude sur la localisation des fonctions psychiques »], In Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов, p. 384-396, Москва : Издательство академии педагогических наук.
- Vygotskij, L. S. (1935). Умственное развитие детей в процессе обучения. Сборник статей. [*Développement mental des enfants dans le processus d'apprentissage/enseignement. Recueil d'articles. Édité par Zankov, Šif et El'konin*], Москва ; Ленинград : Государственное учебно педагогическое издательство.
- Yasnitzky, A. (2011). « Le Vygotskij que nous (ne) connaissons (pas). Les principaux travaux de Vygotskij et la chronologie de leur composition », *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, 4, 71-79.
- Yasnitzky, A. (2012). « Revisionist Revolution in Vygotskian Science : Toward Cultural-Historical Gestalt Psychology », *Journal of Russian and East European Psychology*, 50(4), 3-15.

⁵ 1931 selon la bibliographie de Vygodskaja.

GENÈSE INSTRUMENTALE ET ACTIVITÉ MÉDIATISANTE COMMENT FORMER À FAIRE DES CHOIX EN VOLLEY-BALL ?

SERGE ÉLOI

LIRTES, Université Paris Est Créteil

97

Les Pratiques Physiques Sportives et Artistiques ont ceci de spécifique que la composante motrice y est prépondérante. On pourrait même dire que lorsque l'on observe ces pratiques, c'est la première chose qui saute aux yeux. Pourtant, elles ne se résument pas en une sorte d'agitation stérile qui ne se justifie que par son hypothétique fonction hygiénique ou par ses effets cathartiques présumés. D'une part, les PPSA sont des pratiques sociales, c'est-à-dire des pratiques historiquement ancrées et socialement constituées. Elles font partie de notre culture. La question de la transmission de ces pratiques comme élément de la culture humaine se pose donc concrètement. Vygotski relève d'ailleurs cette filiation entre pratiques sociales et culture en affirmant que « la culture est bien le produit de la vie sociale et de l'activité sociale de l'être humain » (Vygotski, 2014, p. 286). C'est donc à titre d'élément de notre culture que l'enseignement des PPSA est programmé dans les écoles, les collèges et les lycées. Elles deviennent ainsi des pratiques sociales de référence (Martinand, 1994). D'autre part, dire que la motricité est une composante prépondérante des PPSA ne doit pas occulter qu'une activité psychique est également mobilisée par le sujet qui s'y investit. Deleplace souligne que « ce que le sport (et en particulier le sport collectif) semble souligner de plus en plus, c'est que le sujet humain ne peut pas ne pas être mentalement actif, en même temps que physiquement et physiologiquement actif, dans quelque effort de relation que ce soit avec son environnement comme, par conséquent, dans quelque effort d'apprentissage que ce soit » (Deleplace, 1979, p. 13). Se pose alors la question de la transmission des éléments constitutifs de ces pratiques et des moyens mobilisés pour former les intervenants éducatifs qui auront la charge de ces enseignements dans le futur. La réflexion que nous menons ici s'inscrit dans le cadre de la formation d'étudiants en STAPS qui se destinent à devenir des intervenants éducatifs. Elle se focalise sur une situation de volley-ball qui mobilise un artefact réglementaire (Éloi et Uhlrich, 2011) pour développer les pouvoirs d'agir des étudiants. Il s'agit pour nous de faire l'analyse d'une expérimentation pédagogique à la lueur de travaux de Vygotski et notamment de son ouvrage *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (HDFPS)*.

Nous nous référerons donc abondamment à cet ouvrage pour commenter les résultats qui ont été obtenus.

LA MOBILISATION D'UN ARTEFACT RÉGLEMENTAIRE EN VOLLEY-BALL

Les groupes d'étudiants qui se succèdent année après année sur nos terrains de volley-ball ne changent pas fondamentalement les uns des autres. Les mêmes observations peuvent être répétées. Les mêmes obstacles peuvent être identifiés. Il en est un qui est facilement repérable et qui nous interpelle systématiquement. Il se présente sous la forme d'un stéréotype dont les étudiants usent et abusent y compris dans une situation à effectif réduit de 2 contre 2.

98

Un constat récurrent

On peut décrire ce stéréotype ainsi : au cours d'un échange, lorsqu'un étudiant reçoit la balle, il utilise systématiquement et indépendamment de la structure de l'opposition (placement et déplacement du partenaire et des adversaires) une des deux options suivantes. Il y a ceux qui sont "collectifs" et sollicitent systématiquement leur partenaire, et ceux qui sont plus "individualistes" et renvoient directement la balle chez l'adversaire. Or la problématique des sports collectifs réside dans l'adaptation de son action au rapport de force du moment. Il s'avère alors que tantôt il faut faire une passe et tantôt il faut renvoyer la balle directement. Rien n'est écrit à l'avance. Il faut lire la situation. Comment délester les étudiants de ce handicap décisionnel ? Nous nous intéressons ici aux problèmes des choix tactiques. Peut-on définir ce qu'est un bon choix ? Peut-on transmettre la capacité de choisir ? Ces questions dépassent amplement la seule formation des futurs enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS). Pour tenter d'apporter quelques solutions, nous les avons confrontés à une situation de 2 contre 1+1 au volley-ball. La situation a recours à un artefact réglementaire. Parler d'artefact réglementaire, c'est spécifier la nature de l'artefact sans augurer de ce qu'il va transformer chez le sujet, pari qui serait pour le moins audacieux. Ce que nous pouvons assurer, c'est que la règle va subir une transformation et que c'est par le truchement de cette nouvelle règle que l'on va chercher à provoquer un changement dans l'activité des sujets.

La relation didactique a ceci de particulier que l'artefact se situe à l'interface de deux points de vue. D'un côté, l'intervenant éducatif introduit l'artefact dans le but de provoquer quelques réactions chez l'apprenant. De l'autre, l'artefact se présente pour l'apprenant comme un incident, un obstacle à surmonter sur le chemin qui le mène à son objectif, dans notre cas, gagner l'échange qui vient d'être initié. Ce que l'on observe alors, c'est que la mise en place de cet artefact prend un certain temps. Il ne suffit pas de mettre à disposition l'outil pour qu'il soit pleinement exploité. Est donc amorcé un processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995). Mais au sein du dispositif de formation, ce sont deux genèses instrumentales qui sont initiées. Celle de l'intervenant

éducatif qui doit décider quand introduire l'outil dans le curriculum de ses élèves, sur quelle durée, sous quelle forme d'organisation, etc. Celle de l'apprenant sur laquelle nous allons nous pencher plus spécialement ici. Prolongeant les travaux de Rabardel, nous pensons que ce processus se matérialise par une succession de périodes d'instrumentation et d'instrumentalisation.

L'instrumentation correspond à une période durant laquelle le sujet "prend en main" l'artefact. Il en teste les usages possibles, les effets, les limites. « Nous utiliserons le terme d'instrumentation [...] pour désigner les aspects du processus de genèse instrumentale orientés vers le sujet lui-même » (Rabardel, 1995, p. 137). Le sujet doit trouver les ressources en lui pour utiliser à minima l'outil proposé. « L'instrumentation, c'est donc ce processus par lequel les contraintes et les potentialités d'un artefact vont conditionner durablement l'action d'un sujet pour résoudre un problème donné » (Trouche, 2005, p. 274). À la suite de cette période et d'une façon plus ou moins imbriquée, va succéder une autre période d'instrumentalisation (Éloi & Uhlrich, 2013). Elle correspond à "la mise à sa main" de l'artefact par le sujet. Ici, le sujet va en quelque sorte reprendre le dessus sur l'artefact pour l'adapter à son usage personnel. « Nous réservons celui (le terme) d'instrumentalisation pour les processus dirigés vers l'artefact » (Rabardel, 1995, p. 137). Cette "reprise en main" peut aller jusqu'à la modification de l'artefact. Ici, l'activité du sujet est tournée vers l'artefact. Il peut être question d'adaptation ou d'ajustement de l'artefact voire de détournement. Certains parleront de catachrèse. C'est donc ce double mouvement qui caractérise la genèse instrumentale.

L'artefact réglementaire

La règle qui va être introduite par l'intervenant éducatif est née du constat relatif aux stéréotypes des étudiants. Il fallait trouver une situation propice à les sortir de leurs routines, une situation susceptible de les délivrer de la voie unique dans laquelle ils s'engouffrent de façon systématique. L'artefact réglementaire utilisé repose sur un principe inspiré des jeux vidéo. Dans ces divertissements, le héros dispose de plusieurs vies, voire il peut en regagner. Le principe est ici le même. L'artefact réglementaire s'énonce ainsi : le joueur qui renvoie la balle chez l'adversaire est provisoirement "mort". Pour recouvrer sa vie, il doit aller toucher l'un des deux plots qui délimitent l'arrière de son terrain (cf. figure 1). L'artefact provoque alors un emboîtement de situations plus ou moins fugaces de 2 contre 1 (l'autre joueur étant parti toucher le plot). Les effets de cette mesure conduisent à transformer les objets de l'activité des sujets.

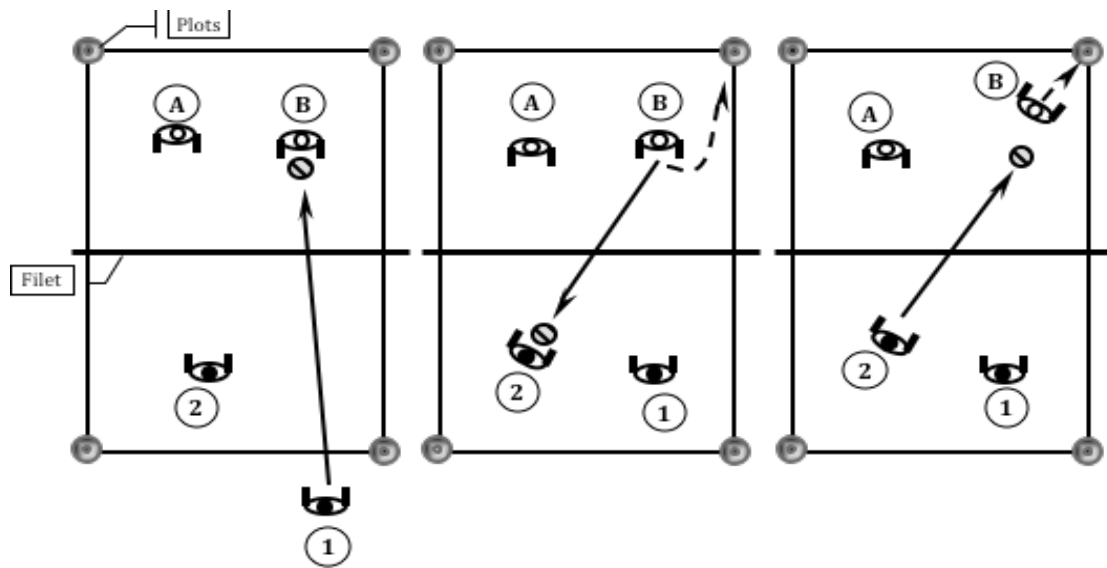


Figure 1 : Situation typique de jeu en 2 contre 1+1 au volley-ball

Les 3 terrains correspondent à 3 moments successifs du déroulement du même échange.

Terrain de gauche : le joueur 1 sert, le joueur B réceptionne.

Terrain du centre : B renvoie vers 2 et doit se retourner pour aller toucher le plot derrière lui.

Terrain de droite : 2 renvoie directement vers B qui doit aller toucher le plot. Fin de l'échange.

La genèse instrumentale en attaque et en défense

Suite à des observations menées depuis plusieurs années sur des groupes de pratique en L2 (analyses statistiques, études de cas, autoconfrontations simples et croisées) dont le support essentiel est le recueil audio et vidéo, nous sommes en mesure de distinguer les comportements qui relèvent de l'instrumentation d'une part et de l'instrumentalisation d'autre part. Mais une autre dimension vient s'ajouter à cette première temporalité. En effet, l'une des caractéristiques des sports collectifs et notamment du volley-ball, c'est que les pratiquants peuvent basculer du statut d'attaquant à celui de défenseur dans la seconde. Cette particularité nous amène à spécifier pour les périodes d'instrumentation comme pour les périodes d'instrumentalisation, les conduites liées à l'attaque et à la défense.

Lors de cette période, le pratiquant va "prendre en main" l'artefact réglementaire. Concrètement, cela signifie que l'auteur du renvoi chez l'adversaire doit aller toucher un plot. Cette instrumentation se réalise sur le versant défensif puisque le ballon se dirige vers le camp adverse pendant cette navette. On observe alors différents comportements. Une première confusion est observée chez quelques étudiants. Il y a ceux qui vont toucher alors qu'ils ont fait une passe. Ce comportement s'estompe très rapidement même si on peut le retrouver lors du début des toutes premières séquences. Il y a aussi ceux qui oublient en toute bonne foi qu'ils doivent aller toucher le plot. C'est ici que l'enseignant doit faire usage d'une pédagogie du "flagrant délit" pour rappeler à l'ordre les "amnésiques". L'instrumentation de la règle se fait rapidement en insistant

sur le fait que si le joueur “mort” intervient sur le ballon, le point est perdu. Elle donne lieu d'ailleurs à une adaptation du duo. Celui qui renvoie la balle étant investi dans son action au point de rester à regarder les effets de ce qu'il vient de produire, c'est son partenaire qui, libéré de cette tâche, le rappelle à l'ordre. Lors des toutes premières séquences, on entend régulièrement « le plot ! Le plot ! ». Cette aide du partenaire disparaît totalement vers la troisième séance.

Cette période d'instrumentation a également son versant offensif. En effet, une fois que l'application de la règle est suffisamment stabilisée sur son versant défensif, l'enseignant va réunir les pratiquants pour leur demander de trouver la solution stratégique au problème qui est posé par l'application de la nouvelle règle. Il s'agit donc de “prendre en main” l'artefact réglementaire pour en tirer un profit sur le plan de l'attaque. La solution est rapidement trouvée car déjà certains ont mis en application l'astuce qui permet de tirer profit de la règle. En fait, la solution est simple, il suffit de renvoyer directement (sans passe) la balle vers le joueur “mort”. Le joueur visé étant dans l'incapacité de riposter, l'échange peut être aisément gagné. Une fois la solution stratégique collectivement adoptée, chacun retourne sur son terrain pour tenter de la mettre en œuvre. Ici encore, il y a un pas à franchir entre savoir ce que l'on doit faire et le réaliser. Il faut donc un certain temps pour que se répande la solution chez tous les pratiquants.

De façon plus ou moins imbriquée apparaît ensuite une période d'instrumentalisation. Sur le versant défensif, les comportements caractéristiques consistent à compenser l'absence du partenaire parti toucher le plot. Petit à petit et sans qu'aucune consigne de l'enseignant n'ait été donnée, on observe que le joueur resté seul se place au centre de son terrain pour pallier à toute éventualité. Cette adaptation est due à l'augmentation corrélative des renvois directs sur le partenaire “mort”. La principale menace devient alors le renvoi des adversaires sur le joueur qui s'évince. Le défenseur resté seul se trouve donc confronté à l'alternative suivante. Soit il reste sur sa moitié de terrain et laisse exposée toute la moitié de terrain de son partenaire. Soit il vient protéger le côté de son partenaire, mais il laisse alors une part de son côté libre. C'est cette seconde option qui finit par être choisie par tous les étudiants.

Sur le versant offensif, l'instrumentalisation prend une tournure originale. Elle est le résultat d'effets en cascade suscités par l'artefact réglementaire. Au commencement, l'artefact organise la libération d'un espace dans le camp adverse. Il en découle que les renvois se font systématiquement vers l'espace laissé libre. Le partenaire du joueur “mort” se trouve donc contraint de compenser son absence et se dirige alors vers l'espace qu'il a laissé libre. C'est ici que les joueurs les plus opportunistes décident de mettre “à leur main” la situation provoquée. Au lieu de tenter de faire tomber la balle vers le joueur “mort”, ils vont renvoyer de l'autre côté c'est à dire, vers l'espace initialement occupé par le partenaire qui défend. En effet, ce partenaire se dirigeant vers l'espace vide pour tenter de le couvrir, l'adversaire va jouer à contre-pied du dépla-

cement du joueur resté seul. Ces comportements dénotent non seulement une prise d'informations pertinente mais aussi une maîtrise tactico-technique de très bon niveau. Sans aller jusqu'à obtenir cette solution extrêmement aboutie, l'artefact réglementaire a contribué à provoquer une remise en cause des stéréotypes initiaux. Quels sont les processus psychologiques impliqués dans ces transformations ? Comment les travaux de Vygotski peuvent-ils éclairer le développement obtenu dans le cadre de l'utilisation de cet artefact réglementaire ?

CE QUE PROVOQUE L'ARTEFACT : UNE INTERPRÉTATION À LA LUEUR DES TRAVAUX DE VYGOTSKI

102

Les travaux présentés ci-dessus et qui sont menés depuis plusieurs années n'ont pas bénéficié à leur origine des éclairages du texte de Vygotski. Cette communication est l'occasion de revisiter nos analyses à la lueur de ce texte. Il s'agit donc d'explicitier comment Vygotski pourrait interpréter les comportements observés pour comprendre le mécanisme des processus psychologiques impliqués dans l'élaboration de la réaction complexe.

L'utilisation d'un artefact réglementaire

Ce qui est original dans notre expérimentation, c'est l'utilisation d'un artefact réglementaire. Il se présente sous la forme d'une règle à appliquer dans le jeu mais sa visée va au-delà de sa simple mise en œuvre. Il s'agit alors de s'interroger sur la véritable nature d'un tel artefact. L'artefact réglementaire est un incident volontairement introduit par l'enseignant au cours de la progression du pratiquant dans le but de provoquer son développement. Il comporte en lui deux versants. D'un côté, il contient toutes les propriétés matérielles qui sont liées aux règles et bien qu'elles soient conservées sous la forme du langage (écrit ou parlé), elles se matérialisent en cours de jeu. Il est donc possible pour tout un chacun de savoir si la règle est respectée ou non. C'est d'ailleurs le rôle des arbitres que d'en signaler les manquements. Il y a bien là un versant observable et objectivable de la règle. D'un autre côté, il y a les processus psychologiques mobilisés par les acteurs du jeu pour tenter d'atteindre les buts qu'ils se fixent tout en se conformant aux usages prescrits par le nouveau règlement. L'artefact réglementaire se présente alors comme une entité bivalente qui contient à la fois les caractéristiques de l'outil technique et de l'outil psychologique. Pour Vygotski, « la plus importante spécificité de l'acte instrumental [...] est qu'en un même stimulus sont simultanément présents des stimuli de deux ordres, ceux à la fois de l'objet et de l'outil, dont chacun joue qualitativement et fonctionnellement un rôle différent » (Vygotski, 2014, p. 570). Il précise que « cela étant, apparaît dans l'acte instrumental, entre l'objet et l'opération psychique qui le vise, un moyen terme nouveau – l'outil psychologique qui devient centre structural ou point focal, autrement dit facteur fonctionnellement déterminant de tout le processus constitutif de l'acte instrumental » (*Ibid.*). Il s'agit alors de recons-

truire l'historicité du processus depuis l'introduction de l'artefact par l'intervenant éducatif jusqu'à l'obtention des résultats recherchés chez les pratiquants.

Reconstituer les voies du développement nécessite de saisir les changements initiés par l'artefact depuis l'origine de son utilisation, sans omettre aucune des étapes sous peine d'étudier « la réaction complexe dans sa forme morte, comme une chose déjà faite, après que son processus de développement est achevé » (*Ibid.*, p. 229). C'est là tout l'intérêt d'être en mesure de dissocier instrumentation et instrumentalisation au sein de la genèse instrumentale. La question centrale est donc la suivante : « Quelle est la nature de la réaction causale-dynamique réelle de la réaction complexe ? » (*Ibid.*, p. 231).

L'invention de l'artefact provient d'un constat. Les étudiants jouent en étant prisonniers de leurs stéréotypes. Il a donc fallu que l'enseignant imagine une situation qui les invite à s'ouvrir, à prendre de l'information au-delà de leur espace proche. Il fallait en quelque sorte une situation qui les prenne à leur propre jeu. Mais introduire un obstacle insurmontable ne peut pas permettre d'atteindre l'objectif. L'astuce de notre situation, c'est qu'elle contraint les joueurs mais sans les placer devant un mur. « Pour ce faire, nous devons lors de l'expérimentation transformer la forme automatique d'une réaction en un processus vivant, remettre la chose dans le mouvement d'où elle est apparue » (*Ibid.*, p. 231). L'artefact réglementaire place les protagonistes en position de saisir des opportunités imperceptibles auparavant. Il transforme le rapport à la tâche. Petit à petit, il va permettre d'annihiler les réactions "réflexes" initiales. De fait, « nous avons introduit dans les expériences sur la réaction de choix une première complication, sans encore fournir au sujet les moyens de la surmonter » (*Ibid.*, p. 233). Cette première complication, c'est l'obligation faite à l'attaquant (celui qui renvoie la balle chez l'adversaire) d'aller toucher un plot. Il doit alors d'urgence recouvrer sa "vie". Aussi « l'orientation particulière de l'attention transforme, restructure le processus de recherche de la réponse, oriente la pensée sur une voie détournée » (*Ibid.*, p. 376). En effet, on peut s'interroger sur la pertinence d'exclure temporairement un joueur du jeu alors que l'objectif avoué est de développer la prise d'information. Mais cette exclusion temporaire facilite la tâche de lecture du jeu puisqu'il ne reste plus, au moins pour un court laps de temps, qu'un seul joueur adverse actif. Cette obligation est donc le point de départ d'un processus en cascade de causes et d'effets qui va conduire à rendre indispensable mais possible, la prise en compte des placements et déplacements des adversaires. C'est ici que Vygotski nous éclaire en énonçant une règle générale : « dans la structure supérieure, ce qui est le tout déterminant fonctionnel ou le foyer de tout le processus, c'est le signe et son mode d'utilisation » (*Ibid.*, p. 246).

Place du signe dans le processus de genèse instrumentale

Le processus de développement des fonctions psychiques supérieures nécessite de transiter par le signe. Aussi, il s'agit de repérer dans notre expérimentation comment

« sont inclus dans la situation des stimuli artificiels jouant le rôle de signes » (*Ibid.*). Ce travail implique de repérer ces stimuli artificiels, mais aussi de repérer comment ils acquièrent la fonction de signe. Le processus peut donc se formuler ainsi. L'intervenant introduit un stimulus neutre qui constitue un obstacle. À l'usage, ce stimulus ou obstacle cesse d'être neutre et acquiert une fonction de signe. Le signe modifie alors l'opération psychique. « Nous pourrions dire que le stimulus neutre acquiert une fonction de signe lorsque survient un obstacle, et qu'à partir de ce moment la structure de l'opération revêt un caractère tout différent » (*Ibid.*, p. 247). C'est donc la nécessité de franchir l'obstacle qui mobilise chez le sujet les ressources psychologiques qui permettent de réorienter ou de réorganiser l'activité psychique. « Alors que l'outil ou le détour réel ont pour orientation de modifier quelque chose dans la situation extérieure, le signe a avant tout pour fonction de modifier quelque chose dans la réaction ou le comportement de la personne elle-même. Le signe ne modifie rien dans l'objet même, il ne fait que donner une autre direction à l'opération psychique ou la réorganiser » (*Ibid.*, p. 254).

Ici se situe certainement le rapprochement possible avec les notions d'instrumentation et d'instrumentalisation développées par Rabardel (1995). L'usage de l'artefact (réglementaire dans notre cas) constitue un obstacle, un incident volontairement introduit dans l'activité du sujet. En "prenant en main" cet artefact, le sujet est amené à en changer le statut. L'artefact bascule petit à petit de stimulus neutre à signe. « De manière très générale on peut dire qu'un stimulus devient signe naturel, symbole naturel pour l'enfant lorsque [grâce à lui] il peut embrasser une seule et même structure avec tous les éléments auxquels elle est liée » (*Ibid.*, p. 325). C'est le moment de l'instrumentation. L'activité est principalement orientée vers le sujet lui-même. Puis le signe étant construit et accessible, le sujet peut alors "mettre à sa main" l'artefact, c'est-à-dire modifier l'utilisation canonique qui en est habituellement faite ou modifier matériellement et/ou symboliquement l'artefact lui-même. En s'appuyant sur le signe qu'il a construit, le sujet se libère des sous-entendus communs de l'artefact pour en faire un usage personnel. C'est ainsi que tout en respectant les normes qui lui sont liées, il s'émancipe de l'artefact pour mettre en œuvre ce qui va devenir son instrument. C'est le moment de l'instrumentalisation. « Ce processus peut être considéré comme un détournement ou comme une contribution de l'usager au processus même de conception de l'instrument » (Trouche, 2005, p. 275). L'activité du sujet est alors tournée vers l'artefact. « L'outil orienté vers le dehors et le signe orienté vers le dedans remplissent donc des fonctions psychiques techniquement différentes » (Vygotski, 2014, p. 354). Pour nous, c'est ce processus complexe qui lie dans un mouvement dialectique instrumentation et instrumentalisation qui constitue la genèse instrumentale. Nous faisons l'hypothèse que lorsque le recours à l'artefact est suffisamment prolongé, la genèse instrumentale se structure en suivant une trajectoire spiralaire de développement qui fait apparaître tantôt l'un et tantôt l'autre de ces épisodes. Il s'agit alors de reconstituer la succession de ces changements en identifiant les moments respectifs de chacune de ces étapes

dans notre situation de 2 contre 1+1. Comme nous l'avons vu plus haut, pour Vygotski, la suite logique des événements qui structure le processus de développement des fonctions psychiques supérieures nécessite de transiter par le signe. Nous proposons de caractériser la succession des étapes selon deux plans (cf. figure 2) :

le plan de la situation extérieure qui est identifiable par l'observation des comportements des sujets ;

le plan des opérations psychiques que l'on ne peut qu'inférer par le biais des comportements observés.

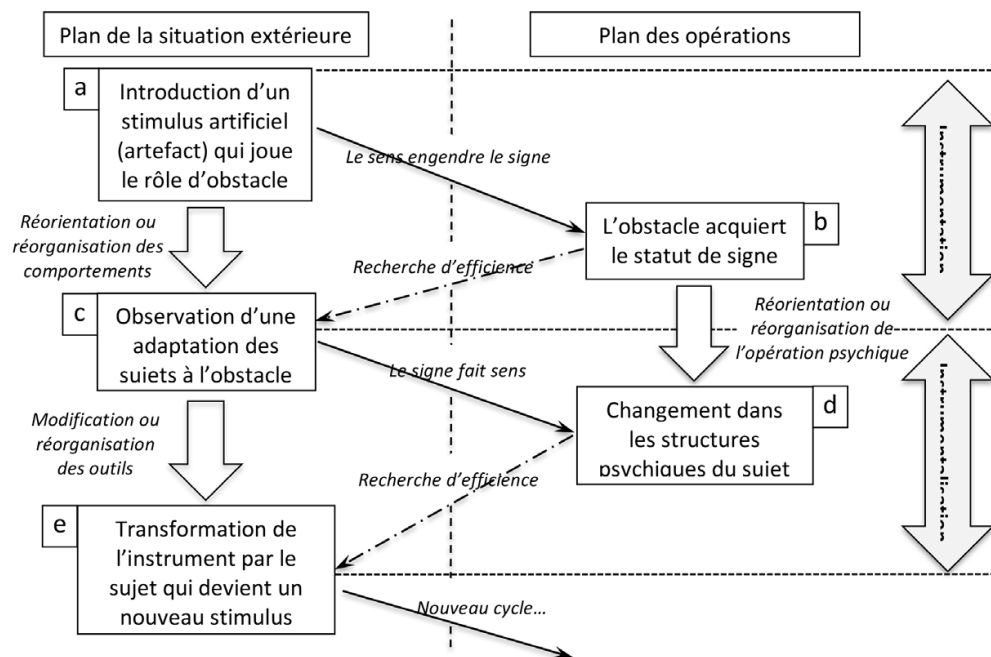


Figure 2 : Le développement du comportement (d'après Vygotski)

Instrumentation défensive : aller toucher le plot

Étape a¹ : Introduction d'un stimulus neutre : la nouvelle règle est appliquée. Elle stipule qu'après avoir attaqué (renvoyer chez l'adversaire), il est impossible de rejouer dans l'échange sans avoir recouvré sa vie. Sur le plan de la situation extérieure, cela constitue un obstacle objectivé par l'oubli d'aller toucher un plot. Le pratiquant oublie parce que rien ne lui rappelle la règle quand il est impliqué dans l'action. Il est d'ailleurs trop impliqué dans l'action pour penser à autre chose.

Étape b : Sur le plan des opérations psychiques, le stimulus cesse d'être neutre et acquiert une fonction de signe. C'est le caractère collectif de la tâche qui donne tout son sens à la situation. Il devient alors possible de surmonter l'obstacle. Le partenaire pense pour l'autre et l'avertit quand il prend en considération qu'il va se retrouver seul si son coéquipier ne va pas toucher le plot. Au début, on entend régulièrement les

¹ Les lettres des paragraphes correspondent aux étapes identifiées dans la figure 2.

joueurs interpellent leurs partenaires : « va toucher, va toucher ! » ou « le plot ! le plot ! ». L'alternance des rôles qui est liée aux aléas du jeu permet au sujet de comprendre au travers de la position de l'autre ce qu'il doit faire lui-même.

Étape c : Adaptation des sujets à l'obstacle : la recherche d'une certaine efficacité conduit à une adaptation aux exigences du stimulus. Jouer la balle en étant "mort" conduit à la perte de l'échange. La répétition des situations permet de prendre toute la mesure de la nécessité de rester dans l'échange et donc, de "recouvrer sa vie". Aller toucher un plot devient une routine.

Instrumentation offensive : renvoyer directement sur l'adversaire mort

106

En même temps que la règle se met en place se pose la question de la résolution stratégique du problème. L'enseignant impulse la verbalisation de cette solution.

Étape a : Introduction d'un stimulus neutre : la résolution stratégique du problème est élaborée collectivement. Les belligérants doivent viser directement vers l'adversaire "mort". Cela requiert de prendre en compte la trajectoire de la balle qui se dirige vers soi et de la renvoyer avec une certaine précision vers un côté du terrain mais lequel ?

Étape b : Changement de statut du stimulus qui devient signe : ici l'application de la solution devient plus facile à réaliser. Il n'est plus nécessaire de se poser la question de savoir s'il faut faire une passe ou s'il faut renvoyer. Le renvoi direct est toujours la bonne solution. Reste à savoir vers où le faire. C'est encore le collectif, sous la forme des adversaires maintenant, qui fait signe ici, car c'est dans la continuité du renvoi de l'adversaire que se situe mon propre renvoi. C'est ainsi que le signe prend corps. Il s'agit d'assimiler l'adversaire à un partenaire et de tenter de lui faire une passe. Inutile de chercher à renvoyer fort, puisqu'il est "mort". Le viser suffit.

Étape c : Adaptation des sujets à l'obstacle : dans un premier temps, ce sont les renvois directs qui augmentent, puis petit à petit, la précision s'affine. D'abord le bon côté du terrain, celui de l'adversaire "mort". Puis on cherche à le viser. C'est même un jeu très amusant que de lui faire tomber la balle sur le dos alors qu'il se baisse pour toucher le plot étant ainsi à deux doigts de recouvrer sa vie.

La prise en main effective de l'artefact réglementaire peut s'observer sur le plan défensif, par des allers-retours incessants vers les plots et, sur le plan offensif, par une augmentation significative des renvois directs vers l'adversaire "mort". La "pompe" est amorcée et les instrumentalisation défensives et offensives qui vont suivre ne nécessitent plus d'intervention de l'enseignant. Le nouveau stimulus n'est donc que l'effet de causes déclenchées auparavant par l'artefact réglementaire.

Instrumentalisation défensive : compenser l'absence de son partenaire «mort»

Étape c : Adaptation des sujets à l'obstacle : un nouveau stimulus prend vie en même temps que l'adaptation à l'artefact réglementaire se précise. En effet, les renvois sur le partenaire "mort" sont de plus en plus fréquents. Les pertes de point se reproduisant souvent dans les mêmes conditions, le signe réitéré construit un sens nouveau.

Étape d : Changement dans les structures psychiques du sujet : c'est ici le signe qui fait sens. Les attaques systématisées des adversaires vers l'espace laissé provisoirement libre par le partenaire parti toucher un plot plongent le défenseur resté seul dans un dilemme. Soit il reste de son côté et laisse un espace béant offert aux adversaires. Soit il tente en se recentrant au milieu de son terrain de protéger à la fois son côté et le côté abandonné par son partenaire.

Étape e : Transformation de l'instrument par le sujet : c'est la seconde solution qui est petit à petit retenue par tous. On assiste alors à une systématisation de cette couverture défensive qui nécessite chez les attaquants un renvoi de plus en plus précis.

Instrumentalisation offensive : prendre l'information, voire jouer à contre-pied

Une fois encore, c'est à travers le collectif, et notamment par l'intermédiaire des comportements défensifs, que vont être sollicitées les adaptations offensives.

Étape c : Adaptation des sujets à l'obstacle : les sujets sont placés devant un problème. Plus ils appliquent la consigne stratégique élaborée collectivement et plus la balle leur revient directement. C'est que dans le même temps, la défense a pris le parti de protéger le côté du terrain délaissé par le joueur "mort". Le défenseur resté seul peut donc anticiper l'attaque des adversaires et se placer idéalement sur la trajectoire du ballon destiné à "achever" son partenaire.

Étape d : Changement dans les structures psychiques du sujet : petit à petit, la crédibilité de la solution stratégique adoptée diminue. Le constat de cette perte de fiabilité est d'autant plus facile à faire que des deux côtés du terrain, on "compense" de la même façon. Il faut donc trouver une solution à ce nouveau problème. Ici, c'est au second degré que l'artefact continue de jouer son rôle. Car ce sont les comportements engendrés par l'artefact et non plus l'artefact en tant que tel qui nécessitent une nouvelle adaptation.

Étape e : Transformation de l'instrument par le sujet : l'instrument est ici constitué par le plan stratégique adopté par tous. Mais les joueurs sont pris de plus en plus souvent à leur propre jeu. Ce constat conduit à affiner les renvois. La meilleure solution consiste alors à regarder où est l'adversaire resté seul et à jouer en conséquence. La boucle est bouclée. L'enseignant, à la suite d'un détour qui peut paraître important, a atteint ses fins. Cependant, on doit relever que chez certains étudiants particulièrement avisés,

une nouvelle solution va naître. Pour ceux-là, il s'agit alors de s'assurer que l'adversaire va bien couvrir son partenaire. Ils s'emploient donc à garantir à l'adversaire que c'est bien la solution du renvoi vers le joueur "mort" qu'ils vont utiliser. Les plus adroits des étudiants se consacrent alors à leurrer leurs adversaires. Tout est fait pour les conforter dans leur croyance. Ils doivent rester persuadés que le renvoi visera bien le partenaire "mort". Un jeu de mime précède ainsi la touche de la balle puis, au dernier moment, le joueur qui renvoie se ravise pour renvoyer la balle à contre-pied.

CONCLUSION

108

Nous avons tenté de transcrire dans le langage de Vygotski les transformations auxquelles nous assistons lorsqu'un artefact réglementaire est mobilisé en volley-ball. Les fonctions médiatisantes de l'outil et des signes vont de pair dans une relation « subordonnée-coordonnée » qui révèle des directions différentes. Alors que la vocation de l'outil semble plutôt d'orientation centrifuge, celle du signe apparaît plutôt centripète. S'en suit une reformulation du sens donné à l'activité des sujets. Les motifs d'agir évoluent (Leontiev, 1984). « L'activité médiatisante » nécessite d'identifier la stratégie ad hoc pour résoudre le conflit ici sur-réglémenté. Les étudiants comprennent vite qu'il faut renvoyer directement la balle sur le joueur "mort" pour remporter l'échange et Vygotski nous permet, au moins pour une part, d'identifier les mécanismes psychologiques qui les conduisent à un relatif libre arbitre en fin de cycle. Nous sommes néanmoins encore loin de l'élaboration d'une théorie instrumentale que Rabardel appelle de ses vœux. Pour lui, une théorie instrumentale « doit chercher à saisir dans un même mouvement dialectique tous les instruments quelles que soient leur nature (matérielle, symbolique ou conceptuelle, interne ou externe au sujet, individuelle ou collective), la direction de leur action (le réel externe, soi-même, les autres...), les dimensions de l'activité auxquelles il contribue plus spécifiquement jusque et y compris, l'affectivité » (Rabardel, 1999, p. 248). C'est un projet de recherche de grande envergure qui s'ouvre alors devant nous. Il appelle à expliciter comment « la maîtrise de la nature et la maîtrise du comportement sont mutuellement liées, comme la modification de la nature par l'homme modifie la nature de l'homme lui-même » (Vygotski, 2014, p. 207).

BIBLIOGRAPHIE

- Deleplace R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*, Paris : Revue EPS.
- Éloi S. & Uhlrich G. (2011). « La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs », *eJRIEPS*, n° 23, 20-45.
- Éloi S. et Uhlrich G. (2013). « La mobilisation d'un artefact réglementaire dans le cadre de la formation d'étudiants en STAPS. Une illustration en volley-ball ». *Recherche et formation*, n° 73, 73-88.
- Leontiev A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.
- Martinand J.-L. (1994). « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants ». *Aster*, n° 19, 61-75.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel P. (1999). « Le langage comme instrument ? Élément pour une théorie instrumentale élargie ». In Yves Clot (dir), *Avec Vygotski*. Paris : La dispute.
- Trouche L. (2005). « Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques ». In *Actes de l'université d'été de Saint-Flour, Le calcul sous toutes ses formes*.
- Vygotski L. S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La dispute.

STATUT ET RÔLE DU SYSTÈME SÉMIOTIQUE MATÉRIEL DANS L'AVÈNEMENT DE LA COMMUNICATION VERBALE ILLUSTRATION DE L'ENTRÉE PROGRESSIVE DE L'ENFANT DANS UNE ACTIVITÉ DE DÉNOMINATION

MARIE BÉGUIN

LARPSYDIS, Université de Lausanne

111

La Pragmatique de l'objet considère que les objets matériels représentent une sphère dans laquelle la culture est distribuée et que l'appropriation des significations publiques relatives à leurs usages constitue un enjeu majeur du développement de l'enfant à l'étape préverbale. La construction de significations relatives aux usages des objets permet à l'enfant d'entrer dans un système conventionnel qui s'organise en un premier système sémiotique (matériel) maîtrisé progressivement par l'enfant à l'étape préverbale de son développement. Le propos de ce texte sera de considérer le rôle de ce premier système dans le développement de la communication puis du langage verbal de l'enfant. La recherche présentée est longitudinale, avec des observations répétées dans des conditions analogues entre 16 et 24 mois, et propose de mettre en lumière l'articulation de différents systèmes sémiotiques dans une situation d'interaction triadique entre un enfant, un adulte et un objet de la vie quotidienne (jouet). Des analyses microgénétiqes ont permis de mettre en évidence une tendance évolutive allant de 16 à 24 mois durant laquelle l'articulation de ces systèmes sémiotiques diffère. Nos analyses montrent que, entre 20 et 24 mois, un basculement induit un changement de dominance dans les systèmes sémiotiques qui organisent l'interaction, même si ces derniers continuent de co-exister. Lors de ce basculement, les systèmes liés à la communication s'émancipent et s'organisent en systèmes différenciés dont les articulations diverses complexifient les échanges. Cette émancipation est ici analysée à l'aune de l'entrée progressive de l'enfant dans une activité de dénomination pointant le rôle et statut du système sémiotique matériel dans cette nouvelle possibilité évolutive.

Une étude pilote basée sur l'observation de deux dyades filmées à 16, 18, 20, 22 et 24 mois dans une situation d'interaction avec deux objets culturellement orientés¹

¹ *La boîte à formes* est une boîte en plastique en forme de pentagone qui représente une maison. Cette maison est constituée d'un toit rouge ouvrable et de 5 portes latérales de couleurs différentes. De plus, elle est munie d'un trou-

a été conduite dans le but de préparer une recherche principale de thèse portant sur le développement de la communication et de la parole de l'enfant, entre 12 et 24 mois². Cette contribution entend présenter certains des premiers résultats issus des analyses exploratoires concernant l'entrée progressive de l'enfant dans une activité de dénomination.

La particularité de notre approche réside dans le fait que l'évolution des capacités communicationnelles et verbales de l'enfant est envisagée à partir des significations culturelles relatives à l'objet antérieurement construites (cf. sur la pragmatique de l'objet, Moro & Rodríguez, 2005). Cette réintroduction de la matérialité comprise dans ses aspects culturels et sémiotiques dans l'étude de l'évolution de l'enfant vers des pratiques de type linguistique constitue un axe nouveau encore peu exploré dans la littérature. Le but de nos investigations est l'exploration des statut et rôle des différents systèmes sémiotiques opérant dans les interactions triadiques et l'analyse de leur architecture complexe et différenciée à chaque étape du développement.

À partir de la Pragmatique de l'objet, nous proposerons de replacer l'activité de dénomination au sein de pratiques sociales déjà fortement structurées par les significations partagées puis publiques relatives aux usages des objets utilisés par la dyade adulte-enfant. Nous présenterons ensuite nos hypothèses de recherche relatives au statut et au rôle des différents systèmes sémiotiques et à leur dominance, soutenant que le monde matériel et les significations qu'il véhicule constituent un registre dont l'importance est confirmée dans les capacités de l'enfant à s'approprier les codes du système linguistique. Concernant l'observation des différents systèmes sémiotiques, nous décrivons l'unité nous permettant l'analyse des changements de dominance. Dans ce but, nous présenterons les unités dites « patterns communicatifs » que nous considérons comme des outils proposés par l'adulte puis appropriés par l'enfant pour faciliter le développement des systèmes communicationnels³. Nous terminerons par trois illustrations de situations d'interaction triadique au sein desquelles l'entrée progressive de l'enfant dans une activité de dénomination est analysée à partir du processus de sémiotisation du pattern communicatif et des significations culturelles relatives à l'objet antérieurement construites.

seau de clés et de 10 plots. *Le set poupée-dinette* est constitué d'un bébé poupée vêtu d'un pyjama et d'une bavette ainsi que d'un service de dinette. La dinette est constituée d'une casserole, de verres, de différents couverts et d'un set d'alimentation pour bébé avec un biberon, une tasse d'apprentissage, une assiette et des couverts d'apprentissage.

² Thèse conduite par Marie Béguin sous la direction de la Professeure Christiane Moro à l'Université de Lausanne et intitulée : « L'entrée de l'enfant dans le langage verbal : des pratiques sémiotiques autour de l'objet aux pratiques linguistiques ».

³ Nous définissons les « systèmes communicationnels » comme constitués de plusieurs sous-systèmes : attentionnel, gestuel (incluant les signes gestuels, la mimogestualité et la posture) et verbal (incluant les faits purement linguistiques mais également le proto-langage et les bruitages). Ces sous-systèmes ne sont évidemment pas séparés dans leur investissement au sein des interactions, toutes les combinaisons possibles pouvant être observées. Ceci justifie, à notre sens, une démarche d'analyse permettant de les étudier ensemble.

L'ACTIVITÉ DE DÉNOMINATION RECONSIDÉRÉE À L'AUNE DES SIGNIFICATIONS PARTAGÉES RELATIVES À L'OBJET ET À SON USAGE

Selon Ninio & Bruner (1976), l'adulte possède de nombreuses possibilités pour guider l'enfant vers l'acquisition du lexique. Ces auteurs situent l'accès à une activité de dénomination au sein de séquences interactives structurées de type « dialogue » dans lesquelles la mise en place du tour de parole représente une caractéristique fondamentale. Marcos défend une thèse similaire en soutenant que « la production de dénomination par le très jeune locuteur dépend de la maîtrise des règles sociales du dialogue, la relation signifiant-signifié étant insérée dans ces échanges » (1998, p. 72). En analyse conversationnelle, Veneziano propose que les répétitions de l'adulte participent à renforcer les efforts de l'enfant pour dénommer les objets mais fournissent également un cadre à la compréhension réciproque entre l'adulte et l'enfant (Veneziano, 1987, 1989, 2000). Ces différentes conceptions, pour ne citer qu'elles, s'accordent pour qualifier l'importance des formats, en tant que situations ritualisées et répétitives, jouant un rôle déterminant dans les capacités de l'enfant à construire des significations au sein des interactions précoces (Bruner, 1983, 1987 ; Garvey, 1974).

La Pragmatique de l'objet entend restituer l'objet et la construction de son usage au rang des pratiques sémiotiques jouant un rôle central dans la construction du psychisme à l'étape préverbale du développement. Ainsi, l'objet n'est plus considéré comme simple prétexte à la communication mais comme un référent culturel dont les significations constituent un monde fabriqué, articulé et ordonné auquel on se réfère dans la communication (Moro, 2008, 2014 ; Rodriguez, 2015). Or, convoquant principalement l'aspect social de l'interaction, l'objet dans ses caractéristiques culturelles n'est pas pris en compte dans la notion de format, notion qui ne peut, dans notre cas, totalement satisfaire à la description des échanges structurés que nous observons au sein de l'interaction triadique. Relativement à cette aporie, nous proposons ici l'analyse des statut et rôle du système sémiotique matériel dans l'entrée progressive de l'enfant dans une activité de dénomination en proposant l'élargissement de l'étude des routines interactives à l'influence de la construction de significations culturelles relatives à l'objet antérieurement effectuée par l'enfant.

Les patterns communicatifs comme unités conventionnalisées permettant l'observation du statut de l'objet et de la différenciation des moyens de communication

Dans le cadre de cette étude pilote, la notion de « patterns communicatifs » a été proposée pour qualifier les unités culturelles de communication utilisées par l'adulte pour favoriser le développement de la communication et de la parole du jeune enfant (Béguin, soumis). Les patterns communicatifs ont été définis comme des formes socialement reconnues de communication (séquence de dénomination, scénario, ...), formes que l'adulte utilise et propose à l'enfant pour faciliter son développement et

dont la sémiotisation doit s'opérer au même titre que s'opère la sémiotisation des autres éléments signifiants de l'interaction (Dewey, 1938). Les patterns communicatifs se rapprochent de la notion de formats décrits par Bruner dans le sens qu'ils fournissent le cadre interprétatif d'une situation (Bruner, 1983, 1987). Mais, relativement à l'importance que nous accordons à la matérialité dans le développement, la notion de pattern communicatif s'étend et implique que l'agir avec l'objet et ses significations y soit pris en considération. Dans ce sens, ces unités ne se réduisent pas à décrire un format interactionnel qualifiant syntaxiquement l'échange mais fournissent un cadre pour étudier tous les systèmes sémiotiques en présence et leur dominance. La notion de pattern communicatif inclut donc la syntaxe de l'interaction, autrui, mais également le monde et ses significations.

Grâce à la conduite de l'étude exploratoire, nous avons identifié deux patterns communicatifs qui, à partir des connaissances existantes (notamment la construction d'un système conventionnel à propos des significations publiques de l'objet), permettent à l'enfant d'évoluer dans ses capacités communicatives et de s'introduire progressivement dans la langue. Étant donné la complexité de ce nouveau système, les voies d'accès sont très diverses, différents patterns communicatifs étant alors utilisés par l'adulte pour médiatiser ce passage. À ce stade de notre investigation, les patterns étudiés sont « le scénario » (Béguin, submitted) et « la dénomination ».

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION ET DU LANGAGE VERBAL RESSAISI À PARTIR DE LA PRAGMATIQUE DE L'OBJET

Se situer dans une Pragmatique de l'objet et considérer l'importance de la construction de significations relatives à l'objet et à son usage implique une reconsidération de la période durant laquelle le développement communicatif de l'enfant évolue et migre vers un développement de type verbal. Ainsi, nous proposons de considérer la construction de significations relatives aux usages des objets comme un premier système de signes conventionnels maîtrisé progressivement par l'enfant, signes dont l'interprétation et la production s'organisent pour former le « système sémiotique matériel ». En accord avec une approche historico-culturelle du développement, nous considérons que la maîtrise progressive de significations dans le registre de la matérialité provoque une transformation du développement psychologique exerçant une influence sur les acquisitions ultérieures, dont notamment l'évolution des systèmes communicationnels (Moro, Dupertuis, Fardel, & Piguet, 2015). Le but de la recherche est d'étudier le rôle de l'appropriation de significations dans le registre de la matérialité dans le développement des systèmes communicationnels et du langage verbal du jeune enfant. Ainsi :

1. Nous postulons que la maîtrise des premiers usages conventionnels des objets permet une avancée du développement communicationnel caractérisé par un changement de

dominance dans le système sémiotique qui médiatise l'interaction⁴. D'une activité principalement médiatisée par les usages conventionnels des objets (système sémiotique matériel), l'enfant passe à une activité principalement médiatisée par la communication (systèmes communicationnels), donnant lieu à un basculement. Cette émancipation de la communication contribue à soutenir la transition de l'enfant vers le langage verbal.

2. Nous soutenons que le rôle de l'adulte est central dans le développement de ces nouvelles aptitudes communicatives et que, pour favoriser ce basculement, il va utiliser différents outils sémiotiques prenant la forme de « patterns communicatifs ». Ces unités sont définies par nous comme des formes socialement reconnues de communication que l'adulte transmet à l'enfant dans l'interaction triadique. Les différents patterns identifiés au sein de l'interaction triadique sont vus comme des événements organisateurs de l'évolution de la communication et de l'entrée dans le langage (Béguin, submitted).

En résumé, nous formulons les hypothèses suivantes :

- à 16 mois, l'activité de l'enfant est encore fortement inscrite dans le système sémiotique matériel dont il maîtrise de mieux en mieux les codes ;
- au fur et à mesure du développement de l'enfant, son activité va apparaître comme de plus en plus distante du système sémiotique matériel sous-jacent. Corrélativement, de nouveaux moyens de communication vont se différencier, renversant petit à petit la dominance dans les systèmes sémiotiques opérant dans l'interaction ;
- cette distanciation progressive du système sémiotique matériel peut prendre plusieurs formes dont les patterns communicatifs mentionnés représentent des possibilités.

L'ENTRÉE PROGRESSIVE DE L'ENFANT DANS UNE ACTIVITÉ DE DÉNOMINATION : ILLUSTRATIONS

Usage canonique de type « ranger » réalisé par l'enfant à 16 mois en réponse à l'activité de dénomination proposée par l'adulte

L'adulte et l'enfant sont assis face à face et sortent du sac les différents objets qui constituent la dinette. L'adulte sort la casserole, la dépose devant l'enfant et dit « une marmite ». Il sort ensuite une assiette, la tend à l'enfant et dit « une assiette » puis ajoute « ouh-là ça va donner faim tout ça ». L'enfant s'empare de l'assiette tendue et la dépose dans la casserole alors que l'adulte lui tend déjà une prochaine assiette en disant « une autre assiette ». L'enfant s'en empare et la place, comme la précédente, dans la casserole avant de recevoir et de placer au même endroit une troisième assiette tendue par l'adulte qui précise « une autre assiette ». L'adulte continue ensuite à vider le sac et présente à l'enfant l'objet suivant annonçant « le couvercle de la casserole ». L'enfant

⁴ L'émancipation des systèmes communicationnels en relation avec la construction de significations relatives aux usages des objets s'explique par le fait que l'enfant intériorise les signes gestuels et langagiers produits par l'adulte lors du processus de transmission-appropriation de l'usage de l'objet (d'interprétant, l'enfant devient producteur de signes). Pour une étude approfondie des processus qui conduisent à l'émancipation des systèmes communicationnels en relation avec l'appropriation de l'usage, voir l'étude de Moro et al., 2015.

s'en empare et le dépose sur la casserole tandis que l'adulte sort une nouvelle assiette du sac précisant « une assiette, il y a plein d'assiettes on peut inviter plein de monde à manger », l'enfant enlève alors le couvercle afin de placer la dernière assiette dans la casserole et se retrouve avec un objet dans chaque main lorsque l'adulte sort du sac l'assiette pour bébé, la tend à l'enfant et dit « tiens cela je ne sais pas trop ce que c'est une assiette pour bébé avec des compartiments ». L'enfant pose alors le couvercle à côté de lui, s'empare de l'assiette pour bébé, dépose l'assiette précédemment placée dans la casserole puis y ajoute l'assiette pour bébé.

L'adulte initie gestuellement et verbalement une séquence de dénomination, forme pouvant être suggérée par le protocole de l'étude puisque la nécessité de sortir les objets du sac invite l'adulte à les présenter à l'enfant et à les dénommer. L'enfant est attentif à la présentation des objets dont il s'empare, réalisant à la suite du geste de « prendre », le geste de « ranger » les assiettes dans la casserole, activité que nous pouvons comprendre comme un usage canonique simplifié de la casserole. La séquence se déroule ici sur le rythme : *sortir du sac - tendre - dénommer* pour l'adulte et *prendre - ranger* pour l'enfant.

Nous observons que l'adulte initie la séquence de dénomination et que l'enfant y répond positivement, s'inscrivant dans la routine du donner-prendre de façon coordonnée avec l'adulte. Dans ce sens, nous constatons que l'enfant peut suivre l'adulte dans la routine communicative proposée et jouer un rôle actif dans celle-ci. Toutefois, si nous regardons la manière dont l'enfant continue l'échange, nous observons que son geste de prendre est suivi d'une réalisation répétitive de l'usage canonique simplifié de la casserole (y déposer les assiettes). Même si l'enfant prend part à la routine communicative proposée par l'adulte, il la prolonge dans une activité entièrement axée sur l'usage de l'objet.

En regardant de plus près les signes gestuels au sein de cet échange, nous observons que la dénomination proposée par l'adulte est enchâssée dans un signe ostensif (tendre), signe que l'enfant interprète en s'emparant de l'objet tendu (prendre). Dans ce sens, le pattern communicationnel que la séquence de dénomination induit peut être considéré comme étant en cours de sémiotisation par l'enfant, l'alternance du donner-prendre en constituant un des fondements déjà maîtrisé. Compte tenu que l'enfant prolonge l'échange par la réalisation de l'usage canonique simplifié de la casserole, nous notons que, à cette étape, l'étiquetage verbal des objets réalisé par l'adulte ne suscite pas de réponse active de la part de l'enfant. Ainsi, les systèmes communicationnels dans leur complexité ne peuvent encore être relayés activement par l'enfant qui, engagé dans l'action sur l'objet, interprète les signes de l'adulte (tendre) mais n'est pas encore proprement actif dans le registre communicationnel. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'enfant, qui maîtrise les significations culturelles relatives à l'objet, s'appuie sur le système sémiotique matériel pour prendre une part active dans l'activité de dénomination. En même temps, le pattern communicationnel proposé par l'adulte rythme l'acti-

vité de rangement réalisée par l'enfant, le système matériel se trouvant alors enchâssé dans une structure donnée par le registre communicationnel. Cette double dépendance témoigne d'une forte solidarité entre les deux registres dont les différentes formes de significations sont encore en cours de construction chez l'enfant.

L'adulte s'appuie sur les connaissances de l'enfant (prendre, réaliser l'usage) tout autant qu'il cherche à le pousser plus loin dans son développement (nommer les objets). À cette étape du développement de l'enfant, le pattern communicatif proposé par l'adulte n'en est encore qu'à ses prémices quant à son investissement par l'enfant, même s'il lui est déjà familier dans certains de ses fondements. L'adulte, qui s'adapte à la connaissance de l'enfant, propose une version déclarative de la dénomination, nommant les objets qu'il présente à l'enfant sans toutefois encore lui demander d'être actif ni sur le plan de la reconnaissance du mot ni sur celui de sa production.

*Usages de l'objet maîtrisé par l'enfant à 20 mois
comme soutien pour entrer dans l'activité de dénomination proposée par l'adulte*

L'enfant et l'adulte sont assis côte à côte avec la dinette éparpillée devant eux, l'enfant a la poupée couchée sur ses genoux. L'adulte demande « elle est où la fourchette ? ». L'enfant avance la main vers la dinette pendant que l'adulte répète « elle est où la fourchette ? ». L'enfant se penche, saisit la cuillère d'apprentissage⁵ et la montre à l'adulte qui dit en pointant l'objet tendu « eh non ça c'est une cuillère ». L'adulte ajoute « ça sert à manger aussi mais c'est pas une fourchette » pendant que l'enfant plonge la cuillère d'apprentissage vers une assiette et la porte à la bouche de la poupée. L'adulte ajoute alors « ah pour le bébé c'est peut-être plus pratique ». L'enfant repose alors la cuillère d'apprentissage, saisit une cuillère qu'il présente à l'adulte pendant que celui-ci s'exprime « ça c'est une cuillère, maman elle préfère manger avec une fourchette hein ». L'enfant se détourne légèrement pour tapoter avec la cuillère dans l'assiette alors que l'adulte l'interpelle à nouveau en demandant « tu me donnes une fourchette ? ». L'enfant stoppe son activité, se tourne en direction de l'adulte et lui tend la cuillère qu'il a toujours dans la main. L'adulte prend la cuillère et répète « elle est où la fourchette ? ». L'enfant se penche en avant, saisit un petit pot et se le présente à lui-même en disant « là ». L'adulte saisit alors la fourchette, la présente à l'enfant et dit « non elle est là la fourchette c'est ça la fourchette » alors que l'enfant s'en empare et l'approche de la bouche de la poupée. L'adulte demande alors « tu dis fourchette ? » pendant que l'enfant se penche en avant pour saisir une assiette, l'adulte terminant en disant « non, tu dis pas fourchette ».

L'adulte initie verbalement la séquence de dénomination sur le mode interrogatif en demandant à l'enfant de repérer la fourchette parmi les objets présents devant lui. L'enfant, qui se familiarise avec l'activité de dénomination, en maîtrise déjà la forme et répond à la demande de l'adulte en lui tendant la cuillère d'apprentissage. Ne maîtrisant pas encore

⁵ Cuillère courbée destinée à nourrir un bébé.

l'étiquetage des couverts, l'enfant traduit l'intention de l'adulte en relation aux significations qu'il a à sa disposition, significations qui se trouvent ancrées dans le registre de l'usage de l'objet *c'est pour manger*. L'adulte corrige l'enfant sur le plan verbal « *bé non ça c'est une cuillère* » tout en reconnaissant que la fonctionnalité de ces deux objets est identique « *ça sert à manger aussi mais c'est pas une fourchette* ». Sur le plan de la catégorisation, nous observons que l'enfant procède sur le plan de l'usage (système sémiotique matériel) alors que l'adulte l'encourage à s'approprier l'étiquette verbale des couverts de façon différenciée (systèmes sémiotiques communicationnels, ici proprement verbal).

Continuant l'activité, l'enfant se met à nourrir la poupée avec la cuillère d'apprentissage. L'enfant qui s'était prêté au jeu de la dénomination opère ainsi un retour vers la réalisation proprement dite de l'usage symbolique de la cuillère d'apprentissage, se réinscrivant dans le registre connu des significations de l'objet. L'adulte, poursuivant son effort de différenciation des couverts, s'appuie à nouveau sur les significations relatives à l'objet matériel dont l'enfant dispose pour faire un commentaire sur l'objet utilisé « *ah pour le bébé c'est peut-être plus pratique* ». Dans la suite de l'échange, l'enfant repasse dans le registre communicationnel et présente à l'adulte une autre cuillère sollicitant, cette fois-ci, lui-même, la dénomination de celle-ci⁶. L'enfant produit des significations qui prennent une forme proto-déclarative (présenter l'objet cuillère à l'adulte pour que celui-ci le dénomme) faisant jouer les significations de l'objet dans le geste de tendre ; les significations relatives au registre matériel sont ici investies dans le registre communicationnel. Puis l'adulte demande à nouveau à l'enfant de trouver la fourchette ; l'enfant lui tend le petit pot en disant « *là* ».

L'enfant démontre ici, encore une fois, sa familiarité avec l'activité de dénomination allant même plus loin que précédemment puisqu'il accompagne son geste ostensif d'une verbalisation « *là* », même si l'étiquette *fourchette* n'est toujours pas attribuée correctement. L'enfant est ici non seulement devenu actif dans le registre communicationnel puisqu'il ré-initie lui-même l'activité de dénomination en tendant l'objet cuillère à l'adulte, mais il devient également producteur de paroles. Finalement, l'adulte donne la fourchette à l'enfant qui s'en saisit pour l'apporter vers la bouche de la poupée, la réalisation de l'usage de l'objet clôturant alors la séquence après plusieurs détours par le registre communicationnel.

Dans cet exemple, l'enfant opère un va-et-vient entre le registre communicationnel et matériel, plusieurs systèmes sémiotiques s'imbriquant dans le déroulement de la séquence. La dénomination de l'objet est, ici, rivée à son usage, l'enfant s'appuyant sur

⁶ La dénomination est ici encore fortement sous le contrôle de l'adulte même si l'enfant en reprend les commandes au moment où il passe à nouveau du registre matériel au registre communicationnel en présentant la cuillère à l'adulte pour que celui-ci la dénomme. En effet, il convient d'analyser la séquence dans son ensemble et de considérer cette initiative prise par l'enfant dans le cadre plus large de la séquence au sein de laquelle l'adulte a lui-même installé l'activité de dénomination.

sa connaissance de la fonctionnalité de l'objet pour tenter d'accéder à l'étiquetage non encore définitivement connu des différents objets de la dinette. L'interaction se déroule autour de l'activité de dénomination mais également de l'action de donner à manger à la poupée, la dénomination étant ici articulée à l'action. L'usage de l'objet, ici sa fonction de *donner à manger*, soutient ainsi le processus de dénomination qui vient comme s'appuyer sur les significations relatives aux objets matériels, significations acquises antérieurement par l'enfant. Dans cette situation, le système sémiotique matériel (ici *usage de l'objet cuillère* et sa *fonction de donner à manger*) maîtrisé par l'enfant et les systèmes communicationnels (*signes gestuels* et *langage verbal* produits par l'adulte et par l'enfant) coexistent, l'unité communicationnelle de type « séquence de dénomination » nous permettant d'observer comment les significations circulent d'un registre à l'autre.

Activité de dénomination initiée par l'enfant à 24 mois sur le mode du « c'est quoi ça ? »

L'adulte et l'enfant sont assis face à face, la poupée est assise entre les deux, appuyée sur les genoux de l'adulte faisant face à l'enfant. L'enfant qui tient une assiette dans une main et une cuillère dans l'autre, donne à manger à la poupée. L'adulte regarde attentivement en imitant le bruit que la poupée fait pour manger puis s'exclame « mmmh c'est bon ». L'enfant stoppe soudainement son activité et pointe les yeux de la poupée en disant « eeeeh ? » sur un ton interrogatif. L'adulte regarde l'enfant et demande « de quoi, c'est ses yeux » pendant que l'enfant reprend son activité de donner à manger à la poupée. L'enfant stoppe à nouveau son activité et pointe les yeux de la poupée en disant « c'est quoi ça ? ». L'adulte dit « ben tu sais bien c'est ses » puis se ravisant il continue « ah c'est ses cils ». L'enfant répète « c'est ses cils ».

L'enfant initie l'activité de dénomination sur le mode interrogatif par arrêt de l'action, pointages des yeux de la poupée et verbalisation « eeeeh ? ». L'adulte, qui n'interprète pas correctement la demande de l'enfant (il ne comprend pas qu'il montre les cils et non les yeux) répond « de quoi, c'est ses yeux », considérant le pointage de l'enfant effectivement réalisé en direction des yeux de la poupée. L'enfant, continue l'action qu'il avait alors entreprise avant son arrêt et porte une nouvelle fois la cuillère en direction de la bouche de la poupée, s'arrête à nouveau, puis pointe encore les yeux de la poupée et réitère sa demande « c'est quoi ça ? ». L'adulte, après une nouvelle hésitation, interprète correctement la demande de l'enfant et nomme l'objet pointé « ah c'est ses cil », puis l'enfant, satisfait, répète « c'est ses cils ».

L'enfant est ici engagé dans l'action de donner à manger à la poupée, faisant jouer dans un scénario⁷ les significations relatives à l'usage de l'objet qu'il maîtrise aisément à cette

⁷ Pour une définition que nous faisons de cette unité et de son rôle dans le développement de la communication verbale entre 1 et 2 ans, voir Béguin (submitted). La présence d'un *micro scénario* au sein de notre séquence de dénomination témoigne du fait que ces unités ne sont pas des unités «pures». En effet, il arrive également qu'une *micro séquence de dénomination* apparaisse au sein d'un scénario, le choix de l'appellation de l'unité étant toujours effectué sur la dominance d'une nature sur une autre.

étape. Soudain intrigué par un objet dont il ne connaît pas le nom, l'enfant stoppe son activité située dans le registre matériel et, opérant un basculement dans le registre communicationnel, suscite chez l'adulte la dénomination de l'objet. Dans cet exemple, l'enfant s'émancipe lui-même du registre matériel pour basculer dans le registre communicationnel en initiant l'activité de dénomination. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces deux registres sont mieux différenciés par l'enfant à cette étape du développement puisque celui-ci n'a pas besoin d'une impulsion donnée par l'adulte pour s'émanciper vers ces nouveaux systèmes de communication dont il use à présent plus aisément. L'initiative prise par l'enfant pour susciter l'activité de dénomination témoigne d'une certaine flexibilité dans l'appropriation de cette unité qu'il peut maintenant convoquer à sa convenance⁸. L'activité de dénomination est ici initiée sur le plan verbal « *c'est quoi ça ?* » et non plus seulement gestuel (présenter la cuillère à l'adulte pour le questionner sur le nom à donner à l'objet), les progrès de l'enfant se situant également au sein même des différents systèmes communicationnels.

Plusieurs systèmes d'étayage sont à l'œuvre dans la migration de l'enfant vers une meilleure maîtrise des systèmes communicationnels et cette séquence permet d'en observer l'agencement. D'une part, la familiarité acquise avec l'activité de dénomination offre à l'enfant un format d'interaction au sein duquel il peut progresser dans l'acquisition du lexique. D'autre part, la différenciation progressive des systèmes matériel et communicationnels permet à l'enfant de circuler librement entre ces deux registres. À cette étape, l'enfant n'est plus dépendant du soutien fourni par les significations relatives à l'objet antérieurement construites pour s'émanciper vers la communication qui devient alors *articulée* à la situation matérielle, n'y étant plus *enchâssée*. Ainsi, les systèmes sémiotiques matériel et communicationnels coexistent toujours dans l'activité, mais sont à présent différenciés.

Dans cette séquence, la force organisatrice des systèmes communicationnels dans la structuration des échanges passe dans les mains de l'enfant. D'une dominance organisatrice des significations culturelles relatives aux objets, l'enfant bascule vers un nouveau statut des systèmes communicationnels renversant la tendance jusqu'alors observée. L'enfant peut non seulement prendre l'initiative dans le registre des significations relatives à l'objet, initier la communication mais également passer librement d'un registre à l'autre.

CONCLUSIONS PROVISOIRES

Au travers de ces trois exemples issus des analyses exploratoires, nous avons montré l'importance des significations relatives au registre matériel dans la possibilité qu'a l'enfant d'investir progressivement des outils communicationnels au départ proposés par

⁸ L'activité de dénomination est ici proposée à la propre initiative de l'enfant, l'adulte n'ayant pas préalablement installé cette unité dans l'échange comme c'était le cas dans l'exemple précédent.

l'adulte. En effet, nous avons montré comment l'enfant à 16 mois répondait au pattern communicatif proposé en le prolongeant dans le registre des significations relatives aux objets dont il connaît les usages. Ce prolongement d'une pratique sémiotique de nature gestuelle et verbale proposée par l'adulte (tendre et dénommer les objets) vers une pratique sémiotique de nature matérielle effectuée par l'enfant (ranger les objets dans la casserole) témoigne de la concomitance de ces deux registres dans l'interaction, la compréhension mutuelle pouvant, en tous cas *a minima*, opérer malgré cette différence.

La capacité de l'enfant à relancer lui-même l'activité de dénomination lorsque ce mode a prioritairement pu être installé par l'adulte, est observable dans notre cas aux alentours de 20 mois, témoignant d'une nouvelle possibilité d'opérer une transition entre systèmes sémiotiques. Selon nous, cette évolution est notamment rendue possible par le changement de statut des significations relatives à l'objet et à son usage, significations qui, de pragmatiques deviennent sémantiques. Dans ce sens, la flexibilité des significations construites dans le registre matériel permet que celles-ci soient réinvesties dans d'autres systèmes et participent ainsi à leurs évolutions. Cette circulation de la signification au sein des différents systèmes sémiotiques représente une réalité complexe dont l'architecture devra encore être étudiée dans la recherche principale à venir.

Lorsqu'à 24 mois, l'enfant est capable d'initier lui-même le pattern communicatif, nous observons corrélativement ses progrès dans le domaine proprement verbal. En effet, lorsque l'enfant pointe les yeux de la poupée pour s'enquérir du mot à utiliser pour qualifier ses cils, il utilise d'abord une intonation interrogative : « eeeeb ? » puis précise sa demande pour la formuler proprement verbalement : « *c'est quoi ça ?* ». Cette observation nous montre effectivement que plusieurs processus de sémiotisation sont à l'œuvre dans ces situations et peuvent opérer sur l'appropriation de formes communicatives mais également sur l'élaboration du lexique, ces deux registres étant, comme nous l'avons toujours souligné Bruner, fortement imbriqués.

Concernant l'évolution de la sémiotisation des patterns communicatifs, nous pouvons également souligner l'intérêt des travaux de Goffmann (1981) qui propose de considérer différents moments au sein desquels le développement des formes de communication utilisées par l'enfant diffère quant à sa capacité à répondre ou initier de nouvelles formes proposées par l'adulte. Dans la droite ligne des hypothèses Vygotskiennes relatives au développement et à l'apprentissage, la recherche future pourra également se pencher plus en profondeur dans l'analyse de l'appropriation par l'enfant des patterns communicatifs proposés par l'adulte et éventuellement mettre en évidence de nouvelles formes dans les patterns utilisés.

BIBLIOGRAPHIE

- Béguin M. (soumis). « Psychologie historico-culturelle et analyse microgénétique : Explicitation d'une démarche d'analyse ». *Recherches Qualitatives*.
- Béguin M. (submitted). « Object pragmatic and language development ». *Integrative Psychological and Behavioral Science*.
- Bruner J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New-York : Macmillan.
- Garvey C. (1974). « Some properties of social play ». *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 20 (3), 163-180.
- Goffman E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Marcos H. (1998). *De la communication prélinguistique au langage : Formes et fonctions*. Paris : L'Harmattan.
- Moro C. (2008). « L'objet et sa construction comme référent à l'étape préverbale du développement ». In V. Tartas & K. Duvignau (Eds.), *La construction de l'objet : Approches interdisciplinaires*. Paris : Le manuscrit.
- Moro C. (2014). « Le référent dans l'intersubjectivité secondaire: un objet aussi ignoré que «l'autre face de la lune»? ». In C. Moro, N. Müller-Mirza & P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en questions : Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie*, p. 69-106. Lausanne : Antipodes.
- Moro C., Dupertuis V., Fardel S. & Piguet O. (2015). « Investigation of consciousness through ostensions toward oneself from the onset of the use-of-object to first language ». *Cognitive Development*, 36, 150-160. doi :10.1016/j.cogdev.2015.09.002
- 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.
- Ninio A. & Bruner J. (1978). « The achievement and antecedents of labelling ». *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Rodríguez C. (2015). « The connection between language and world : A paradox of the linguistic turn ». *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49 (1), 89-103. doi : 10.1007/s12124-014-9274-2
- Veneziano E. (1987). « Les débuts de la communication langagière ». In J. Gérard-Naef (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (p. 59-93). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Veneziano E. (1989). « Les proto-conversations et les débuts du langage : De l'alternance des tours de rôles aux significations partagées ». *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 2(1), 23-36.
- Veneziano E. (2000). « Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années ». *L'acquisition du langage, vol. 1, l'émergence du langage*, 231-265.

LE JEU À L'ARTICULATION ENTRE APPRENTISSAGE SPONTANÉ ET APPRENTISSAGE RÉACTIF DANS LES PREMIERS DEGRÉS DE LA SCOLARITÉ

ANNE CLERC-GEORGY

HEP, Lausanne, Suisse

123

Ces dernières années, en Suisse, le cadre et les prescriptions entourant les premiers degrés de la scolarité se sont modifiés, entraînant des changements dans les pratiques enseignantes mises en œuvre dans ces degrés. Dans un souci d'améliorer la continuité entre l'école enfantine / maternelle et l'école primaire¹, les premières années de la scolarité sont devenues obligatoires. Elles se sont vu attribuer des objectifs inscrits dans un plan d'études valable pour toute la scolarité et de nouvelles exigences en matière d'évaluation et de communication avec les parents. Ces nouvelles prescriptions, ajoutées à une modification profonde de la formation des enseignants concernés (universitarisation de la formation, titre unique pour tous les degrés primaires) ont conduit à l'adoption par les jeunes enseignants de nouvelles formes de travail pas toujours propices aux apprentissages dans les premiers degrés de la scolarité.

À l'instar de ce que décrivent Bouysse, Claus & Szymankiewicz (2011) à propos de la France, les modalités de travail à l'école maternelle se sont progressivement modifiées, imitant les formes de travail propre au primaire². Ainsi, les jeunes enseignants semblent multiplier les fiches (feuilles de papier imprimées tirées des moyens d'enseignement ou téléchargées sur Internet) dans les activités proposées aux élèves. Ce type d'activité cumule de nombreux avantages : les élèves sont occupés silencieusement à leur place, l'enseignant peut se faire une idée *a posteriori* de ce que font les élèves qui ne sont pas sous son contrôle (Joigneaux, 2009) et la fiche est transmissible aux parents. Cette forme de travail libère ainsi l'enseignant de contraintes liées à la gestion de la classe et le rassure quand il s'agit d'établir un bilan des apprentissages des élèves. Or, bien que les prescriptions dans le canton de Vaud relèvent que l'évaluation doit porter sur les progressions des élèves et n'avoir lieu qu'en situation d'apprentissage³ (et non pas

¹ Note de l'éditeur : les termes « école primaire » employés par l'auteur pour décrire la réalité scolaire du canton de Vaud renvoient en France à l'école élémentaire.

² Ces constats nous sont rapportés par les inspecteurs ou les directeurs d'établissement qui nous mandatent pour des formations continues.

³ Ces éléments sont issus du cadre général de l'évaluation pour l'école obligatoire du canton de Vaud.

faire l'objet de tâches spécifiques), les enseignants proposent le plus souvent à leurs élèves des tâches d'évaluation individuelles, souvent «écrites» et décontextualisées. Ces pratiques entraînent le risque de n'évaluer que des connaissances déclaratives au détriment des apprentissages fondamentaux⁴.

À cette modalité de travail de plus en plus privilégiée qu'est la fiche, s'associe la disparition progressive (ou l'absence) de deux autres modalités pourtant essentielles à cet âge : le jeu libre (Bouysse, Claus & Szymankiewicz, 2011) et le collectif d'apprentissage. D'une part, le jeu n'est vraisemblablement pas considéré par les enseignants comme une situation d'apprentissage mais plutôt comme une activité récréative reléguée à la fin du «travail» scolaire et dans laquelle ils ne parviennent pas à identifier les savoirs dont les élèves font usage. D'autre part, les collectifs d'apprentissage ne sont que très rarement perçus comme l'occasion pour les élèves de s'appropriier les règles de l'apprendre ensemble et le sens des outils disciplinaires proposés par l'école.

Dans la perspective de favoriser la transition de l'enfant à l'élève, de l'apprentissage spontané à l'apprentissage réactif et l'appropriation des gestes requis par et pour l'école (Cèbe, 2000), nous faisons l'hypothèse que le « vrai jeu » tel qu'il a été défini par Vygotski (1935/1995) est un levier pour des apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie. Notre propos permettra tout d'abord de définir le « vrai jeu » et ses enjeux en termes de développement. Nous traiterons ensuite des modalités d'apprentissage propres aux élèves en âge préscolaire et montrerons comment le jeu peut être considéré comme modalité de travail qui, pensée dialectiquement avec les moments d'enseignement-apprentissage structurés, peut permettre à l'enseignant d'accompagner plus efficacement ces transitions.

Dans cette contribution, nous chercherons à montrer comment, dans une perspective Vygotskienne, le « vrai jeu » peut constituer un dispositif d'enseignement-apprentissage privilégié pour favoriser la transition entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. Pour le faire, nous nous référons principalement à trois textes de Vygotski : *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire* (1935/1995), *The Role of Play in Development* (1933/1978) et *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1928-1931/2014). Nos propos sont nourris par des données recueillies auprès d'enseignants dans le cadre de formations continues. Nous avons travaillé à ce jour avec plus de 70 enseignants de classe enfantine (maternelle) ou de première primaire (CP), relevé les formes de travail qu'ils mettent en œuvre dans leur classe et les raisons qui les font agir ainsi.

⁴ Par apprentissages fondamentaux, nous entendons les apprentissages fondateurs d'une scolarité réussie : les outils de la pensée (cognitifs, affectifs et métacognitifs) requis par l'école, le développement d'un rapport au savoir propice à l'entrée dans les disciplines scolaires (au travers de l'usage des savoirs), les règles de l'apprendre ensemble selon un rythme, un programme et des modalités imposés.

LE JEU ET SON RÔLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Dans la classe de Mme Julie, les enfants jouent très souvent au «docteur» dans un coin aménagé. On y trouve notamment des jouets instruments tels que les bandes ou le stéthoscope, ainsi que des petites feuilles de papier découpées de la taille des ordonnances. Quand on s'approche et qu'on observe les élèves, on voit Arthur gribouiller trois «dessins» sur une de ces feuilles et expliquer à Amélie qu'elle a 300 de fièvre, qu'elle est très malade et qu'elle doit dire à sa maman de lui donner du da-fal-gan. Arthur insiste en montrant tour à tour les trois dessins sur sa feuille et les faisant correspondre aux trois syllabes : da fal gan. Quelques jours plus tard, les enfants semblent avoir définitivement abandonné le coin « docteur ». L'enseignante les réunit, leur demande pourquoi ils n'y jouent plus et s'ils souhaiteraient que ce coin soit remplacé par un autre jeu. Les enfants lui répondent alors qu'ils ne peuvent plus y jouer, puisqu'il n'y a plus de papier pour rédiger les ordonnances...

125

Dans *The Role of Play in Development*, Vygotski (1933/1978) définit le « vrai » jeu comme le jeu que les enfants choisissent d'investir et dans lequel ils s'attribuent des rôles (« tu seras le malade, je serai le docteur »), décident librement d'en changer et élaborent les règles d'action (« je dois te prendre la température, tu dois rester tranquille »). Lorsqu'ils s'y engagent, ils adoptent, interprètent et agissent en fonction de ces rôles, s'imposant eux-mêmes les contraintes inhérentes à ces derniers (Harris, 2007). Se faisant, ils s'approprient les règles de la vie sociale et scolaire (Justine joue à la maîtresse et exige que ses camarades lèvent la main). Dans le jeu, les enfants attribuent aussi des fonctions aux objets dont ils font usage (on dira que ce bâton est un thermomètre) et décident seuls de la durée et de l'orientation du jeu. La situation est imaginaire, elle est créée par les enfants eux-mêmes. Comme on peut l'observer dans l'exemple ci-dessus, les élèves ne se contentent pas d'imiter les gestes apparents du médecin ou du malade, ils s'approprient aussi des processus de pensée liés à ces gestes – ici quelques règles du langage écrit : trace et syllabe. Le jeu devient ainsi une forme privilégiée de l'appropriation d'outils et de modes de pensée que les enfants observent, imitent, testent, transforment, pour mieux les intérioriser. Au début, « l'enfant considère la liaison interne complexe dans un sens purement externe, associatif » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 301). Dans le jeu, à partir de l'imitation, il commence à explorer les signes pour en saisir le sens. « La réaction externe se transforme en réaction interne » (ibid., p. 305) et c'est cette appropriation qui est potentiellement génératrice de développement.

La première enfance est caractérisée par la fusion entre impulsions et perceptions. Dans le jeu, l'enfant apprend à agir en dépit de ce qu'il perçoit, il s'affranchit des contraintes de la réalité, invente de nouveaux mondes qui n'existent que dans son esprit et qu'il différencie du monde réel (Harris, 2007). Grâce à l'imagination, ce n'est plus l'objet ou la situation qui génère des significations (le bâton est un bâton) mais ce sont les significations qui permettent de transformer le réel (Nestor a besoin d'un avion pour se rendre

en Afrique, le bâton deviendra avion). L'action dans une situation imaginaire habitue l'enfant à gouverner son comportement non seulement à partir de ses perceptions immédiates des objets et des situations qui l'entourent, mais aussi à partir de la signification que prend cette situation. Au travers du jeu, les relations objet-signification et action-signification s'inversent, la signification devient première (Vygotski, 1933/1978). Ce n'est plus le principe de réaction qui régit les comportements de l'enfant, mais celui de signification (Vygotski, 1928-1931/2014).

Les situations de jeu sont des situations imaginaires. L'enfant détermine l'identité et la signification des objets (le bâton devient avion ou thermomètre) et des rôles adoptés (Arthur sera docteur, Amélie sera malade). Il développe ainsi son imagination et construit la fonction symbolique, c'est-à-dire la possibilité de « faire semblant » ou « pour de faux » que des objets ou des personnes se transforment, représentent autre chose que ce qu'ils sont dans la réalité. L'imagination, particulièrement dans le jeu, favorise la prise de distance par rapport à la réalité et la décentration cognitive. C'est au travers du jeu que l'enfant développe son empathie (Harris, 2004).

L'imagination créative trouve ainsi son origine dans le jeu enfantin (Vygotski, 1932/1987), véritable écho à ce que l'enfant a vu ou entendu chez les adultes. Si au début, il s'apparente à un jeu d'imitation, il devient rapidement une reconstruction créative, une réorganisation des impressions et des formes construites dans une nouvelle réalité, adressée à ses propres besoins. « L'imitation est la voie fondamentale du développement culturel de l'enfant » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 265), mais ce qui extérieurement ressemble à une simple copie n'en est pas du tout une. Il s'agit « d'une imitation d'un autre type, qui ne transfère pas simplement de façon mécanique de l'un à l'autre mais est liée à quelque compréhension de la situation » (p. 267). Par exemple, « l'enfant qui n'est pas capable de comprendre n'est pas capable d'imiter l'adulte en train d'écrire » (p. 267). Il s'approprie, par le jeu, les outils dont il a fait usage dans une activité sociale avec autrui. Non seulement il s'approprie les éléments issus de ses expériences, mais il les transforme et les reconfigure pour les éprouver. Cette activité est soutenue d'abord par le langage, puis par le langage intérieur. L'imagination de l'adulte est le résultat de l'intériorisation du jeu enfantin (Vygotski, 1932/1987).

Le fait de créer des situations imaginaires est un moyen de développer la pensée abstraite. Ainsi, cette fonction du jeu, parfois appelée symbolique, est fondatrice de la possibilité de construire des concepts et de penser de façon abstraite. Vygotski (1932/1978) ne retient pas l'appellation symbolique et lui préfère l'idée que par cette activité, l'enfant construit ses premiers concepts abstraits. En effet, selon les besoins du jeu, n'importe quel objet ne pourra pas l'affaire (le ballon ne pourra pas devenir un avion). L'enfant retient les propriétés d'une chose (le bâton peut être enfourché) et change sa signification (le bâton devient avion). L'enfant sépare la signification de l'objet et acquiert une signification fonctionnelle des concepts. Dans le jeu, il peut s'affranchir

des contraintes des situations réelles, il s'émancipe des limites des situations et ses actions dépassent ce qu'il serait capable de faire dans une situation formelle, imposée.

Par le jeu, l'enfant transforme ses impressions, ses ressentis et leur donne une forme qu'il peut tester « pour semblant ». Jouer diminue les effets du stress, notamment parce que le jeu permet à l'enfant de construire du sens à partir d'une expérience émotionnellement éprouvante (Haight, Black, Jacobsen & Sheridan, 2006). Il diminue aussi l'anxiété lors de l'entrée à l'école (Barnett, 1984). À l'inverse, Rescorla (1991) démontre que, quand les enfants sont pressés d'apprendre scolairement trop tôt, ils deviennent anxieux ou perfectionnistes.

Dans le jeu, l'enfant prend des risques, il dépasse ce qu'il pourrait gérer dans une situation formelle, imposée. Il ne semble plus craindre de faire des erreurs. Il peut ainsi, par exemple, mémoriser plus d'articles d'épicerie en jouant au magasin qu'il ne peut le faire lors d'une activité d'apprentissage structurée. Dans le jeu, l'enfant explore à moindre risque le passage de la réaction passive à l'autostimulation, « l'enfant se met à s'appliquer à lui-même les formes du comportement qu'utilisent les adultes à son égard » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 253). Il peut aussi réguler ses comportements et ses émotions de façon plus mature, il gère mieux sa frustration et maintient souvent sa concentration de façon plus soutenue. Le jeu crée ainsi une zone proximale de développement (Vygotski, 1933/1978). Pour l'enseignant, il donne à voir l'appropriation des outils culturels dont il est capable de faire usage seul. Par ailleurs, « l'imitation permet d'établir la limite et le niveau des actions accessibles à l'intellect de l'enfant » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 268). Ce qui fait dire à Vygotski (1933/1978) que dans le jeu, l'enfant dépasse ce qu'il pourrait gérer dans une situation réelle.

Durant les moments de jeu, pour autant que l'enseignant offre le cadre nécessaire, l'enfant s'entraîne à anticiper, à prévoir, à différer ses actions et ses émotions, à attendre, à négocier. Il développe sa capacité à planifier, contrôler et réguler ses actions. Il apprend à contrôler et réguler sa frustration. Il peut décider de générer ou de retarder une émotion (Olivier connaît l'émotion qu'il ressentira lors de la chute de la tour, il est de plus en plus capable de retarder ce moment et de décider de provoquer cette émotion). Si dans la vie réelle un enfant est incapable de résister à prendre un chocolat à sa portée, dans le jeu, parce que c'est lui qui en maîtrise les règles, il pourra s'entraîner à retarder de plus en plus ce moment de plaisir. Il apprend ainsi à gérer ses émotions. Pour Winnicott (1975), le jeu est un lieu transitionnel, un médiateur de la construction affective et intellectuelle de son autonomie et de sa motivation à s'investir dans les apprentissages. C'est dans ces situations de jeu que l'enfant développe sa capacité à réguler son comportement non plus seulement en réaction à des *stimuli* externes, mais aussi à partir de ses propres idées. Le jeu entraîne l'usage d'outils sémiotiques dont il a fait usage avec des adultes et l'enfant se met à former de son propre chef de nouveaux *stimuli* qu'il s'applique à lui-même (Vygotski, 1928-1931/2014). Cette nouvelle focalisa-

tion de son attention sur ses idées internes lui permet de transformer ses actions impulsives en actions choisies et autorégulées (Vieillevoye & Nader-Grobois, 2007). Dans le jeu c'est l'enfant qui choisit délibérément le cours de l'action, qui planifie et régule cette action, coordonne ses buts et ses comportements avec les autres et prend conscience de la nécessité des règles sociales. Les recherches de Elias & al. (2002) ont corroboré l'hypothèse de Vygotski révélant que les enfants qui s'engagent plus fréquemment et avec plus de persévérance dans le jeu symbolique à plusieurs montrent de meilleures performances d'autorégulation dans les activités d'apprentissage structurées. Jouer est essentiel pour développer l'autorégulation (Berk, Mann & Ogan, 2006) et le contrôle de soi (Singer & Singer, 2005).

D'autres travaux récents montrent que les enfants soumis à une instruction académique trop précoce (souvent au détriment du jeu) développent plus souvent des comportements délinquants, hyperactifs, hostiles ou agressifs, ne sont pas ouverts à aider les autres et gèrent mal leurs émotions. De plus, ces enfants ont des retards dans l'apprentissage de la lecture (Hart, Yang, Charlesworth & Burts, 2003). Enfin, jouer permet de relier les habiletés cognitives, physiques, sociales et affectives (Zigler & Bishop-Joseph, 2006) et de construire le lien entre réalité et imagination (Priessler, 2006).

En référence aux périodes sensibles proposées par Montessori (1935), Vygotski (1935/1995) postule que certaines périodes se révèlent particulièrement optimales pour certains apprentissages : avant ce serait trop tôt, après ce serait difficile. Les gains développementaux en jeu à cet âge (action en pensée, imagination, intégration action-émotion, abstraction, autorégulation) sont tous essentiels et fondateurs des possibilités d'apprentissage futures. C'est essentiellement au travers du jeu, l'activité maîtresse des enfants entre 3 et 7 ans, que ceux-ci se développent (Vygotski, 1933/1978). Cette activité est dite maîtresse (Bodrova & Leong, 2012) parce qu'elle permet de développer ces dimensions de manière privilégiée et que, par ailleurs, elles ne se développeront que difficilement plus tard.

DE L'APPRENTISSAGE SPONTANÉ À L'APPRENTISSAGE RÉACTIF

Pour Vygotski (1935/1995), avant 3 ans, l'enfant apprend en suivant son propre programme, de manière *spontanée*. Cette forme d'apprentissage est guidée par les besoins de connaissances ou d'habiletés qui apparaissent dans le processus de relation réciproque entre le tout jeune enfant et son milieu environnant. L'apprentissage spontané n'implique en aucun cas que son moteur réside en l'enfant sans que le monde des adultes intervienne pour en diriger le développement. Le développement de la communication de l'enfant avec les adultes va au contraire favoriser l'étendue de la généralisation enfantine autant que cette étendue va favoriser sa communication avec les adultes. La qualité et la stabilité des significations offertes par l'entourage de l'enfant vont pré-

déterminer le développement de ces généralisations. Au contraire, à l'école primaire, l'enfant va devoir apprendre selon le programme du maître, forme d'apprentissage que Vygotski (1935/1995) nomme *réactif*. Le rapport entre développement et instruction se modifie : « Représentez-vous qu'au cours de son développement l'enfant passe d'un pôle à l'autre » (Vygotski, 1935/1995, p. 36), l'apprentissage réactif devient possible, un programme d'enseignement devient envisageable.

Lors des années d'enseignement préscolaire (jusqu'à 7 ans), l'apprentissage occupe une place intermédiaire entre spontané et réactif. Ces années devraient permettre aux enfants de construire une posture d'élève, de passer progressivement de l'apprentissage spontané à l'apprentissage réactif. Le programme préscolaire devrait prendre le temps de passer de l'un à l'autre. L'enfant devrait être préparé aux apprentissages par matières, entrer dans les disciplines scolaires. Pour cela, Vygotski montre qu'il faut partir de l'enfant, de ce qu'il est capable d'apprendre, de comprendre, de faire. Brossard et Sève, dans la présentation de l'ouvrage *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* relèvent qu'« *il est essentiel de veiller à ce que l'enfant puisse y trouver toujours sens pour son propre développement* » (2014, p. 56). L'enfant doit développer ses capacités de généralisation, pour entrer dans les apprentissages systématiques prévus par l'école. Dans cette perspective, l'apprentissage scolaire, réactif, correspond à l'appropriation consciente, volontaire et systématique de concepts académiques qui, parce qu'ils entrent en tension avec les concepts spontanés construits non consciemment et au fil des expériences de l'enfant, permet potentiellement le développement de l'enfant. Ainsi, bien que les concepts spontanés (acquis de manière aléatoire et au fil de l'expérience individuelle) et les concepts scientifiques rendent compte de deux modes de pensée différents (Rochex, 1997), l'appropriation de concepts scientifiques doit pouvoir prendre appui sur des concepts spontanés qui, eux, pourront devenir conscients et volontaires, suite à l'appropriation structurée et systématique des concepts scientifiques. Vygotski (1931/1997) parle d'un seul système de concepts, ce qui signifie que les concepts construits de manière systématique et les concepts construits par l'expérience singulière doivent pouvoir se rencontrer, les premiers inscrivant les deuxièmes dans des systèmes de concepts, de généralisation d'un nouvel ordre, et les deuxièmes donnant chair aux premiers.

Du coup, si l'école enfantine n'est pas le lieu d'un enseignement disciplinaire structuré et systématique et qu'en même temps, à cet âge les enfants apprennent plus naturellement par l'expérience, en construisant des généralisations issues de cette expérience, il convient peut-être d'identifier une forme intermédiaire et propre à ces degrés de construction de concepts, le « concept spontané guidé » (Clerc, 2013) : spontané parce que construit du bas vers le haut et en lien avec une expérience, une action, et guidé parce que cette construction n'est pas laissée au hasard mais conduite par l'enseignant. Ceci correspond à l'idée défendue par Vygostki (1935/1995) quand il explique que

l'enjeu de l'école enfantine est de faire se rejoindre les intérêts des élèves (ce qu'ils veulent faire) et les intentions du maître (les amener à vouloir faire ce que veut le maître). « Si l'on dit que l'enfant du premier âge peut, dans le processus de l'apprentissage, faire seulement ce qui coïncide avec ses intérêts, mais que l'enfant d'âge scolaire, lui, peut faire ce que veut le maître, que chez l'enfant d'âge préscolaire le rapport est déterminé de telle façon qu'il fait ce qu'il veut, mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide » (Vygotski, 1935/1995, p. 36). L'enfant à l'âge de l'école enfantine est capable de suivre un programme seulement dans la mesure où ce programme est son propre programme, du fait que du point de vue de sa nature, de ses intérêts, de son niveau de pensée, il peut l'assimiler.

Il nous semble que cette perspective permettrait de prendre en compte la tension irréductible qui oppose les tenants d'une école enfantine primarisée (où l'on enseigne comme en primaire) et les tenants d'une école enfantine où l'apprentissage des élèves est laissé au hasard des expériences variées qui lui sont proposées. Il nous paraît ici plus porteur de penser dialectiquement l'articulation entre le jeu – comme lieu privilégié de l'apprentissage spontané – et les situations d'apprentissage structurées par l'enseignant – comme modalités représentatives de l'apprentissage réactif.

PENSER DIALECTIQUEMENT JEU ET PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT...

Si « le conflit entre les formes développées, les formes culturelles de comportement à la rencontre desquelles va l'enfant et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement est l'essence même de son développement culturel » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 273-274), à l'âge préscolaire, l'enfant a besoin d'expérimenter à partir de son développement naturel des apports externes structurés. L'intériorisation n'est d'abord qu'importation en soi de comportements imités. Puis, la croissance se poursuit à l'intérieur jusqu'à l'appropriation intégrale de ces comportements (Vygotski, 1928-1931/2014). Le développement « ne peut être ni, d'un côté, identifié au processus de maturation organique ni, de l'autre, ramené à une simple assimilation mécanique d'habiletés externes » (Vygotski, 1928-1931/2014, p. 505-506). Le jeu, quand l'enfant peut l'explorer en toute sécurité, est un lieu privilégié de l'imitation, de l'appropriation et de l'intériorisation de comportements observés ou mis en œuvre au préalable avec des adultes. Dans le jeu, il peut éprouver, tester, intégrer les outils culturels qui lui sont proposés par ailleurs. Vygotski (1928-1931/2014) établit des liens entre le jeu et les premiers apprentissages formels. Par exemple, à propos du développement du langage écrit, il dit : « Dans le jeu, comme on sait, certains objets équivalent très facilement à d'autres, en tiennent lieu, deviennent des signes » (p. 336) ou à propos du développement des opérations arithmétiques : « Des enfants habitués à faire des constructions avec des cubes commencent très tôt à contrôler les résultats d'un fractionnement des objets qu'ils construisent » (p. 361). Ainsi, l'enseignant pourra tirer parti du jeu pour saisir les

intérêts de l'enfant et lui proposer des apprentissages formels qui s'inscrivent dans sa zone proximale de développement.

D'un autre côté, le jeu se nourrit des apports culturels proposés à l'enfant. Plus particulièrement dans ses dimensions imaginaires, il est subordonné à la richesse et à la quantité d'expériences vécues par un individu. « L'imagination construit toujours avec des matériaux fournis par la réalité » (Vygotski, 1930/2004, p. 14). Pour que le jeu évolue, il faut que l'enfant bénéficie de nouveaux apports à éprouver, tester, intégrer.

Par ailleurs, si l'enjeu des premiers degrés de la scolarité est de permettre à l'enfant de devenir élève, de s'approprier les règles de l'apprentissage scolaire (de l'apprendre ensemble) et des modes de pensée propres aux disciplines, le collectif d'apprentissage nous semble la modalité la plus pertinente. Sous le guidage de l'enseignant, les élèves pourront progressivement faire usage avec l'expert des outils culturels qu'ils devront s'approprier durant les prochaines années. Le collectif permet ainsi de rendre visibles ces modes de pensée et de donner accès à l'élève au sens des apprentissages scolaires. Cependant, si ces outils doivent rencontrer les intérêts des élèves, l'enseignant devrait se donner les moyens de repérer ces intérêts. Les moments de vrai jeu sont une source exceptionnelle d'information pour l'enseignant. Durant le jeu, il peut observer l'enfant de demain (Vygotski, 1933/1978).

Ainsi, nous proposons de penser dialectiquement les modalités d'apprentissage propres au jeu et celles propres au programme d'enseignement, les premières permettant de donner du sens aux secondes et les secondes de nourrir les premières. L'organisation du travail en classe enfantine devrait permettre de faire dialoguer ces deux modalités d'apprentissage (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2010) en restant attentifs à permettre aux élèves de les différencier et d'en distinguer les règles.

... POUR ÉVITER LA MISE EN ŒUVRE DE PRATIQUES PEU PROPICES AUX APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Les pratiques que nous observons dans les classes sont souvent à l'opposé de ce que nous proposons ici. D'une part, le jeu, quand il existe, est relégué à la fin de la matinée. Il est présenté comme une sorte de récompense offerte aux élèves qui ont terminé leur travail. D'autre part, les collectifs d'apprentissages n'en sont pas. Bien que les élèves soient réunis sous la direction de l'enseignant, les tâches qui leur sont proposées dans ces moments (calendrier du matin, devinette, consignes pour les ateliers...) sont souvent naturalisées et mises en œuvre comme un ensemble de procédures vides de sens. Les savoirs en jeu sont invisibles.

À cela s'ajoute qu'au nom de la doxa de la différenciation (Crinon, Marin & Bautier, 2008), les élèves sont le plus souvent livrés à eux-mêmes face à des tâches individuelles, sans le guidage de l'enseignant. Pour des raisons liées à la gestion de la classe et à la

nécessité de garder des traces du travail des élèves (traces, évaluation, communication avec les parents), ce travail individuel prend de plus en plus souvent la forme de fiches. Or, dans ces situations de travail individualisé, les élèves « à risques » n'identifient pas toujours les enjeux de savoir présents dans la tâche ou les modes de pensée à mettre en œuvre et à généraliser (Bautier, 2006).

Nous faisons l'hypothèse que ce sont les exigences en matière d'évaluation liées à une formation des enseignants centrée sur le primaire qui conduisent les jeunes enseignantes à privilégier des formes de travail peu propices à l'appropriation des apprentissages fondamentaux et à leur évaluation. Or, il nous semble impossible d'observer les progressions des élèves dans toutes ces dimensions essentielles au travers d'un travail « écrit » individuel et décontextualisé. Ne serait-ce que parce qu'à cet âge-là les élèves ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit (hormis pour l'écriture émergente) pour pouvoir (dé)montrer autre chose que des connaissances déclaratives et souvent peu représentatives de leur compréhension de l'usage des outils disciplinaires en jeu.

EN GUISE DE CONCLUSION

Une organisation du travail qui pense dialectiquement le jeu et le programme d'enseignement permettrait non seulement aux élèves de s'approprier les apprentissages fondamentaux en jeu dans ces premiers degrés et de mettre la priorité sur les gains développementaux propres à cet âge, mais aussi à l'enseignant de mettre en œuvre une évaluation dynamique (Bodrova & Leong, 2012), qui, partant des observations des moments de jeu, proposerait des activités d'apprentissage qui rejoignent les intérêts des élèves et permettrait d'observer leur réinvestissement dans de nouveaux moments de jeu. De plus, les informations que pourrait recueillir l'enseignant à propos du développement de l'enfant s'inscriraient ainsi dans la perspective dialectique décrite par Vygotski (1926-1931/2014) à propos de la nécessité d'étudier une chose : « C'est justement l'exigence fondamentale de la méthode dialectique. Embrasser dans l'investigation le processus de développement d'une chose dans toutes ses phases et ses changements » (p. 169). Une évaluation au service de la progression des apprentissages de tous les élèves se devrait de prendre en compte l'usage des outils culturels par l'enfant, tant lorsqu'il est seul face à une tâche que lorsqu'il est guidé dans un collectif et encore plus dans son réinvestissement de ces outils dans le jeu.

Dans le cadre d'une formation continue à l'intention d'une trentaine d'enseignantes de classes enfantines, nous avons obtenu qu'elles acceptent de mettre en œuvre une gestion de classe qui intègre une heure de jeu en début de chaque matinée. Elles ont été formées à l'observation de ces moments de jeu et à leur prise en compte dans la planification des activités collectives structurées qu'elles proposent à leurs élèves. Après quatre mois de travail selon cette modalité, elles ont relevé la disparition des problèmes de discipline, la maturation des jeux (durée, structure, à plusieurs...), l'amélioration

de la qualité et du temps de concentration des élèves durant les collectifs structurés, l'amélioration de l'atteinte des objectifs disciplinaires (lecture, écriture, construction du nombre) qu'elles ont l'habitude de fixer pour cette même période, et surtout une connaissance plus fine de leurs élèves et de leurs progressions.

Ces premiers résultats sont prometteurs. D'une part, ils montrent que cette place dévolue au jeu libre semble favoriser chez les élèves une meilleure transition vers les apprentissages formels prévus par le programme d'enseignement. D'autre part, cette organisation du travail en classe semble offrir aux enseignantes une réelle alternative à l'évaluation formelle pour rendre compte des progressions de leurs élèves dans les apprentissages.

Les enjeux des premiers degrés sur l'ensemble de la scolarité d'un élève et dans la construction des inégalités scolaires ne sont plus à démontrer. En conséquence, il nous semble urgent de questionner et de clarifier non seulement la nature particulière du travail qui devrait y être mené et des objectifs prioritaires qui devraient leur être assignés, mais aussi les contenus et modalités d'une formation qui prépare réellement les enseignants à répondre à ces enjeux. Face à ce chantier, les travaux de Vygotski nous apportent des pistes réellement prometteuses.

BIBLIOGRAPHIE

- Barnett W. S. (2004). « Does Head Start have lasting cognitive effects ? ». In E. Zigler & S. Styfco (Eds.). *The Heads Start debates* (p. 221-249). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Bautier É. (2006). « Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées ». *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Berk L. E., Mann T. D. & Ogan A. T. (2006). « Make-Believe Play : Wellspring for Development of Self-Regulation ». In D. G. Singer, R Michnick Golinkoff & K. Hirsh-Pasek. *Play = learning. How Play motivates and enhances Children's cognitive and social-emotional Growth*. p. 74-100. New York : Oxford University Press.
- Bodrova E. & Leong D. (2011). *Les outils de la pensée. L'approche Vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : PUQ.
- Clerc-Georgy A. (2013). Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Clerc-Georgy A. & Truffer Moreau I. (2010). « Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes ». *L'Éducateur* (12), 34-35.
- Crinon, J. Marin, B. et Bautier É. (2008). « Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant ». In D. Bucheton et O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 123-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Elias C. L., & Berk L. E. (2002). « Self-regulation in young children : Is there a role for socio-dramatic play ? ». *Early Childhood Research Quarterly*, 17, p. 1-17.
- Haight W., Black J., Ostler T. & Sheridan K. (2006). « Pretend Play and Emotion. Learning in Traumatized Mothers and Children ». In D. G. Singer, R Michnick Golinkoff & K. Hirsh-Pasek. *Play = learning. How Play motivates and enhances Children's cognitive and social-emotional Growth* (p. 209-230). New York : Oxford University Press.
- Harris P. (2007). *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*. Paris : Retz.
- Hart C., Yang C., Charlesworth R. & Burts D. (2003). *Kindergarten teaching practices : Associations with later child academic and social/emotional adjustment to school*. SRCD Symposium presentation, Tampa,
- Joigneaux C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle ». *Revue française de Pédagogie*, 169, 17-28.
- Montessori M. (1935). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Priessler M. A. (2006). « Play and Autism : Facilitating Symbolic Understanding ». In D. G. Singer, R Michnick Golinkoff & K. Hirsh-Pasek. *Play = learning. How Play motivates and enhances Children's cognitive and social-emotional Growth* (p. 231-250). New York : Oxford University Press.
- Rescorla L. (1991). « Early academics : Introduction to the debate ». In L. Rescorla, M. Hyson

- & K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Early academics : Challenge or pressure?* (p. 5-13). San Fransisco : Jossey-Bass.
- Rochex J. Y. (1997) « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle ». Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, 120, p. 105-147.
 - Singer D. & Singer J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge, MA : Havard University Press.
 - Vieillevoye S. & Nader-Grobois N. (2007). « Stratégies autorégulatrices d'enfants tout venant et à déficience intellectuelle en situation de jeu symbolique individuel et dyadique ». In N. Nader-Grosbois. *Régulation, autorégulation et dysrégulation* (p.142-159). Wavre : Mardaga.
 - Vygotski L. S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
 - Vygotsky L. S. (1932/1987). « Imagination and its development in childhood ». In R. W. Rieber et A. S. Carton (dir.), *The Collected Works of L S. Vygotsky, vol. 1 : Problems of general psychology*. New York, NY : Plenum Press.
 - Vygotsky L. S. (1933/1978). « The Role of Play in Development ». In *Mind in Society* (p. 92-104). Cambridge MA : Havard University Press.
 - Vygotski L. S. (1935/1995). « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire ». *Société française*, 2 (52), p. 35-45.
 - Winnicott D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
 - Zigler E. F. & Bishop-Joseph S. J. (2006). « The Cognitive Child Versus the Whole Child : Lessons From 40 Years of Head Start ». In D. G. Singer, R Michnick Golinkoff & K. Hirsh-Pasek. *Play = learning. How Play motivates and enhances Children's cognitive and social-emotionnal Growth* (p. 15-35). New York : Oxford Univerity Press.

APPROPRIATION DE L'USAGE CULTUREL DES OBJETS ET DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS PSYCHIQUES DANS LA PRIME ENFANCE UN DIALOGUE AVEC VYGOTSKI

CHRISTIANE MORO

Université de Lausanne

137

L'ouvrage *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1930-1931¹/2014), ci-après *HDFPS*, constitue une étape clé dans la pensée de Vygotski. Réunissant des écrits produits sur une période longue (1928-1931) (Sève, 2014), cet opus marque un tournant dans l'œuvre ainsi que nous le soulignons dans Moro & Rodríguez, 2005. *HDFPS* succède au diagnostic posé dans *La signification historique de la crise en psychologie* (1926/1999) qui en définit l'orientation (Moro, Rodríguez & Schneuwly, 1990). *HDFPS* précède la dernière étape d'élaboration de l'œuvre qui aboutit à la publication posthume de l'ouvrage *Pensée et langage* (1934/1997) dont les chapitres 1 et 7 constituent le noyau dur d'une approche sémiotique scientifique du développement psychologique et de la conscience (Moro, 2000). Dans *HDFPS*, Vygotski interroge les fonctions psychiques supérieures dans leur genèse historique et culturelle. La visée est de dépasser « le dualisme de l'inférieur et du supérieur » qui prévaut alors (Vygotski, 2014, p. 99) et qui s'exprime dans le déchirement de la psychologie, scindée entre perspectives objectivistes réductionnistes et perspectives descriptives. Il s'agit d'un opus majeur de l'œuvre, qui reste inégalé s'agissant de l'architecture du psychisme, et qui a pour tâche de mettre en relief le lien intrinsèque entre la culture et la psyché.

Un bémol toutefois. Il concerne la théorisation des fonctions psychiques dites inférieures², liée à une vision a-culturelle du développement premier, qui empêche l'élaboration d'une véritable perspective unifiée du développement psychologique que pourtant Vygotski appelle de ses vœux à la suite du diagnostic sévère effectué dans *La signification historique de la crise en psychologie* (1926/1999).

Rappelons le constat que Vygotski établit à partir de l'analyse critique de la psychologie de son temps, à l'origine de *HDFPS* : « Toute la théorie des fonctions psychiques les plus importantes s'est bâtie sur deux étages. Mais comme la *psychologie de l'enfant*

¹ Nous conservons la datation de 1930-1931 proposé par Brossard bien que, comme signalé par Sève (2014, pp. 14-15), la période de confection de cet ouvrage soit plus étendue dans le temps, au moins en amont.

² Nous conservons l'expression bien que nous soyons en désaccord avec cette appellation et ses variantes.

n'avait affaire qu'à l'étage inférieur et que l'origine et le développement des fonctions supérieures n'ont fait l'objet d'aucune élucidation, une rupture s'est par là même opérée entre la *psychologie de l'enfant* et la *psychologie générale*. Ce que la psychologie découvrait et dégageait sous le terme d'attention volontaire, d'imagination créatrice, de mémoire logique, de volonté anticipatrice, etc., c'est-à-dire en fait des formes supérieures des fonctions supérieures, est resté *terra incognita* pour la psychologie de l'enfant » (Vygotski, 2014, p. 98, souligné par moi³).

On peut s'étonner en effet que, dans sa volonté de proposer une vision non dualiste du développement psychologique, Vygotski n'ait pas songé à re-problématiser l'entièreté du développement sous la bannière du culturel, ciblant la spécificité culturelle intrinsèque de chacune des étapes du développement psychologique, fonctions psychiques inférieures comme fonctions psychiques supérieures, le socle biologique initial, la maturation ne permettant pas de cibler l'ordre du psychologique qui se manifeste au plan des fonctions psychiques dites inférieures. À ce sujet, il est intéressant de noter que Piaget – « auteur de la théorie la plus construite et profonde de la première année de vie » selon Vygotski (2014, p. 529) – qui pourtant définit l'intelligence comme un cas particulier de l'adaptation biologique, effectue une claire distinction⁴ entre substrat biologique, neuro-physiologique et maturation d'une part et développement psychologique d'autre part, insistant sur le fait que *l'analyse des conduites humaines doit impérativement porter sur le seul plan psychologique* dont il tente de saisir la spécificité à chaque étape du développement et dans ses articulations précises. Cette distinction méthodologique est fondamentale dans l'expertise du développement psychologique, quelle que soit la perspective épistémologique adoptée, qu'elle soit biologique ou culturelle.

Dans *HDFPS*, la visée de Vygotski est de retracer l'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures en cherchant à saisir « à l'instar des diaclases géologiques » (2014, p. 130) les différentes strates de ce développement qui s'organisent en formations complexes. Toutefois, Vygotski ne parvient pas à dépasser le dualisme qu'il dénonce, ces fonctions étant souvent restreintes aux oppositions nature-culture, évolution-histoire, phylogenèse-ontogenèse. Ainsi se crée, à plusieurs égards, une ligne de démarcation aussi artificielle que difficile à cerner au plan du développement psychologique, que nos travaux – qui ont repoussé davantage en amont la genèse du développement historico-culturel en spécifiant son lien avec la culture matérielle – ont largement démentie. Emblématique de ce paradoxe, est l'approche biface (naturelle et culturelle) de l'outil à l'étape première de la genèse (Vygotski & Luria, 1930/1994).

³ Il convient de noter qu'aujourd'hui la psychologie générale n'existe officiellement plus et conséquemment que la partition signalée (psychologie de l'enfant *vs* psychologie générale) n'a plus cours. De plus, la psychologie de l'enfant est tendanciellement identifiée à la psychologie développementale, appellation qui l'emporte et caractérise non seulement le développement de l'enfant mais également celui de l'adulte.

⁴ Distinction dont ne font parfois pas grand cas les études actuelles sur le développement du fœtus et du nouveau-né dans les perspectives innéistes, ou les neurosciences aujourd'hui, qui opèrent des glissements incessants entre ces deux niveaux.

Ces critiques n'entament toutefois pas la valeur de l'œuvre elle-même, et *HDFPS* en particulier, qui conserve une forte puissance heuristique s'agissant de l'étude même du développement des fonctions psychiques inférieures (terme que nous récusons comme indiqué *supra*) sous l'angle historico-culturel. Nos investigations qui portent sur les formes premières de développement historico-culturel avant le langage articulé, et par là même reconsidèrent les conditions de son avènement, révèlent tout l'intérêt des propositions Vygotskiennes, issues du legs anthropologique marxien (cf. *infra*). (Moro, 2016b)

On l'aura compris, la réflexion que nous développerons dans le cadre de cette contribution s'inscrit dans l'apport original de Vygotski concernant la formulation d'une psychologie historico-culturelle, i.e. authentiquement humaine, et son heuristique pour re-théoriser le développement des fonctions psychiques inférieures. Dans ce cheminement⁵ conçu comme un dialogue critique avec l'œuvre Vygotskienne, nous soulignerons tout d'abord l'un des apports les plus manifestement significatifs de *HDFPS*, apport qui ré-architecture fondamentalement la vision du développement psychologique, et rétablit la complexité du psychique dans sa dimension historico-culturelle.

Ainsi, nous rappellerons en premier lieu, l'apport central des thèses Vygotskiennes concernant l'architecture du psychisme. Nous aborderons la critique que nous adressons à Vygotski concernant sa conception d'un premier développement naturel auquel succéderait un deuxième développement culturel et l'invisibilité du monde matériel (et de la culture matérielle) qui lui est corrélative. En second lieu, nous évoquerons brièvement en quoi consistent nos travaux sur le développement précoce en leurs deux volets, celui du développement appropriatif, et celui du développement des fonctions psychiques, volet fondamentalement développemental (comme conséquence du premier développement), qui se situent dans le droit fil des propositions Vygotskiennes de *HDFPS*. En troisième lieu, deux exemples issus de ce deuxième volet de travaux seront présentés et ré-examinés sous l'angle méthodologique proposé par Vygotski dans *HDFPS*, mettant en discussion ceux-ci avec l'apport singulier de Vygotski, issu du legs marxien, notamment s'agissant des mouvements dialectiques révélant l'histoire du développement à la manière d'une plaque sensible.

L'APPROCHE DU DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS PSYCHIQUES SUPÉRIEURES SELON VYGOTSKI ET NOTRE CRITIQUE DE SA CONCEPTUALISATION DES FONCTIONS PSYCHIQUES INFÉRIEURES

Dans *HDFPS*, Vygotski indique que l'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures témoignant de l'entrée de l'enfant dans la culture et de l'avène-

⁵ Une annotation de l'opus *HDFPS* dans son entièreté serait nécessaire. Nous l'avons entreprise dans la visée de nos travaux de recherche. Nous n'en livrons ici que quelques traces. Il serait nécessaire d'inscrire certains thèmes traités dans notre contribution dans une plus vaste enquête philosophique, incluant tant la psychologie *mainstream* que Vygotskienne, nécessitant de démêler les liens complexes souvent ignorés entre la philosophie et la psychologie ce, pour une meilleure compréhension du fait psychologique.

ment d'un psychisme historico-culturel est un « domaine totalement inexploré de la psychologie » (p. 87) – nous soulignerons qu'il le reste encore aujourd'hui –, et qu'il convient d'opérer un changement radical du regard traditionnel qu'on porte sur le processus de développement psychique chez l'enfant. (p. 88). Plus loin, Vygotski mentionne encore qu' « à la base de la psychologie, considérée sous l'angle de la culture, on supposait des lois de caractère soit purement naturel, soit purement spirituel, métaphysique, mais non des lois historiques. Répétons-le : des lois éternelles de la nature ou bien des lois éternelles de l'esprit, mais non des lois historiques » (p. 101). Et dans la note manuscrite rédigée pour lui-même en 1929 et figurant dans les Archives familiales, Vygotski ajoute que par histoire, il faut entendre « deux choses : 1) de façon générale, approche dialectique des choses – en ce sens, chaque chose a sa propre histoire, au sens de Marx [...] ; 2) *histoire au sens propre* (c'est Vygotski qui souligne), c'est-à-dire histoire de l'homme » (p. 543). Vygotski déplore ainsi que les fonctions psychiques supérieures soient « considérées *in abstracto* : hors du milieu social, hors du milieu culturel » (p. 103-104).

Dans son étude du développement culturel, Vygotski distingue deux groupes de phénomènes « indissolublement liés mais ne fusionnant jamais en un tout » (2014, p. 113), proposition qui reste inégalée et qui inaugure une véritable conception « culture-inclusive » (Cole, 1996 ; Valsiner, 1989 ; Moro & Muller Mirza, 2014) du développement psychologique impliquant la culture à titre constitutif, loin des perspectives « light » de la socialisation qui mettent l'accent sur la formation, voire le modelage, plutôt que sur l'aspect production et transformation par la culture du psychisme humain (Brossard, 2014). Dans sa proposition, Vygotski (re)dialectise la question développementale en évitant le double écueil de la réduction du psychisme historico-culturel à l'externe (le social) et de sa naturalisation (à laquelle la psychologie contemporaine n'échappe pas !). Ces deux groupes de phénomènes « sont, premièrement, *les processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée* : langage, écriture, calcul, dessin ; deuxièmement, *les processus de développement de fonctions psychiques supérieures* spéciales, non délimitées ni définies avec tant soit peu de précision et appelées dans la psychologie traditionnelle attention volontaire, mémoire logique, formation de concepts, etc. *Les uns et les autres pris ensemble* constituent aussi ce que nous appelons par convention le processus de développement des formes supérieures du comportement chez l'enfant » (2014, p. 113, souligné par moi).

Le premier groupe de phénomènes correspond au versant appropriatif du développement, le second groupe au versant fondamentalement développemental au sens où, comme l'énonce Sève, tout développement renvoie à l'interne « ou n'est qu'abus de langage » (1999/2002, p. 258). L'approche proposée par Vygotski s'inscrit dans une vision de *l'humanitas de l'homo* issue de l'anthropologie marxienne. Ces deux groupes de phénomènes forment la pierre angulaire de l'approche du psychisme par Vygotski.

Si l'on suit Brossard qui en fournit un excellent résumé (in Moro & Muller Mirza, 2014, p. 297-312), les sociétés humaines se distinguent des sociétés animales en ce qu'« elles créent leur propre monde, leur propre histoire, un nouveau plan de réalité, le monde de l'homme » (p. 297). Ce monde est constitué d'« acquis historico-sociaux du genre humain cumulativement objectivés au cours des derniers millénaires en un monde culturel *dont les éléments de base sont l'outil et le signe* » (Sève, 2014, p. 7). Ce qui permet à Vygotski de poser le développement comme « un processus *interne* d'essence *externe* » (Sève, 1999-2002, p. 258) dans le droit fil de la 6^{ème} Thèse sur Feuerbach : « L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu pris à part, dans sa réalité effective, c'est l'ensemble des rapports sociaux. » (Marx, 1845/1951). Ce que complète Sève ainsi : « À la différence des fonctions élémentaires que nous avons en commun avec les vertébrés supérieurs, nos fonctions psychiques les plus élevées résultent non de capacités natives mais de l'appropriation d'acquis historico-sociaux du genre humain cumulativement objectivés au cours des derniers millénaires en un monde culturel dont les éléments de base sont l'outil et le signe, appropriation moyennant laquelle se développent chez les individus des activités et une personnalité foncièrement irréductibles à leurs conditions naturelles » (2014, p. 7).

Si nous rapportons cette précision de Sève, c'est qu'elle est cruciale s'agissant de l'outil et du traitement qui lui est réservé dans le cadre des fonctions psychiques inférieures. Nous émettons l'hypothèse que, dans ce texte, Sève réfère à deux niveaux d'historicité, celui anthropologique du monde de l'homme impliquant une rupture nature-culture avec la cumulation d'acquis historico-sociaux dont l'outil et le signe sont les éléments de base, et celui psychologique du procès de leur appropriation, source du développement infantin. Or à l'examen du statut de l'outil dans l'ontogenèse tel que le propose Vygotski, il semble que ces deux plans d'historicité – et les catégories qu'ils impliquent – soient confondus, le plan psychologique se voyant réassigné la rupture théorisée au plan anthropologique sans autre. Rappelons cette partition de l'outil, considéré tantôt comme relevant de la nature, tantôt comme relevant de la culture, indépendamment de l'usage qui en est réalisé, tel que Vygotski et Luria le présentent : « The child's use of tools is comparable to that of an ape only during the former's pre-speech period. As soon as speech and the use of symbolic [linguistic] signs are included in this operation, it transforms itself along entirely new lines, overcoming the former natural laws and for the first time giving birth to authentically human uses of implements » (Vygotski & Luria, 1930/1994, p. 108-109). Pour Vygotski et Luria, c'est par l'introduction du médium verbal que l'utilisation de l'outil (dans l'intelligence pratique) devient spécifiquement humaine et se distancie de l'opération simiesque. Par-là se définit une nouvelle unité dans laquelle l'activité symbolique (via le langage) va diriger l'organisation des opérations pratiques (voir aussi Sève, 2008, p. 318-330). « The child was thus given the possibility to solve practical problems of tool use outside its direct sensory field. The

child mastered the external situation by first mastering itself and organizing its own behavior » (Vygotski & Luria 1930/1994, p. 122).

Ainsi, l'approche Vygotskienne établit deux ordres d'utilisation de l'outil, l'une naturelle assignée aux fonctions psychiques inférieures (identifiée à l'opération simiesque), l'autre culturelle relevant des fonctions psychiques supérieures, selon la rupture fondamentale entre sociétés animales et sociétés humaines et donc, selon l'opposition nature-culture (cf. citation de Sève ci-dessus) ignorant le procès conventionnel d'utilisation de l'outil qui est souligné par ailleurs dans la référence à Marx. Ce faisant, l'approche exacerbe les positions et n'offre pas la possibilité de reconsidérer l'outil *per se*, i.e. en tant qu'intrinsèquement porteur de significations publiques liées à son usage humain, i.e. conventionnel, dont les significations doivent être appropriées au cours de l'ontogenèse loin des déterminations extrinsèques, que celles-ci relèvent des lois de la nature ou des lois de la culture, la culture étant entendue en référence au langage (le terme « *symbol* » dans la traduction anglaise du texte de Vygotski & Luria réfère au langagier). Ainsi la dualité repérée dans la théorisation des fonctions psychiques inférieures et des fonctions psychiques supérieures s'exprime dans l'outil.

LA PRAGMATIQUE DE L'OBJET, UNE APPROCHE PRAGMATIQUE ET SÉMIOTIQUE INSCRITE DANS LE PARADIGME VYGOTSKIEN CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT AVANT LE LANGAGE

Dans un premier temps, nos travaux sur le développement anté-langagier se sont concentrés sur l'étude du volet appropriatif, sur les processus d'acquisition des moyens externes de développement culturel (premier groupe de phénomènes décrits par Vygotski). Ces travaux réalisés en collaboration avec Cintia Rodríguez (Moro & Rodríguez, 1989, 1997, 1998, 2005 ; Rodríguez & Moro, 1998, 2002, 2008) ont permis d'amender de manière conséquente les considérations Vygotskiennes concernant le développement des fonctions psychiques inférieures. Leurs conséquences sur le développement du langage sont en cours d'étude (Moro, 2014b ; Béguin, ici-même). Une première présentation au colloque Vygotski de 1987 à Paris (Moro & Rodríguez, 1989) à l'occasion de la célébration de la première sortie de presse de la version française de *Pensée et langage* a débouché quelques années plus tard sur la définition d'une *Pragmatique de l'objet* (Moro & Rodríguez, 1998) qui a permis d'apporter l'évidence d'une entrée dans la culture plus spécifiquement matérielle via l'appropriation des usages culturels (canoniques) des objets (et de leurs significations publiques) avant l'avènement du langage articulé.

Dans un second temps, nos travaux (travaux lausannois) ont plus particulièrement ciblé les conséquences de l'appropriation des usages culturels des objets matériels sur le développement des fonctions psychiques (deuxième groupe de phénomènes décrits par Vygotski). Ces travaux concernent notamment l'attention conjointe (Moro, 2014a),

la communication intentionnelle (Dimitrova & Moro, 2013 ; Dimitrova, Moro & Mohr, 2015), la communication vis-à-vis de soi (Moro, Dupertuis, Fardel & Piguet, 2015), les fonctions exécutives (Moro, 2012), l'attention et les premières conduites réflexives en lien avec l'hypothèse de l'émergence d'une conscience anté-langagière liée aux signes gestuels tournés vers soi (Moro, 2016a ; Dupertuis & Moro, 2016), ou encore l'avènement des premières conduites de dénomination en lien avec l'usage proto-déclaratif de l'objet (Moro, 2014b). Une réflexion à tonalité plus théorique sur la question de la culture matérielle en rapport avec le développement psychologique précoce a commencé d'être engagée (Moro, 2011 ; Moro, 2016b ; Moro & Muller Mirza, 2014).

L'apport de la Pragmatique de l'objet (dans ses premier et deuxième volets) aura indéniablement été de proposer une vision alternative de l'objet (l'outil⁶ pour Vygotski) en distinguant méthodologiquement l'objet de son usage. En conséquence, l'objet considéré comme signe par son usage, constitue un lieu majeur d'élaboration et d'émancipation d'un psychisme historico-culturel avant l'avènement du langage articulé. Ainsi dans ces travaux, la re-problématisation de l'objet est centrale. À l'origine de ces travaux, un questionnement sur le statut de l'objet dans la psychologie *mainstream* et sur la conception des fonctions psychiques inférieures *vs* supérieures chez Vygotski (cf. l'analyse critique de l'approche d'un développement naturel avant l'avènement du langage et ses paradoxes, in Moro & Rodríguez, 2005). Rappelons que dans les conceptions *mainstream* qui prévalent sur le terrain de la psychologie développementale (chez le bébé et le tout jeune enfant), qu'ils portent sur la cognition ou la communication, l'objet fait figure de parent pauvre. En général, celui-ci est conçu dans ses seules dimensions physiques telles qu'attribuées par l'enfant à l'objet (cf. Kant), figurant une sorte d'entité pratique idéale, que l'enfant construit solitairement (cf. Moro & Rodríguez, 2005). Sans nous étendre sur les travaux subséquents des tenants des positions innéistes, computationnalistes ou de la cognition sociale sur l'objet, soulignons que ceux-ci ne renoncent pas à la conception de l'objet comme entité physique « objective » et à la vision *inside-out* inaugurée par Piaget (cf. la permanence de l'objet en lien avec la notion de substance au sens de Kant liée aux catégories de causalité, de temps et d'espace où l'objet est considéré comme support de propriétés attribuées par le sujet solitaire pour ce qui est des travaux sur la cognition, ou encore conçu comme entité physique située dans l'espace visuel pour ce qui est des travaux sur la communication – pour une perspective critique Moro, 2014b ; Moro, 2016b). Cette vision promeut une approche solipsiste de la construction des connaissances et de la communication, séparée de l'histoire, de la

⁶ Nous n'entamerons pas dans le cadre de cet article la discussion concernant les notions d'objet et d'outil. A ce sujet, nous renvoyons le lecteur à nos écrits (Moro & Schneuwly, 1997). Nous considérons que chez Vygotski, les objets et la culture matériels sont notoirement sous-théorisés au profit de l'instrument psychologique ou encore de l'outil considéré comme indépendant du signe. Ces considérations vont de pair avec la proposition Vygotskienne d'un développement naturel qui serait à appréhender dans le sens de « *spontané, de non artificiellement ou pédagogiquement produit* » (Sève, in Présentation à *HDFPS*, p. 70-71, italiques de l'auteur) que l'ensemble de nos travaux démentent.

culture et du monde conventionnel quotidien. De la même manière, pour des raisons différentes et sans doute plus complexes (comme nous avons commencé d'en faire état ci-dessus) s'agissant de Vygotski, il apparaît que le moyen culturel qu'est l'outil, entité valorisée par Vygotski dans l'approche historico-culturelle du développement humain à la suite de Marx, n'est pas envisagé comme entité pourvue de significations intrinsèques, publiques relevant de la culture, soit comme entité signifiante *per se* (Vygotski & Luria, 1930/1994). C'est le langage, système sémiotique extrinsèque à l'outil, qui dotera ce dernier d'une spécificité proprement humaine. Dans l'ontogenèse, Vygotski souligne le rôle de la culture symbolique [linguistique] aux dépens de la culture matérielle qui reste dans l'ombre de la première.

Dans les premiers travaux que nous avons conduits, c'est l'approche sémiotique de la médiation selon Vygotski (1934/1997) qui a servi de cadre heuristique pour repenser l'objet dans ses dimensions historiques, culturelles et sémiotiques via son usage canonique, défini comme site de conventions, de significations publiques afférant à la culture matérielle, de communication et de cognition. Rappelons brièvement le point de départ de ces travaux et quelques-uns des résultats auxquels ils ont permis d'aboutir. Dans ces recherches, le focus de l'analyse porte sur l'objet et sa re-problématisation via son usage canonique en tant que construit culturel, transmis par l'adulte et approprié par l'enfant, dans l'interaction triadique adulte-enfant-objet. Ces travaux ont montré que l'usage canonique, autrement dit «ce que l'on doit faire avec l'objet» comme forme première de l'usage de l'objet, se construit entre 7 et 13 mois. À 7 mois, les usages des objets réalisés par l'enfant sont essentiellement non canoniques. Ils sont aisément repérables en ce qu'ils consistent en *frotter, sucer, frapper, jeter*, etc. et sont indifféremment appliqués aux objets alors qu'à 13 mois, l'usage canonique dans ses significations de base est approprié. À 10 mois, les usages canoniques commencent à se différencier des usages non canoniques, quoique ceux-ci soient encore présents. Ces travaux ont mis en évidence le rôle de l'intervention éducative et des signes d'autrui dans l'avènement de l'usage canonique de l'objet⁷ chez l'enfant. Les signes d'autrui diffèrent quant à leur taux d'emploi, leurs fonctions et leurs configurations de mise en œuvre selon l'âge de l'enfant et les objets impliqués. À 7 mois, ce sont les *signes ostensifs* comme les ostensions (présenter l'objet) et les démonstrations (démontrer l'usage), émis par l'adulte, qui malgré la disparité de connaissance de l'usage de l'objet entre les deux protagonistes de l'interaction, permettent à l'enfant une entrée liminaire dans les significations publiques relatives à l'usage canonique de l'objet. Ces signes dits ostensifs «à code faible et imprécis» (Eco, 1992, p. 62) se caractérisent par leur polysémie, offrant

⁷ Les objets utilisés dans cette première étude sont le téléphone Fisher Price *vintage* et une boîte à formes, un camion en l'occurrence, comportant une série de plots de formes différentes à introduire dans des emplacements dédiés situés sur le dessus de la benne du camion et pouvant être extraits par la porte arrière de cette même benne. À noter que les âges correspondant à l'appropriation de l'usage canonique de l'objet peuvent tendanciellement varier selon les objets utilisés, la plus ou moins grande complexité des usages considérés et/ou leur valence (par exemple poupée, biberon...).

ainsi à l'interprète (l'enfant) un vaste registre de possibilités interprétatives et donc de possibilités d'accords avec autrui. À 13 mois, alors que les significations publiques de base relatives à l'usage canonique sont appropriées et prennent une valeur prescriptive quant à l'usage de l'objet, d'autres signes (notamment, les *pointings*, mais pas seulement) prennent le relais chez l'adulte pour faire progresser l'enfant vers l'appropriation de l'usage canonique de l'objet. Une analyse sémiotique inspirée de la sémiotique peircienne montre les processus fins de reconstruction des significations publiques qui s'opèrent chez l'enfant à partir des signes d'autrui jusqu'à ce que l'objet devienne signe de son usage.

DEUX EXEMPLES PARADIGMATIQUES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION AVEC SOI-MÊME ET MISE EN DIALOGUE AVEC HDFPS

145

Les deux exemples sélectionnés pour illustrer notre propos portent sur le deuxième volet de nos travaux (le développement des fonctions psychiques avant le langage articulé, en lien avec l'appropriation de l'usage de l'objet). Nous nous en tiendrons à deux moments extrêmes⁸ de l'histoire de l'élaboration d'une fonction particulière parmi celles étudiées dans l'équipe lausannoise : *la communication avec soi-même*, que nous mettons en dialogue avec les propositions de Vygotski dans *HDFPS*. Cette mise en dialogue sera effectuée au travers de deux figures notoires des procès dialectiques dont *HDFPS*, à la suite de *La signification historique de la crise en psychologie*, fait état. Concernant ces deux procès, nous sommes en syntonie avec l'assertion Vygotskienne suivante, reprise de S. Hall : « La psychologie, selon l'expression de S. Hall, place l'explication génétique au-dessus de l'explication logique. La question qui l'intéresse, *c'est d'où et vers où*, c'est-à-dire quelle est la provenance d'un phénomène donné et en quoi tend-il à se transformer » (2014, p. 269 souligné par moi).

Précisons tout d'abord quelques éléments de notre approche de la communication avec soi-même. Celle-ci s'ancre dans la conception de Vygotski selon laquelle la conscience est « en quelque sorte un contact social avec soi-même » (1925/2003, p. 91). Dans cette étude, nous ciblons l'ostension à soi, signe mis au jour dans nos premiers travaux dans le cadre de l'étude du volet appropriatif du développement dont nous considérons qu'il devait faire l'objet d'une analyse complémentaire (Moro, 2000). Étymologiquement, le terme vient de *ostensio-onis*, d'*ostendere* qui signifie *montrer*. En sémiotique, le signe d'ostension (défini par Eco, 1992) *implique un objet* et est considéré dans la communication avec autrui. *C'est un signe qui signifie dans la mesure où il a un contexte*. Si sa polysémie entrave la communication dans le monde adulte, il favorise considérablement celle-ci en l'absence de significations partagées dans la communication entre

⁸ L'expression « à deux moments extrêmes » (à et non *aux*) a été choisie à dessein. Cette expression renvoie au fait que le développement de la fonction de communication avec soi-même ne se réduit pas nécessairement aux limites de cet empan, notamment selon les objets et les fonctions psychiques en jeu (cf. par exemple, Moro & Schneuwly, 2001).

adulte et enfant. D'abord utilisé par autrui pour *présenter le monde* et transmettre l'usage de l'objet à l'enfant qui n'est au départ qu'un interprète de ce signe, il se meut peu à peu en un signe produit par l'enfant à l'adresse d'autrui et *de soi*, la communication avec soi-même entraînant l'enfant dans les premières formes de réflexivité anté-langagières. Puis de *s'auto-présenter le monde* via l'ostension à soi, l'enfant en vient à *se re-présenter le monde* via le médium linguistique. L'ostension à soi est un signe initiant une forme de «*dialogue de soi à soi*», où le sujet est à la fois sujet et objet de sa propre action, i.e. se transforme en un objet sur lequel le signe agit, ce qui implique un dédoublement du sujet et l'avènement du procès réflexif.

L'ostension à soi, telle que nous la définissons, peut être simple ou complexe : en ceci, nous nous référons à Peirce. Elle ne s'envisage pas comme la plus petite unité significative (cf. Saussure). De plus, elle se conçoit comme activité. De fait, elle constitue un bon candidat pour l'approche de la communication avec soi-même. Signe impliquant l'objet, peu étudiée, l'ostension à soi fait le lien entre matérialité (autrement dit la culture matérielle) et psyché via la signification et contribue à la migration des significations vers le système sémiotique langagier (et à leur transformation corrélative). Ce signe rivalise donc avec le *pointing*, signe considéré comme clé dans l'accès à la référence et dans l'accès au langage (cf. Werner & Kaplan, 1963) dans le contexte de la re-théorisation de l'attention conjointe comme fait psychique historico-culturel en lien avec l'appropriation de l'usage de l'objet par l'enfant (Moro, 2014a).

Dans le dialogue engagé avec Vygotski, les exemples présentés seront mis en lien avec les deux figures majeures des procès dialectiques que sont l'*Aufhebung* et le renversement des rapports essentiels (changement de dominance entre fonctions). Rappelons que pour Vygotski histoire signifie « de façon générale approche dialectique des choses » (2014, p. 543). L'approche dialectique donne à voir méthodologiquement le procès de transformation qui s'opère, i.e. l'émancipation du psychique, en dévoilant les mouvements internes⁹ qui vont conduire à l'auto-activité. Ces deux procès visant la fonction de communication avec soi-même s'analysent dans le concert général des fonctions psychiques (au contraire de ce qui prévaut dans la psychologie *mainstream* et dans les études initiales de Vygotski ; cf. Moro & Schneuwly, 1997).

L'*Aufhebung* selon Sève se définit comme suit : « L'autostimulation instrumentale constitue un «saut dialectique», une *Aufhebung*, un dépassement hégélien : les processus inférieurs ne disparaissent pas, ils passent dans les supérieurs en s'y métamorphosant. C'est un ordre inédit de l'activité psychique qui commence ici, celui qui va révolutionner la maîtrise de l'objet en inaugurant la maîtrise du sujet. Les stimuli artificiels créés par l'homme pour remplir la fonction d'autostimulation, écrit Vygotski, nous les appelons

⁹ Ainsi que nous le mettons en évidence, ces mouvements internes sont étroitement liés à l'objet et à autrui. Ils ne sont en aucun cas privés (cf. *Le mythe de l'intériorité*, Bouveresse, 1976, voir aussi Peirce, infra).

signes, en donnant à ce terme un sens plus large et en même temps plus précis que dans l'acception courante » (2008, p. 325, souligné par LS).

Le renversement des rapports essentiels concerne les rapports de dominance entre fonctions psychiques. Pour Vygotski, ainsi que le rappelle Sève « les fonctions psychiques supérieures ne sont pas des entités séparées mais des éléments de ce système qu'est la personnalité » (2014, p. 60). L'histoire du développement de l'enfant abonde, selon Vygotski (2014, p. 273) de « changements révolutionnaires, critiques, en forme de saut (...) que l'on rencontre si souvent dans celle du développement culturel ».

La logique non chosale que Vygotski appelle de ses vœux, nous l'examinons tout particulièrement au travers de la sémiotique peircienne qui sort de la seule logique implicative pour autoriser une lecture du procès interprétatif (Peirce 1931/1958, in Moro et Rodríguez, 2005, p. 127-134). Rappelons que l'heuristique peircienne dans l'analyse qui nous occupe se base premièrement sur la signification inférence (la sémiosis) via l'interprétant qui nous permet de suivre le procès d'institution de code ; deuxièmement sur la conception de deux objets de sémiosis, l'un positionné dans la sémiose, l'autre vecteur de l'inférence sémiotique ; troisièmement sur le signe applicable à tous les contenus possibles, pas seulement linguistiques. Une transformation de la sémiotique peircienne a été opérée pour l'appréhension des phénomènes de sémiose dans la genèse et dans la communication (*de soi à soi* dans le cas qui nous occupe). Dans le cadre de ce texte, nous ne pouvons entrer dans le détail de l'analyse sémiotique que nous conduisons à partir de la sémiotique peircienne (cf. Moro, Dupertuis, Fardel & Piguet, 2015).

Présentation des exemples

Les deux exemples dont nous présentons l'analyse¹⁰ montrent différentes étapes, à 8 et à 16 mois, de la construction du signe d'ostension à soi et son rôle, avant l'appropriation des significations publiques de l'objet à 8 mois ; puis lesdites significations appropriées, son rôle dans l'activité de dénomination et dans la flexibilité qu'il permet au niveau de la communication (à 16 mois). À 8 mois, l'exemple illustre la mise en place par l'enfant

¹⁰ S'agissant du recueil de données, nous nous sommes référée au premier volet de nos travaux où ce signe apparaissait de manière occasionnelle et à la littérature sur la gestualité intentionnelle pour déterminer l'empan du recueil concernant l'étude du signe d'ostension à soi. Ont été ainsi retenus les âges de 8, 12 et 16 mois. L'étude se poursuit actuellement pour les âges de 16, 20 et 24 mois. Les données sont récoltées dans un contexte triadique adulte-enfant-objet. Deux objets sont utilisés : un *sorter* avec des plots et des animaux à enfiler dans des emplacements dédiés (un trousseau de clés permet d'ouvrir les portes du *sorter* dont les couleurs sont assorties aux plots et aux animaux) ; un set poupée-dînette. Six enfants ont été recrutés dans une ville suisse et observés en interaction triadique avec un de leurs parents à 8, 12 et 16 mois. Les objets sont donnés séparément, leur ordre est contrôlé. La consigne donnée à l'adulte est la suivante : « Jouez avec votre enfant comme vous avez l'habitude de le faire ». Le dépouillement des données est réalisé au moyen du logiciel ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) qui permet un codage des sessions image par image infra seconde. Sans entrer dans le détail du codage (complexe), signalons que celui-ci a pour objectif la détection et l'identification des signes d'ostension à soi, puis le découpage d'unités d'interaction triadique (adulte-enfant-objet) plus larges autour des usages des objets ainsi que l'identification des autres signes réalisés par l'adulte et l'enfant au sein de ces unités, afin de saisir le contexte de survenue des signes d'ostension à soi.

d'un nouveau *modus operandi* où il entre dans un agir propre en direction de soi, non dirigé par lui, non volontaire, mais impulsé par autrui puis relayé par l'objet « aux mains de l'enfant » (Schütz & Luckmann, 1973) qui devient focus de son attention au travers du signe d'ostension à soi en voie de discrétisation. À 16 mois, cet agir s'affermi, conduisant à l'abstraction des significations publiques de l'objet sur un mode proto-déclaratif, autrement dit sans que l'usage en soit réalisé, sous l'incitation plus distanciée de l'adulte. Il nous est ainsi donné de suivre l'histoire de la constitution du signe d'ostension à soi et par là même le procès de discrétisation des significations publiques relatif aux usages culturels des objets mis en œuvre par l'enfant lui-même au travers de ce signe dans le cadre de la communication avec soi-même où l'activité réflexive se manifeste comme « élément individuel [...] dérivé et second, sur la base du social et à son exacte image. D'où le caractère double de la conscience » et l'existence possible de degrés infiniment variés de conscient » (Vygotski, 1925/2003, p. 90-91 et 78).

Pour résumer, nous assistons dans le cadre de cette analyse de la communication avec soi-même, à un mouvement d'émancipation du psychique par l'instauration d'un rapport réflexif par l'enfant, i.e. de soi à soi via l'objet, au travers du signe d'ostension à soi – qui, au départ, émerge du mouvement, apparaît et disparaît à la faveur d'une intense activité sémiotique d'autrui – avant de faire partie du répertoire enfantin et de permettre la reconstruction à l'interne des significations puis leur utilisation en dehors de l'usage de l'objet en un sens proto-déclaratif, en dehors de l'action dirigée vers un but qui se trouve de fait temporairement suspendue. Cette émancipation se joue à l'articulation de la culture matérielle et du psychique. La sémiose au sens de Peirce, qui reste dans le cadre qui nous occupe de l'ordre de l'implicite, « est définie comme un processus épistémologique sans frontières (il n'y a pas, d'un côté, la pensée et, de l'autre, le monde) : il n'y a qu'un «objet» [de sémiose] que l'on peut qualifier d'immédiat ou de dynamique selon le point de vue auquel on se place » (Deledalle, 1990, p. 79).

Exemple 1

Transcription

Alicia 8 mois, porte-clés avec 5 clés différentes . Interaction triadique, durée : 10 secondes

Immersion dans l'objet via le signe émergent d'ostension à soi et réaction d'étonnement de la part de l'enfant (l'objet devenant « objet surprenant »).

L'enfant secoue les clés qu'elle tient en mains [usage non canonique de l'objet]. L'adulte rit durant toute la durée de l'action de l'enfant. L'enfant dirige alors son regard vers l'expérimentateur, le regardant distraitement. L'adulte pointe alors les clés [pointage immédiat, i.e. touchant l'objet] et dit *c'est marqué quoi ? c'est marqué CHIII-CO* [détachant et soulignant chaque syllabe, terminant par une intonation montante sur le dernier

mot]. L'enfant dirige alors son regard [d'une grande intensité] vers l'objet, et absorbée par l'objet, les clés, tenues dans ses mains, elle décélère son action entamant alors une manipulation lente de l'objet [ostension dynamique à soi].

Analyse

Dans cette observation, l'objet est rendu présent à l'enfant grâce aux médiations massives (verbales ou non verbales) de l'adulte qui sont la condition de possibilité pour l'enfant d'entrer en contact par lui-même avec l'objet et de pouvoir commencer à se l'auto-présenter (ostension à soi)¹¹. Le découpage des séquences selon la modalité triadique, incluant l'adulte, l'enfant et l'objet) est ici essentiel pour éviter l'écueil d'une compréhension de la conduite dans les seuls termes d'une interaction sujet-objet. Le rôle de l'attention est capital, qui prend le pas sur l'action, l'immersion de l'enfant dans l'objet en constitue une forme particulière où se marquent non seulement la plongée dans l'objet mais aussi l'étonnement (Peirce, 1931-1958, *C.P.* 1.357) – les deux s'auto-entretenant – dans une attitude quasi-phénoménologique où la distance entre le sujet et l'objet est faiblement marquée – à ce stade, de l'ordre de la « réaction circulaire » (Vygotski, 1925/2003, p. 79).

Comment cette ostension à soi survient-elle ? Autrement dit comment s'effectue ce premier retourné de l'action qui devient signe de manière éphémère *dans le cours de l'action* (dont les premiers cas sont observables à 8 mois dans le cadre de ce corpus)¹² ? Par les médiations d'autrui qui visent prioritairement les capacités attentionnelles de l'enfant. Ensuite, l'enfant prend le relais, se présentant l'objet, effectuant une ostension à soi, décelable au travers du focus attentionnel sur l'objet et de sa manipulation lente soumise alors au contrôle de l'attention. L'objet se constitue en « objet surprenant » (Peirce, *C.P.* 1.357), ce qui signifie que le procès de sémiotose est tenu, alors que l'enfant ne dispose pas encore de l'usage canonique de l'objet (l'atteste son action antérieure qui relève d'un usage non canonique : le secouement des clés).

Qu'en est-il des mouvements dialectiques repérables ?

¹¹ Dans le cadre de ce texte, nous n'entrons pas en matière sur les observables qui permettent la détection et l'identification des ostensions à soi. Ces observables sont le retourné de l'action vers soi s'accompagnant de la suspension de l'action dirigée vers un but qui la précède (le cas échéant), d'un regard focalisé et/ou d'un regard « abstrait » lorsque le signe s'ellipse et/ou tendanciellement disparaît, d'une position redressée (éventuelle), et plus généralement d'un contrôle de l'action par l'attention. L'ostension à soi peut être soit fixe, soit dynamique. À la suite des deux définitions successives de la conscience selon Vygotski (1925/2003 ; 1934/1997), ce signe s'analyse dans sa fonction et dans le procès d'interprétation qui soutient la fonction chez l'enfant (Moro, Dupertuis, Fardel & Piguet, 2015).

¹² Nous avons signalé dans le cadre d'un précédent corpus, un cas d'ostension à soi plus précoce, mais celui-ci impliquait outre l'attention – toujours présente dans l'ostension à soi –, la fonction tactile et la fonction proprioceptive. Voir l'analyse de ce cas, et le débat y relatif entre Moro et Schneuwly (Moro & Schneuwly, 2001). Ces fonctions et leur lien avec l'attention restent encore à expertiser.

1. on observe un renversement entre fonctions : l'attention prend le pas sur l'action, même si l'action redémarre sous l'effet du signe d'ostension à soi, elle est décélérée et exécutée sous l'égide de l'attention et y trouve sa fin ;
2. on observe un début de renversement dialectique qui s'analyse en termes (d'un début) d'*Aufhebung* via l'objet. Cette capacité réflexive à laquelle nous assistons ici en est aux prémices et va s'affermir au cours de l'ontogenèse (cf. 7^{ème} chapitre de *Pensée et langage*), l'«élaboration» du signe d'ostension à soi n'en étant qu'à son début ; la condition d'une complète élaboration réside dans la discrétisation des significations publiques de l'objet qui adviendra ultérieurement, en lien avec le procès appropriatif de son usage par l'enfant (Moro & Rodríguez, 2005).

Exemple 2

Transcription

Observation : Alicia 16 mois, set poupée-dînette. Interaction triadique, durée : 24 secondes

Extraction de significations relatives à l'usage culturel de l'objet et leur migration vers le langagier via le signe d'ostension à soi.

L'enfant fait semblant de boire, le verre d'apprentissage aux lèvres. L'adulte lui présente le biberon en disant *c'est un biberon c'est aussi pour boire*. L'enfant saisit le biberon, le regarde brièvement et retire le verre d'apprentissage de sa bouche, se le montrant, l'examinant [ostension statique à soi], le remet dans sa bouche, jetant un bref regard à l'autre objet (le biberon) qu'elle tient dans l'autre main. L'enfant enlève de nouveau le verre d'apprentissage de sa bouche, et porte le biberon à sa bouche (tétine en premier).

L'adulte présente la poupée à l'enfant et lui dit *tu sais ce qu'on peut faire ? on pourrait donner le biberon au bébé tu donnes le biberon au bébé ?* tandis qu'elle pointe d'abord brièvement le biberon à la bouche de l'enfant, et ensuite à la bouche de la poupée. L'enfant enlève le biberon de sa bouche, se présente celui-ci, l'examine, réorientant celui-ci quatre fois, se présentant la base, le haut (la tétine), et deux fois la base du biberon [ostension dynamique à soi] en disant *bouteille* [intonation détachée]. L'enfant met le biberon dans sa bouche (à l'envers cette fois). Pointant la poupée, l'adulte dit *tu donnes la bouteille au bébé pour qu'elle puisse boire*. L'enfant dirige alors la bouteille vers la bouche de la poupée et fait semblant de lui donner à boire (présentant le biberon à l'envers, base en premier).

Analyse

Dans cette observation (à 16 mois), l'objet est connu dans son usage canonique (ce qui permet à l'enfant de l'utiliser symboliquement, i.e. d'utiliser le verre d'apprentissage ou le biberon *sans le liquide*). C'est suite aux médiations verbales et non verbales de

l'adulte – il présente un biberon à l'enfant en disant *c'est un biberon, c'est aussi pour boire* – que l'enfant saisit le biberon puis retire le verre d'apprentissage de sa bouche et *se le présente* (première ostension à soi, fixe), «redoublant» en quelque sorte pour soi-même hors de l'usage (i.e. en un sens proto-déclaratif) la signification exprimée à la fois de manière non verbale et verbale par l'adulte. L'enfant applique cette signification *c'est aussi pour boire*, qui désignait prioritairement dans les propos de l'adulte le biberon, au verre d'apprentissage au travers de cette première ostension à soi. Cette première ostension à soi s'adresse à un objet (le verre d'apprentissage) autre que celui que l'adulte a présenté à l'enfant (le biberon). Elle est suivie peu après d'un coup d'œil de l'enfant au biberon et d'une mise de ce dernier à sa bouche, attestant la stabilité et la fluidité des significations acquises (attribuables de fait à une classe d'objets), lesquelles circulent très rapidement entre les différents objets.

Lors d'une deuxième ostension à soi du biberon cette fois, il y a migration de la signification vers un autre système sémiotique (langagier en l'occurrence), l'enfant répondant *bouteille* à l'adulte qui énonce *biberon* après que l'adulte lui a proposé d'entrer dans un scénario de donner à manger à la poupée : *tu sais ce qu'on peut faire ? on pourrait donner le biberon au bébé tu donnes le biberon au bébé ?* Ici l'enfant *se re-présente* le biberon à l'aide d'un autre système sémiotique toujours à la faveur du signe d'ostension à soi, dans une autre offre lexicale que celle produite par l'adulte. Comme nous avons pu le montrer dans un autre corpus, la dénomination intervient fréquemment dans l'espace attentionnel libéré par l'ostension à soi, constituant dès lors un espace réflexif qui n'est plus nécessaire dès lors que la dénomination est installée et est devenue automatique (Moro, 2014b).

Un autre élément intéressant apparaît dans cette observation. Il concerne la nécessaire distinction à opérer entre les deux registres de significations que sont les significations impliquées dans l'usage de l'objet et les significations relatives aux intentions d'autrui, ces dernières exprimées verbalement mais assorties de signes non verbaux chez l'adulte. Ces deux registres ne coïncident pas et leurs significations de fait sont les unes et les autres à sémiotiser et à différencier de la part de l'enfant, d'où l'échec (dans un premier temps) de l'injonction de l'adulte de donner à manger à la poupée (l'enfant dirigeant le biberon à sa bouche). Cette distinction a été mise au jour dans le cadre de nos travaux sur l'attention conjointe re-théorisée en un sens historico-culturel (cf. Moro, 2014a). Cet élément atteste d'une autre manière que l'objet *per se* est pourvu de significations et fonctionne comme signe de son usage indépendamment du registre intentionnel (distinction qui n'est pas établie par les actuelles théories de l'esprit).

Comment ces ostensions à soi surviennent-elles ? Elles surviennent dans le cadre d'usages symboliques des objets réalisés par l'enfant (dont la signification dérive de l'usage canonique, en ce que l'enfant applique les significations relatives à l'usage canonique de l'objet dans des conduites de *faire semblant*). Ce qui témoigne – ainsi que

nous l'énoncions précédemment – de la stabilité et de la fluidité des significations acquises qui permettent dès lors au dialogue alterné avec autrui et avec soi (avec la production d'ostensions à soi) de s'exprimer avec une extrême flexibilité. Ce qui montre le haut degré d'émancipation du psychique via les signes et les significations désormais à disposition de l'enfant.

Ces ostensions à soi sont aussi la conséquence de la présentation du biberon par l'adulte assortie d'une médiation verbale *c'est un biberon, c'est aussi pour boire* (pour la première ostension à soi), puis d'une présentation de la poupée par l'adulte et de l'incitation corrélatrice à entrer dans un scénario de «donner à manger à la poupée» via une médiation verbale *tu sais ce qu'on peut faire ? on pourrait donner le biberon au bébé tu donnes le biberon au bébé ?* (pour la seconde ostension à soi). Lors de cette deuxième ostension à soi, l'objet est dénommé *bouteille* par l'enfant en réponse à la verbalisation initiale *biberon* formulée par l'adulte. La signification publique dans le cadre de cette ostension à soi se trouve dès lors *re-présentée* dans un autre système sémiotique via une offre lexicale autre qui montre «le jeu» de l'enfant avec les mots via leur signification elle-même ancrée dans le monde matériel, attestant l'entrée – certes liminaire – de l'enfant dans le système sémiotique langagier, les mots répondant aux mots.

152

Qu'en est-il des mouvements dialectiques repérables ?

3. on observe un renversement entre fonctions : l'attention prend le pas sur l'action à certains moments clés de l'interaction avec autrui, signifiant par-là que l'enfant engage des processus réflexifs (dans la communication avec soi-même) dans le cours du dialogue instauré par autrui, les procès attentionnels s'inscrivant dès lors dans une activité à finalité plus large, les rapports de dominance entre fonctions alternant les moments de réflexivité et d'action sur le monde ;
4. Ici l'enfant est capable de véritable « auto-activité », cœur de la thèse anthropologique marxienne de Fischbach (2015, p. 23), « auto-stimulation » ou « *Aufhebung* » pour Sève (2008, p. 325). Ici se marque un dépassement où l'enfant devient capable dans le cours du dialogue avec autrui d'arrêts momentanés pour réfléchir par lui-même, attestant l'existence de capacités nouvelles. Cette émancipation du psychique, est provoquée à la fois par le signe d'ostension à soi et par l'intériorisation des significations relatives à l'usage de l'objet, renforcée par la migration de celles-ci vers un système sémiotique plus puissant, le langage.

POUR CONCLURE

Dans ce texte, nous avons examiné l'apport des thèses Vygotskiennes de *HDFPS* dans l'approche de la construction du psychisme enfantin, tout en récusant de manière ferme l'opposition qui est faite entre fonctions psychiques inférieures et supérieures de même que le sort qui est réservé à la culture matérielle et à ses objets à l'étape première du développement. Après avoir fait valoir nos travaux à titre d'argument, nous nous sommes centrée sur quelques aspects de ceux-ci qui concernent le deuxième

groupe de phénomènes que nous investiguons au niveau des fonctions psychiques dites inférieures, à savoir le développement interne, tel que proposé dans l'approche Vygotskienne du développement culturel dans *HDFPS*, tout en y insufflant l'heuristique sémiotique de *Pensée et langage*.

À travers deux exemples issus de nos analyses sur la communication avec soi-même correspondant à deux étapes majeures de l'élaboration de celle-ci dans le développement précoce, nous avons illustré le procès continu¹³ de constitution du signe d'ostension à soi, signe qui relève de l'infra-langagier et qui s'établit dans le procès concomitant de discrétisation des significations publiques afférant aux usages des objets. Notre étude permet de remonter à la structuration du continu, i.e. à la discrétisation qui s'opère à l'interne des significations publiques des objets (au moyen du signe d'ostension à soi) et qui va permettre l'établissement en pensée de ces mêmes significations.

L'analyse microgénétique permet d'illustrer que la naissance d'une conscience historico-culturelle (au sens d'*awareness*) à l'étape première du développement dans la communication avec soi-même se situe à l'articulation de différentes fonctions psychiques (dans le cas présent, l'action et l'attention avec une prédominance de cette dernière) mais aussi que celle-ci ne pourrait advenir sans le signe (ici le signe non verbal d'ostension à soi) qui rend possible la discrétisation des significations publiques afférant aux usages des objets sur un mode interne, proto-déclaratif, et contribue à la migration de celles-ci vers un autre système sémiotique, via le procès de dénomination. La signification constitue la véritable entité médiatrice dans la communication de l'enfant avec autrui et le monde mais aussi dans la communication avec soi via le monde. La signification s'institue au départ à partir de la culture matérielle que le signe articule avec le psychique conditionnant le développement historico-culturel dès les prémices et formant un socle indispensable au développement historico-culturel ultérieur.

¹³ Il est important de noter que les âges correspondant à la discrétisation du signe d'ostension à soi et des significations publiques valent pour notre corpus et peuvent tendanciellement varier en fonction des objets eux-mêmes, de la complexité de leurs usages, mais aussi de la dyade comme de l'enfant. Nous souhaitons souligner que le but majeur de nos travaux est de mettre au jour des procès internes au psychique, par ailleurs jamais désolidarisés de l'externe comme nous avons pu le constater, qui permettent méthodologiquement de procéder à l'analyse du deuxième groupe de phénomènes relatif au développement culturel tel que décrit par Vygotski.

BIBLIOGRAPHIE

- Béguin M. (2016), « Statut et rôle du système sémiotique matériel dans l'avènement de la communication verbale : illustration de l'entrée progressive de l'enfant dans une activité de dénomination ». Ce volume.
- Bouveresse J. (1987). *Le mythe de l'intériorité. Expérience, signification, et langage privé chez Wittgenstein*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brossard M. (2014). « Monde de la culture et développement humain ». In C. Moro & N. Muller Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Asq : Editions du Septentrion (p. 297-312).
- Cole M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge : Harvard University Press.
- Deledalle G. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck.
- Dimitrova, N. & Moro, C. (2013). « Common Ground on Object Use Associates with Caregivers' Gestures ». *Infant Behavior and Development*, 36, 618-626.
- Dimitrova, N., Moro, C. & Mohr, C. (2015). « Caregivers Interpret Infants' Early Gestures based on Shared Knowledge about Referents ». *Infant Behavior and Development*, 39, 98-106.
- Dupertuis, V. & Moro, C. (2016). Self-Directed Ostensions and Mediations of the Adult at the Age of 8, 12, 16 Months. *Integrative Psychological and Behavioral Science, Vol. 50(4)*, 621-633. doi:10.1007/s12124-016-9350-x.
- Eco U. (1992). *La production des signes*. Paris : Le Livre de Poche.
- Fischbach F. (2015). *Philosophies de Marx*. Paris : Vrin.
- Marx K. (1845/1951). *Thèses sur Feuerbach*. Paris : Editions Sociales.
- Moro, C. (2016a). To Encounter, to Build the World and to Become a Human Being. Advocating for a Material-Cultural Turn in Developmental Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science, Vol. 50(4)*, 586-602. doi:10.1007/s12124-016-9356-4.
- Moro, C. (2016b). Usage de l'objet, signification et émergence de la conscience à l'étape préverbale du développement: Une perspective éducatrice sémiotique. *Semiotica, Issue 212*, 129-153. doi:10.1515/sem-2016-0133.
- Moro C. (2014b). « Le référent dans l'intersubjectivité secondaire. Un objet aussi ignoré que «l'autre face de la lune»? ». In C. Moro, N. Muller Mirza & P. Roman (Eds.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* Lausanne : Antipodes (p. 69-106).
- Moro C. (2014a). « Le rôle de l'usage de l'objet dans la construction de l'attention conjointe et dans l'accès aux intentions d'autrui ». In C. Moro & N. Muller Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Asq : Editions du Septentrion (p. 55-77).
- Moro C. (2012). « Heuristique des thèses sémiotiques Vygotskiennes pour l'approche du développement des fonctions exécutives chez le jeune enfant », *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio, Vygotskij and language/Vygotskij e il linguaggio* (a.c. di F. Cimatti, L. Mecacci, E. Velmezova) 6 (2), 210-224.
- Moro C. (2011). « Material Culture, Semiotics and Early Childhood Development », In M.

- Kontopodis, C. Wulf & B. Fichtner (Eds.) *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*. London, New York : Springer Verlag (p. 57-70).
- Moro C. (2000). *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Habilitation à diriger des recherches en psychologie. Université de Bordeaux 2 Victor Segalen.
 - Moro C., Dupertuis V., Fardel S. & Piguet O. (2015). « Investigating the Development of Consciousness through Ostensions toward Oneself from the Onset of the Use-of-Object to First Words ». *Cognitive Development*. 36, 150-160.
 - Moro C. & Muller Mirza N. (2014). « La culture au cœur du développement psychologique », In C. Moro & N. Muller Mirza N. (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Asq : Editions du Septentrion (p. 13-32).
 - Moro C. & Rodríguez C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Lang.
 - Moro C. & Rodríguez C. (1998). « Towards a Pragmatical Conception of the Object : The Construction of the Uses of the Objects by the Baby in the Pre-linguistic Period ». In M.C.D.P. Lyra and J. Valsiner (Eds.). *Child Development within Culturally Structured Environments. Construction of Psychological Processes in Interpersonal Communication*, vol. 4. Stamford, Connecticut, London, England : Ablex Publishing Corporation (p. 53-72).
 - Moro C. & Rodríguez C. (1997). « Objet, signe et semiosis. Fondements pour une approche sémiotique du développement préverbal ». In C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (Eds.). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne : Peter Lang (p. 159-198).
 - Moro C. & Rodríguez C. (1989). « L'interaction triadique bébé-objet-adulte dans la première année de la vie de l'enfant ». *Enfance*, 42 (1-2), 75-82.
 - Moro C. et Rodríguez C. (1987). « L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant ». *Communication présentée lors des Journées Vygotski, Université de Paris V, 12-13 décembre 1987*.
 - Moro C., Rodríguez C. & Schneuwly B. (1990). « Présentation ». In A. Rivière, *La psychologie de Vygotski*, (p. 5-24). Bruxelles : Mardaga.
 - Moro C. et Schneuwly B. (2001). « Réflexion *duelle* sur le rôle du signe à l'étape préverbale et retour sur la thèse Vygotskienne de la double racine de la pensée et du langage ». In J.-P. Bernié (Ed.). *Apprentissage, développement et significations, Hommage à Michel Brossard*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux (p. 77-91).
 - Moro C. et Schneuwly B. (1997). « L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Introduction ». In C. Moro, B. Schneuwly et M. Brossard (Eds.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne : Peter Lang (p. 1-17).
 - Peirce C. S. (1931-1958). *Collected Papers*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
 - Rodríguez C. & Moro C. (2008). « Coming to Agreement : Object Use by Infants and Adults ». In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha & E. Itkonen (Ed.). *The Shared Mind : Perspectives on Intersubjectivity*. Amsterdam : John Benjamins (p. 89-114).
 - Rodríguez C. & Moro C. (2002). « Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos ». *Estudios de psicología*, 23/3, 323-338.

- Rodríguez C. & Moro C. (1998). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona : Paidós.
- Schütz A. & Luckmann T. (1973). *The Structures of the Life-World*, vol. 1. Translated by R.M. Zaner & H. Tristram Engelhardt, Jr. London : Heinemann.
- Sève L. (2014). « Présentation ». In L.S. Vygotski, *Histoire des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute (p. 7-76).
- Sève L. (2008). *Penser avec Marx aujourd'hui*. « L'Homme », tome 2. Paris : La Dispute.
- Sève L. (1999-2002). « Quelles contradictions ? À propos de Piaget, Vygotski et Marx ». In Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute (p. 245-264).
- Valsiner J. (Ed.) (1989). *Child Development in Cultural Context*. Toronto, New York : Hogrefe and Huber, Publishers.
- Vygotski L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Vygotski L. S. (1930-31/2014). *Histoire des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1929/2014). Note manuscrite [Sur la conception historico-culturelle du psychisme humain]. *Histoire des fonctions psychiques supérieures*, annexe 1, (p. 541-564). Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1926/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski L. S. (1925/2003). « La conscience comme psychologie du comportement », In. Y. Clot (Ed.), *Lev Vygotski, Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute (p. 61-94).
- Vygotski L. S. & Luria A. (1930/1994). « Tool and Symbol in Child Development ». In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotski Reader*. Oxford UK & Cambridge USA : Blackwell (p. 99-174).
- Werner H. & Kaplan B. (1963). *Symbol Formation*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.

CLASSE ORDINAIRE OU CLASSE SPÉCIALISÉE VARIATIONS MATÉRIELLES POUR UN MÊME OBJECTIF, FAIRE APPRENDRE À LIRE

CLAIRE TAISSON-PERDICAKIS

GIRAF, HEP Lausanne

157

Notre communication rend compte de deux études qui consistent à explorer les pratiques didactiques lors de séances d'enseignement-apprentissage de la lecture. Dans un double cadre théorique, didactique de la lecture et paradigme Vygotskien, nous proposons ici de mettre en regard deux études de cas fondées sur des données filmées : l'une en classe ordinaire de cycle 2 (GS, CP, CE1)¹; l'autre dans deux classes, l'une ordinaire incluant des élèves sourds, l'autre spécialisée (CLIS 2)². Pour la première étude, première au sens de référence pour la seconde, nous expliquons comment la matérialité³ constitue d'une part une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et, d'autre part, un indice du développement psychologique de l'élève de classe ordinaire de cycle 2. Ce que nous appelons matérialité, c'est premièrement la matérialité objectale qui tient à l'organisation de l'espace, aux objets et à leurs usages, deuxièmement la corporéité/gestualité (Moro & Joannes, à paraître) qui concerne les gestes, les postures, les mimiques, la prosodie⁴, la proxémie⁵. Pour la seconde étude, nous tentons de comprendre comment les élèves sourds construisent leur savoir-lire à l'aide de la méthode *Aloé*⁶, représentation matérielle multimodale de la langue orale et écrite.

¹ Entre 2007 et 2010, années du recueil des données, le cycle 2 était constitué de la Grande Section de maternelle (GS), du Cours Préparatoire (CP) et du Cours Élémentaire 1 (CE1).

² CLIS 2 : Classe pour L'Inclusion Scolaire, destinée aux élèves en situation de handicap auditif avec ou sans troubles associés.

³ Selon le Larousse électronique, la matérialité réfère à ce qui est matériel (donc à ce qui est formé de matière, par opposition à l'esprit), à ce qui est concret *i.e.* directement perceptible par les sens, palpable, tangible. Pour notre étude, la matérialité est à double face, à la fois matérielle et sémiotique (cf. *infra*).

⁴ La prosodie comprend l'intonation, l'accentuation, le rythme, les pauses, la durée des phonèmes, la « mélodie » des mots et / ou des phrases (Delahaie, 2009).

⁵ La proxémie correspond à la distance physique qui s'établit entre deux personnes prises dans une interaction. Elle est issue des travaux de Hall (1971) qui soutient que, à l'instar des animaux, l'homme observe des distances uniformes dans les rapports qu'il entretient avec ses semblables. Hall décrit quatre types de distances grâce à leurs caractéristiques sensorielles. Forest (2006, p. 77) constate la fécondité de la modélisation de Hall et l'adapte à l'étude des interactions didactiques.

⁶ Apprentissage de la Langue Orale et Écrite ; auteures Brigitte Roy orthophoniste et enseignante spécialisée, Marie-Odile Martin enseignante spécialisée et Marie Staebler (Mariamaris) orthophoniste et illustratrice ; éditeur Comédic, Nancy.

RECHERCHE RÉFÉRENTE EN CLASSE ORDINAIRE

Cadre théorique

La lecture est « *un processus complexe qui consiste à mettre en relation des symboles orthographiques avec leur son (phonologie) et leur signification (sémantique)* » (Ziegler, 2008, p. 440). La première partie de cette définition ou mise en relation symbole/son circonscrit l'une des deux grandes dimensions de la lecture, le code ; la seconde circonscrit l'autre, le sens. La compréhension des textes écrits est donc une activité spécifique qui combine le décodage, la compréhension du langage oral et la compréhension des textes écrits (Goigoux, 2008).

158

Les neurosciences, notamment les recherches par imagerie médicale, éclairent le fonctionnement du cerveau qui identifie les mots (décodage). Selon Dehaene (2007), lire implique de développer une connexion efficace entre la vision des lettres et le codage des sons du langage, et d'apprendre les correspondances entre graphèmes et phonèmes. Selon Goigoux (2008), le processus d'identification des mots est le premier à être engagé dans l'activité de compréhension, à laquelle toutefois il ne suffit pas. La compréhension du texte écrit est le résultat de l'exercice des trois activités d'identification, linguistique, mentale, simultanées et en interaction. L'activité linguistique requiert des connaissances lexicales et syntaxiques et consiste à relier les significations pour aller jusqu'à l'idée portée par les groupes de mots. L'activité mentale a pour objet la construction de la représentation mentale de la situation évoquée par le texte qui suppose la capacité du lecteur à faire des inférences. Le lecteur « se fait un film dans sa tête ». Cet exercice s'enseigne de manière explicite, et s'apprend, car il nécessite l'acquisition de compétences stratégiques d'autorégulation comme le contrôle, l'évaluation et la régulation de sa propre activité de lecture.

Nous considérons les deux composantes suivantes du développement : le premier développement défini comme celui advenant sur la scène sociale ou fonction interpsychique ; le deuxième développement défini comme celui advenant sur la scène interne ou fonction intrapsychique. Pour le premier, l'enseignant donne les moyens à l'élève de construire les connaissances relatives à la lecture ; l'acquisition des savoirs en lecture résulte de la co-construction entre l'enseignant et l'élève dans la situation d'enseignement-apprentissage. Le deuxième développement est quant à lui souterrain, individuel, invisible à court terme et imprévisible. Les connaissances nouvelles, antérieurement mises à disposition des élèves par l'enseignant, sont intégrées, internalisées, incorporées par la réorganisation de l'ensemble des connaissances.

À l'école le premier développement se donne dans les situations éducatives. Le développement actuel est déterminé à l'aide de problèmes que l'enfant résout par lui-même (Vygotski, 2012b). Cependant l'enseignant l'appelle à fonctionner dans un certain contexte en rupture avec ce déjà-là. Dans la classe s'instaure donc une dialectique entre

les capacités des élèves, ou développement actuel, et les objectifs des programmes scolaires qui caractérisent leur développement potentiel. Le développement potentiel correspond à la résolution de problèmes réalisée par l'élève sous la direction d'experts. « Le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant consiste dans le fait que l'apprentissage crée la zone de développement le plus proche » (Vygotski, 2012a, p. 171), laquelle correspond à l'écart entre ce que l'élève sait réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte (Vygotski, 2012b).

L'œuvre de Vygotski est dominée par la prééminence du langage pour le développement intellectuel. Or Moro et Rodríguez (2005) élargissent la conception Vygotskienne du développement : le bébé, parce qu'il vit dans un environnement social et culturel, s'approprie les usages canoniques et symboliques des objets. L'objet matériel, dont l'usage est médiatisé par l'adulte, joue un rôle capital dans le développement de l'enfant dès la naissance. Les auteures expliquent que « *les conduites humaines sont fondamentalement fruit de la culture, et en ce sens résultent de significations publiques et ce, dès leurs prémices, c'est-à-dire avant l'avènement du langage* » (Moro & Rodríguez, 2005, p. 415). Au sein de la triade adulte-bébé-objet, l'usage de l'objet matériel est signifié par l'adulte au moyen de systèmes sémiotiques corporels/gestuels (et langagiers). L'objet ainsi investi de sens par l'adulte, est peu à peu utilisé par l'enfant dans sa fonction sociale attendue (par exemple l'enfant ne jette pas le téléphone-jouet mais il le porte à son oreille). Simultanément, l'enfant internalise les systèmes sémiotiques, tels les pointages, qui lui ont permis de comprendre comment il convient de se servir de l'objet : « *l'enfant accède aux significations sociales des objets, liées à leurs usages canoniques, il devient chaque fois plus apte à différencier les signes (et leurs fonctions) utilisés par l'adulte pour transmettre les usages, et à constituer un répertoire d'outils sémiotiques prélangagiers propre. À terme, les réseaux d'inférences constitués par l'enfant devraient être globalement de deux ordres : le premier, relatif à la connaissance sémantique concernant le monde, en l'occurrence des objets dans leurs usages ; le second, relatif aux outils sémiotiques, vecteurs initiaux de la construction du premier réseau d'inférences* » (p. 147). Moro et Rodríguez ont donc mis au jour un développement sémiotique dès la période préverbale. Elles ont redéfini le développement comme l'entrée dans les systèmes sémiotiques de la culture. Nous reconsidérons alors la lecture à l'aune de cette définition pour laquelle la matérialité, envisagée comme les objets matériels et les systèmes sémiotiques associés, joue un rôle capital dans le développement de l'enfant.

Dans l'enseignement-apprentissage de la lecture, nous distinguons deux matérialités distinctes. Premièrement la **matérialité extrinsèque** ou matérialité au sens de Moro et Joannes (cf. *supra*) : ce sont les outils intermédiaires auxiliaires dont se sert l'enseignant pour faire apprendre à lire, tels les objets et la corporéité/gestualité. Deuxièmement, la **matérialité intrinsèque** définie comme l'ensemble des signes

graphiques constitutifs du français écrit. Une part de ces signes graphiques est constituée du code alphabétique : les phonogrammes (plus de 80 % de l'écrit), les morphogrammes (grammaticaux et lexicaux), les logogrammes (Catach, 2003). L'autre part est faite de codes extra-alphabétiques (Chauveau, 1998) : le code typographique, le code des supports et le code textuel. L'ensemble des six codes peut être désigné comme la matérialité intrinsèque de l'écrit.

Problématique

Nous avons rappelé la définition du développement selon Vygotski : un temps d'apprentissage avec l'adulte de savoirs dépassant l'élève, en rupture avec son expérience concrète quotidienne ; un temps solitaire de réorganisation intégrale interne de l'ensemble des connaissances. Vygotski, influencé à l'époque par les testologues, a beaucoup insisté sur le concept de rupture, donc sur le premier développement ou temps ponctuel au contact de l'expert. Cette rupture s'incarne dans les objets éloignés de la pensée quotidienne (Vygotski, 1997), proposés à l'apprentissage et contenus dans les programmes scolaires. L'écrit n'est pas un objet nouveau pour l'enfant d'âge scolaire ; en revanche, l'enseignant doit faire porter un regard nouveau sur cet objet partiellement connu jusqu'alors, pour initier le cheminement vers une connaissance scientifique. Au commencement de l'enseignement-apprentissage systématique de la lecture, l'élève n'a pas la connaissance consciente des constituants de l'écrit ; c'est là que se situe la rupture. La rupture ouvre donc un espace à franchir par l'élève. Elle délimite la zone proximale de développement. Il y a tension entre développement actuel et objectifs à atteindre, en l'occurrence le savoir-lire. Comment l'enseignant par ses médiations peut-il faire naviguer les élèves à l'intérieur de la zone proximale de développement pour qu'ils franchissent l'espace induit par la rupture ?

Faire parcourir à l'élève l'espace de la zone proximale de développement nécessite les médiations enseignantes qui servent à éclairer l'écrit présent en classe sous une lumière nouvelle. Pour ce faire l'enseignant ne fait pas que discourir mais puise dans les systèmes de signes préalablement acquis, à disposition de l'élève, qu'il utilise comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Les systèmes sémiotiques antérieurement élaborés vont servir d'échafaudages par rapport aux nouveaux qui sont à construire. Les systèmes sémiotiques ressources constituent une partie de la matérialité que nous définissons comme extrinsèque par rapport à la matérialité intrinsèque de l'écrit à construire. Ils sont à disposition pour franchir l'espace de la zone proximale de développement. En ce sens, il y a une continuité de fond, un tissage subtil de l'ancien avec le nouveau. L'accès à la nouveauté n'advient que par le recours à des ressources existantes chez l'élève. L'une de ces ressources est constituée des systèmes sémiotiques internalisés depuis l'âge préverbal. L'objectif est alors de capter la continuité pour percevoir le deuxième développement par définition insaisissable puisqu'interne. Observer l'usage plus ou moins important de la matérialité, les variations de cet usage, les chan-

gements d'acteurs de la matérialité, doit permettre d'être témoin du deuxième développement. La matérialité serait alors érigée en indice du double développement, en « symptôme » du développement psychologique au sens Vygotskien.

Le deuxième développement est empiriquement difficile à saisir. Il requiert un appareil méthodologique longitudinal permettant de croiser la situation sociale ponctuelle avec une vue d'ensemble sur le cycle complet. Nous focalisons microgénétiqnement les matérialités qui jouent dans les situations observées (temps interpsychique). Ces observations successives aboutissent à faire percevoir l'internalisation (Arievitch & van der Veer, 1995) de la lecture (temps intrapsychique), sur le long terme, de manière macrogénétiqne. Une cohorte d'élèves est donc suivie durant les trois années du cycle 2 de 2007 à 2010 ; les observations ont lieu dans une classe-cycle GS-CP-CE1, au long des trois années, selon un rythme régulier de quatre fois par année scolaire. Ces douze observations de situations ordinaires de classe sont réalisées au moyen de prises filmées des séances entières de lecture. Les données filmées sont réduites sous la forme de synopsis d'où sont extraits des épisodes significatifs composés eux-mêmes d'événements remarquables définis en fonction de leur teneur en éléments de matérialité extrinsèque. La méthodologie à caractère ethnographique associe deux entretiens semi-directifs et un entretien d'autoconfrontation permettant d'éclairer l'interprétation des données filmées. Deux outils sont conçus pour analyser la matérialité au sein des événements remarquables : les tableaux des matérialités inventorient tous les éléments matériels, de nature intrinsèque ou extrinsèque ; chaque photogramme associé à un événement remarquable raconte fidèlement la dynamique de l'action englobant captures d'images, discours, matérialité extrinsèque et fonction des gestes.

Résultats

La matérialité extrinsèque est polymorphe, associant des objets pour la plupart traditionnels dans une classe, et des agents corporels composites, incluant aussi d'autres paramètres matériels tels la proxémie et l'agencement spatial. L'enfant apprend pas à pas en s'appuyant sur des médiateurs et du matériel à manipuler (Bodrova et Leong, 2011). La matérialité extrinsèque constitue un médiateur puissant.

La matérialité objectale comprend l'organisation de l'espace et le type de groupement ou forme sociale de travail, lesquels déterminent la proxémie facilitant plus ou moins les interactions et la prise d'autonomie. Nous listons ensuite : tableau noir, Tableau Blanc Interactif, cahiers, fiches, ardoises, outils de la trousse, supports de lecture initiaux⁷, supports dérivés⁸ de ces objets initiaux, outils didactiques divers sans lien

⁷ Objets qui n'ont pas subi de transformation, par exemple le manuel de lecture, un album, une affiche ou encore un documentaire pris sur internet.

⁸ Par exemple l'agrandissement d'une page de livre ou encore un jeu d'étiquettes fabriqué à partir de l'histoire d'un album.

direct avec un support de lecture initial⁹, la marionnette Mika et la baguette¹⁰, les tracés, préparés ou réalisés dans l'action.

Certains observables proviennent de la corporéité/gestualité mise en lumière dans l'étude de Moro et Rodríguez (2005)¹¹. En ce sens la corporéité/gestualité constitue une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous listons à nouveau : posture contributive du maintien de l'attention ou de l'autonomie, absence de gestes, geste iconique donnant une image visuelle de l'objet, geste d'animation et ostension immédiate (toucher de l'élève) pour le maintien de l'attention, pointages de natures et de fonctions diverses dirigés sur un objet avec la main ou un outil d'écriture (crayon, feutre...) ou la baguette comme prolongements de la main, démonstrations immédiates¹² ou distantes¹³, amplification prosodique¹⁴, gestes de sens¹⁵.

Des systèmes sémiotiques variés articulés aux objets sont à l'œuvre pour amener l'élève à l'appropriation de la lecture. Ils sont spécialisés à un savoir, i.e. aux dimensions de la lecture. Ainsi, les gestes et la prosodie médiatisent l'exercice de la phonologie. Les pointages divers et les tracés médiatisent l'apprentissage des codes. La mimogestualité médiatise l'élucidation du sens.

L'enseignante recourt ou ne recourt pas à la matérialité extrinsèque. Tout dépend de l'expertise de l'élève par rapport à l'objet étudié. Plus il est habile à discriminer les sonorités de la langue, moins elle prosodie ; plus il est adroit dans la maîtrise des codes, moins elle effectue de pointages ; plus la lecture devient courante, moins elle matérialise ; plus il comprend, moins elle mime. Ainsi, nous avançons que chaque matérialité extrinsèque spécialisée décroît en fonction de l'expertise de l'élève dans le domaine concerné : il y a détachement de la matérialité relative à l'enseignement-apprentissage d'un savoir. Donc, la matérialité extrinsèque, spécialisée à une dimension de la lecture, finit par décroître aux mains de l'enseignante jusqu'à extinction lorsque les élèves ont assimilé le savoir en rapport avec cette dimension. Voici un exemple : le détachement de la matérialité spécialisée à la phonologie en Grande Section. L'enseignante a pour objectif de faire prendre conscience de l'unité sonore syllabe du début d'un mot bisyllabique. L'exercice est d'abord réalisé au moyen d'une « hyper-matérialisation ». Le son, presque immatériel parce qu'invisible, intouchable et fugace, est matérialisé par l'objet

⁹ Par exemple le matériel didactique pour l'entraînement de la conscience phonologique des éditions *La Cigale*.

¹⁰ La marionnette, présente physiquement, est convoquée pour incarner les actions qu'elle réalise dans les épisodes lus ; la baguette peut avoir la même fonction.

¹¹ Exemples : les pointages immédiats touchants semi-ostensifs attirent l'attention de l'élève sur l'écrit ; les démonstrations distantes fournissent à l'élève un modèle d'action.

¹² Saisir la main de l'élève pour lui faire réaliser une action sur l'objet.

¹³ Réaliser l'action entièrement sans intervention de l'élève.

¹⁴ Articuler clairement et/ou forcer l'intensité de sa voix pour faire percevoir à l'oreille un constituant de la langue orale.

¹⁵ Gestes coverbaux (Colletta, 2004b) détournés sur l'objet de savoir : par exemple mimes pour faire comprendre le sens d'un mot nouveau.

main qui se pose sur la table et par la prosodie. Puis l'enseignante ne matérialise plus les syllabes du tout pour les élèves devenus experts ; pour les autres elle maintient le dispositif corporel.

Au long des trois années, nous sommes témoin de la prise en main de situations d'enseignement-apprentissage de la lecture par les élèves eux-mêmes. Ils recourent aux systèmes sémiotiques que l'enseignante a l'habitude d'utiliser. Pour exemple : le déchiffrage en début, puis en fin de CP. En début d'année il est question de la lecture d'un épisode de l'album¹⁶ *Peur du loup*. Un élève éprouve des difficultés à déchiffrer dans un texte le mot « complètement ». L'enseignante matérialise la segmentation du mot en syllabes puis sa refondation au moyen de gestes : des « vagues » sous chaque syllabe et une enveloppe gestuelle finale. Plus tard dans l'année, sans la présence de l'enseignante qui s'est éloignée (proxémie), un élève hésite sur le mot « fini » dans une phrase à lire. Une camarade experte, qui a assimilé le savoir et les moyens sémiotiques d'enseigner ce savoir, lui vient en aide : elle laisse le temps de chercher et de trouver sans donner directement la réponse ; elle matérialise le déchiffrage pour l'élève en difficulté en gesticulant pour corriger la segmentation erronée fin/i en segmentation correcte fi/ni.

L'élève non-lecteur n'accède pas directement au code écrit ni au sens de ce qu'il lit. Les pointages, soulignements et toutes ressources matérielles produisent des représentations intermédiaires des significations insaisissables telles quelles. La matérialité constitue un médiateur entre le déjà-là des élèves et le savoir en rupture avec leur développement actuel, entre ce qui est maîtrisé et ce qui ne l'est pas encore. Nous nous appuyons grandement sur l'assertion Vygotskienne (2012b) selon laquelle ce que l'élève sait faire seul caractérise les gains du développement, le résultat du développement d'hier, tandis que ce que l'élève fait avec l'adulte caractérise le développement de demain. À la croisée des axes microgénétique et macrogénétique, les analyses permettent de saisir comment l'élève s'approprie les savoirs de la lecture et les systèmes sémiotiques qui ont permis cette appropriation. Nous disons que, si l'élève utilise ces connaissances, cela signifie qu'il les a internalisées et qu'il peut désormais les mettre au service de ses pairs ou bien d'un nouveau savoir à apprendre. Les fonctions psychologiques qui sont en lien avec ce que l'élève laisse voir de ce qu'il sait faire, sont parvenues à maturité (Vygotski, 2012b) ; c'est à ce moment précis que le deuxième développement est observable. Le détachement progressif de la matérialité propre à l'enseignement d'un savoir, et l'exercice de la matérialité par l'élève, font de la matérialité un indice du développement psychologique.

RECHERCHE EN CLASSES ACCUEILLANT DES ÉLÈVES SOURDS

Nous avons effectué des prises de données filmées en Grande Section de maternelle dans des ateliers organisés pour élèves ordinaires et sourds mélangés, et en CLIS 2

¹⁶ Album de la méthode de lecture *Mika*, méthode interactive d'apprentissage de la lecture élaborée sous la direction de Chauveau (1997) chez Retz.

accueillant des élèves déficients auditifs. Nous entrons sur ces terrains avec le filtre de la matérialité. La visée de cette étude est de comprendre comment ces élèves particuliers, déficients, accèdent à la maîtrise de la lecture.

Cadre théorique

La didactique de la lecture et la perspective socio-culturelle Vygotskienne exposées ci-dessus restent des repères théoriques pertinents pour le cas étudié. Cependant des précisions s'imposent.

164

Des méthodes de lecture¹⁷ exploitent les objets et les gestes de manière conventionnelle pour faciliter l'acquisition de la lecture. Dans la méthode gestuelle Borel-Maisonny (1966), des configurations manuelles symbolisent des phonèmes ou des lettres. Dans l'approche Gattegno de l'apprentissage de la lecture, les phonèmes sont symbolisés visuellement par des rectangles de couleur et identifiés gestuellement grâce au pointage. Dans la grammaire en couleurs, les mots de la langue parlée sont symbolisés par des cadres visuels et identifiés par pointage (Colletta, 2004a). Dans cette veine, la méthode *Aloé* est une méthode de lecture multimodale qui recourt aux gestes (évoquant simultanément du geste articulatoire et graphique), cartes (recto : sonorisation et image labiale ; verso : graphies correspondantes), schémas (morphosyntaxe) et images (lexique et accès à la compréhension). L'auteure, orthophoniste, pour faire face à des pathologies sévères (surdités, dys... , développements déficitaires du langage...) a développé une méthode de rééducation orthophonique originale, « la méthode distinctive ». Dans un souci de cohérence, la méthode distinctive a été adaptée à l'environnement scolaire sous le nom *Aloé* de manière à ce que les enfants disposent de référentiels communs pour représenter la langue française, à la fois en rééducation et à l'école où ils sont en inclusion. Cette méthode fonde son objectif d'efficacité sur l'usage de la matérialité extrinsèque à la fois corporelle/gestuelle et objectale.

Rappelons que la lecture est la combinaison du décodage, de la compréhension orale et de la compréhension écrite (cf. *supra*). *Aloé* constitue un outil centré essentiellement sur l'enseignement-apprentissage du code alphabétique (phonographique, morphographique et logographique) se rapportant au premier terme de cette équation. Elle rend la langue, orale et écrite, transparente. La matérialité intrinsèque de la langue est rendue visible et intelligible par un arsenal matériel extrinsèque exploitant la multimodalité compensatrice de la déficience auditive. L'apprentissage s'appuie sur l'association des modalités auditive¹⁸, visuelle, kinesthésique (système phonético-visuo-moteur) : perceptions

¹⁷ Ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes supports, affichages, etc.) (Goigoux, 2003).

¹⁸ Tous les enfants sourds observés sont équipés de prothèse par laquelle est aiguisé le reste auditif.

auditives lacunaires, lecture labiale, LPC¹⁹, couleurs, formes, signes. Par exemple les oppositions phonétiques sont développées au moyen d'oppositions visuelles. L'objectif est d'engager les élèves, dès les premiers contacts avec l'écrit, dans une transcription consciente qui prend en compte le traitement phonologique (syllabes, phonèmes), alphabétique (lettres, phonogrammes, morphogrammes), sémiologique (marques extra-alphabétiques) et pragmatique (thèmes, conversations soutenues par des illustrations)²⁰.

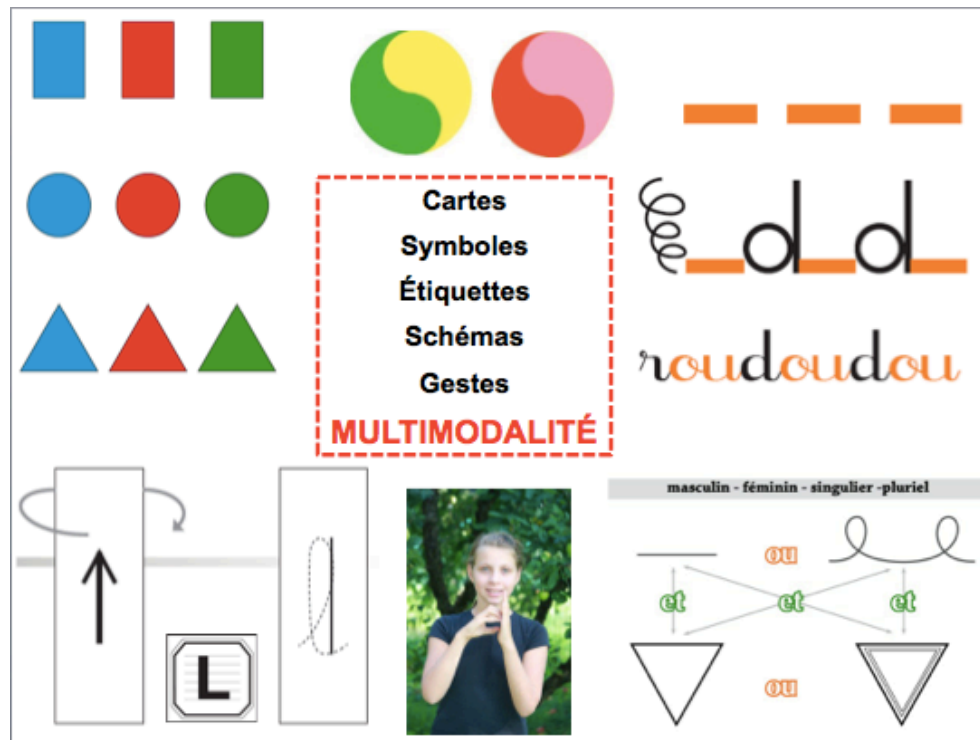


Figure 1 : Multimodalité de la méthode Aloé (Roy, 2012) : matérialités objectale et gestuelle

Vygotski aborde la question de la surdité qui crée « l'une des plus graves complications de tout le développement culturel » (Vygotski, 2014, p. 134) : « La spécificité du développement du langage chez les sourds-muets est jusqu'à maintenant sous-estimée, et l'erreur funeste commise dans tout leur apprentissage du langage est probablement qu'on leur enseigne d'abord le langage oral et ensuite le langage écrit, alors qu'il faudrait faire l'inverse. Pour le sourd-muet, le langage écrit doit être la forme fondamentale du langage, le symbolisme de premier degré. Il doit apprendre à lire et à

¹⁹ Langage Parlé Complété : technique qui, associée à l'expression orale, permet de compléter la lecture labiale afin de la rendre intelligible pour la personne sourde. L'enfant sourd est mis dans une situation d'apprentissage du langage dans des conditions similaires à celles que vit l'enfant entendant. Chaque syllabe prononcée peut être perçue. Ce qu'il « entend » du français avec les yeux correspond à l'audition de l'enfant entendant (site : alpc.ch).

²⁰ Nous avons l'expérience d'autres manières d'envisager l'enseignement-apprentissage de la lecture aux élèves sourds : enseignement exclusif en LSF (Langue des Signes Française) associé à la méthode globale de lecture excluant l'analyse des constituants de la langue. Dans le cas des classes observées il n'en est rien : les productions écrites sous dictée (avec lecture labiale et gestes) ou spontanées, exploitent un lexique orthographique d'usage et déjà une orthographe grammaticale qui témoignent d'une véritable entrée dans la langue écrite.

écrire comme notre enfant apprend à parler, et le langage oral doit s'élaborer chez lui en tant que lecture de l'écrit. Le langage écrit devient alors le mode fondamental du développement verbal chez l'enfant sourd-muet. Si on lui apprend non pas la simple calligraphie mais le langage écrit, on peut le conduire aux stades supérieurs du développement, auxquels il n'atteindra jamais par la communication avec les autres, il ne peut y arriver qu'en lisant les livres » (Ibid., p. 360). Les auteures de la méthode Aloé sont en accord avec cette approche vygotkienne, défendant l'idée que l'écrit sert de tremplin pour l'oral et qu'il doit être proposé très tôt à l'enfant sourd. Elles insistent sur l'intérêt d'instruire le potentiel neuronal psycho-linguistique dont dispose le bébé sourd en naissant, en aiguisant au mieux ses restes auditifs (gain prothétique) et en développant les canaux complémentaires (visuel et kinesthésique) par l'exposition précoce à la langue française. « Le développement culturel du comportement n'est pas forcément lié à telle ou telle fonction organique » (Ibid., p. 501).

Concernant les moyens d'accès à la langue orale, Vygotski évoque en son temps « *la dactylographie²¹, ou alphabet digital*, [permettant] *de remplacer les sons de notre langage par des signes optiques* », et la lecture labiale « *remplaçant les sons du langage par des images visuelles, des mouvements de la bouche et des lèvres. [...] Le sourd-muet apprend à parler en utilisant le toucher, le signe visuel ou la sensation kinesthésique* » (Ibid., p. 501). Les principes de la méthode Aloé correspondent à ces affirmations. Remarquons pour terminer que les élèves sourds qui apprennent à lire avec Aloé peuvent parvenir à l'oralisation ou bien garder la LSF comme langue privilégiée.

Méthodologie

Les classes où nous réalisons la prise des données filmées accueillent des élèves sourds (sévère et profond) appareillés ou implantés, confiés à deux enseignantes entendantes spécialisées pour les prendre en charge. Il n'est pas question ici de recueil longitudinal. Mais les enseignantes donnent à voir des enseignements à des élèves aux niveaux différents de maîtrise de la lecture, ce qui amène à entrevoir la progression et des étapes de développement. Un entretien avec Mme Roy et les deux enseignantes spécialisées complète la prise filmée.

Problématique

Après avoir mis en évidence le jeu des matérialités dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en classe ordinaire, nous focalisons les voies de détour empruntées par les élèves déficients auditifs. Le procédé « *pour éduquer l'enfant anormal [...] c'est la création de voies de détour du développement là où il s'avère impossible par les voies directes* » (Vygotski, 2014, p. 502). Quelles sont les voies de détour dans les classes

²¹ LPC actuel

observées ? Quelles dimensions de la lecture sont concernées ? Quelles variations par rapport à l'étude référente ?

Résultats : mise en regard des deux études

Analyse des extraits de film élèves ordinaires GS/sourds CLIS.

Pour les élèves ordinaires, la découverte de la segmentation du flux oral en mots écrits ne va pas de soi parce qu'ils travaillent dans un mouvement de l'oral vers l'écrit. La segmentation en mots n'existe pas à l'oral parce qu'il est un flux continu, d'où la difficulté de la transférer à l'écrit. Pour l'élève déficient, l'apprentissage des espaces entre les mots s'opère directement par l'entrée dans la langue écrite, au moyen des cartes symbolisant les constituants des mots et par des manipulations aboutissant à des dispositions conformes aux exigences de l'écrit.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires GS/sourds GS.

La conscience phonologique est la « *capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle* » (Gombert, 1992, cité par Giasson, 2007, p. 152). L'éveil de la conscience phonologique est une des clés de la réussite en lecture (Giasson, 2007). Vygotski (1997, p. 376) en ce sens écrit : « *Bien que l'enfant utilise sans faute l'aspect phonétique de sa langue maternelle, il ne se rend pas compte des sons qu'il prononce. C'est pourquoi il a une grande peine, lorsqu'il écrit, à épeler le mot, à le décomposer en sons distincts* ». Pour faire travailler la conscience phonologique en classe ordinaire est utilisé un outil des éditions La Cigale. Il s'agit de l'exploration de la langue orale : les rimes, les sons identiques finaux et initiaux, la segmentation orale des mots en syllabes²² puis des syllabes en phonèmes, la fusion syllabique²³, etc. Si nous prenons l'exemple de la fusion syllabique, une carte comportant trois cases et des jetons sont proposés aux élèves de Grande Section : un jeton par phonème, un don de jeton par phonème prononcé (par l'enseignante), une case par phonème, une pose de jeton par phonème prononcé (par l'élève). Cela constitue quatre représentations iconiques qui donnent une quadruple sémiotisation de l'indivisibilité du phonème. La chronologie renforce l'idée de l'unité isolable du phonème d'une part et, d'autre part, signifie que les phonèmes sont ordonnés dans la syllabe à former. Le deuxième jeton est préparé dans la main qui s'avance : le geste continu rappelle la fusion à venir, l'immédiateté nécessaire de la fusion. Enfin, le geste pour poser les jetons permet l'élaboration d'une image kinesthésique du phonème. De même le geste dynamique circulaire final effectué par l'élève en prononçant la syllabe est

²² Unité phonétique fondamentale, groupe de consonnes et de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix.

²³ La fusion syllabique consiste à unir les sons représentés par deux graphèmes (ou plus) pour former une syllabe (Giasson, 2007, p. 182). Ici il est question de fusion syllabique orale (phonèmes) qui permettra ultérieurement de réaliser la fusion syllabique écrite (graphèmes).

une image kinesthésique de la fusion syllabique. Ce matériel est inspiré des boîtes d'Elkonin « *conçues pour enseigner aux enfants la notion de phonème* » (Bodrova & Leong, 2011, p. 261). Les enfants utilisent des cartes arborant une image sous laquelle se trouve un ensemble de cases accolées qui représentent les phonèmes. Ils poussent des jetons sur les cases en séparant les phonèmes du mot représenté par l'image et prononcent chaque son séparément. Geste et émission de son créent une image mentale des phonèmes reposant sur des caractéristiques kinesthésiques, auditives et articulatoires associées.

Concernant les élèves sourds, nous proposons une situation en Grande Section. Elle donne à voir les premiers apprentissages des phonèmes à partir des cartes de couleur et du LPC. L'élève oralise de gauche à droite une succession de phonèmes correspondant aux cartes de couleur affichées au tableau ; simultanément il gestualise au moyen du LPC. Il apparaît que les élèves ordinaires procèdent de l'oralisation à la représentation matérielle alors que les élèves sourds procèdent à l'inverse de la représentation matérielle à l'oralisation.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires CP/sourds CLIS.

Nous observons comment les élèves ordinaires codent un mot à partir des phonèmes qu'ils entendent parfaitement. Et nous comprenons comment les élèves sourds transcrivent les mots hyper-matérialisés en mots écrits²⁴ : chaque mot est composé de cartes de couleurs et formes correspondant aux voyelles orales, et de cartes-symboles correspondant aux consonnes (et rappelant les gestes phonético-graphiques de la méthode *Aloé*). L'hyper-matérialisation sonorise le mot mal entendu, permettant ainsi le transcript outillé du mot oral naturellement peu ou pas entendu, au mot écrit.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires CP/sourds CLIS.

Les élèves réactivent leur connaissance de la règle en profitant du guidage enseignant qui rappelle la métaphore permettant de se souvenir. Les métaphores dans les deux classes sont similaires.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires GS/sourds CLIS.

Les enseignantes dans les deux cas utilisent l'image pour expliciter le vocabulaire et aider les élèves à comprendre.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires GS/sourds CLIS.

²⁴ Pour le processus inverse, la lecture, l'enseignante recourt à des « béquilles » tant que les élèves ordinaires ne sont pas autonomes : éléments matériels pensés ou non, préparés ou improvisés (vagues sous les syllabes, bulles autour des graphèmes complexes, traits segmentant le mot). Ces éléments ont la même fonction que les éléments matériels visuels d'*Aloé* : lever les ambiguïtés de la langue.

La mimogestualité est travaillée et agie en classe ordinaire par les élèves et par l'enseignante qui l'exprime en entretien. En CLIS, et pour les élèves sourds plus généralement, la mimogestualité est le mode privilégié d'expression, de communication. On trouve ici un point commun. Cependant nous pensons, sans l'avoir éprouvé plus avant, que la LSF et la mimogestualité constituent une ressource plus évidente pour les élèves sourds que pour les élèves ordinaires puisqu'ils développent cette capacité en permanence et depuis leur plus jeune âge.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires CP/sourds CLIS.

Des élèves qui se libèrent progressivement de la matérialité pour lire. La compréhension est travaillée par le langage. Pour les élèves ordinaires l'oral associant discours et coverbaux est prépondérant ; pour les élèves sourds c'est la LSF qui prévaut, et l'oral le cas échéant.

CONCLUSION

Les élèves sourds empruntent des « *voies de détour du développement culturel* » (Vygotski, 2014, p. 133). La méthode *Aloé* aux matérialités complémentaires (couleurs, formes, signes, gestes, LPC...) et combinées à la LSF, est une voie de détour pour enseigner et apprendre à lire et transcrire. Le chemin atypique concerne principalement tout ce qui touche à la perception des sons donc des phonèmes de la langue. Les outils d'*Aloé* permettent aux élèves de contourner leur déficience. La perception visuelle et les perceptions auditives lacunaires sont exploitées conjointement pour compenser le défaut organique. « *Chez le [sourd-muet], une infime nuance visuelle est très tôt un indice qui le guide, qui montre la voie à son attention* » (*Ibid.*, p. 407). De cette manière, il y a prise en compte de « *la caractéristique négative de l'enfant, non seulement ses moins et ce qui chez lui fait défaut* » mais aussi « *sa personnalité au positif [...] tableau des complexes voies de détour du développement. [...] Le développement culturel est la principale sphère où il est possible de compenser la déficience* » (*Ibid.*, p. 503-504).

Les moyens déployés pour les sourds sont pensés, inventés, mis à l'épreuve puis standardisés. En classe ordinaire les moyens déployés sont parfois pensés et préparés, parfois viennent dans l'action, sont en majeure partie propres à une classe, et leur usage peut être non conscient. C'est essentiellement l'enseignement-apprentissage de la dimension décodage qui est outillé différemment en classe ordinaire ou spécialisée. Le travail de la dimension compréhension apparaît similaire, privilégiant la mimogestualité et la langue connue des élèves (français oral ou LSF).

L'écart perçu entre les deux études représente « *une sorte d'expérimentation naturelle [...] décrivant [...] avec une force saisissante la nature et la structure véritables du processus en question* » (*Ibid.*, p. 130). La mise en regard de ces deux études

révèle que les moyens matériels auxiliaires constitutifs de la médiation enseignante sont tout autant essentiels pour le développement des élèves ordinaires que pour celui des élèves sourds. Porter le regard sur le terrain de la déficience conforte les résultats de l'étude référente, donnant une clé du développement de cette fonction psychique supérieure qu'est la lecture. Cette clé c'est la matérialité.

BIBLIOGRAPHIE

- Arieievitch I. & Van der Veer R. (1995). « Furthering the Internalization Debate : Gal'perin's Contribution ». In *Human Development*, 38, 113-126.
- Bodrova E. & Leong J. (2011). *Les outils de la pensée*. Québec : PUQ.
- Brossard M. (2011). « Conférence d'ouverture ». 5^{ème} séminaire International "Vygotski", *Vygotski et l'école*. <http://iufm.u-bordeaux4.fr/accueil/recherche/colloque/seminaire+Vygotski/>.
- Catach N. (1978/2003). *L'orthographe*. Paris : PUF Que sais-je ?
- Chauveau G. (1998). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Colletta J.-M. (2004a). « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? ». *Le français dans le monde*, 151-153
- Colletta J.-M. (2004b). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Sprimont : Mardaga.
- Dehaene S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Delahaie M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*. Saint-Denis : INPES.
- Forest D. (2006). « Analyse proxémique d'interactions didactiques ». *Carrefours de l'éducation* (21), p. 73-94.
- Giasson J. (2007). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux R. (2003). *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, Piref.
- Goigoux R. (2008a, mars). Apprendre à lire entre 4 et 8 ans. *Montage vidéo de 5h réalisé par SEM productions à l'issue d'un cycle de conférences pour la direction de l'enseignement public du Canton et de la République de Genève*.
- Goigoux R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Hall E. T. (1966/1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Moro, C. & Joannes E. (à paraître). « Development of Speech through Materiality in French Nursery School. A Case Study at 2nd/3rd & 5th/6th years old during Activities based on the Story of "The Three Little Pigs" ».
- 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.
- Roy B., Martin O., & Staebler M. (2012). *Aloé, Apprentissage de la Langue Orale et Écrite*. Nancy : Com-Médic.
- Vygotski L. S. (2014/1928-31). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (2012a/1933). « Analyse paidologique du processus pédagogique ». In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil*

de textes et commentaires (p. 141-171). Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.

- Vygotski L. S. (2012b/1933). « La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement ». In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires* (p. 172-204). Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Vygotski L. S. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Ziegler J. C. (2008). « Développement de la lecture ». In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (p. 440-444). Paris : PUF Quadrige.

DÉVELOPPEMENT DU DESSIN, DÉVELOPPEMENT PAR LE DESSIN PENSER LA CLASSE D'ARTS PLASTIQUES DANS UNE PERSPECTIVE VYGOTSKIENNE

SYLVAIN FABRE

ESPE Créteil. Équipe Circeft-ESCOL. Université Paris 8 Saint-Denis

173

PROCESSUS DE MÉDIATION ET ENSEIGNEMENT

Depuis sa thèse de 1925, la question de l'art occupe une place centrale dans la pensée de Vygotski, peut-être parce que ce domaine mobilise et investit l'ensemble des dimensions de la subjectivité et donne à voir de manière particulièrement remarquable le pouvoir de médiations des signes culturels. Dans la *Psychologie de l'art* (Vygotski, 1925/2005), la réception des œuvres contribue à transformer les formes et les processus de la sensibilité à partir du travail sémiotique de production et de transformation de formes auquel procède le poète. Comme le souligne Rochex (1997), ce pouvoir d'élaboration des affects, de catharsis, « n'est possible que parce qu'il n'y a ni adéquation, ni indifférence, mais discordance créatrice et débordement réciproque entre travail des formes et travail de la signification ».

À la suite de ce travail inaugural qui montre les effets du travail des formes esthétiques sur l'élaboration des désirs et des processus inconscients, il est intéressant d'interroger ce que pourrait être l'apport d'un enseignement concernant l'élaboration de ces formes. L'enjeu est de savoir s'il est possible d'agir sur l'activité médiatrice du sujet – médiation qui s'inscrit inséparablement entre le sujet et le monde (perceptible) et entre le sujet et lui-même (ses émotions, ses pensées). La recherche porte sur les enjeux des pratiques artistiques dans une perspective développementale. Le développement se produit par la constitution d'une médiation entre les différentes instances psychiques, permise par les outils et signes d'origine sociale. La notion de dialogue est donc centrale, en tant qu'elle donne à penser que le développement est rendu possible par les relations qui s'instaurent entre des instances qui peuvent mieux s'affirmer, être identifiées et s'articuler les unes aux autres. L'exemple des arts est donc sollicité comme pouvant éclairer une interrogation sur les conditions internes et externes de ce dialogue, résultant d'une activité de sémiotisation soutenue par des outils et des signes.

Cette interrogation conduit à un questionnement sur les enjeux et les modalités de l'enseignement artistique. En particulier, à la suite d'une recherche consacrée à l'enseignement des arts plastiques au collège (Fabre, 2013), il s'agit ici d'interroger les possibilités d'une scolarisation des valeurs de l'artistique (sensibilité, imagination, créativité, etc.). Le propos de la recherche était initialement de développer une « didactique des arts plastiques » qui permette de comprendre et d'interroger les choix d'enseignements faits par les professeurs d'arts plastiques en reconstituant la logique des actions menées et en examinant la manière dont ces actions sont appropriées par les élèves et peuvent devenir des sources de développement pour les élèves.

L'hypothèse qui relie ces deux préoccupations est donc qu'un enjeu central d'un enseignement artistique est de développer l'activité médiatrice des élèves, leur conscience du phénomène de la médiation. Cette recherche est en cours et n'en est qu'à ses débuts. Elle peut montrer en quoi l'œuvre de Vygotski permet d'éclairer les processus en cours dans l'interaction entre enseignants et élèves.

L'EXEMPLE DU DESSIN

Le dessin est l'activité qui a été retenue dans la mesure où il condense les débats constitutifs à l'éducation artistique. En tant qu'activité représentative, le dessin produit une représentation d'une réalité donnée, qui résulte à la fois des caractéristiques de ces données et de celles du sujet ; il s'inscrit donc dans la médiation entre sujet et objet, en élaborant une relation « esthétique » qu'il faut préciser. Le dessin peut être considéré comme étant d'abord de nature cognitive, ainsi que le montre B. Darras (1996). Il peut aussi être considéré d'un point de vue plastique et artistique, par rapport à ses qualités esthétiques et à l'investissement du sujet dans l'activité. L'enjeu serait d'articuler ces deux aspects, sans réduire l'artistique à un « supplément d'âme », ni dénier sa dimension créative au nom de sa seule dimension épistémique.

En tant qu'activité complexe, le dessin renvoie à une pluralité de composantes : observation du motif ; activité visuelle de composition sur le support ; mobilisation d'un répertoire culturel de formes à dessiner ; activité motrice de tracé de traits interagissant avec la vue du dessin en cours, celle du motif, et une certaine représentation mentale d'un résultat possible. En particulier, le dessin travaille une médiation particulière qui est celle de « l'espace graphique », « normé et conventionnel » et qui n'existe que par des apports culturels. Après S. et G. Netchine, on considère que « l'espace graphique peut être défini comme un espace créé par des traces graphiques chargées de signification en vue d'une expression, d'une conservation et d'une transmission » (Netchine-Grynberg & Netchine, 1989).

Ces auteurs soulignent comment les activités de représentation s'organisent en fonction de l'espace graphique et des activités motrices de tracé : « Au cours de telles activités, la

vision par exemple, avec ses composantes d'exploration, de traitement et d'intégration cognitive, ainsi que la motricité, avec ses constituants de mouvements, de postures, de proprioception, s'impliquent et se transforment mutuellement » (Ibid., 1989).

Le dessin apparaît comme le lieu d'exploration des interactions entre vision et motricité. Le médium même (au sens plastique) manifeste une dualité, entre forme et traits, qui fait du dessin un produit achevé en même temps qu'un processus en cours. Il est intéressant de relever que Vygotski lui-même caractérise le dessin par sa dualité : « Nous avons du dessin une impression toujours double. Nous percevons d'une part ce qui y est représenté comme à trois dimensions mais, de l'autre, nous percevons le jeu des lignes sur la surface plane et c'est dans cette dualité qu'est la particularité du dessin en tant qu'art » (Vygotski, 1925/2005, p. 330).

L'analyse de Vygotski montre le dessin comme constitutivement double, lieu apparent de la contradiction entre forme et matériau¹. Le fait de manifester la tension entre forme et matériau met en évidence la force médiatrice du dessin, entre activité et résultat, entre activité de production et totalité esthétique ; l'enjeu didactique serait alors de faire expérimenter cette force médiatrice aux élèves, en l'outillant.

DESCRIPTIF DE L'INTERVENTION : UNE DIDACTIQUE DES DOMAINES D'EXPÉRIENCE ?

Cette communication part de l'analyse d'une séquence d'enseignement du dessin menée dans une classe de cycle 3. Le dispositif d'enseignement retenu voulait répondre à une exigence de didactisation par des options complémentaires : tout d'abord, une restriction du domaine au dessin à vue, qui pouvait aider à faire identifier un objet de connaissance et les compétences afférentes, en aidant à l'élaboration d'une position d'auto-évaluation et à la clarification du contrat didactique. De plus, a été mise en œuvre une séquence permettant de travailler le dessin dans ses différents aspects.

Cette séquence était constituée d'une diversité d'activités, proposant un dispositif qui cherchait à ne pas réduire les apprentissages à leur dimension technique et instrumentale. En cohérence avec la tradition disciplinaire des arts plastiques, plusieurs types d'activité alternaient : des dessins à vue dans la cour de récréation, des dessins de natures mortes en classe, des copies de détails photographiés, l'observation d'œuvres de référence diverses (reproductions de Bonnard, Michel-Ange, Picasso, Seurat, Van Gogh) pouvant constituer des ressources en même temps que des autorisations pour des manières de faire plurielles. L'enseignant utilisait des supports de taille et de nature différents (papier kraft, feuilles blanches ou noires...) et des outils divers (crayon à papier, craies, feutres, fusain). Deux séances ont été également consacrées à la réali-

¹ à la différence de la peinture, où prédominerait la planéité, selon le psychologue, ce qui est contestable puisque dans la peinture on voit aussi la touche du peintre, et la superposition des couches.

sation d'une « ville imaginaire », de manière à développer un rapport plus libre aux traces dessinées ainsi qu'une capacité de vision élargie, apte à saisir la dynamique entre traits et formes représentées. Il faut toutefois souligner que la situation scolaire des arts plastiques en France conduit à ce que les enseignants s'inscrivent dans des pédagogies de projet qui en opacifient les spécificités. Ici, le travail sur le dessin a dû s'inscrire dans un projet sur l'architecture – d'où le choix de faire représenter initialement la cour de récréation.

Cette séquence, par sa diversité, peut être analysée comme relevant d'une « didactique des domaines d'expérience ». Cette didactique est développée par Boero et Douek (2008) en écho à la mise en garde de Vygotski contre une psychologie qui séparerait les différentes dimensions de la subjectivité, et à son projet d'étude d' « unités de base » de l'activité humaine qui soient des « parties vivantes », « non décomposables », et qui « possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout » (Vygotski, 1934/1997, p. 54). Cette approche considère l'ensemble des aspects et les différents points de vue (du savoir, de l'enseignant et de l'élève), au sein d'unités qui fassent progresser les élèves par des activités prenant appui sur l'ensemble des représentations et des investissements liés au domaine. En particulier, Vygotski montre comment se développent conjointement les « concepts scientifiques » qui sont l'objet d'un enseignement (ainsi, en arts plastiques, les notions d'outils, de support, de matériau, ou encore des procédés de représentation comme la perspective) et les « concepts quotidiens » qui renvoient à l'expérience juvénile que nous avons décrite. Dans un domaine d'expérience, concepts quotidiens et scientifiques interagissent pour s'enrichir mutuellement : dès lors, il importait de proposer des dispositifs qui permettent leur interaction par une pluralité d'activités complémentaires.

Par ce dispositif s'élaborent en même temps des facultés spécifiques, comme la motricité et l'observation, et se produit ce qui peut se penser comme un développement général de la personnalité. Développements régionaux et de la personnalité se complètent.

ENSEIGNER LE DESSIN : QUELLE INSTRUMENTATION ?

Parmi les axes de travail proposés par le professeur d'arts plastiques, il est d'abord possible de mettre en évidence l'instrumentation du « crayon » (outil graphique qui peut être un crayon à papier, mais aussi un fusain, une craie. . . Le terme de crayon est employé de façon générique, pour éviter celui d'outil, dont l'usage est plus général, ou encore d'artefact, étranger au domaine des arts plastiques).

a) « Les processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée : langage, écriture, calcul, dessin » (Vygotski, 1928/2014, p. 113). Ainsi, de manière générale, le dessin est reconnu par Vygotski comme un des outils dont l'appropriation conduit au développement des fonctions psychiques supérieures, au même titre que

l'écriture. Le dessin est analysé comme outil pour représenter, exprimer, raconter ; son rôle est d'anticiper l'écriture en en réalisant, autrement, les fonctions.

b) Mais, pour des enfants maîtrisant déjà l'écriture, l'instrumentation se poursuit, dans le sens d'une catachrèse : le crayon est employé non plus seulement pour tracer mais aussi pour indiquer les inclinaisons et les proportions. Ainsi, un élève explique : « on centre avec le crayon, pour regarder les proportions du dessin. Par exemple, si on fait l'armoire, on regarde avec le crayon. . . et on voit que l'armoire est plus haute que large ». On voit se produire une « genèse instrumentale », une extension du « champ instrumental » de l'artefact pour le sujet, c'est-à-dire de « l'ensemble des schèmes d'utilisation de l'artefact où il est insérable pour former un instrument, l'ensemble des objets sur lesquels il permet d'agir, l'ensemble des transformations, changements d'états qu'il permet de réaliser » (Rabardel, 2002, p. 285).

c) En un troisième sens, l'instrumentation concerne moins des fonctionnalités nouvelles que des manières d'utiliser le crayon. Le professeur d'arts plastiques encourage de nouvelles manières de faire : en particulier modifier la prise du crayon, moins crisper la main, expérimenter la possibilité de nouveaux traits (plus légers, plus rapides). Ceci peut s'analyser comme instrumentation (un enrichissement de l'usage de l'artefact). Mais cela engage le rapport du sujet à son corps et la conscience de sa motricité : les nouveaux « gestes » ne s'inscrivent pas dans un répertoire imposé mais résultent d'une souplesse gagnée sur les rigidités installées.

Les comptes rendus des élèves sont significatifs de leur compréhension et de leur appropriation des conseils : « je dessine mieux, j'arrive mieux à tenir mon crayon. . . avant j'appuyais beaucoup sur mon crayon, alors que là, je n'appuie pas beaucoup » ; « Je pense que j'ai appris à tenir bien le stylo, à bien distinguer un crayon fin et gras ». . . Les entretiens, ainsi que l'observation des élèves en activité puis celle des productions, montrent une évolution importante et généralisée de la tonicité gestuelle. Les gestes sont plus petits et plus rapides ; les dessins montrent de petits traits légers, qui cherchent la ligne la plus juste ; la fréquence des prises d'information sur le motif augmente également, les élèves regardant beaucoup plus ce qu'ils veulent dessiner qu'ils ne le faisaient lors des premières séances. Au total, on pourrait croire que les élèves auraient grandi de plusieurs années en quelques mois, entre un dessin d'enfant, maladroit et raide, et un dessin beaucoup plus contrôlé et réfléchi. On passe d'un rapport projectif, où le dessin manifeste surtout une image mentale, à un rapport réflexif, qui interroge l'écart entre l'image visible et ses élaborations mentales. On pourra d'ailleurs souligner que le trait semble devenir un objet d'appréciation des productions, ainsi quand une élève parle de sa camarade : « elle a un trait qui est beau ; il est fin, il est hésitant. . . Je ne sais pas, il est beau. » Le dispositif introduit un nouvel objet d'intérêt et d'exploration : le trait, en tant que résultat d'une gestualité qui devient plus consciente et tonique. L'intérêt esthétique qu'exprime l'élève montre la manière dont elle se l'approprie et l'intériorise.

Cette évolution peut être analysée en s'appuyant sur le texte de Jean-Paul Tomàs, comme articulation entre trois niveaux complémentaires entre lesquels le sujet circule : Tomàs propose de distinguer gestes, automatismes et mouvements. Le geste désigne une série finalisée de contractures musculaires ; les automatismes réalisent l'intégration de différents niveaux psychophysiologiques autorisant les régulations les plus fines de l'action motrice ; enfin, « le mouvement est la composante la plus subjective [...] Toujours adressé et il est le résultat de ce qu'un milieu professionnel tient pour adapté ou déplacé. » (Tomàs, 2012, p. 349) La triplicité retrouve la complémentarité entre action, opération et activité chez Leontiev. Un enjeu de l'auteur, que nous retrouvons, est donc de mettre en évidence un niveau intermédiaire de régulation, entre gestes et mouvements, qu'il désigne comme des automatismes, qui « ne sont pas des contraintes rigides, mais au contraire des ressources de régulation du geste » (Ibid., p. 341).

En interrogeant la place du corps dans les situations de travail, il veut montrer qu'« organisme et corps forment [...] un rapport instrumental complexe, loin de toute simplicité mécaniste, dans lequel les fonctions toniques et posturales, les relations sociales, les interactions, les activités conjointes, les attitudes – au sens wallonien –, les expériences, l'histoire biographique du sujet vont s'entremêler pour être alternativement source et ressource de l'instrumentation et de l'instrumentalisation (développement de la composante artefactuelle) de l'organisme » (Ibid., p. 348).

Dans cette perspective, l'instrumentation proposée en arts plastiques vise bien à l'émergence d'un tel niveau intermédiaire entre les gestes effectués (au niveau le plus local) et le projet représentatif porté par le mouvement ; une sphère de développement semble se construire, qui permet la création de nouveaux gestes en lien avec une « manoeuvrabilité » (Ibid., p. 342) émergente. Il s'agirait moins de prescrire un répertoire précis de gestes que d'inciter à une prise de distance dans les manières de faire personnelles. Ceci rejoint certaines convictions largement partagées par les professeurs d'arts plastiques : d'une part la conscience d'une idiosyncrasie chez les élèves qui fait reconnaître rapidement leurs manières en identifiant le caractère très ancré de la sensorialité perceptive et motrice ; il faudrait aider à développer cette idiosyncrasie, pour en permettre une affirmation plus nette et une prise de conscience, sans prétendre la modifier. D'autre part, le développement de la « manoeuvrabilité » est à relier au refus des professeurs d'arts visuels « d'enseigner des techniques » : ceci peut se comprendre s'il s'agit de ne pas imposer des manières de faire, mais demande aussi de ne pas laisser les élèves dans des manières de faire figées et sans possibilité de développement. Ce refus des « techniques » s'interprète comme celui d'une extériorité au sujet, et par rapport à l'idée d'une acquisition qui ne créerait pas de développement, en appelant à l'inverse des actions qui favorisent une « croissance en dedans » (Vygotski, 1928/2014, p. 305). On voit alors en quoi un apprentissage « local »

s'articule à un développement de la personnalité entière. Un raisonnement analogue peut être développé à propos de l'observation.

DÉVELOPPEMENT DE L'OBSERVATION

Le dessin produit des formes graphiques en relation avec les formes qui sont appréhendées dans un environnement visuel. Ceci demande de prendre des informations sur l'environnement, pour saisir ce qui est (et qui peut nourrir une impression de ressemblance), par-delà le syncrétisme d'une vision d'ensemble, qui manque de détails et plaque les représentations mentales sur les formes réellement visibles (difficultés mises en évidence par Luquet comme caractéristiques des stades du « réalisme manqué » et du « réalisme intellectuel » chez l'enfant) (1927). Se produit donc un développement de l'observation, ou encore de l'attention, titre d'un chapitre d'*Histoire* (1928-2014). Pour Vygotski, « par développement culturel de l'attention nous entendons l'évolution et le changement des processus mêmes d'orientation et d'activité de l'attention, leur maîtrise par l'individu, leur subordination à son pouvoir, c'est-à-dire des processus de type analogue à celui du développement intellectuel des autres fonctions comportementales » (1928/2014, p. 371).

Un axe de travail porte alors sur l'acte même de voir, ainsi que sur l'attention nécessaire à l'analyse de formes visuelles. Le fait de donner à dessiner dans des espaces ouverts (cour de récréation) puis des détails développe cette capacité analytique, de même que les conseils donnés, que les élèves repèrent bien : « il faut se concentrer sur l'instant présent, sur le trait que tu es en train de dessiner », ou « fais attention à ne pas oublier de faire les détails ». Le développement « régional » de la motricité est à mettre en relation avec un autre axe de développement, qui concerne l'observation. L'assouplissement du geste et l'enrichissement du répertoire d'actions coïncident avec une observation plus active des motifs, un accroissement des allers-retours entre prise d'information sur le motif et sur la feuille. Ceci est apparu de manière incidente dans l'expérimentation, correspond à l'expérience des professeurs d'arts plastiques mais mériterait d'être objective. Le chapitre consacré à l'observation dans *Histoire* (Vygotski, 1928/2014) aide à identifier le domaine et à l'élaborer. La démonstration de Vygotski vise en effet à établir que « ce n'est pas l'attention aperceptive qui détermine les processus psychiques, mais que ce sont les liaisons psychiques qui dirigent et distribuent la tension. Le mot même d'attention ne sert qu'à définir le degré de clarté et le processus même de concentration de la tension dans l'acte de pensée » (ibid., p. 405). On voit donc en quoi l'attention implique non seulement une faculté spécifique mais résulte de l'ensemble de l'activité psychique. On pourra cependant faire l'hypothèse que la situation de dessin permet une accélération du fonctionnement psychique à partir de l'exigence liée au projet de représentation.

ENTRE DÉVELOPPEMENTS RÉGIONAUX ET DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ : LE DESSIN COMME ZONE DE PROCHE DÉVELOPPEMENT ?

180

Quel sens donner alors à l'idée d'un développement dans et par le dessin ? Chez Vygotski même, les chapitres consacrés au développement des différentes facultés paraissent, comme l'indique la *Présentation* de L. Sève, hétérogènes par rapport à ceux qui pensent un développement général du sujet, lié au fait que les différentes fonctions sont en relation. On est donc conduit à l'idée d'un développement, général, de la personnalité, sous l'effet d'une activité complexe et signifiante, celle de la pratique du dessin à vue. Si des fonctions spécifiques peuvent être dégagées – en particulier l'attention et la volonté – ce sont les fonctions les moins spécialisées, celles qui renvoient à l'ensemble du développement en tant que résultant de la relation du sujet à lui-même et ses actions. Le dessin agit sur la personnalité, peut-être en élaborant ce que Vygotski nomme une « vision du monde » : « La vision du monde est ce qui caractérise le comportement de l'être humain en son tout, le rapport culturel de l'enfant avec le monde extérieur » (1928/2014, p. 523 sq.).

Une manière de penser ce développement général est de le considérer comme formation d'une ZPD. Dans le dessin, le sujet agit sur lui-même par l'intermédiaire de l'ensemble des artefacts qu'il mobilise. Le dessin ne se réduit pas à une situation d'instruction où le sujet devrait élaborer des informations qu'il reçoit comme dans le cas des apprentissages culturels ou historiques. Au contraire, l'action de l'enseignant est d'aider l'élève à expérimenter son rapport à lui-même par le moyen des artefacts du dessin (outils et supports). En s'appuyant sur l'outillage notionnel proposé par Vygotski, on pourra avancer que le dessin opère comme un jeu, constituant une zone de proche développement qui favorise le développement intrapsychique. Dans son commentaire (1997), Rochex souligne combien le jeu mobilise l'imaginaire de l'enfant, mais en faisant jouer une « pluralité de niveaux » : « lorsque, pour l'enfant, un bâton devient un cheval, lorsqu'un chiffon devient un bébé, le jeu est constitutif d'un premier mode d'émancipation par rapport à la situation immédiate et à ses contraintes. Ce n'est plus celle-ci qui gouverne les conduites de l'enfant, mais la signification qu'il lui attribue en faisant comme si ». Et cet affranchissement va de pair avec un processus complémentaire où l'enfant se soumet volontairement « aux contraintes propres à la signification qu'il leur confère » (Ibid., 1997). En sorte que, comme l'écrit Vygotski (1933/1978), « dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel » : telle est bien l'impression qui se dégage des dessins des élèves.

De fait, le dessin peut s'analyser comme un jeu de fiction dans la mesure où les traits valent à la fois comme réalités graphiques et comme formes évocatrices. L'intensification de la motricité conduit à conjoindre ces deux aspects, par une double conscience du trait comme réalité plastique en même temps que représentative – de la même manière que le bâton peut être vécu comme étant, et n'étant pas, un cheval. Le dessin constitue

donc une zone de proche développement au sens où elle propose des évolutions à l'élève qui le tirent au-dessus de son état présent mais en restant accessible. C'est l'élève qui agit sur lui, grâce à l'expérience physique de l'outil et à celle de l'élaboration progressive de la ressemblance. Le rôle de l'enseignant est ainsi d'aider l'élève à s'approprier le dessin comme opportunité de développement, en repérant les caractères propres à l'activité, dans une articulation entre une situation et des éléments matériels dont l'interaction peut produire des déplacements. L'exemple du dessin confirmerait l'intuition anthropologique forte de Vygotski, que Zavialoff (1998, p. 84) caractérise quand il écrit que « l'animal humain sent qu'il sait et sait qu'il sent. Émanation du vivant, il met le vivant face à lui-même dans une attitude complexe évolutive d'autoappréhension, d'autoévaluation, d'autotransformation, d'automémorisation et d'autorenouvellement²».

Si l'on considère les spécificités du dessin et sa contribution particulière au développement, il est peut-être intéressant de relever le statut particulier du dessin en tant que maniement d'un outil scripteur produisant des signes graphiques. Peut-être la distinction entre signe et outil devient-elle alors particulièrement difficile. Si, comme l'écrit M. Deleau (1989), « le signe est un analogue de l'outil, il a une fonction médiatrice de l'action de l'homme sur le monde : il sert à agir sur – et avec les autres ; il provoque aussi une transformation de son utilisateur : il sert à agir sur soi-même », le dessin constitue un comportement instrumental spécifique en ce sens qu'il consiste en une activité de sémiotisation par laquelle une action tournée vers l'extérieur produit une action intérieure. Le sujet s'affecte lui-même par un effet de ses actes instrumentaux ; l'apprentissage du dessin consisterait donc à aider l'élève à se doter d'outils permettant d'agir sur lui-même, à modifier par lui-même l'environnement instrumental dans lequel il évolue. La dynamique est bien celle caractérisée par Netchine-Grynberg & Netchine : « Intégré dans le processus comportemental, l'instrument psychologique modifie le déroulement et la structure des fonctions psychologiques, en déterminant par ses propriétés (et, ajoutons-nous, sa direction), la structure du nouvel acte instrumental. [...] Ce dernier reconstitue la structure du comportement en se substituant à des processus naturels. Le couple instrument psychologique / acte instrumental se place – s'interpose – dans la faille qui sépare sujet et objet de la connaissance, en tissant dans la trame de ses interactions un objet aménagé par sa création humaine, un sujet spécifié par l'action en retour des instruments dont il use » (1989, p. 39-40).

Ce qui est intéressant dans le dessin est que le sujet expérimente ce qui le spécifie, au travers de sa gestualité et par la diversité des formes auxquelles il se confronte. De

² Si l'on constate des évolutions dans les pratiques et les productions, l'idée d'un développement de la personnalité devrait être objectivée, pour des recherches ultérieures. Il faudrait ainsi comparer les élèves entre eux, en croisant « performances » en arts et dans les autres disciplines pour interroger d'éventuelles corrélations entre arts et autres disciplines. Ces questions renvoient au problème de la complémentarité des disciplines dans l'École ; les arts doivent-ils être considérés comme un domaine spécifique, et marginal ? Ou sont-ils un soutien majeur du développement de la personnalité des élèves, en interaction avec les autres disciplines, mais avec une place particulière liée à une « culture de la sensibilité » ?

manière générale, les outils ne sont pas seulement transmis et hérités mais appropriés, selon des usages nouveaux. Ici, de surcroît, le pouvoir de l'outil de produire des signes conduit à un rapport spécifique qu'il faudrait interroger, mais qui peut être compris comme étant de l'ordre de la conscience de la «manœuvrabilité», de la formation d'un rapport expérimental à soi³. Si, comme l'avance Vygotski, « dans l'acte instrumental, l'homme se contrôle lui-même de l'extérieur, à l'aide des instruments psychologiques » (1930/1985), le dessin apparaît comme un lieu possible d'expérimentation de ce contrôle.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN ET LA FORMATION D'UN «RAPPORT ESTHÉTIQUE»

182

Comme tout apprentissage permettant le développement, l'enseignement du dessin propose donc une sorte de «drame», en ce qu'il implique un conflit entre le sujet et lui-même que le dispositif scolaire tente d'organiser et de faciliter. Les conditions du processus sont de nature objective (captation de l'attention ; proximité aux élèves et établissement d'une relation de confiance ; disponibilité auprès de tous les élèves) et subjective (sens des consignes, de la situation, valorisation de l'esthétique). Si la notion de ZPD implique un rapport à soi-même, celui-ci est rendu possible par la perception qu'en a le sujet et qui implique le sens de l'activité : légitimité de la discipline ; rapport aux émotions esthétiques qui conduit à une attention aux gestes et aux traces ; pratiques sociales et juvéniles des arts plastiques, par exemple. Or il faut souligner la spécificité de l'expérience que propose le dessin en tant que dispositif développemental : le fait de dessiner dans un cadre scolaire ne produit pas une rupture par rapport aux activités quotidiennes ; ce n'est pas la tâche qui change ici mais le rapport à la tâche. Au contraire, le chapitre VI de *Pensée et langage* (Vygotski, 1934/1997) montre l'apport de l'apprentissage d'une langue étrangère ou des concepts scientifiques sur le développement des concepts quotidiens. Dans cette perspective, Brossard (2014) souligne l'apport du passage à l'écrit par rapport à l'oral, et sa difficulté, dans le développement des capacités langagières des élèves. Une tâche nouvelle produit un développement des activités anciennes. À l'inverse, dans le cas de l'enseignement artistique du dessin, l'enjeu tient à une autre manière de faire la même chose ; il n'y a plus seulement l'accès au pouvoir des traces (de représentation, évocation, décharge émotionnelle...) mais l'approfondissement de ce pouvoir au regard d'une ambition esthétique qui doit être construite.

Une notion de rapport esthétique doit alors être mobilisée pour penser le déplacement proposé. Elle renvoie à une certaine activité, motrice et oculaire comme on l'a vu, en lien avec un certain type de rendu attendu, une conscience des possibles, une compré-

³ Un problème des artistes est bien d'entretenir ce rapport expérimental : d'où par exemple la diversité des médiums, puisque la gestualité et le rapport entre signes et traces varient, entre fusain, mine de plomb, gravure, monotype, etc.

hension du travail de stylisation que propose le dessin. Le dessin apparaît ainsi comme activité de sémiotisation mais aussi comme genre, esthétique, renvoyant à une histoire des formes esthétiques et des projets artistiques. Quelle peut être la « situation sociale de développement » proposée ici ? Deux niveaux de l'enseignement sont complémentaires : celui de l'apprentissage d'outils produisant des effets de développement ; et celui de situations où se construisent simultanément des capacités, des projets, des valeurs. Le modèle à trois niveaux de Leontiev peut probablement être repris, le genre détermine les mobiles de l'activité (plutôt que le mouvement, comme indiqué par Tomàs) : comment créer un « rapport esthétique » en tant que moteur des mobiles des élèves ? Pour une part, l'expérience du dessin n'est pas sans permettre la formation de nouveaux mobiles. Mais un effet de circularité conduit à interroger les moyens de faciliter l'entrée dans une activité exploratoire du dessin ; le rôle de l'interaction avec l'enseignant comme de la présentation d'œuvres trouve ici sa justification en même temps que ses limites. Une question qui peut être posée à l'approche de Vygotski est alors de préciser le « social » qui permet le développement : celui-ci tient aux interactions avec des praticiens experts et exerçant une fonction d'étayage, mais aussi aux œuvres et à l'ensemble des valeurs qui orientent l'activité et ses mobiles.

BIBLIOGRAPHIE

- Boero P. & Douek N. (2008). « La didactique des domaines d'expérience ». *Carrefours de l'éducation*, n° 26, 99-114.
- Brossard M. (2014). « Monde de la culture et développement humain ». In. C. Moro & N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Editions du Septentrion. p. 297-312.
- Darras B. (1996). *Au commencement était l'image, Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris : ESF.
- Deleau M. (1989). « Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale ». *Enfance*. Tome 42, n° 1-2, 31-38.
- Fabre S. (2013). *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*. Thèse de Doctorat, Université Paris 8, novembre 2013.
- Luquet G.-H. (1927). *Le dessin enfantin*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Netchine-Grynberg G. et Netchine S. (1989). « La notion d'instrument psychologique et la formation de l'espace graphique chez l'enfant ». In : *Enfance*. Tome 42, n° 1-2, 101-109.
- Rabardel P. (2002). « Note sur les genèses instrumentales ». In Y. Clot, (dir.) *Avec Vygotski*. Paris : la Dispute. p. 265-290
- Rochex J.-Y. (1997). « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, 105-147.
- Tomàs J.-L. (2012). « L'Inachèvement du corps : support du développement des gestes professionnels ». In Clot, Y. (dir.) *Vygotski Maintenant*. Paris : La Dispute. p. 333-350.
- Veresov N. (2014). « Perezhivanie et développement culturel ». In Moro, C. & Muller Mirza, N. (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Editions du Septentrion, p. 209-235.
- Vygotski L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1928/2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1933/1978), « The role of play in development », in L. S. Vygotski. *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, Harvard University Press, p. 92-104.
- Vygotski L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Zavialoff N. (1998). « Introduction ». In L. S. Vygotski, *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.

VYGOTSKI POUR PENSER L'INTÉRIORISATION SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉE DE LA CULTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

JULIEN NETTER

Équipe CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis

185

Dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014), Vygotski pose une thèse qu'il reprendra dans *Pensée et langage* (Vygotski, 1997) selon laquelle le développement et l'organisation des fonctions psychiques supérieures résultent d'une intériorisation des rapports sociaux. Ainsi, selon lui, le développement ne procède pas de l'individu vers la société mais à l'inverse de la société vers l'individu qui en incorpore l'essence. La culture a un double statut dans ce processus. En tant qu'objet, elle est tout d'abord une image des rapports de force réels entre les individus ce qui fait dire à Vygotski que « tout le culturel est social » (Vygotski, 2014, p. 286). Mais Vygotski montre que la culture est faite de systèmes de signes. Par sa matière, elle est alors d'autre part l'instrument de cette intériorisation qui devient « partie inaliénable de la personnalité » (ibid. p. 261).

On peut partir de cette thèse de Vygotski pour interroger l'école élémentaire française contemporaine. En classe les enseignants sollicitent traditionnellement la médiation du langage écrit, souvent oralisé, système de signes privilégié pour faire accéder les élèves à la culture (Lahire, 1993). Mais l'écrit, médiation entre des contenus culturels et les enfants, est lui-même un objet que certains, souvent issus des milieux populaires, peinent à s'approprier. On peut donc s'interroger sur les processus permettant de construire la maîtrise de l'écrit. Lorsqu'il aborde la « préhistoire du développement du langage écrit » (2014), Vygotski décrit des enfants face au jeu symbolique. L'un décide par exemple qu'une pendule représente une pharmacie. En établissant une règle de correspondance entre l'objet représenté et celui qui en devient le signifiant, l'enfant pose la possibilité d'un développement du système de signes qui fait émerger les propriétés de l'objet signifié. Le cadran devient la porte de la boutique, les chiffres sont des médicaments, « comme si la structure habituelle des choses changeait sous l'effet de la signification nouvelle qu'elle avait acquise » (ibid., p. 338). Ainsi, avec le jeu symbolique l'idée d'un signifiant de l'objet s'impose tandis que la construction du système de signes enrichit la connaissance de l'objet. Ce système est doté d'une certaine stabilité, la pendule ne cessant pas d'être une pharmacie au cours du jeu, sans pour autant être partagé hors du jeu. On pourrait donc parler d'un système de signes intermédiaire, qui

introduit l'idée d'une représentation formelle sans nécessiter le recours au langage écrit très codifié.

Si le jeu symbolique des jeunes enfants semble cantonné dans l'école élémentaire à la cour de récréation, le théâtre est au contraire largement valorisé par l'institution. Comme le jeu décrit par Vygotski, il constitue une représentation des personnages et des relations entre ces personnages par un système de signes qui devient contraignant une fois adopté, accréditant la thèse de la « parenté psychologique entre l'art et le jeu » chez les enfants (Vygotski, 2005, p. 358). Quatre différences fondamentales avec le jeu symbolique méritent cependant d'être soulignées. Tout d'abord, les enfants de l'école élémentaire sont plus âgés que ceux que Vygotski évoque, et participent déjà du monde de l'écrit. Plus que comme un système intermédiaire, le théâtre apparaît en ce sens pour eux comme un système de signes alternatif complémentaire qui donne accès à la représentation de certaines situations sans la médiation du langage écrit. En outre, le système de signes, c'est-à-dire le jeu théâtral, est intangible et nécessite un support, l'acteur, pour devenir signifiant. La proximité de l'acteur et du personnage pose aux enfants une difficulté majeure sur laquelle Vygotski attire l'attention lorsqu'il montre leur réticence à utiliser une partie de leur corps comme signe dans le jeu symbolique. De plus, le théâtre suppose l'existence d'un public vers lequel il est tourné, et qui le justifie. Il est donc nécessairement plus codifié que le système très libre décrit par Vygotski. Enfin, il met en scène des relations entre les personnages, si bien qu'il est directement en prise avec les relations interpersonnelles dont il fournit une représentation. Le théâtre apparaît donc comme un vecteur d'intériorisation du social à deux titres. Il fournit un système de signes alternatif pour interpréter les situations, apparaissant comme une voie parallèle à un écrit avec lequel il peut éventuellement entrer en résonance, et il constitue une représentation des relations interpersonnelles, ouvrant peut-être à l'enrichissement de l'expérience personnelle des élèves.

La communication vise à interroger la façon dont l'école élémentaire intègre la pratique théâtrale, et à travers elle la prise en compte de systèmes de signes alternatifs. Elle découle des analyses d'une recherche ethnographique d'orientation sociologique dont le corpus rassemble plus de quatre cents heures d'observations en classe ou hors la classe dans sept écoles parisiennes socialement contrastées. Elle s'appuie en particulier sur l'observation de huit séances de théâtre conduites par des intervenants, dont deux seront plus particulièrement développées. On montrera dans un premier temps que les enseignants observés intègrent peu le jeu théâtral, parce que la compétition scolaire rend le jeu difficile. Puis la description d'une situation de théâtre encadrée par un animateur permettra de soutenir que l'activité menée dans un cadre moins scolaire conduit certains élèves à engager un travail d'intériorisation du social. On constatera enfin que tous les enfants ne sont pas égaux devant un tel travail, et que les modalités de dévolution de l'activité influent sur ces inégalités.

UNE SÉANCE DE THÉÂTRE EN CLASSE

La pratique du théâtre prend deux formes dans les séances observées. Elle est parfois organisée dans le cadre scolaire, la participation d'un intervenant palliant alors un supposé manque de compétence de l'enseignant en la matière, ou dans le cadre périscolaire, l'intervenant ayant en ce cas la charge entière du groupe et de l'organisation de l'activité. La première séance qui va être évoquée a lieu pendant le temps scolaire dans une classe de CE1, dans une école de quartier très favorisé. L'enseignante, présente durant la séance, mène une pédagogie où l'évaluation a une grande place, son jugement étant fort redouté des enfants pour lesquels un couperet tombe parfois de façon peu explicable, si bien que l'atmosphère est peu détendue. Elle fait parallèlement une place importante à plusieurs « projets » qui lui permettent selon ses dires de s'émanciper « du train-train de la classe ». Elle connaît peu l'intervenante qui mène la séance mais s'est mise d'accord avec elle sur les modalités de son intervention. Les élèves ont collectivement écrit un texte mettant en scène la capture d'esclaves dans un village africain par des « hommes méchants », qui doit servir de support au travail théâtral du jour et à la répartition des élèves en cinq groupes d'acteurs.

L'intervenante a été présentée aux élèves comme la personne « qui va choisir [les] rôles », ainsi promue évaluatrice malgré elle. Durant la séance, les enfants sont assis à leur table et lisent timidement le texte chacun à leur tour, parfois interrompus par une remarque glaçante de l'enseignante qui fait respecter un silence total autour des lecteurs. Puis une discussion de quatre minutes s'engage entre l'enseignante et l'intervenante pour la répartition des rôles, dans un silence complet, les élèves restant immobiles à leur place. Les rôles sont distribués, et la lecture recommence. Les enfants lisent parfois seuls, parfois en chœur de deux à cinq personnes, toujours soumis aux interventions de l'enseignante dirigées vers l'obtention d'un silence absolu.

Les enfants sont confrontés à des rapports de force ayant existé par le passé en Afrique, qu'ils sont supposés comprendre et traduire en les jouant. Deux séries de signes sont susceptibles de les y aider et peuvent les conduire à s'appropriier le schéma qui préside à l'organisation de ces rapports. La première série est le langage écrit, qu'il s'agisse du texte rédigé collectivement et lu en classe ou des documentaires que les enfants ont consultés pour préparer la production du texte, voire d'une version oralisée de ce langage qui a permis à certains de discuter de la construction de l'histoire. Cette première série caractérise typiquement la classe. La seconde série de signes est la forme théâtrale, qui repose sur un oral en situation faisant intervenir le corps. L'intervenante donne plusieurs indications formelles sur le jeu, puis explique aux enfants que « pour jouer la pièce de théâtre, [...] il faut que vous le viviez ». Au travers de leur utilisation du jeu théâtral, l'objectif est donc de reconstituer les rapports de force de la situation interprétée, d'en approcher autant que possible l'expérience et la logique. Dans un second temps, leur travail consiste à faire correspondre les deux séries de signes, pour

lier leur interprétation avec la situation écrite, porteuse de relations interpersonnelles qu'ils auront « vécues ». Ici, le jeu théâtral apparaît bien comme un système de signes intermédiaire.

Mais la situation de classe complique cette interprétation. Ainsi, trois filles qui jouent des villageoises, toutes jugées bonnes ou très bonnes élèves, doivent décrire les hommes blancs en déclarant « mais ils ont l'air vraiment méchants ! ». Dans l'ambiance sévère de la classe, elles n'émettent qu'un filet de voix peu convaincu. L'enseignante, apparemment excédée, prend la parole sur un ton rogue pour les reprendre. Elle les raille, les imitant très désavantageusement, avant de leur crier « non mais vous savez ce qu'ils sont en train de vivre là les... les gens ? Ils voient des méchants blancs qui arrivent et ils font (d'un ton monocorde et l'air idiot) “ Mais ils ont l'air vraiment méchant ”... ». Puis elle insiste devant ce qu'elle estime être un nouvel échec, et leur intime « mais vous ne pouvez pas crier parce que vous avez peur ?! », avant de les menacer de leur ôter leur rôle. Les filles, abattues, s'exécutent comme elles peuvent, haussant à peine la voix.

Deux brouillages apparaissent ici. Tout d'abord, la forme théâtrale supposant de restituer la scène à destination d'un public, le rapport « hommes méchants / villageois » n'est pas la seule relation interpersonnelle en jeu, et la relation acteur / spectateur intervient dans la façon de « vivre » la scène. S'y ajoute une troisième relation entre l'enseignante et les élèves, d'autant plus prégnante que l'enseignante tolère mal les interactions entre pairs nécessaires au développement des relations entre personnages. La scène est donc loin de n'être que l'image de la situation historique qu'elle est supposée refléter. Lorsqu'elle raille les élèves et les contraint à répéter leur réplique, l'enseignante paraît mettre en cause la façon dont elles interprètent la relation hommes méchants / villageois, mais c'est en réalité de la relation actrices / spectateurs qu'il s'agit. Les signes utilisés ne correspondent pas à l'idée que l'enseignante s'en fait. En cherchant à imposer une norme, elle crée une mise en abîme, l'effroi des villageoises devant les hommes blancs, ayant son parallèle dans celui des jeunes actrices face à elle. On peut penser que la difficulté des élèves à parler qui en découle est l'expression de cet effroi. Il ne s'agit cependant plus d'une représentation à l'aide de signes choisis mais d'une expérience directe non mise à distance. Créant elle-même une forte tension dans la classe par le respect de normes qu'elle impose, l'enseignante donne un poids aux relations entre les élèves et elle, qui complique nettement le jeu théâtral, ce dont l'intervenante se plaint à plusieurs reprises. Elle n'empêche pas le fait de s'approprier la situation à partir du texte ou des échanges oraux, mais inhibe le recours à la forme théâtrale.

Cette situation est révélatrice de la difficulté de l'école à permettre le recours au jeu théâtral en classe. Sans aller jusqu'aux extrêmes qui viennent d'être décrits, la grande prégnance de l'évaluation qui menace à tout instant les élèves quel que soit leur niveau scolaire et la méfiance envers les interactions entre les enfants rendent le jeu malaisé dans les classes observées, qu'il soit théâtral ou autre. De la même façon, les observa-

tions montrent la faible présence des expériences, constructions physiques, ou du jeu d'interaction. L'école est avant tout le lieu de la littératie, médiateur obligé (Privat, 2009), et peu celui de l'expérience des interactions entre les enfants et leur milieu ou entre pairs. Les acteurs du périscolaire qui, depuis trente ans, ont progressivement construit une offre pédagogique parallèle à celle de la classe ont développé une réponse à cette difficulté qui va à présent être abordée.

UNE SÉANCE DE THÉÂTRE AVEC UN ANIMATEUR

Une deuxième situation, qui met en scène des élèves de CE2 de la même école, contraste avec la première. Elle est également observée pendant le temps scolaire, mais menée par un animateur municipal, acteur des temps périscolaires qui donne par ailleurs des cours de théâtre. L'enseignante, bien que présente, se met très en retrait, lui laissant le contrôle de l'activité. La séance a lieu dans le préau de l'école. Elle commence par une série de marches qui constituent « l'échauffement », puis les enfants sont enjoins à écrire une réplique quelconque du conte *Cendrillon* et à la dire individuellement, et enfin à improviser une même scène du conte par groupes de cinq ou six, où le prince essaie la pantoufle de vair à Cendrillon et à ses sœurs. Rapidement, la séance est assez bruyante. La justification des consignes apparaît mal, et les enfants prennent de grandes libertés avec l'activité, leur attitude frisant souvent l'insolence. Cependant, dès que les représentations des groupes commencent, ils deviennent attentifs et nombreux sont ceux qui, sur scène, parviennent à jouer des interactions entre pairs.

- Roger « le prince » : *Toc toc toc.*
- Alison « la belle-mère » (très théâtrale, avec une voix contrefaite) : *Qui est là ? Qui ose me déranger ?*
- Roger « le prince » : *Le prince...*
- Alison « la belle-mère » (soudain humble) : *Ab pardon, allez, entrez. Que voulez-vous m'sieur ?*
- Roger « le prince » (à Sher « le valet ») : *Monsieur ? La ballerine !*
- Sher « le valet » (prenant un accent paysan, marchant en levant bien haut les pieds) : *Voilà Monseigneur.*
- Roger « le prince » (très distingué) : *En fait c'est une pantoufle de vair, et je l'ai trouvée sur des marches pour aller au bal, et, je suis venu voir si y a quelqu'un qui... Dans cette maison, qui...*
- Alison « la belle-mère » (pressée de le faire entrer) : *Bon, d'accord, d'accord, j'ai compris... Allez, venez !*
- Baptiste « la belle-mère » (levant le doigt et se jetant sur la chaise) : *Mais c'est moi, c'est moi, c'est moi ! [...]*
- Roger « le prince » (faisant signe à Sher « le valet », qui s'apprête à faire essayer la pantoufle, de reculer) : *Non, c'est moi, qui...*

- Alison « la belle-mère » (à Sher « le valet », se postant juste devant lui et l'interpellant) :
Ab Monsieur, voyons ! On ne touche pas les pieds de ma fille !

Avec la faible présence des interventions de l'enseignante, le contrôle très lâche exercé par l'animateur et l'absence de jugement, les relations acteur / spectateur et les relations entre les personnages occupent le devant de la scène. Ces bons ou très bons élèves parviennent à donner une interprétation du conte où des rapports de force entre personnages sont tangibles, matérialisés dans l'espace par leurs déplacements, signifiés par les changements de leurs postures ou de leur voix. En jouant, et en adaptant leur jeu aux remarques de leurs camarades ou à l'évolution de la situation, ils développent leur interprétation du conte dont les spectateurs bénéficient, ce qui entraîne une amélioration des scènes de groupe en groupe : les personnages sont de plus en plus étoffés, et l'action de mieux en mieux définie.

190

Lorsque Vygotski décrit le jeu symbolique, les enfants qui le pratiquent sont concentrés sur l'attribution de significations à différents objets, c'est-à-dire sur une activité complexe qui peut sembler peu ludique. Claire Lemêtre décrit au travers de l'oxymore « jeu sérieux » (Lemêtre, 2015), que l'on pourrait reprendre ici, le mélange paradoxal exigé par l'apprentissage du théâtre en classe entre le jeu qui suppose un oubli de soi, et les apprentissages sérieux sur lesquels il repose et qu'il permet. La mise entre parenthèses du support de la signification est nécessaire, qu'il s'agisse de l'acteur dans le cas du théâtre ou de la pendule identifiée comme telle dans celui du jeu symbolique. Elle est la condition du développement d'un système de signes et explique que « dans le jeu, tout peut être tout pour l'enfant » (Vygotski, 2014, p. 336). Dans la situation de théâtre, jouer un personnage suppose de s'oublier pour adopter une règle de jeu théâtral. À cette condition seulement le jeu conduit au déploiement de la situation dont la logique apparaît, et l'enrichissement du jeu lui-même, salué par les réactions du public.

L'extrait montre que la séance aboutit alors à l'interprétation de relations interpersonnelles par le biais du système de signes qu'est le jeu théâtral. Ce faisant, elle produit la mise à distance de ces rapports, joués c'est-à-dire « vécus » sans être directement subis par les enfants. Si comme le dit Vygotski « le drame », c'est-à-dire la « collision de systèmes », « est la dynamique de la personnalité » (Ibid., p. 558), le travail théâtral étoffe le répertoire des relations disponibles pour que les enfants puissent catégoriser leurs expériences. Le théâtre apparaît en outre comme un système de signes alternatif complémentaire de l'écrit dans la mesure où il se développe de façon autonome, mais peut, lors d'un retour à un travail écrit sur le conte, permettre aux enfants de retrouver dans l'écrit l'interprétation de la situation à laquelle ils ont eu accès par le théâtre. Ainsi, une élève écrit initialement une phrase déclarative en guise de réplique, « la maman de Cendrillon est morte ». Sommée de la déclamer, elle la modifie pour la transformer en une réplique qui induit immédiatement la satisfaction d'un personnage, sans doute la belle-mère, de constater cette mort. Elle fait conjointement évoluer sa maîtrise de l'écrit

théâtral et de la situation du conte. Une telle analyse converge alors avec les travaux d'inspiration Vygotskienne qui soulignent les bénéfices scolaires potentiels (Franks, 2006) ou avérés (Franks, 2010) de la pratique théâtrale et contribue à éclairer les processus qu'ils esquissent.

DES INÉGALITÉS FACE À L'ACTIVITÉ

Mais tous les enfants ne parviennent pas à se saisir également de l'activité. Ainsi, tandis qu'ils sont en scène et que leurs camarades interprètent avec brio des personnages hauts en couleur, quelques enfants restent silencieux, se laissent guider par d'autres, ou peinent à participer au développement collectif du jeu. Ainsi Stanley, l'un des deux enfants de la classe qui sont jugés les plus faibles scolairement, dont les revenus des parents sont par ailleurs les plus bas de la classe, a réussi à obtenir le rôle pivot de la belle-mère ce qui apparaît comme un tour de force, la répartition libre des rôles conduisant généralement les plus à l'aise avec le langage oral à accaparer ces rôles. Après un début de scène expédié en onze répliques laconiques où Stanley a prononcé moins de dix mots, la scène ne parvient pas à se déployer.

Emmanuelle « Cendrillon » (voyant que ses sœurs ont échoué à mettre la pantoufle avance d'une voix sonore) : *C'est moi qui dois avoir la bonne taille de pied.*

Stanley (sans que l'on sache bien si c'est ou non du jeu) : *Alors vas-y !* (Emmanuelle « Cendrillon », déstabilisée par le ton mais semblant se rendre compte que c'est la suite logique de sa déclaration, se dirige vers la chaise l'air peu convaincu, suscitant les rires du public).

Jean « le prince » (jouant à essayer la pantoufle) : *Eh ben...* (Il ne semble pas savoir comment continuer, et se concerte à voix basse avec Stanley et Emmanuelle, laquelle s'est relevée. Le public rit de cette fin peu glorieuse).

Animateur : *Ouais, c'est pas grave. Finissez, finissez...* (Les rires puis les discussions du public enflent devant l'indécision persistante) *Finissez la scène s'il vous plait !*

Emmanuelle « Cendrillon » (reprenant les choses en main, théâtrale) : *Oui, je savais que c'était moi...* (Jean « le prince » comme Stanley « la belle-mère » semblent tétanisés).

Animateur : *OK. C'est pas grave. On applaudit ?* (quelques spectateurs applaudissent, d'autres discutent).

Dans cet extrait, les relations entre les personnages ne peuvent se développer, victimes de la difficulté à mettre en œuvre le jeu théâtral. Trois facteurs convergents expliquent les difficultés ainsi rencontrées par certains enfants, sans qu'aucun ne soit déterminant.

Tout d'abord, tous ne disposent pas des mêmes ressources langagières, ne manifestent pas la même connaissance du conte et de ses différentes versions complémentaires, qui permet d'envisager différentes interprétations d'un même personnage. Par exemple, l'enfant jugé le plus faible de la classe qui demeure muet lors des improvisations, écrit

lorsqu'il doit produire une réplique du conte « Quelqu'un a arraché ma robe ? ». Si l'on suppose que la victime qu'il fait ainsi parler est Cendrillon, on voit mal à quel passage du conte il fait référence. En outre, dans cette école où la majorité des élèves connaît très bien le théâtre et où certains le pratiquent en dehors de l'école¹, d'autres n'ont pas la même maîtrise de la forme théâtrale. Ils ont au contraire du mal à lier une idée et son expression par le geste ou la voix, et dominent mal la contrainte de la double énonciation. Par exemple, un élève écrit la réplique « bonjour » qui ne donne aucune indication sur le personnage qui parle. Il reste muet lors des scènes. Cette question des ressources initiales a un impact sur la capacité des enfants à s'engager dans l'activité, elle n'est cependant pas seule en cause.

S'y ajoute la difficulté à comprendre l'activité elle-même. L'utilisation du vouvoiement en est une illustration. Comme le montre le premier extrait retranscrit, la plupart des enfants qui interprètent sans difficulté la scène utilisent le vouvoiement avec certains de leurs camarades pour manifester les rapports qu'entretiennent leurs personnages. Ils marquent ainsi nettement la distance entre leur personnage et eux, cette distance leur permettant de travailler les liens porteurs d'une interprétation entre les personnages, sans y être eux-mêmes assujettis. Les élèves qui peinent à se saisir de l'activité se distinguent moins bien de leur personnage et l'on ne sait parfois si c'est leur personnage qui parle, ou s'ils interviennent dans la scène pour interpeller leurs camarades, comme Stanley qui dans l'extrait cité fait parler son personnage comme il parlerait, à moins qu'il n'ait abandonné son personnage. Ces enfants semblent ne pas parvenir à saisir la teneur du jeu. Ils n'utilisent pas le vouvoiement.

La façon dont l'animateur encadre la séance constitue un troisième élément qui pourrait expliquer la difficulté rencontrée par certains élèves. En effet, son guidage des enfants est très peu directif, se limitant à leurs mises en activité successives et à l'exigence d'un calme minimal, tandis que la nature de l'activité est peu définie. Les indications sur les critères de réussite sont quasi inexistantes, que ce soit avant l'activité pour donner aux enfants les moyens de la réaliser ou après au titre de retour sur leurs productions. On est très proche en ce sens des pédagogies invisibles décrites en Grande-Bretagne par Bernstein (1975) dès les années 1970 dont certains éléments ont été mis en évidence depuis dans les écoles françaises (Bautier et Rayou, 2009). Ces pédagogies ne seraient alors pas l'apanage de la classe mais plus largement de l'école dans ses différents temps, tous caractérisés par un « cadrage faible » qui tend à masquer les modes de contrôle social derrière une relation pédagogique difficile à décoder et aux effets différenciateurs (Rochex et Crinon, 2011). Un élément spécifique à l'encadrement par un animateur intervient cependant.

¹ C'est par exemple le cas de quatre élèves du CE1 cité plus haut.

Les animateurs ont progressivement remplacé les enseignants à partir de 1980 dans l'organisation des temps périscolaires des écoles parisiennes. En trente ans, ils ont constitué un répertoire de pratiques professionnelles qui, si nous ne disposons pas en toute rigueur des éléments qui nous autoriseraient à en qualifier l'ensemble de genre professionnel (Clot et Faïta, 2000), n'en présentent pas moins une certaine homogénéité. Ces pratiques se sont largement construites contre le « scolaire » et l'idée d'évaluation, en filiation des mouvements d'éducation populaire qui ont formé les premiers animateurs, mais aussi parce que les parcours scolaires des animateurs ont parfois été difficiles, et qu'il s'est agi de constituer une profession au côté des enseignants, en délimitant soigneusement les prérogatives des uns et des autres auprès des enfants afin de limiter les conflits entre les groupes. Avec l'abandon du « scolaire », c'est l'idée même d'un travail des contenus qui semble désormais difficile pour les animateurs. Ainsi, la logique d'invisibilisation des savoirs est poussée plus loin avec eux qu'avec les enseignants, parce que la maîtrise des contenus n'apparaît plus comme un but.

Dès lors, pour les enfants, l'unique présence d'un animateur ou d'un intervenant associatif, c'est-à-dire d'un non-enseignant, peut être le signal de la disparition des contenus et marque généralement un changement radical de l'attitude. Tous les enfants cependant ne réagissent pas de la même façon. Pour certains, les contenus demeurent, quel que soit l'encadrant, même s'ils ne sont plus travaillés explicitement. Pour ces enfants, toutes les situations sont prétexte à apprentissages, quelle que soit l'approche de l'encadrant. Pour reprendre les termes d'une élève de CE2, « même quand on s'amuse, on apprend ». On pourrait généraliser pour ces enfants la notion de « jeu sérieux », qui apparaît alors comme une réponse scolairement rentable à l'extension des pédagogies invisibles. L'adoption d'une telle attitude n'a rien d'évident, et semble caractériser majoritairement les milieux sociaux favorisés. Pour d'autres enfants, le changement d'attitude marque une disparition réelle des contenus, ou une occultation telle que l'amusement prend le pas sur les apprentissages, s'accordant avec une vision du jeu dominante dans les milieux populaires (Thin ; 1998 ; Vincent, 2001). Par opposition au jeu sérieux, on pourrait parler de « jeu gratuit ».

Plusieurs élèves de la classe de CE2 évoquée ici, de tous niveaux scolaires et de toutes classes sociales, adoptent une attitude caractéristique du jeu gratuit lors de la réalisation en début de séance d'échauffements dont le sens apparaît peu. Ils utilisent alors l'activité pour faire rire leurs camarades sans plus écouter les consignes de l'animateur, en se roulant par terre, mimant des combattants, courant en tous sens... Mais trois éléments majeurs inclinent progressivement la plupart d'entre eux vers le jeu sérieux. Le premier réside dans les rappels au calme successifs dont ils sont l'objet, de la part de l'animateur ou de leur enseignante. Le second est l'intrusion dans l'activité d'éléments littéraciés, des formes géométriques à réaliser, un texte à écrire, un conte à jouer, qui sont, pour la majorité de ces élèves très familiers des exigences scolaires, des mar-

queurs de la présence d'apprentissages. Le troisième est l'étonnante propension de ces mêmes élèves à s'engager dans cette attitude. Une inclinaison identique a été constatée sur l'ensemble des terrains favorisés enquêtés, dans toutes les situations observées. Dans la classe de CE2, il devient alors difficile pour les enfants qui ne s'engagent pas spontanément dans le jeu sérieux, de maintenir le jeu gratuit. Cela ne garantit toutefois en rien leur propre engagement dans le jeu sérieux, le retrait d'un jeu dont ils maîtrisent mal les règles étant plus fréquemment le lot des plus fragiles comme cela a été montré plus haut.

Dans les quartiers populaires, le constat est assez différent. Les séances de théâtre observées, encadrées par des intervenants, s'y avèrent très difficiles à mettre en œuvre. Lors des échauffements ou improvisations, uniques exercices pratiqués lors des séances observées, les enfants semblent comme certains des CE2 qui viennent d'être décrits ne percevoir ni les finalités de l'activité ni sa résonance avec une quelconque forme d'apprentissage. Un élève de CM2 d'éducation prioritaire exprime bien le décalage entre l'idée qu'il se fait du théâtre et la réalité de l'atelier périscolaire, affirmant « en fait moi je croyais [que] c'était le vrai théâtre ». Faute d'un texte à apprendre par cœur et à réciter, l'activité lui apparaît comme un jeu gratuit à l'occasion duquel tout est soudain possible. Les enfants opposent vite l'atelier théâtre à la classe, ce qui confirme pour eux l'association de l'intervenant à une absence de travail, et la pertinence de la logique de jeu gratuit dans cette situation. Mais contrairement aux CE2 précédemment décrits, ils ne se saisissent pas des indices de la présence d'apprentissages potentiels si bien que la logique de jeu sérieux ne peut prévaloir. L'objectif d'apprentissage peut du reste sembler bien éloigné à des intervenants qui ne pensent pas leur action sous l'angle de l'enseignement et qui, souvent peu coutumiers du public et manquant d'emprise sur les enfants, peuvent avoir du mal à mettre simplement l'activité en place. L'effet de groupe joue alors en sens inverse de ce qui a été observé dans les quartiers favorisés, et la difficulté à déployer l'activité hypothèque plus encore la possibilité du jeu sérieux pour les élèves qui envisageraient de s'y engager.

Deux formes de jeu prédominent rapidement dans ce cas, l'une qui consiste à mettre en scène des affrontements physiques entre pairs et l'autre à s'opposer seul ou à plusieurs à l'intervenant en empêchant toute forme d'activité. Ces formes sont porteuses de relations interpersonnelles et de rapports de force forts, mais restent cantonnées à un schéma répétitif où les personnages se confondent avec les acteurs. Il y a conjonction entre les élèves, le personnage qu'ils finissent par incarner dans la durée et les signes qui y sont attachés, ce qui distingue nettement la situation d'un jeu sérieux qui conduirait à la maîtrise d'un système de signes alternatif relativement autonome. Les apprentissages auxquels le jeu gratuit conduit semblent alors procéder d'une création/appropriation de rapports sociaux spécifiques réellement vécus par les élèves, telle que

la pratiquent les « gars » décrits par P. Willis (1977). Cela n'empêche pas l'élève de CM2 cité d'apprécier cet atelier où il s'amuse et qu'il dit vouloir continuer.

CONCLUSION

Les analyses qui précèdent illustrent la difficulté pour l'école à s'appuyer sur le théâtre, et à l'utiliser pour amener tous les enfants à construire un système de signes alternatif complémentaire de l'écrit. L'institution scolaire semble avoir évolué avec la prise de conscience des limites de la classe pour développer certaines relations, et permis l'ouverture de l'école à des partenaires extérieurs qui interviennent désormais majoritairement hors des temps scolaires. Mais l'apparition de ces nouveaux acteurs est allée de pair avec l'émergence de pratiques professionnelles qui s'accommodent mal des apprentissages, si bien que ceux-ci, comme la classe avec les pédagogies invisibles, conduisent à une appropriation socialement différenciée peu favorable de fait aux élèves qui maîtrisent mal l'écrit. Plus généralement, ces analyses convergent avec d'autres qui soulignent la difficulté pour l'école à dégager des étapes intermédiaires ou alternatives efficaces permettant à certains élèves de s'appropriier progressivement des savoirs, et de leur éviter l'échec d'une confrontation directe avec des attentes auxquelles ils sont insuffisamment préparés (Joigneaux et Rochex, 2008 ; Joigneaux, Laparra et Margolinas, 2012). À une analyse des modalités d'appropriation des systèmes de signes, l'école préfère souvent une simplification des tâches (Goigoux et Bautier, 2004 ; Rochex et Crinon, 2011).

Ce constat et la démarche présentée soulignent la façon dont les apports de la psychologie peuvent bénéficier à une approche sociologique. Les processus d'apprentissage gagnent à être analysés si l'on veut comprendre finement ce qui les gêne ou les empêche. Vygotski, avec sa méthode particulière de généalogie du développement oriente alors le regard de l'observateur vers plusieurs points décisifs, permettant de découper les situations pour interroger les phénomènes d'appropriation de systèmes d'interprétation. Mais avec le cadre d'interprétation psychologique, l'école est appréhendée à l'aune de processus qui sont supposés universels sur le terrain considéré. Le travail de sociologie et d'analyse de la construction des inégalités peut alors se déployer pour montrer comment l'appartenance sociale interfère avec les processus déagés. Cette première articulation, la plus explicite et qui a ouvertement guidé le propos, n'est cependant pas la seule. Une seconde moins mise en valeur apparaît en filigrane, à partir de l'idée défendue par Vygotski d'unicité du psychisme et de résonance des différentes fonctions psychiques supérieures. Cette thèse engage alors à questionner les comportements des enfants dans les situations données, et à envisager un lien entre leur attitude face à la situation, leur maîtrise du système de signes ou les réponses ponctuelles qu'ils donnent à telle ou telle question. Avec ces deux exemples d'articulations, la démarche entreprise ici n'entend naturellement pas en épuiser les différentes possibilités, et appa-

rait avant tout comme un appui aux propos de Bernstein (2002) selon lequel l'accès à la pensée de Vygotski s'apparente pour le chercheur en sciences sociales à « l'ouverture d'un nouvel univers » (p. XXIII).

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernstein B. (1975). « Classes et pédagogies : visibles et invisibles ». In J. Deauvieux, J.-P. Terrail (dirs.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 85-112). Paris : La Dispute.
- Bernstein, B. (2002). « Foreword ». In Daniels H. (dir.), *Charting the Agenda: Educational Activity After Vygotsky*, London : Routledge, p. XIII-XXIII.
- Clot Y. et Faïta D. (2000). « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 742.
- Franks A. (2006). « Drama, school and social change: Theoretical approaches to learning in history and culture ». *Applied Theatre Researcher* 7.
- Franks A. (2010). « Drama in teaching and learning language and literacy ». In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (dir.), *The Routledge International Handbook Series of English, language and literacy teaching* (p. 242-253). London, New-York : Routledge.
- Goigoux R. et Bautier É. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, 148, 1, 89-100.
- Joigneaux C., Laparra M., Margolinas C. (2012). « Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? ». *Colloque « Sociologie et didactique(s) : vers une transgression des frontières ? »*, Lausanne, Septembre 2012.
- Joigneaux C. et Rochex J.-Y. (2008). « La construction de l'élève à l'école maternelle : Regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody ». In M. Brossard, J. Fijalkow (dirs.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques* (p. 73-87). Bordeaux : PUB.
- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lemêtre C. (2015). « Le théâtre-expression-dramatique. Une nouvelle discipline scolaire en quête de frontières », dans P. Rayou (dir.), *Aux frontières de l'école* (p. 177-192). Saint-Denis : PUV.
- Privat J.-M. (2009). « La raison graphique à l'œuvre ». *Les actes de lecture*, 108, 4554.
- Rochex J.-Y. et Crinon J. (dirs.) (2011). *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR.
- Thin D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Vincent S. (2001). « Le jouet dans la construction sociale de l'enfance ». *Recherches et Prévisions*, 64, 1, p. 518.
- Vygotski L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Willis P. E. (1977). *L'école des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone.

LES JOURNAUX DES APPRENTISSAGES, ENTRÉE DANS LA CULTURE SCOLAIRE

CAROLINE SCHEEPERS

Haute École Lucia de Brouckère, Belgique

JACQUES CRINON

Université Paris 8 et Université Paris-Est Créteil, Circeft-Escol

199

« La culture ne crée rien,
elle ne fait qu'utiliser ce qui est donné par la nature. »
Lev Vygotski

INTRODUCTION

Notre contribution se fonde sur un travail empirique qui a consisté à concevoir, à réguler et à analyser les journaux des apprentissages élaborés par des élèves du primaire, en France et en Belgique. De quoi s'agit-il ? Au terme de chaque journée, les enfants écrivent dans leur journal au sujet de leurs apprentissages en cours. Qu'ont-ils appris ? Que sont-ils en voie d'apprendre ? Quels apprentissages leur résistent ? Comment apprennent-ils ? L'écriture est individuelle, mais les journaux favorisent des transactions soutenues en classe. En effet, chaque matin, quelques volontaires lisent leurs annotations de la veille. Dans certaines classes, les journaux sont dialogués, l'instituteur écrivant dans les cahiers à intervalles réguliers. Au cœur et autour des journaux se déploient des systèmes sémiotiques multiples : langage oral, langage écrit, calcul, dessin, schéma... Le journal des apprentissages a donné lieu déjà à plusieurs études : Crinon (2000, 2002, 2008), Crinon et Marin (2014), Scheepers (2007, 2008, 2012), Duffez (2011)... Cette contribution vise à aller plus loin dans la théorisation du dispositif.

Nous nous proposons ainsi d'analyser ce dispositif d'écriture à la lumière des concepts Vygotskiens, et dans le sens inverse, de réinterroger ceux-ci à partir des corpus rassemblés. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Vygotski (1934-1997, 1931-2014) et sur ceux de ses exégètes, parmi lesquels Schneuwly et Bronckart (1985), Brossard et Fijalkow (1986), Garnier (1991), Rochex (1997, 2005), Vergnaud (2000), Clot (2002, 2012), Jaubert et Rebière (2015). Pour autant, nous tenterons de ne pas verser dans la fétichisation des textes Vygotskiens dénoncée par Rochex (2013, p. 264) ou de

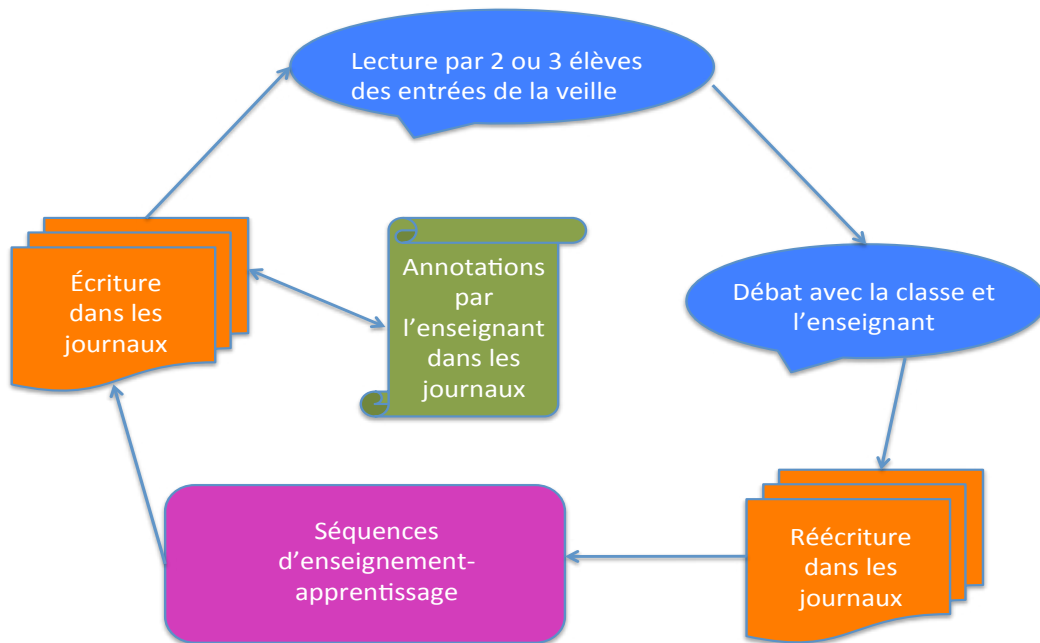
ne pas les brandir en guise d'argument d'autorité. Au contraire, nous nous emploierons à montrer comment les concepts Vygotskiens étayent en profondeur nos dispositifs et comment nos données conduisent à les enrichir en retour. Plus précisément, nous nous arrêterons sur la formation des concepts chez l'enfant et sur le caractère social des apprentissages.

LA TÂCHE DANS LAQUELLE SONT ENRÔLÉS LES ÉLÈVES

« Cher journal, je vais te raconter ce que j'ai appris¹... », « Aujourd'hui, j'ai appris à relever des informations dans un texte pour répondre à des questions », « J'ai un peu bien aimé l'évaluation de grammaire mais je ne sais pas vraiment si j'ai réussi mais se pas grave », « Essaie d'écrire plusieurs choses apprises chaque jour. Cela ne devrait pas être trop compliqué, car tu t'exprimes très bien à l'écrit », « C'est très bien d'expliquer en donnant des exemples. Cela montre si tu as compris »...

Dans plusieurs classes d'école primaire et secondaire, en France, en Belgique, au cours ou au terme de leur journée de classe, des élèves prennent leur plume pour écrire dans un cahier à propos de leurs apprentissages (quelles que soient les disciplines), de leurs difficultés, de leurs incompréhensions, de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs modes de résolution de problèmes, mais aussi à propos des relations interpersonnelles nouées à l'école, des tâches prescrites par l'enseignant ou de ses pratiques pédagogiques... Tout aussi inlassablement, les enseignants dialoguent avec les enfants au cœur des cahiers en commentant, interrogeant, discutant les annotations des scripteurs. Sans relâche, ils lisent et écrivent, ils réajustent les projets pédagogiques en fonction des textes lus, tandis que les activités de la journée suscitent en retour de nouvelles consignes d'écriture, dans un mouvement supposé s'apparenter à un cercle vertueux. Au début de la journée, l'un des rituels mis en place par les enseignants consiste à inviter un enfant à lire devant la classe le texte qu'il a rédigé la veille. Les pairs et l'enseignant écoutent le texte ainsi livré à tous, ils le commentent le cas échéant : « Peux-tu expliquer davantage ? », « Pour toi, c'était difficile, pour moi, c'était facile, mais j'ai eu du mal avec l'autre problème... » Les apprentissages scolaires, souvent diffus, individualisés, tacites, imperceptibles, peu ou pas conscientisés, sont ici, tout au contraire, objectivés, subjectivés, réifiés, verbalisés, dévoilés, partagés, discutés, débattus, confrontés... Le schéma qui suit donne à voir comment le dispositif s'intègre de façon rituelle dans une journée ordinaire de classe. Il montre également comment les tâches orales et scripturales alternent, comment le journal s'articule aux apprentissages en cours et réciproquement.

¹ Les extraits ont été transcrits fidèlement.

Schéma n°1 : le rituel quotidien du journal

Préciser les modalités de la tâche à laquelle s'affilient les apprenants, enfants ou adolescents, s'avère incontournable, car comme le déclare Lev Vygotski (1934-1997, p. 208) : « [...] les tâches que le milieu social propose à l'adolescent en développement et qui sont liées à son insertion dans la vie culturelle, professionnelle et sociale des adultes sont véritablement un élément fonctionnel d'une extrême importance ».

Jacques Crinon a mis en œuvre les premiers projets, dès 2000. Caroline Scheepers s'est emparée du dispositif en l'adaptant, en Belgique, de 2005 à 2013. Différentes personnes ont transposé nos dispositifs dans leur propre contexte éducatif en France, au Québec et en Belgique. Souvent, ces enseignants nous ont communiqué leurs propres données, lesquelles sont venues enrichir notre corpus initial. L'étude des nouveaux cahiers engrangés a permis de vérifier les conclusions de nos premiers travaux, ce qui permet dans une certaine mesure d'en généraliser les résultats. Nous avons été invités à expertiser certains mémoires ou à assister en classe à la mise en œuvre effective des projets. Nos présentes analyses se fondent sur des corpus recueillis dans treize classes, du CE2 (3^e année) à la sixième (6^e), une au secondaire, dans le degré différencié². Beaucoup de ces classes concernent des enfants issus de milieux socio-économico-culturels défavorisés, voire gravement défavorisés. Les contextes sont souvent pluriculturels et plurilingues. Un grand nombre d'élèves éprouvent des difficultés scolaires parfois majeures.

² En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, le degré différencié accueille des élèves qui n'ont pas obtenu le C.E.B. (Certificat d'Études de Base) au terme de leur scolarité primaire.

CONCEPTS QUOTIDIENS, CONCEPTS SCIENTIFIQUES, CONCEPTS POUR L'ÉCOLE

Au cœur des journaux s'inscrivent le processus de construction des concepts et la prise de conscience, par le diariste, de ses propres démarches d'apprentissage. En termes vygotskiens, nous pourrions affirmer que le journal constitue un outil susceptible de donner à voir et de soutenir dans le même temps le passage des concepts quotidiens vers les concepts scientifiques. Une première lecture de *Pensée et langage* (Vygotski, 1934-1997) tend à laisser croire à une opposition strictement dichotomique entre concepts quotidiens d'une part et concepts scientifiques d'autre part. Le tableau qui suit contraste terme à terme les deux types de concepts.

202

Concepts quotidiens	Concepts scientifiques ou concepts authentiques, incontestables, vrais
Liés à des expériences singulières, immédiates	Inserés dans des réseaux conceptuels
Faiblement conscientisés, non réfléchis, incorporés	Résultent d'un travail conscient, volontaire
Imbriqués étroitement dans des formes de langage premières	Reformulés, choisis, thématés de façons diverses
Se développent en dehors d'un système déterminé et vont du concret vers la généralisation	Supposent un système, vont du général vers le concret
Leur première apparition est souvent liée à un heurt direct de l'enfant avec telle ou telle chose	Ont pour point de départ un rapport médiatisé avec l'objet
Un produit de l'apprentissage préscolaire	Formés dans le processus de l'apprentissage scolaire
Le problème impliquant des concepts scientifiques ne doit pas être résolu avec le maître	Le problème impliquant des concepts scientifiques doit être résolu avec le maître
Restent contextualisés	Prendent naissance grâce aux rapports de généralité qui s'établissent entre les concepts dans le processus de l'apprentissage scolaire
Leur faiblesse : leur incapacité à l'abstraction	Leur faiblesse : leur verbalisme

Cependant, Vygotski (1934-1997) le souligne, les concepts scientifiques présentent nombre de traits communs avec les concepts quotidiens : la frontière entre les deux s'avère fluctuante, le développement des premiers prenant nécessairement appui sur les seconds. Rochex (2013, p. 270) y insiste, tous deux sont porteurs d'une efficacité et d'un « potentiel de développement dans leur ordre et leurs contextes propres ». Il importe de ne pas envisager leurs relations comme des relations d'éviction, comme si les concepts

scientifiques venaient supplanter les concepts quotidiens, comme si les premiers minimisaient ou invalidaient l'utilisation et la puissance des seconds. En réalité, toujours selon Rochex (2013, p. 270), les deux types de concepts noueraient des rapports d'élaboration, de médiation et de développement mutuels. Par ailleurs l'adulte lui-même, s'il reste englué dans la sphère de l'expérience quotidienne, s'avère bien loin de penser toujours par concepts (Vygotski, 1934-1997, p. 260).

En outre, l'enfant en est souvent réduit à énoncer ce que le psychologue appelle des pseudo-concepts (Vygotski, 1934-1997, p. 251), autrement dit, une forme transitionnelle de concept qui perdure y compris dans notre pensée quotidienne, fondée sur le langage courant. En effet, si la généralisation établie par l'enfant évoque par certains traits le concept utilisé par l'adulte dans son activité intellectuelle, elle est par essence, en raison de sa nature psychique, très différente d'un concept proprement dit (Vygotski, 1934-1997, p. 225). Jaubert et Rebière (2015) ajoutent que les concepts scientifiques construits à l'école sont des « concepts scientifiques pour l'école », autrement dit largement simplifiés, édulcorés, vulgarisés. Selon Vygotski (1934-1997, p. 232), ce pseudo-concept constitue le « maillon de liaison » entre la pensée par complexes et la pensée conceptuelle, il dévoilerait ainsi le processus de construction des concepts enfantins. Rochex (2013, p. 270) voit dans ces pseudo-concepts une « forme particulière, ambivalente intrinsèquement contradictoire de la pensée enfantine ». Plus que beaucoup d'artefacts, le journal est supposé constituer simultanément un auxiliaire et un observatoire privilégiés de ce même processus, car il est centré sur la reformulation-appropriation des savoirs scolaires, ainsi que sur les mécanismes d'apprentissages qui les sous-tendent.

Foisonnent les savoirs ou pseudo-concepts que le diariste façonne dans son cahier. Ce paramètre est capital, car comme l'écrit Schneuwly (2009, p. 49), « sans le savoir, il n'y a pas d'enseignement, mais initiation ou imitation au niveau purement pratique ». En définitive, bon nombre de diaristes se montrent volontiers frondeurs quant aux savoirs enseignés à l'école : « Question : pourquoi a-t-on inventé le calcul écrit ? » Une petite fille écrit : « Par mal chance je suis tombé sur la baleinne alors pour faire une élocution sur la baleinne bonne chance ». Un élève constate : « On a appris la division écrite : c'est mission impossible ! » Non sans pertinence, un petit garçon observe : « Aussi la grammaire qu'on utilise il y a bien des choses bizzard ». Ailleurs, d'autres élèves font état de savoirs tâtonnants : « En sciences nous avons chercher où va l'air. Je pense qu'il va dans les poumons ». Est donc formulée une hypothèse. La reformulation d'autres savoirs fait sourire : « J'ai appris que les mouvements de la lumière c'est les phylosophes qui sont intelligent ». Certains élèves font des ellipses saisissantes : « En histor nous avons fait la revolution française. C'étais Louis 16 qui c'étais fai guiotiné. Grâce à sa les hommes étaient égaux ». Un enfant met le doigt sur les pièges que recèlent certains savoirs : « Le mot du jour étai scandeur on pourrait croire que sa a un rapport avec scandale ». Un autre attribue une finalité aux savoirs scolaires : « Grandeur : j'ai appris à me repérer

dans le temps et s'est chouette parce que j'aime bien les calculs. Je trouve que s'est utile de se repérer dans le temps par exemple quand on a rendez-vous chez le dentiste ». Il arrive que les enfants comparent la difficulté relative des savoirs appris : « C'est plus difisil le dévelopman du cube c'est tes pas difisil le calcul de 100, 1000 ». D'une certaine manière, les enfants illustrent, de façon certes un peu naïve, cette réflexion de Schneuwly (2009, p. 51) : « Le savoir permet de résoudre plus efficacement des problématiques liées à des pratiques particulières, mais les savoirs présupposent en même temps et rendent possibles des manières différentes d'aborder des problèmes, ils changent le mode de pensée ».

RAPPORT AUX SAVOIRS, AU MONDE ET À SOI-MÊME

La question des savoirs construits et du rapport noué aux savoirs est décisive. Ceux-ci peuvent faire l'objet d'un processus d'objectivation, ils sont dès lors mis à plat, à distance : « En histoire nous avons appris que Charlemagne avait trois fils : Lothaire, Louis et Charles ». Mais les savoirs peuvent susciter un mécanisme de subjectivation, d'appropriation personnelle plus forte, comme en témoigne cet extrait drolatique : « Le mot du jour était Apollon. Les garçons de la classe ne sont pas des Apollon ». Il ne faut pas non plus négliger le fait que des savoirs approximatifs, voire erronés, peuvent être retranscrits dans le journal, il incombe alors à l'enseignant de rectifier les annotations. Ainsi, un élève écrit : « J'ai appri ce que voulais dire le conifère c'est quelque chose qui est pointu ». Ce à quoi l'institutrice ajoute : « Attention, un conifère est une sorte d'arbre. Tous les arbres qui ont des aiguilles (comme le sapin) appartiennent à la famille des conifères ». On le voit bien, mais nous y reviendrons par la suite, le journal participe pleinement de cette manière du processus de régulation des apprentissages instauré par le praticien dans sa classe.

Ailleurs, le diariste ne conceptualise pas vraiment, mais liste les apprentissages réalisés : il est alors intéressant de corréler cette question à celle du marquage de l'énonciateur (Reuter, 1998). Il n'est en effet pas indifférent que le sujet se désigne lui-même en utilisant le « Je » (« j'ai appris beaucoup de choses sur les têtard ») ou s'inclue systématiquement dans la collectivité de la classe en se retranchant derrière un « on » (« en musique on n'a pas fait beaucoup de choses mais on a appris la suite des échauffements ») ou un « nous » (« En géographie nous avons compris que vouler dire ruraux »). La façon dont le diariste modalise son discours, c'est-à-dire commente le discours en même temps qu'il l'énonce, s'avère également discriminante. Les types de modalisation identifiés par Bronckart (1996) se retrouvent dans des proportions variables. Sont les plus fréquentes les modalisations appréciatives (« C'était ni bien ni nul ») ou les modalisations pragmatiques, de type vouloir, pouvoir ou devoir faire (« Je vais pêcher dans mon capuchon ce que je vais vous raconter »).

Rochex (2005, p. 1049) rappelle que pour Vygotski l'activité humaine suppose une « composante de transformation du milieu au travers de laquelle le sujet se transforme lui-même ». Il y voit par ailleurs une influence des travaux de Marx et Hegel sur la pensée du psychologue russe. Il est donc légitime d'évoquer une influence réciproque : le milieu façonne le sujet qui le modèle à son tour. De manière proche, Bruner (1994, p. 119) envisagera l'individu à la fois comme un « produit de l'histoire » et comme « un agent autonome ». Le journal illustre bien ce phénomène : au cœur de son cahier, par le biais des lectures partagées, l'enfant reconfigure les tâches didactiques dans lesquelles il a été enrôlé, il s'en ressaisit et ce faisant, il se transforme lui-même. L'apprenant est à la fois tributaire des médiations offertes et s'autonomise par elles. Ainsi, si l'on en croit les thèses Vygotskiennes de l'apprentissage, l'action de l'homme sur la nature n'est pas « immédiate » : elle est au contraire médiatisée par des outils, dont les systèmes langagiers qui constituent des instruments psychologiques ; le journal vient ainsi s'interposer entre le sujet et les objets de savoir, ce qui crée selon Sève (2014, p. 54) une relation triangulaire. Il s'agit là d'artéfacts créés au sein de la société puis transmis de génération en génération. Ils sont donc tributaires d'un processus sociohistorique qui les a élaborés, tandis que, dans un mouvement réciproque, les éléments artefactuels ont contribué à influencer l'histoire des individus. Nous avons dès lors affaire à un processus interactif. Le système langagier spécifique au journal (datation, périodicité, écriture en Je, processus de récapitulation, processus réflexifs. . .) forme un instrument psychologique susceptible de faire advenir des fonctions psychiques supérieures (pensée verbale, mémoire logique, formation des concepts, attention volontaire, volonté. . .). L'extrait qui suit peut illustrer la manière dont le journal aide à objectiver les apprentissages scolaires et dont l'élève se ressaisit des savoirs reçus, appropriés, incorporés, puis fonctionnalisés.

L'orthographe sert à écrire un mot sans erreur, trouver l'orthographe correcte d'un mot c'est s'interroger :

- sur les lettres et les sons qui composent un mot
- sur les accents
- sur les lettres finales muettes
- sur les liaisons
- sur les homonymes et les homophones.

J'ai appris que la grammaire sert à écrire un texte et des phrases sans erreurs et faire de la grammaire c'est s'interroger :

- sur la nature des mots et de leurs relations
- sur la place des mots dans la phrase et aux fonctions
- sur le sens de la phrase et le fonctionnement de la langue.

J'ai appris qu'en grammaire si on veut bien écrire un verbe conjugué on doit se servir des règles de conjugaison. J'ai appris que la conjugaison sert à connaître le temps et les terminaisons du verbe. J'ai appris que le vocabulaire sert à mieux comprendre l'histoire

des mots et pour mieux s'exprimer. Pour écrire un texte sans erreur on n'a besoin des règles d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de bien connaître le vocabulaire.

Outil interdisciplinaire, le journal donne à voir toutes les disciplines, tous les types de savoirs qui s'insèrent dans les fonctions psychiques supérieures, mobilisant pour ce faire une très grande diversité d'opérations réflexives (Vanhulle, 2009). Il peut s'agir d'évaluer (« Évaluation. C'était hyper facile »), d'émettre un jugement plus personnel (« je devien malheureux de plus en plus je crois même que je vais doubler »), de questionner (« Mais pourquoi on par en classe de mer en automne ? »), de se fixer des objectifs (« Bon passons à ma poésie, je vais voir si je la connais bien... 1...2...3 ! »), de reformuler des savoirs (« j'ai appris ce qu'est une médiane, c'est ça », NDA : suit le dessin), de jouer avec le langage (« alors journal croise tes pages pour moi ! »), d'analyser les savoirs ou leurs mécanismes d'apprentissage (« C'était plutôt facile parce qu'il ne fallait que calculer »).

206

Insistons sur l'activité définitoire mise en place par les enfants. Tout à fait récurrente, elle est souvent accompagnée par un dessin, comme si le scripteur sentait que les mots ne suffisaient pas, comme s'il percevait le fait qu'il formule de pseudo-concepts et non d'authentiques concepts scientifiques. Dès lors, l'élève définit plus ou moins habilement différents concepts (le périmètre, la surface, le phasme, le têtard...) et accompagne sa définition d'un dessin évocateur. De la même façon, il est fréquent que le diariste exemplifie son propos :

Conjugaison. J'ai très mieux compris comment on fait pour retrouver le passé simple et l'imparfait. Le passé simple c'est quand quelque chose se passe vite et l'imparfait sa prend du temps

exemple Mon chien voulait des croquettes.

Sujet le verbe COD
à l'imparfait

LE JOURNAL COMME GENRE ET COMME INSTRUMENT INTELLECTUEL

Loin de son apparente simplicité formelle, le journal est un genre fortement contraint sur le plan discursif et cognitif, par la posture qu'il requiert, les multiples codes langagiers qui le façonnent. Genre séculaire, le journal de formation est l'héritier indirect d'une longue tradition de journaux de recherche (Leiris, Malinowski, Lourau, Bertaux, Hess...). De façon plus générale encore, le journal des apprentissages trouve sa source dans le journal intime, dont Pachet (1990) a retracé la naissance et l'évolution... Dès lors, le maître offre à l'enfant un outil ancien, riche de sa longue histoire, porteur de potentialités cognitives et réflexives dont l'élève s'empare, ou non, et qui dans le même temps le transforme tandis qu'il est transformé par lui. De fait, chaque journal est singulier : il donne à voir un processus d'apprentissage unique, une réflexion personnelle.

Par conséquent, nous affirmons que le journal est un puissant outil, au sens Vygotskien, de construction de soi. S'y réfléchit et s'y élabore un processus complexe, aléatoire, constitué d'avancées soudaines, mais aussi de stagnations ou de régressions plus ou moins marquées : « Nous avons fait un gros contrôle en calcul mental. Je n'ai rien compris », « Je ne comprends pas très bien ce que nous faisons pour l'instant », « J'ai un peu mal parce que je ne dois pas béseler les bras mes ses très dur ». La relecture et la réécriture s'inscrivent au cœur même du dispositif, le texte fait sans cesse l'objet de modifications, il est en constante mutation, il n'est jamais finalisé. L'écrit s'adresse avant tout à... son propre auteur, on peut donc constater une dissociation entre le moi locuteur et le moi lecteur. Par ailleurs, il n'est pas rare de constater que le diariste établit un rapport affectif avec son propre journal, lequel semble personnifié (« merci journal »). L'écriture est donc investie dans ses dimensions (méta)cognitives, affectives, sociales, identitaires (Bautier, 2001)...

Vygotski (1934-1997, p. 227) écrit : « Intérieurement, dans l'esprit de chaque écolier pris isolément, il y a en quelque sorte un réseau interne de processus qui, bien qu'ils soient suscités et mis en mouvement au cours de l'apprentissage scolaire, ont leur logique propre de développement ». Et encore : « Le développement de l'enfant ne suit pas comme une ombre l'activité didactique développée à l'école. C'est pour cela que les tests sur les résultats obtenus à l'école par l'enfant ne reflètent jamais le cours effectif de son développement » (Vygotski, 1933/1985, p.116). La lecture synchronique des cahiers (la lecture des entrées rédigées le même jour) montre notamment la diversité des parcours singuliers. Le journal met au jour et suscite quantité d'*experimentum crucis* (Vygotski, 1934/1997) des incidents critiques, notables, qui semblent révéler un tournant ou apportent des informations significatives quant à l'élaboration des savoirs : « J'ai appris qu'il fallait pas dire que se con fait ses nul. Ses nul de ne pas le faire » ou « C'est facile grâce à la méthode de la maitresse ». Cette multiplicité des parcours cautionne le principe d'une analyse dite dynamique (Vygotski, 1931/2014, p. 221). Les cahiers battent également en brèche cette idée d'un évolutionnisme latent où le développement s'apparenterait à une belle ligne régulière et ascendante (Vygotski, 1931/2014, p. 273). Au contraire, le développement culturel est fait de bonds, de sauts, de reculs, de stagnations, dont les journaux foisonnent...

Comme le souligne Sève (1997, p. 28), Vygotski défend une conception historico-culturelle du psychisme : « [...] les fonctions psychiques supérieures se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tout des signes dont la forme universelle est le mot, que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes ». Le mot revêt effectivement une importance capitale dans la pensée Vygotskienne « puisqu' [...] il sert de moyen de formation des concepts et devient par la suite leur symbole » (Vygotski, 1934/1997, p. 199). Il ajoute : « [...] la pensée [...] ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise »

(Vygotski, 1934/1997, p. 493). Dans cette perspective, le mot ne concrétise pas seulement la pensée tout entière, mais la fait véritablement advenir, il la construit, il l'élabore. Par ailleurs, le mot, le langage, l'écrit constituent dans l'optique Vygotskienne des instruments psychologiques au même titre que le calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans (Vygotski, 1933/1985, p. 39), bref, des fonctions psychiques supérieures hétérogènes dont le journal, lui-même instrument psychologique à part entière, favorise l'appropriation personnelle et progressive et la verbalisation, tant des concepts que des processus qui ont conduit à leur maîtrise. Ainsi, le journal donne à voir le « passage des processus intellectuels immédiats aux opérations médiatisées par les signes » (1934/1997, p. 210), donc la mutation qui s'opère entre les activités menées en classe et leur verbalisation conduite par le truchement des cahiers. Bref, si l'on reprend les termes Vygotskiens, « le langage est le moyen majeur de développement de la personnalité », tandis que « le mot est l'outil direct de la formation des concepts » (1931/2014, p. 521).

Mais si le psychologue russe montre l'importance du mot dans la constitution progressive de fonctions psychiques supérieures, il souligne l'importance toute particulière que revêt le langage écrit. Selon lui, ce dernier suppose une double abstraction : « celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur » (1934/1997, p. 339). En effet, le scripteur écrit pour un interlocuteur absent. Vygotski va jusqu'à dire que le langage écrit constitue une forme d'algèbre du langage, donnant l'opportunité à l'enfant d'accéder à une dimension plus abstraite de celui-ci et de restructurer le système psychique antérieur qu'est le langage oral (1934/1997, p. 339). Le langage écrit est présenté comme étant d'une nature foncièrement plus complexe que le langage oral car il est « orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui » (1934/1997, p. 342) : tout doit être communiqué intégralement, rien ne doit être flou ou approximatif. En outre, le langage écrit est qualifié de plus conscient que le langage oral : il contraint le scripteur à une activité plus intellectualisante, plus abstraite (1934/1997, p. 343), tandis qu'il exige « des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique » (1934/1997, p. 342). Vygotski ajoute : « le langage écrit est la forme de langage la plus prolix, la plus précise et la plus développée » (1934/1997, p. 471).

À sa façon, Olson (1998, p. 311) reprend à son compte les propos de Vygotski sur la nature sociale des instruments psychologiques et sur l'influence que le milieu exerce sur la cognition humaine et réciproquement : « L'esprit est en partie un artéfact culturel, un ensemble de concepts, formés et modelés dans l'utilisation des réseaux d'activités propres à l'écrit. Ces artéfacts font tout autant partie du monde que les étoiles et les pierres avec lesquelles ils ont longtemps été confondus. L'invention de ces artéfacts a laissé une empreinte indélébile sur l'histoire de la culture ; apprendre à s'en servir laisse une empreinte indélébile sur la cognition humaine ».

Si l'écriture du journal révèle en effet bien la complexité et la force de cette écriture réflexive, heuristique, conceptuelle, la lecture des cahiers montre comment les lectures partagées, donc les tâches orales centrées sur le journal, enrichissent notablement les écrits individuels. Que l'enfant soit conduit à comparer ses propres concepts aux autres ou à ses mécanismes d'apprentissage, à reprendre son discours... D'une certaine façon, l'écriture du journal fait advenir une forme spécifique de langage intérieur, qui peut étonnamment prendre une allure dialoguée. En effet, il est significatif d'examiner dans quelle mesure le discours du diariste s'avère en définitive adressé à un interlocuteur. Il peut s'agir de l'enseignante (« Et toi maitresse aimerait-tu faire de l'escalade ??? ») ou du futur instituteur, intronisé tuteur de l'élève (« Bonjour je vais vous dire se que j'ai fais aujourd'hui alor écouter bien »). Enfin, les phénomènes de métadiscursivité, quand le discours se prend lui-même pour objet, sont susceptibles de donner à voir le mode selon lequel le diariste investit l'outil proposé : « Wai ! J'ai réussi ma poésie j'ai eu 10/10 je suis la seule a avoir eu cette note : merci journal ». En l'occurrence, le journal est ici personnifié.

Étudiant le brouillon, Alcorta (1998, p. 130-131) estime qu'il participe de ce qu'elle appelle une « spirale instrumentale » : « On est bien là au cœur du paradoxe selon lequel l'instrument présuppose une capacité en même temps qu'il la construit, phénomène imputable tant au développement sociohistorique des sociétés qu'à celui de chaque individu. En même temps que l'on suppose que le recours à un brouillon implique une réorganisation des compétences du scripteur et un développement de nouvelles formes de gestion textuelle, on est aussi en mesure de penser qu'une utilisation efficace du brouillon se construit elle-même au fur et à mesure que la maîtrise de la production textuelle augmente. S'il y a évolution dans l'utilisation du brouillon, on peut penser qu'elle est à mettre en relation avec le développement des capacités d'écriture ».

Il est donc légitime d'évoquer une influence de l'outil sur les compétences et vice-versa. Le brouillon est dès lors un témoin et un auxiliaire précieux du processus d'élaboration du texte. L'activité de brouillonement présuppose une capacité cognitivo-discursive qui s'enrichit elle-même de ce processus génétique. Le bénéfice est double. Le même propos pourrait être transposé au journal, lequel mobilise des compétences qu'il construit dans le même temps. La comparaison s'avère d'autant plus heuristique que le brouillon montre comment s'échafaude l'architecture mentale du scripteur : « Le brouillon, parce qu'il constitue un espace-temps où l'élève reprend à son compte les différents enseignements du maitre à propos de la production écrite, représente à nos yeux un élément contextuel essentiel où convergent à un moment donné les effets de diverses interactions didactiques. Mais considérer le brouillon comme un élément externe de restructuration et de réorganisation des compétences mentales des élèves scripteurs nous oblige à opérer un déplacement et une décentration dans notre recherche développementale : il ne s'agit pas de chercher des causes internes mais de comprendre

à partir de l'utilisation d'un outil externe, comment se réorganisent les compétences internes et se construit "l'architecture mentale" du scripteur » (Alcorta, 1998, p.131).

En effet, le journal constitue un indice révélateur de la façon dont l'élève reconfigure les tâches scolaires. Il reflète la façon dont le scripteur envisage son travail, il montre aussi dans le même temps le processus d'enseignement mis en œuvre par le maître. Comme dit précédemment, le journal est alors l'observateur et le levier du processus d'apprentissage. Il garde la trace d'une double activité cognitive qu'il contribue à soutenir dans le même temps. Fonction d'étagage et d'archive : toutes deux sont indissociables dès lors qu'on s'affilie aux travaux Vygotskiens. Ainsi, le journal révèle et construit l'architecture mentale de l'apprenant, inscrit dans une socialisation scolaire. Tout semble se passer comme si l'activité scripturale était amendée et mise à distance par... l'écriture elle-même : l'écriture génère de l'écriture. On pourrait dire que nous avons affaire à une fonction « d'autoengendrement » tant l'écriture s'envisage à la fois comme le moyen et la finalité du processus. De la même manière, revenir sur ses apprentissages de façon réflexive constitue un apprentissage à part entière.

L'ONTOGENÈSE EST UNE SOCIOGENÈSE

Il faut considérer le journal, non seulement comme un support et un genre écrit, mais également comme un dispositif global qui provoque des échanges avec des pairs et avec des adultes, en particulier l'enseignant.

Si l'on suit Vygotski, le développement mental doit être envisagé et analysé comme un phénomène social à double titre : d'abord parce que les outils et instruments psychologiques trouvent leur origine dans l'histoire culturelle et sociale des hommes, ensuite parce que leur appropriation résulte inévitablement, pour chaque individu, de « pratiques de coopération sociale qui règlent les échanges avec autrui » (Rochex, 2005, p. 1050). Si l'on transpose ces propos généraux à la présente recherche, nous pouvons nous avancer à dire que le journal consiste lui aussi en un « produit non naturel, artefactuel, socialement élaboré et socialement transmis de l'expérience des générations antérieures » (Rochex, 2005, p. 1049). Porteur d'une longue histoire, le journal est offert par l'enseignant aux cohortes d'enfants qui lui sont confiés. Alcorta, opposant les théories piagétienne et Vygotskienne, voit d'ailleurs dans la médiation offerte par un adulte, un enseignant (nous ajoutons, un pair) un élément-clé pour dissocier les deux paradigmes. Elle affirme : « Si l'enfant de Piaget reconstruit le monde en le réinventant, celui de Vygotski le reconstruit en se l'appropriant. Les deux enfants sont bien les architectes de leur propre savoir, mais les instruments dont ils disposent dans leur entreprise de construction sont fondamentalement différents » (Alcorta, 1998, p. 124-125). La socialisation de l'individu est envisagée comme l'appropriation d'instruments rendue possible par la mise à disposition par un expert (en l'occurrence, l'enseignant), d'outils (le journal et les savoirs enseignés) où se sont cristallisés les savoirs de l'humanité.

Les cahiers montrent constamment les pratiques de coopération sociale instituées à l'occasion de leur tenue, qu'il s'agisse de l'enseignant, bien évidemment, ou des pairs, souvent dépeints positivement, comme des partenaires précieux.

La lecture des cahiers révèle que le processus de construction des savoirs s'apparente à un aller-retour réitéré entre période interpsychique et période intrapsychique. Brossard (1999/2002, p. 234) explique que durant la phase interpsychique, un adulte construit avec un enfant un contexte intersubjectif et tente de lui offrir des contenus culturels nouveaux. Ici, la zone proximale de développement est doublement bornée : d'une part, par la limite inférieure qui représente ce que l'enfant sait faire seul, d'autre part, par ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui. Nul doute que les tâches scolaires voient alterner des tâches que l'étudiant peut effectuer seul et d'autres pour lesquelles il doit requérir l'étayage d'un expert, un pair, un enseignant, un parent. En revanche, le moment intrapsychique coïncide avec le développement interne des concepts. Là, la zone proximale de développement constitue un espace interne caractérisé par des tensions, des contradictions, des réajustements. Durant cette étape, l'apprenant remanie ses savoirs, ses représentations. Selon Brossard (1999/2002, p. 241), le « bon apprentissage » est celui qui s'inscrit entre ces deux limites : si les fonctions sont par trop immatures, l'apprentissage ne débute même pas, si le développement est déjà trop orienté dans une certaine direction, l'apprentissage pourra difficilement le réorienter. Il est donc possible de considérer l'accompagnement de l'enseignant comme un difficile et exigeant travail d'équilibre entre ces deux pôles. Les cahiers montrent à foison des exemples de ratés ou de réussite du processus d'enseignement-apprentissage.

Avec des mots très différents, Habermas indique, comme Vygotski, que le langage permet la transmission d'instruments psychologiques via un processus éminemment social (1984, p. 98) : « Le potentiel de rationalité présent dans l'agir communicationnel orienté vers l'intercompréhension peut être dégagé et converti en rationalisation des mondes vécus de groupes sociaux dans la mesure où le langage remplit des fonctions d'intercompréhension, de coordination de l'action et de socialisation d'individus, devenant ainsi un médium à travers lequel se réalisent la reproduction culturelle, l'intégration sociale et la socialisation ».

Les fonctions psychiques supérieures sont, pense Vygotski (1931/2014, p. 287), des « rapports intériorisés d'ordre social ». Ainsi, les lectures partagées et les réécritures qui s'ensuivent fonctionnent comme autant de facteurs soutenant la socialisation scolaire. En effet, les commentaires traduisent régulièrement une vive admiration pour les pairs qui lisent leur journal devant la classe : « Meryl, Bryan et Manon ont lu devant la classe. Je trouve qu'il faut du courage pour le faire ! » Le rôle heuristique de ces lectures est ici souligné : « Aujourd'hui, il y a des de la classe qui ont lut leur journal et grâce à eux on a compris plein de choses ». Une élève se dit trop timide pour faire état de ses écrits : « Les enfants de la classe qui voulait ont été sur l'estrade et ont raconté ce qu'ils avaient

écrit dans leur journal des savoirs (moi je ne l'ai pas lu je préfère garder ce que j'écris pour moi). C'est parce que je suis timide ».

CONCLUSION

L'approche historico-culturelle du psychisme (Vygotski, 1934/1997, 1931/2014) constitue un cadre théorique englobant pour ce dispositif didactique spécifique. Le journal est un outil étayant et archivant le processus de formation des concepts et de modification du rapport aux savoirs vers une objectivation de ceux-ci et un point de vue plus exotopique. Il constitue un artefact qui voit se croiser des systèmes sémiotiques hétérogènes. De plus, en tant qu'outil interdisciplinaire, il fait coexister des pratiques discursives multiples, puisqu'il est entendu que chaque discipline comporte ses propres codes discursifs (Jaubert et Rebière, 2015). En raison des interactions sociales qui s'organisent autour de lui, le journal illustre le caractère sociogénétique du développement des sujets. En effet les discussions autour des cahiers donnent parfois lieu à de significatives réécritures, indiquant des réajustements importants dans les savoirs, le rapport aux savoirs, les mécanismes d'appropriation des savoirs mis en jeu. Dans le même sens, la lecture des cahiers révèle que le développement va de l'inter-psychique vers l'intra-psychique. Par les ratés, les reprises, les autocorrections et surtout la singularité des parcours de subjectivation des savoirs qu'il met au jour, le journal démontre clairement que l'apprentissage ne s'apparente en rien à un processus mécaniste ou solipsiste.

Même si tous les élèves ne tirent pas profit semblablement de l'outil proposé, ce que nous avons montré par ailleurs (Crinon, 2008 ; Scheepers, 2008), le journal favorise la maîtrise du comportement en ce sens qu'il soutient l'attention volontaire, la mémorisation active, la réflexion, l'autonomie, le choix délibéré. . . Stimulus artificiel socialement créé (Sève, 2014, p. 56), le journal montre que le développement ne s'apparente ni à un « simple déploiement embryogénétique de potentialités internes, ni (à) un pur apprentissage mécanique de savoir-faire externes », mais il tient d'une « appropriation d'activités médiatisées où les possibilités natives se métamorphosent en capacités éduquées » (Sève, 2014, p. 55).

L'analyse des journaux s'accommode particulièrement bien d'une lecture à la fois synchronique et diachronique. Les coupes synchroniques sont éclairantes, car elles permettent de mettre au jour la façon très spécifique dont une même séquence didactique résonne différemment chez chaque sujet. Quant aux études diachroniques, elles indiquent comment les concepts quotidiens se muent insensiblement ou non en concepts scientifiques. Des indices langagiers multiples (argumentation, exemplification, conceptualisation, opérations réflexives, modalisation. . .) attestent l'appropriation d'outils de développement culturel. De plus, le journal montre que l'enfant apprend à l'école, mais aussi dans les sphères d'expérience qu'il fréquente par ailleurs. Dès lors, le lecteur des cahiers saisit ce qui circule, se contredit, s'articule, se déplace d'un univers

de socialisation à un autre. Dans d'autres cas, les apprentissages coexistent indépendamment les uns des autres, sans qu'ils se confrontent. Par conséquent, le journal donne l'image d'un sujet qui se meut, parfois non sans contradictions ou difficultés, dans ces sphères multiples que sont l'école, la famille, les amis, les clubs sportifs, les mouvements de jeunesse... Ainsi, le journal, parce qu'il invite les élèves à secondariser (Bautier, 2001) leur expérience scolaire, est susceptible de lever certains malentendus que l'école véhicule bien malgré elle (Bautier et Rayou, 2009), et tente de contrer les inégalités scolaires qu'elle construit de façon implicite (Rochex et Crinon, 2011).

BIBLIOGRAPHIE

- Alcorta M. (1998). « Une approche Vygotskienne du développement des capacités d'écrit : le brouillon, un outil pour écrire ? ». In M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et Vygotskiennes* (p. 123-151). Talence : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bautier É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier É. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 137, 117-161.
- Bautier É. et Rayou P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Bronckart J.-P. (1996). *Le fonctionnement des discours*. Paris-Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Brossard M. (1999-2002). « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale de développement ». In Y. Clot, *Avec Vygotski* (p. 233-244). Paris, La Dispute.
- Bruner J. (1994). *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. par Y. Bonin. Paris : Eshel.
- Bruner J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, trad. par Y. Bonin. Paris : Retz.
- Clot Y. (dir.) (2002). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Clot Y. (dir.) (2012). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Crinon J. (dir.) (2000). Écrire pour apprendre, *Cahiers pédagogiques*, 388-389.
- Crinon J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages ». In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire* (p. 129-143). Paris : PUF.
- Crinon J. (2008). « Journal des apprentissages, réflexivité et difficultés scolaires ». *Repères*, 38, 137-149.
- Crinon J. et Marin B. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Paris : Nathan.
- Duffez A.-C. (2011). « Aider dans la classe : le journal des apprentissages ». *Cahiers pédagogiques*. Hors-série numérique, 22, 102-104.
- Garnier C. et al. (coord.) (1991). *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*. Bruxelles : De Boeck.
- Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome II*. Paris : Fayard.
- Jaubert M. et Rebière M. (2015). *Quelques concepts pour analyser l'activité langagière au cours des apprentissages discursifs*, Communication présentée lors des Journées d'études doctorales, Université libre de Bruxelles, 24 janvier 2015.
- Olson D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.
- Pachet P. (1990). *Les baromètres de l'âme*. Paris : Hatier.
- Rochex J.-Y. (1997). « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle ». *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147.
- Rochex J.-Y. (2005). « Vygotski, Lev Sémionovitch (1896-1934) ». In P. Champy et C. Étevé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 1048-1052). Paris : Nathan.

- Rochex J.-Y. (2013). « Pour un usage non-dualiste des concepts Vygotskiens, entre questionnements psychologiques et sociologiques ». In J.-P. Bernié et M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 263-272). Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Rochex J.-Y. et Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Scheepers C. (2005). « Je est un auteur ». *Enjeux*, 64, 31-58.
- Scheepers C. (2007). « Une communauté (se) réfléchit ». In M. Lebrun et al. (coord.), *La littérature et l'école ? Enjeux, résistances et perspectives* (p. 113-129). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Scheepers C. (coord.) (2007). « Interactions multiples autour du lire-écrire ». *Caractères*, 25, 27-39.
- Scheepers C. (2008). « Former des enfants réflexifs », *Repères*, 38, 99-120.
- Scheepers C. (2012). « Je d'enfants : le journal réflexif, un outil de régulation des apprentissages ». *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 33, 69-104.
- Schneuwly B. (2009). « De l'utilité de la " transposition didactique " ». In J.-L. Chiss et al. (dir.), *Didactique du français* (p. 47-60). Bruxelles : De Boeck.
- Sève, L. (1997). « Introduction. In L. S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- Vergnaud G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. S. (1930/1985). « La méthode instrumentale en psychologie ». In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.) *Vygotski aujourd'hui* (p. 39-47). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski L. S. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, trad. par F. Sève. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1933/1985). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.) *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-116). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski L. S. (1934-1997). *Pensée et langage*, trad. par F. Sève. Paris : La Dispute.

AXE 2

AFFECTS, SENTIMENTS, ÉMOTIONS : L’AFFECTIVITÉ CHEZ VYGOTSKI

217

Cet atelier cherchera à comprendre et approfondir l’héritage laissé par Vygotski spécifiquement sur le problème de l’affectivité. A la fin de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, au chapitre XV, au moment où il cherche à « saisir sous forme synthétique le développement culturel », il écrit : « en l’état actuel de nos connaissances nous manquent des éléments de la plus haute importance pour résoudre le problème posé. Ainsi n’avons nous rien pu dire de ce plus important maillon entre vie organique et vie de la personnalité qu’est le développement culturel des émotions et inclinations humaines » (2014, p. 526). Cette situation — ajoutée aux limites de l’ouvrage sur la question du développement des concepts et de la personnalité — fait dire à Vygotski que son chapitre de synthèse « ne peut être écrit qu’au brouillon » (p. 522).

On a pu faire de cette limite et de cette lucidité l’une des raisons principales qui fit considérer à Vygotski que la publication de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* était prématurée (Sève, 2014, p. 64).

Comme on le sait le problème était présent très tôt dans son travail comme le montre *La psychologie de l’art de 1925* (2005). Mais cette évaluation de l’ampleur du problème logé dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* le pousse à entreprendre dès 1931 la rédaction de *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique* (1998). A la fin de sa vie, aussi bien dans *Pensée et langage* (1934/1997) que peut-être surtout dans la *Défectologie* (1934/1994) la question devient centrale.

Bien sûr elle devient centrale seulement à l’intérieur de son approche nouvelle des systèmes psychologiques, développée entre autres en 1932 dans ses *Leçons* prononcées à l’Institut Herzen de Léninegrad (2010). L’affectivité, comme les autres fonctions, ne se développe pas « de façon tant soit peu autonome, indépendamment des autres ; en une étroite interaction, ce sont tous les aspects de la vie psychique qui se développent, avançant autant qu’ils peuvent en s’épaulant l’un l’autre » (*HDFPS*, p. 524)

Pour lui, « toute activité suppose la présence d'un besoin affectif » (*Défectologie*, p. 203). Mais pas plus que "l'intellect ne peut s'expliquer complètement par lui-même" (p. 218), l'affectivité ne saurait être comprise seulement du dedans, comme "un élément original, propre et autonome, isolé des conditions réelles d'existence (...) comme un fait qui ne peut être modifié au cours du développement" (p. 219). Il faut rapporter les deux modalités psychiques de l'intellect et de l'affect aux conflits de la pensée. Mais c'est encore insuffisant. Pour Vygotski l'essentiel est de rendre la pensée à la vie car, loin d'être le simple parallélisme d'un exercice cognitif et d'un transfert affectif, notre pensée se définit d'abord en raison du fait qu'elle agit sur le monde. Elle participe, comme activité intérieure, au processus de notre activité extérieure. Elle "consiste à déterminer notre manière de vivre et notre comportement, à changer nos actions, à les orienter, à nous libérer des dominations de la situation concrète" (p. 229). C'est le cours de cette activité dans le monde avec les autres hommes qui convoque — mais sans coïncidence — le cognitif et l'affectif, à la fois cause et effet du développement, changeant de place au cours de celui-ci.

On connaît aussi les travaux de H. Wallon sur la dissociation et l'alternance fonc-

tionnelle de l'affect et de l'intellect dans le cours du développement. Et l'intérêt de Vygotski sur cette question le conduit souvent à se mesurer avec Freud. L'atelier aura donc une ambition comparative. Il aura aussi vocation à comprendre en quoi et pourquoi, la Théorie des émotions emprunte sa conception de l'affect à Spinoza : « qui entend par affects d'une part ces états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent, et d'autre part les idées que l'on a de ces états » (*Théorie des émotions*, 1998, p. 105).

En quoi, pourquoi mais aussi comment peut se développer le programme sans ambiguïté de Vygotski écrivant en 1931 : « notre but est de créer ne serait-ce que les bases premières d'une théorie psychologique des affects (...) digne de devenir un des chapitres de la psychologie humaine, peut-être même son chapitre principal » (*Théorie des émotions*, p. 155). Pour ce faire, on sollicitera tous les travaux empiriques, théoriques ou cliniques susceptibles d'éclairer cette *perezivaniye* qu'on peut traduire par « expérience émotionnelle » (Brossard, 2010, p. 111) vécue et vivante où se jouent les rapports entre affects, émotions et sentiments qu'il s'agira de mieux comprendre dans le système fonctionnel de l'affectivité.

LA CAPACITÉ A ÊTRE AFFECTÉ ET LE POUVOIR D'AGIR
SUR SOI, AVEC AUTRUI ET SUR SON MILIEU
UN REGARD FRANCO-QUÉBÉCOIS SUR L'EXPÉRIENCE
ÉMOTIONNELLE
EN ENSEIGNEMENT ET FORMATION

SOLANGE CIAVALDINI-CARNAUT,

Université de Nice Sophia-Antipolis – ESPE, France

MICHÈLE VENET,

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Québec

PIERRE-MARC ST-GELAIS-MÉRINEAU,

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Québec

219

INTRODUCTION

« Les émotions sont un État dans l'État, [soit considérées] comme séparées de la vie psychique de l'homme », écrivait Vygotski en 1934 (1997, p. 131). Depuis et malgré l'avancée des recherches en neuropsychologie, la culture scientifique occidentale reste imprégnée de ses origines cartésiennes (Damasio, 2003). Selon Descartes, l'être humain se compose d'un corps physique, source des passions et d'un esprit immatériel, siège de la raison, qui doit primer sur celles-ci. Cette conception théorique a nourri les débats sur les rapports entre cognition et émotion. Parallèlement pourtant, Spinoza postulait l'existence d'une substance indivisible, bien que composée de plusieurs états, la raison étant de ce fait intrinsèquement liée aux émotions. Soutenant la nécessité pour le sujet de diriger ses affects afin d'augmenter sa puissance d'agir sur lui-même et sur le monde, l'édifice philosophique de Spinoza (*Éthique* III, scolie 39, 1965) sera contributif chez Vygotski de son projet de création d'une psychologie explicative de l'être humain comme science véritable : « Celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même [...] a rendu d'avance impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique [...] » (Vygotski, 1934/1997 p. 61). Ainsi, la corrélation entre la capacité du sujet à être affecté et son pouvoir d'agir prospectif repose sur une prise de conscience de nature cognitive (Derry, 2004).

La psychologie des émotions reste peu claire quant à la nature de la vie affective. S'agit-il des émotions primaires (ou inférieures) de base (joie, tristesse, peur, colère, dégoût, surprise) ou des sentiments, parfois appelés « sensibilités supérieures » ? Dans cet article nous adoptons le point de vue de Vygotski (1931/1998), qui refusait d'établir une hiérarchie entre « émotions supérieures ou inférieures » et défendait la nécessité de les mobiliser pour analyser, comprendre et orienter les actions humaines.

Dans la mesure où la situation de supervision (d'étudiants ou d'enseignants entrant dans le métier) questionne les rapports entre action, émotion et réflexion, cet article se propose d'interroger la manière dont les formateurs font de l'expérience émotionnelle vécue (la leur, ou celle d'autrui) un instrument au service du développement de l'activité professionnelle et des savoir-être et savoir-faire. Dans une perspective Vygotskienne, en effet, les compétences professionnelles du formateur en éducation englobent la capacité d'accéder au plan subjectif de l'activité des formés pour lutter contre la dimension pathologique « d'une sédentarisation » des émotions. Or, les formateurs peuvent avoir du mal à aborder le « difficile à dire » des expériences vécues par les formés ou leurs maladroites d'ordre socio-affectif, rarement conscientisées par les intéressés, car cette compétence requiert une posture d'analyse distanciée et objectivée.

À partir de ces constats et dans une perspective internationale, cet article se propose de rendre compte du rôle tenu par les émotions dans des situations de supervision à l'enseignement. Tout d'abord, nous mettrons en évidence la nature et le rôle tenu par les émotions dans l'activité de formateurs, ou superviseurs cliniques, impliqués dans un dispositif proposé à des étudiants du Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BASS) à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec). Puis nous rendrons compte de modalités de conseil médiatisées par l'analyse de l'activité et mises en œuvre par des formateurs, ou superviseurs de stage, auprès d'enseignants débutants en difficulté à l'École supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Université de Nice (France). Documentant successivement le point de vue des formateurs et des formés, cet article vise à questionner la capacité des intéressés à être affectés et discute des moyens de formation contributifs du développement inter-fonctionnel de l'affectivité et de l'expérience émotionnelle vécue (Cf. Illustration 1, ci-dessous).

CADRE THÉORIQUE

Chez Vygotski, les concepts et les émotions ne se disputent pas la maîtrise de la vie psychique : au contraire, « un cercle psychologique vertueux [peut-être] engagé entre émotion et cognition » (Clot, 2003, p. 32) lorsque le sujet comprend les raisons de ses actions grâce à la réflexion et par la mobilisation de connaissances et d'idées adéquates. Ces ressources cognitives l'aident alors à se détacher des contingences de la nature (Derry, 2004), c'est-à-dire à ne pas dépendre des déterminations de son environnement. La prise de conscience d'une émotion, grâce aux concepts et donc à sa mise en

mots en change l'état. Le sujet agit seulement dans la mesure où il comprend ce qu'il est en train de faire (Vygotski, 1933/1984) et dans ce cas les affects changent de statut et peuvent devenir « actifs ou vivants ». Ainsi, le sujet est affecté lorsque s'opère une régulation de son activité par la « migration » ou la « mobilité » fonctionnelle de ses émotions (Vygotsky, 2003) devenues ressources pour vivre « d'autres expériences vécues » (1925/1994, p. 42). Inversement, les émotions comme symptômes d'états physiologiques ne débouchent pas forcément sur une perception ou expression. Empêchées sans pour autant être abolies, les expériences émotionnelles dépourvues de significations ne permettent pas la transformation des rapports inter-fonctionnels. Le développement avorté de l'activité ou l'activité empêchée renvoie à des « émotions qui dégénèrent en passions tristes », alors potentiellement pathogènes pour la santé (Clot, 2008, p. 7), amputant le sujet de ses capacités à agir sur lui-même et sur son milieu (affects passifs). C'est la mise en mots de l'expérience émotionnelle vécue qui prévient le sujet du risque d'être gouverné par « un système psychologique [...] amorphe, replié sur des rétractions et des impulsions défensives, obstruant les passages de la pensée à l'action et inversement » (ibidem, p. 35), (Cf. Illustration 1).

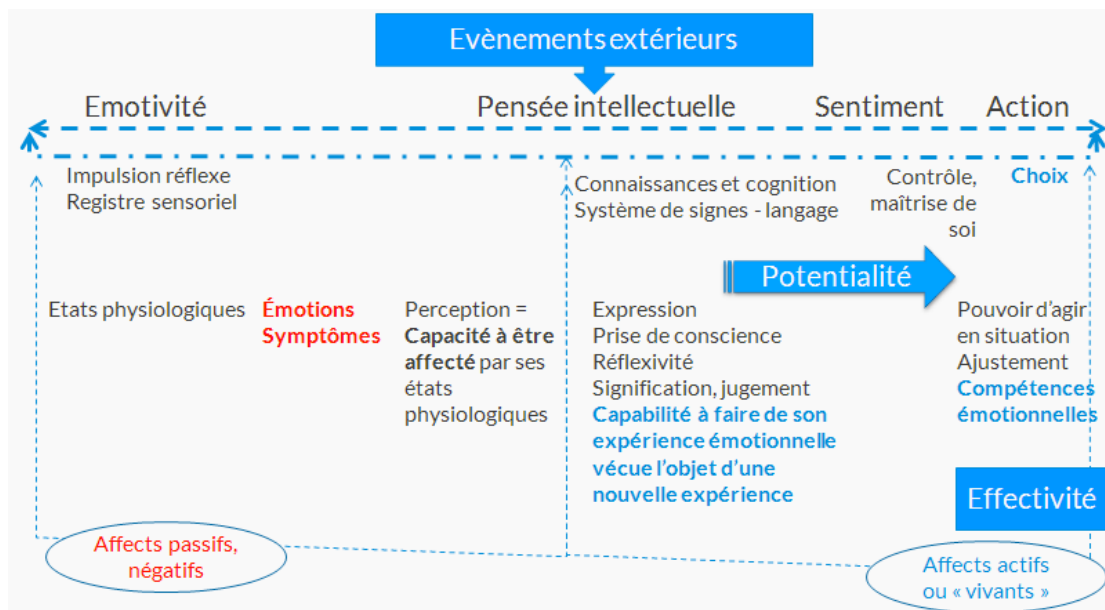


Illustration 1 : Développement inter-fonctionnel de l'affectivité ou le changement de place des affects illustrant la dialectique du renversement

Rapporté à la formation à l'enseignement, objet de cet article, ce présupposé théorique condamne une approche de la supervision qui, tantôt désincarne l'activité du formé de ses émotions, tantôt considère l'activité comme irrémédiablement submergée par ces dernières. Il invite à questionner les modalités permettant aux formateurs de travailler dans la zone de proche développement des formés et d'adopter une posture « d'agents de développement » (Rivière, 1990, p. 93) de leur activité (Ciavaldini-Cartaut, 2012) et du système inter-fonctionnel de l'affectivité, notamment pour ceux qui associent le

« difficile à dire » des situations vécues à des attributions causales parfois infondées. La capacité à mettre en mots ce qui sollicite l'affect relève d'un apprentissage aussi bien pour les formateurs que pour les formés. Pour qu'il ouvre la voie au développement d'un pouvoir d'agir autrement sur soi, sur autrui et sur son milieu, l'objet de l'activité doit être clarifié. L'usage de médiations (instruments techniques et psychologiques) en situation d'entretien peut être contributif d'une inter-subjectivité porteuse de la mobilité fonctionnelle des affects. Dans ce cadre, la mise en mots de l'expérience émotionnelle vécue qui est adressée à autrui s'avère centrale dans le processus de régulation de l'activité. Nous postulons que ce processus complexe ne peut être appréhendé autrement qu'à l'aide d'une méthode indirecte et dans le cadre d'un suivi diachronique (Ciavaldini-Cartaut, 2012, 2015).

MÉTHODE

Cet article se propose de croiser des données issues de deux programmes de recherche en lien avec la formation à l'enseignement. Nous présenterons chacun des dispositifs de formation afin de permettre au lecteur d'en comprendre les visées et les modalités puis nous expliciterons les outils privilégiés pour la collecte des données. Dans les deux cas s'opère une supervision étroite potentiellement contributive de la capacité d'être affecté des formés et sur laquelle se centrera l'analyse.

Supervision clinique auprès d'étudiants en adaptation scolaire et sociale

Le programme de formation initiale en adaptation scolaire et sociale (BASS) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke comporte un dispositif unique dans la province du Québec. Il s'agit de la Clinique Pierre-H.-Ruel. Ce dispositif offre un double service, puisqu'il consiste : 1) à assurer une aide scolaire à des enfants et à des adolescents sherbrookoïses rencontrant des difficultés d'apprentissage et 2) à enrichir la formation offerte aux étudiants du BASS en créant des occasions d'articulation entre la théorie et la pratique lors de l'analyse réflexive portant sur leurs interventions auprès de ce public scolaire. Les superviseurs doivent accompagner les étudiants en animant les rencontres préparatoires et d'analyse réflexive d'équipes composées de six étudiants, et, ce faisant, veiller à la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves.

Cinq superviseurs ont participé au recueil des données dans le cadre d'une discussion de groupe dont l'objet était de leur permettre d'explicitier la façon dont ils géraient (ou non) leurs affects dans le cadre de leur activité de supervision à la Clinique. La rencontre a été retranscrite *a verbatim*. Un guide d'entretien avait au préalable été élaboré à partir de thèmes inspirés de l'approche spinozienne des émotions permettant de catégoriser les données à analyser : source, nature et types d'émotions (passives ou actives). Sur le plan éthique, le chercheur s'est assuré de la fidélité de son analyse des données en la soumettant aux participants.

Supervision de stage fondée sur l'analyse de l'activité pour des enseignants débutants en difficulté dans le secondaire

Les extraits présentés sont issus d'un programme de recherche portant sur les difficultés typiques des enseignants entrant dans le métier et sur l'aménagement des situations de formation de terrain (tutorat, supervision) contributives de leur professionnalisation dans le cadre de l'alternance en seconde année du diplôme de Master en France. Six débutants (EN) ont bénéficié de situations de supervision de stage aménagées. Deux formateurs, un formateur universitaire (FU) et un tuteur de stage (TU) réalisent une observation de classe. Celle-ci donne lieu au recueil de traces de l'activité collective de classe (photographies, vidéos) puis se prolonge par un entretien de conseil fondé sur l'analyse de l'activité de travail. Opéré au sein d'une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation en France, l'organisation de l'entretien tend à favoriser l'activité conjointe au sein de la triade : 1) usage d'une fiche permettant au débutant de formaliser des moments de son activité d'enseignement perçus comme confortables ou efficaces *vs* inconfortables ou inefficaces et 2) sélection de photographies ou d'extraits vidéos permettant d'engager une enquête sur les problèmes inhérents à ces moments et d'en co-construire la signification.

Les situations de supervision de stage ont été filmées et les entretiens retranscrits *a verbatim*. Des entretiens en situation d'auto-confrontation vidéo simple ont été menés afin d'évaluer les effets produits par cet aménagement sur le pouvoir d'agir des débutants. Le cas documenté dans cet article concerne l'Éducation Physique et Sportive (EPS).

RÉSULTATS

Catégorisation de l'expérience émotionnelle des superviseurs de la Clinique P.-H.-Ruel, com-préhension de leur capacité à être affecté et des freins au développement de leur pouvoir d'agir

Tous les superviseurs participants à l'étude (SU) s'accordent pour reconnaître l'importance des émotions dans leur travail : celles-ci sont plus souvent positives que négatives et davantage suscitées par l'activité observée de leurs étudiants que par celle des élèves auxquels ceux-ci enseignent (Cf. Tableau 1).

Émotions de type actif ou positif : les superviseurs n'éprouvent pas de difficulté à en prendre conscience ni à les exprimer (« C'est rassurant et réconfortant : OK, tout va bien ; on continue » ; « Quand, c'est positif, j'ai tendance à pouvoir le dire facilement après, je n'ai pas de retenue, j'y vais, je suis contente de le dire, ça a bien été, ça me touche »). Ces émotions sont associées à la capacité des étudiants à enseigner de façon satisfaisante c'est-à-dire à assurer le confort des élèves, à accorder de la valeur à ce qu'ils font ou disent, à contribuer à leur faire vivre des réussites, à s'engager et à se sentir en confiance dans leur relation pédagogique. Il en va de même lorsque les étudiants

adoptent une posture responsable, collaborative qui contribue à leur propre accomplissement.

Tableau 1

Catégorisation des émotions perçues par les superviseurs de la Clinique Pierre-H.-Ruel

Émotions mises en mots	Source des émotions		Type d'émotions	
	L'activité des élèves (ÉL)	L'activité des étudiants (ÉT)	Passif/négatif	Actif/positif
Fierté	X	X		X
Sécurité affective	X			X
Engagement	X			X
Confiance	X			X
Réussite		X		X
Dépassement de soi		X		X
Compétence		X		X
Harmonie au sein de l'équipe		X		X
Satisfaction		X		X
Malaise	X		X	
Blessure affective	X		X	
Inquiétude		X	X	
Peur		X	X	
Colère		X	X	
Incompétence		X	X	

Émotions de type passif ou négatif : elles renvoient à un empêchement temporaire dans l'activité de supervision dans la mesure où, justement, elles demandent un effort de rationalisation, de distanciation, qu'il n'est pas toujours possible d'effectuer sur le champ (« On est pris entre ce qui appartient à l'autre et ce qui nous appartient. Et ça, c'est très rapide »). Ces émotions, principalement la colère, sont engendrées par la perception de l'atteinte à l'intégrité de l'élève (« lorsqu'il est blessé »), des maladresses socio-affectives (« J'ai vu son moral s'effondrer... et elle était encore en train de le reprendre sur la façon dont il trace ses lettres ! ») ou pédagogiques (« une étudiante qui n'enseigne pas la bonne chose : ils ont tous appris la mauvaise affaire ») des étudiants ou encore par « l'incapacité à être affecté » des étudiants, c'est-à-dire par leur passivité ou leur indifférence aux commentaires qui leur sont adressés (« Ce qui vient me cher-

cher, c'est plus dans la relation avec l'étudiant, quand tu sens qu'il ne reçoit pas ce que tu donnes ou que tu sens qu'il n'a rien à apprendre »).

Les SU sont donc capables d'être affectés dans leur activité de supervision. Leurs expériences émotionnelles propres ne sont pas dépourvues de significations et ne risquent pas de « dégénérer en passions tristes » (Clot, 2008, p. 7). Toutefois, l'analyse des causes les plus fréquentes de leurs émotions négatives met en exergue une confusion momentanée dans l'objet de leur activité : dire ou ne pas dire et surtout comment dire. C'est là où émotions et cognition se rencontrent, s'enchevêtrent et risquent de repousser le moment où les superviseurs vont réussir à être des « agents de développement de l'activité » (Rivière, 1990), soit le moment où ils vont pouvoir agir auprès de leurs étudiants pour « faire de leurs expériences vécues » un objet (excitant) « pour d'autres expériences vécues » (Vygotski, 1925/1994) : « Quand je suis en train de voir une situation, là il y a quelque chose qui se passe, qui est venu me chercher. Là j'ai constamment dans ma tête "il va falloir que je lui dise". Et là, j'oublie tout ce qui se passe depuis ce point-là. Après c'est "je ne sais pas comment" [. . .]. Et là, ce qui m'envahit, c'est "Il faut que je lui dise !". Parce que si je ne le dis pas, pour moi, là, ça devient que [. . .] j'ai été incompétente ».

La nature du dilemme est complexe : elle fait intervenir la peur de fragiliser la relation de confiance établie avec les étudiants (« J'ai un message à passer, qui risque de toucher l'affect de l'autre »), un souci de rationalisation de leur expérience émotionnelle pour réguler l'interaction orale : « Est-ce que je peux aller jusqu'à dire : "Moi, je me serais senti agressé ?". Est-ce que je peux utiliser mon émotion pour amener une réflexion ? Mais ce que je ressens est trop violent. En même temps, je veux qu'elle voie. [. . .] Parce que, moi, je n'aime pas jouer dans les émotions négatives. Autant les miennes que celles des autres. Pourtant, je sens que c'est là que se font beaucoup d'apprentissages ».

C'est leur professionnalisme de superviseur qui est également à l'épreuve : « Ben [. . .] se méfier un peu de l'impact de l'émotion sur notre perception, notre façon de faire, d'agir. Et en même temps, garder le professionnalisme et amener l'autre à s'ouvrir ».

Il semble donc bien que les superviseurs de la Clinique Pierre-H.-Ruel adhèrent à une conception Vygotskienne de la relation entre raison et passion. Néanmoins, s'ils sont conscients de leur empêchement à agir momentanément, il aura fallu la discussion de groupe réalisée dans le cadre de cette étude pour qu'ils prennent conscience de l'ampleur de leur dilemme, ainsi d'ailleurs que de leur façon d'y apporter une solution. Le langage et l'activité adressée contribuent au processus de rationalisation de leur expérience émotionnelle vécue (« Là, je me regarde aller et, à l'extérieur, il y a une intention que je veux atteindre avec mon étudiante et je me dis que je vais peut-être l'échapper. Ça m'est arrivé à deux ou trois reprises. Après ces séances, j'en ai parlé avec M. »). Le langage intérieur contribue également à la construction de cette capacité (« Au début, j'avais peur, mais plus ça va, plus je suis à l'aise avec ça [. . .] je le présente comme des

pistes d'amélioration »). Il semble donc que la capacité de faire de ses affects un moteur d'action se développe progressivement.

Apprendre à faire de son expérience émotionnelle vécue une ressource pour développer son pouvoir d'agir : enjeu d'une supervision de stage fondé sur l'analyse de l'activité

Dans le cadre d'une situation de supervision de stage, un formateur universitaire (FU) et un tuteur (TU) organisent l'entretien de conseil post observation de l'activité d'enseignement d'un débutant (EN) en difficulté selon les modalités suivantes : ils demandent à ce dernier de choisir des photographies ou des extraits vidéos enregistrés à l'aide d'une tablette numérique au cours de l'observation de sa leçon en Éducation Physique et Sportive et de les associer à des moments de confort-efficacité ou d'inconfort-inefficacité (Ciavaldini-Cartaut, 2016). Les difficultés professionnelles rencontrées par l'EN apparaissent en lien avec la gestion de la classe et renvoient à des émotions positives ou négatives (Cf. Tableau 2).

226

« EN : Alors quand j'ai été relativement en confiance, c'était lors de la prise en main, le transport et l'accès aux installations sportives. [...] Euh toute la routine de transport qui a été relativement intégrée par les élèves. Pour moi, c'est un moment où j'ai le contrôle. Il y a le début de la situation avec les ateliers parce que les élèves avaient routinisé le fonctionnement et se mettaient en activité. Je passais [...] moins de temps [...] à expliquer les choses et à perdre leur attention [...]. Voilà c'est pour cela qu'à ces deux moments je me suis senti en confiance. [...] Après les moments où je me suis senti moins à l'aise, c'est l'échauffement. Euh j'ai vraiment eu du mal, je me suis senti mal à l'aise parce que pour moi cela devait fonctionner tout seul et ça n'a pas été du tout le cas [...]. Ensuite il y a eu la fin de la situation en ateliers où l'agitation générale a commencé à m'échapper. Après la fin de la situation de saut où clairement j'ai loupé quelque chose [...], ils n'ont pas compris ou pas voulu faire [...]. Voilà ce sont les moments où je me suis senti le moins en confiance ».

La mise en mots de l'expérience émotionnelle vécue par l'EN est associée à des traces mnésiques de l'activité collective de classe qui permettent d'objectiver ses principales préoccupations, sa perception de la situation et le sentiment de contrôle perçu (cf. Illustration 1). La mise au travail rapide des élèves et le contrôle du groupe classe par l'instauration de routines procurent du confort et renvoient à des émotions positives, mais minoritaires. En revanche, l'apparition de comportements déviants pendant les situations d'apprentissage est source de malaise. À ce propos l'EN se pose comme sujet de la situation (« j'ai loupé quelque chose »), mais finalement attribue la cause des dysfonctionnements aux élèves (« ils n'ont pas compris ou pas voulu faire »).

Tableau 2 :				
Catégorisation des émotions perçues par l'enseignant débutant				
Émotions mises en mots	Source des émotions		Type d'émotions	
	L'activité des élèves (ÉL)	Phase de l'activité d'enseignement	Passif/négatif	Actif/positif
Gain de confiance	Application de la routine	Prise en main de la classe		X
Contrôle	En activité	Transport		X
Malaise	Refus de faire Agitation Défi	Situations en ateliers Échauffement	X	
Difficulté			X	
Incompréhension			X	
Perte de confiance en soi			X	
Agressivité				

L'attribution externe des causes de son activité empêchée rend compte de son incapacité, à ce moment de l'entretien, à se distancier de son expérience émotionnelle initiale : les affects restent passifs. Les deux formateurs invitent alors le stagiaire à réfléchir et à analyser les problèmes qu'il vient d'évoquer et le questionnent afin d'accéder au sens qu'il confère à la situation. Ils s'efforcent de cibler l'objet de l'enquête à mener sur les événements signifiants pour l'EN.

FU : Sur ces trois moments, est-ce que tu as des pistes explicatives, des raisons, pour lesquelles tu t'es senti mal à l'aise ? [...]

EN : [...] Ma préoccupation c'est dans l'attitude des élèves, pour les cadrer [...] pour qu'ils aient un vrai rôle d'élève, tous et pas seulement ceux qui ont envie de pratiquer. [...] Avec cette classe j'ai du mal avec le cadrage et donc je pense qu'il faut que je reste sur des routines en ateliers. [...] Les objectifs moteurs en lien avec le multi bonds, je pense que je ne les ai pas atteints parce qu'ils n'ont pas pris correctement leur performance, ils n'ont pas reporté leur score.

TU : Qu'est-ce qui te permet de dire que ça n'a pas fonctionné ?

EN : J'ai des élèves qui font n'importe quoi, d'autres attendaient en faisant les guignols donc voilà ce n'est pas automatique sauf pour des élèves faciles, mais ce n'est pas la majorité [...] Moi ma préoccupation, c'était clairement de les mettre en activité et de ne pas perdre le contrôle.

En dépit des questions qui lui sont posées l'EN évite l'analyse : ses affects ne changent pas de fonction, il ne met pas en relation, grâce à des connaissances didactiques et pédagogiques, le désengagement des élèves dans les tâches proposées avec sa préoccupation de les mettre rapidement en activité. Il porte un jugement négatif sur les plus

agités qu'il qualifie de « guignols » en formalisant ses attentes vis-à-vis d'un « vrai rôle d'élève ». Il se limite à un discours de la plainte sans y associer l'inefficacité de l'organisation de leur prise de performance motrice qui lui est échue. À ce moment de l'entretien, il appartient aux formateurs de co-construire avec ce dernier la signification de son expérience vécue et d'instaurer des liens entre sa posture, ses choix pédagogiques et l'inefficacité de la situation d'enseignement mise en œuvre. Ils mobilisent à cette fin, grâce à la tablette numérique, un graphe d'auto-évaluation du registre de l'activité (empêchée, contrariée et régulée) associé au registre émotionnel perçu en situation de travail (cf. Illustration 2). L'enjeu est d'impulser le processus de prise de conscience d'une confusion existante dans l'objet de son activité et des conséquences en termes de santé et de demande d'aide. Il faut développer ses émotions afin de documenter le système fonctionnel de l'affectivité.

EN : Les fois dernières, je sortais de cour en étant exténué.

FU : Tu dirais que tu étais comment par rapport à ce graphique, vert, orange ou rouge avec cette classe ? (cf. Illustration 1)

EN : Là, je suis en orange et, en cadrant encore, ça pourrait aller vers le vert. Mais avant, j'étais dans l'orange-rouge [...].

FU : Pourquoi tu ne nous as pas informé [...] moi ou d'autres collègues dans la formation ?

EN : Pour moi, ce n'était pas dangereux.

FU : Pour les élèves, c'est la priorité, mais pour toi aussi ta santé et le fait de t'accompagner à rentrer dans le métier, à vivre bien le métier.

EN : Oui et bien je me suis dit que [...] je devais essayer de surmonter mes problèmes moi-même.

FU : Là il faut absolument qu'on soit clair là-dessus. Il faut que tu t'inscrives dans une demande d'aide alors on avance en contractualisant [...] collectivement [...]. Soyons lucides, tu es en difficulté.

EN : Oui c'est sûr

FU : Tu es [...] en train de perdre pied par rapport à ce que tu avais stabilisé avec des classes auparavant. Là, c'est très inquiétant. Ça veut dire qu'il faut qu'on trouve des solutions ensemble rapidement. L'année dernière tu étais d'emblée sur une préoccupation qui renvoyait aux contenus, aux apprentissages. [...] Sur les contenus il y a des moments où tu aurais pu y être aujourd'hui, mais ça n'a pas été le cas non plus.

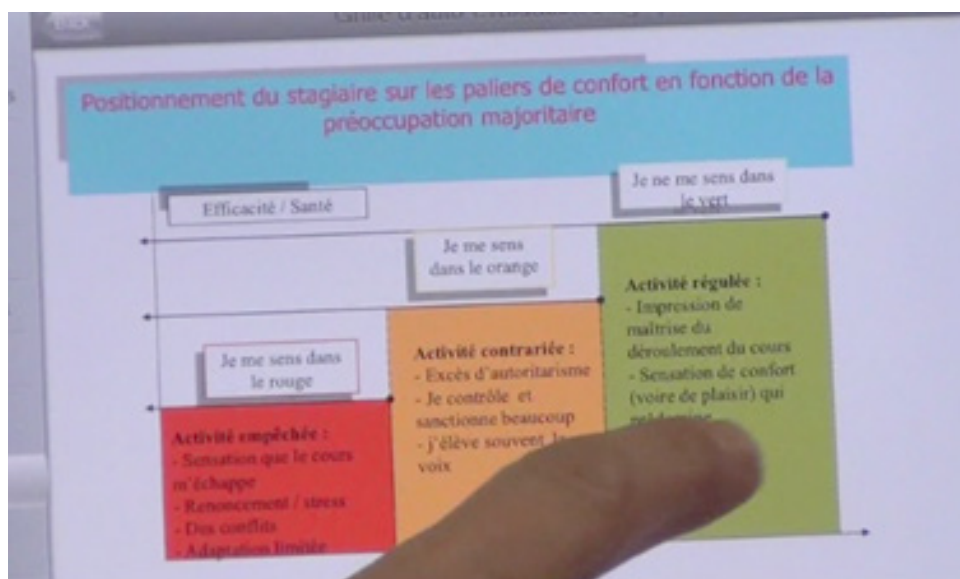


Illustration 2 : Positionnement de l'EN sur un graphe coloré formalisant trois états de l'activité : empêchée, contrariée, régulée.

À cause de son niveau d'épuisement, l'EN ne perçoit pas l'atteinte de « son rapport au métier » que le FU qualifie « d'inquiétant ». On peut alors parler de « passion triste » au sens spinozien dans la mesure où il subit son état affectif sans pouvoir l'utiliser pour sortir de l'isolement professionnel dans lequel l'a enfermé son impuissance à réagir. Empêchées sans pour autant être abolies, ses expériences émotionnelles dépourvues de significations amputent l'EN de ses capacités à agir autrement. Le FU explicite les attentes institutionnelles (faire apprendre, faire progresser les élèves) et précise l'objet de l'activité d'enseignement justifiant ainsi une aide collective et urgente pour l'EN. L'enjeu est alors de construire avec ce dernier par le recours à la médiation de l'image (Ciavaldini-Cartaut, 2016) une autre signification que celle initialement attribuée à son expérience vécue. L'objectif est d'analyser les conséquences de sa posture inappropriée et de s'autoriser « à dire » ce qui doit être appris. Les concepts « d'autoritarisme, de faute, d'usure et de plaisir » seront mobilisés pour déconstruire la signification initialement attribuée au comportement des élèves et requalifier le registre émotionnel normalement associé à l'activité collective de classe.

EN : [...] Je les connais et je sais comment ils sont.

FU : Comment ils sont ?

EN : Perturbateurs.

FU : Moi je n'ai pas vu une classe extrêmement difficile, j'ai vu un professeur qui mettait ses élèves en difficulté de par le fait de la relation pédagogique qu'il instaurait avec eux. Comment tu la qualifierais ta relation avec les élèves ? Regarde la photographie sur la tablette (zoom et gros plans).

EN : Oui et bien avec ceux-là euh [...] je dirais que je suis maintenant trop autoritaire.

FU : C'est même de l'autoritarisme, c'est du « militaire ». Face à un professeur comme cela, qui fait usage de son autorité sans en justifier les choix, les raisons et de manière continue, l'élève n'a pas trop envie de s'investir. [...] Ils sont dans le rapport de force et c'est à coup de sanctions, de punitions que la leçon se déroule. Et donc tu prends du plaisir ?

EN : Euh non.

FU : Et eux, ils prennent du plaisir ?

EN : Non.

FU : C'est [...] pendant les situations d'apprentissage que tu devrais prendre du plaisir à enseigner, à voir les élèves progresser, s'impliquer [...]. C'est un problème de posture qui fait que tu es dans l'impasse. Et là tu vas t'user [tu] accélères les sanctions et c'est sans fin.

EN : Ça me permet de reprendre le contrôle et si ça m'use, ça ne me dérange pas.

TU : Est-ce que tu as ressenti que tu étais agressif avec les élèves qui ne l'avaient pas forcément été envers toi ?

EN : Euh oui et bien [...] Oui, oui.

FU : J'ai l'impression que tu as des représentations fausses sur tes élèves, décalées par rapport à la réalité, comme s'ils étaient là pour te défier.

EN : Eh oui sur l'échauffement, c'est clair pour moi, enfin la routine ils la connaissent.

FU : Mais est-ce que la connaître, ça suffit pour la réaliser ? Est-ce qu'il ne faut pas autre chose en plus ? [...] Alors c'est de leur faute ?

Dans cette phase de l'entretien, l'EN met en mots et conscientise le registre « autoritaire » de son activité, requalifié par la suite « d'autoritarisme » compte tenu de la piètre qualité de la relation pédagogique avec les élèves. Malgré son impuissance à agir, seule l'évocation des concepts « d'agressivité » et de « faute » semble permettre à l'EN de reconsidérer son expérience émotionnelle vécue. Il semble alors affecté et établit des liens entre sa posture inadaptée et la dégradation du climat de la classe. Il est possible de considérer que les formateurs ont assumé une « posture d'agent de développement » après avoir eu accès au plan interne de son activité.

Un mois après, en situation d'entretien en auto-confrontation vidéo simple, l'EN rend compte au chercheur (CH) des transformations opérées dans son activité avec les élèves ainsi que du changement de place de ses affects.

EN : Au début [...] j'ai vu qu'il y avait des problèmes de gestion de classe [...]. J'étais dans une attitude, pas vraiment professionnelle. [...] Bon je n'étais pas bien quoi sur tous les aspects [...], au niveau du cadrage les problèmes présents auraient pu amener des problèmes de sécurité, mais c'était davantage des élèves pas cadrés qui auraient pu se taper, grimper [...]. Je me sens beaucoup mieux, je n'y vais pas à contrecœur, avec mon TU ça s'est arrangé aussi. [...] J'étais agressif avec eux, je ne faisais que crier [...]. C'est par ma situation de cours qu'ils étaient en défi [...], ils n'y trouvaient pas de sens [...]. Je ne m'étais pas vraiment remis en cause par rapport à ma posture, etc. [...] Bon il y en a qui

n'ont pas envie de faire du sport, mais je pense que ce n'est pas la raison pour laquelle ils ne pratiquaient pas ou qu'ils ne le faisaient pas. [...] Par rapport à ça, j'ai vu que de les noter cela participerait de les responsabiliser et me permettrait de me dégager tout en gardant le contrôle au lieu d'être tout le temps sur eux (relance de la vidéo). Maintenant ils ont plus le rôle d'élèves, [...] ils font les situations de façon plus investie [...]. Ce qui me préoccupe c'est qu'ils trouvent du sens dans ce qu'ils font pour justement que je puisse leur apprendre quelque chose et les cadrer sans avoir à courir pour leur crier dessus, quoi. Donc c'est par le cadre en fait, par les situations, par le fait de les responsabiliser, c'est de contrôler autrement que par la sanction en fait.

D'un sentiment de malaise qu'il attribue à sa « négligence », à une préparation de cours inadéquate et à son « incapacité à se remettre en question », l'EN est passé à un sentiment de sérénité procuré par l'autonomisation des élèves et leur responsabilisation. La satisfaction procurée par l'efficacité du contrôle du groupe classe, grâce à la pertinence didactique de sa conception des situations, s'est substituée à son registre émotionnel passif et négatif. L'objet de son activité a changé : le pouvoir d'agir autrement en situation de travail renvoie à la mobilisation de connaissances plus appropriées sur les élèves et leur comportement ainsi qu'à la recherche de sens et à une appropriation des modalités permettant d'instaurer une autorité éducative. Cet extrait documente la dialectique du renversement où causes et conséquences changent de place dans le processus grâce à l'internalisation des concepts et à leur externalisation au cours d'interactions dialogiques et sociales. De symptômes, les affects passifs changent de fonction et deviennent une ressource pour requalifier les rapports de l'EN aux élèves et à son milieu de travail.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'originalité de cet article tient dans le fait qu'il ne se contente pas de poser un regard sur la capacité à être affecté des formés, mais aussi sur celle des formateurs. Il vise à illustrer la façon dont cette capacité requiert le filtre de l'analyse conceptuelle pour permettre au sujet de pouvoir agir autrement dans des situations d'enseignement ou de supervision.

Notre premier résultat porte sur le rôle tenu par les émotions ressenties dans l'activité des superviseurs à la Clinique Pierre-H.-Ruel, en retour de celles perçues chez les étudiants et les élèves auprès desquels ces derniers interviennent. La nature et le rôle de ces émotions, qualifiées tantôt de passives tantôt d'actives, renvoient chez les superviseurs à la conscience de la nécessité d'adopter une posture « d'agent de développement » pour rendre plus efficace leur supervision, mais aussi à leur difficulté à aborder, sans conceptualisation préalable, les maladroites socio-affectives des étudiants dans le cadre d'une analyse réflexive et critique. Outre qu'ils n'éprouvent aucune difficulté à être affectés et à le reconnaître, ils sont conscients de la nécessité de passer leurs affects au crible de la rationalisation pour être en mesure d'agir autrement : il s'agit

d'un apprentissage, parfois laborieux, qui se fait avec le temps, l'expérience et la médiation de collègues plus compétents en la matière. C'est également ce que nous laissons comprendre l'aménagement de la situation de supervision de stage d'un enseignant débutant en EPS. Dans les deux cas, le sujet aux prises avec des affects qui le troublent a besoin d'une mise en mots, d'une conceptualisation de l'expérience émotionnelle vécue, et de temps pour en changer le statut.

Notre second résultat porte sur l'usage de médiations (traces vidéo et photographiques de l'activité) facilitant une dialectique du renversement de la place des affects c'est-à-dire permettant au débutant d'habiter différemment son expérience émotionnelle vécue. Ce résultat corrobore celui de plusieurs études mettant en évidence les perspectives offertes par l'usage d'observables de l'activité des formés (Ottesen, 2007) pour engager des enquêtes conjointes contributives du développement d'un pouvoir d'analyse (Bertone, Chaliès, & Clot, 2009), de la transformation de raisonnements (Williams & Watson, 2004) et de la construction de connaissances professionnelles. Ces observables limitent les phases d'incompréhension au cours des interactions, notamment lorsque les événements les plus pénibles survenus en situation de travail sont abordés (Maclean & White, 2007). La mise en mots des affects change leurs fonctions et les médiations numériques aident à l'acceptation par les intéressés de la nécessité d'opérer des transformations de leur registre d'action afin de s'adapter plus efficacement à la complexité des situations professionnelles auxquelles ils se confrontent (Ciavaldini-Cartaut, 2012, 2016). Toutefois, la contribution de ce type de médiations dépend également de la capacité des formateurs à gérer leurs émotions pour les utiliser à bon escient afin d'intervenir auprès des formés (Venet & Correa-Molina, 2015). Enfin, bien que Vygotski n'ait pas traité du développement de l'adulte, l'éclairage apporté par son édifice théorique sur les rapports entre cognition et émotions et les résultats de notre étude ouvrent des perspectives pour la conception d'aménagements de la formation professionnelle initiale et pour la formation de formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Bertone, S., Chaliès, S. & Clot, Y. (2009). « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants ». *Le travail humain*, 72(2), 104-125.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). « Conceptualisation de l'activité conjointe en formation issue d'une psychologie historico-culturelle ». In S. Ciavaldini-Cartaut (dir.), *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris : L'Harmattan (p. 37-42).
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). « Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher training and creating learning/development opportunities for preservice teachers ». *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 496-511.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). « Multimodalité numérique en situation de supervision de stage ». *Éducation permanente*, 206, 61-74.
- Clot, Y. (2003). « Vygotski, la conscience comme liaison ». In L.S. Vygotsky, *Conscience, Inconscient, émotions*. Paris : La Dispute (p. 7-59).
- Clot, Y., (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Derry, J. (2004). « The unity of intellect and will : Vygotsky and Spinoza ». *Educational Review*, 56(2), 113-120.
- Maclean, R. & White, S. (2007). « Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers ». *Reflective Practice : International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(1), 47-60.
- Ottesen, E.,(2007). « Teachers "in the making": Building accounts of teaching ». *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob.
- Venet, M. & Correa Molina, E. (2015). « De l'utilité de la méthode de réflexion partagée pour induire une posture réflexive chez de futures enseignantes en adaptation scolaire et sociale ». In C. Montandon (dir.), *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive : enjeux épistémologiques et dispositifs d'action-formation-recherche*. Paris : L'Harmattan (p. 35-64).
- Vygotski, L.S. (1925/1994). « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement » (Traduction de Françoise Sève), *Société Française*, 50, 35-47.
- Vygotsky, L.S. (1933/1984). « Uchenie ob emotsijakh ». In L.S. Vygotsky, *Sobranie Sochinenij*. Tome 6 Nauchnoe Nasledstvo. Moscow : Pedagogika (p. 92-318).
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. (Traduction de F. Sève). Paris : La Dispute.
- Vygostki, L. S. (1998). *Théorie des émotions : Étude historico-psychologique*. (Traduction de N. Zavialoff et C. Saunier). Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions* Paris : La Dispute.
- Williams, M., & Watson, A. (2004). « Post-lesson debriefing : delayed or immediate ? An investigation of student teacher talk ». *Journal of Education for Teaching : International research and pedagogy*, 30(2), 85-96

GESTION DU RISQUE PSYCHOSOCIAL DANS L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DES TECHNICIENS INFIRMIERS BRÉSILIENS À NATAL (BRÉSIL)

MILIANA GALVÃO PRESTES

JORGE TARCISIO DA ROCHA FALCÃO

CAMILA COSTA TORRES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brésil –

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPET) www.gepet.org

235

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Le débat sur le concept de risque psychosocial (RP) est présent dans le domaine de la psychologie du travail dans plusieurs pays, dont le Brésil (Chouanière, 2009 ; Clot, 2010 ; Galvão Prestes et al., 2015). Dans ce pays comme ailleurs, une perspective très répandue assimile les risques psycho-sociaux à des facteurs extérieurs au sujet travailleur, comme par exemple les situations de harcèlement sexuel ou moral, ce qui permet de proposer une sorte d'hygiénisation des conditions de travail comme manière de faire face à ces sources de risque. À partir de cette perspective dite hygiéniste, un certain nombre d'activités professionnelles soumises à des conditions de travail spécifiques sont considérées comme situations à risque. Tel est le cas, au Brésil ainsi que dans d'autres pays, pour les infirmiers et infirmières dans les équipes de travailleurs du secteur des soins publics et privés de santé. La présente recherche a eu pour objectif de contribuer à la description de l'activité de travail d'infirmiers techniciens à Natal (Brésil). Dans le cadre d'une approche théorique non-hygiéniste, on a essayé ici d'évaluer, au-delà de l'idée d'une source spécifique de risque comme étant « le » problème en tant que tel, les modalités de gestion psychologique, par l'infirmier, de son activité de travail réelle, y compris les sentiments « froids » (selon Spinoza, 1965) liés aux empêchements de l'activité de travail et à la perte du plaisir de bien faire son métier. Ces empêchements, selon les infirmières qui ont activement participé à cette recherche au titre de collaboratrices dans l'analyse de l'activité de travail, sont vus, d'un côté, comme très spécifiques de leur activité professionnelle, voire comme dangereux ; mais d'un autre côté, comme ces infirmières l'ont très bien souligné, le problème le plus important n'est pas le risque sérieux d'être infecté par la tuberculose à cause des

conditions pénibles de travail dans le secteur des soins publics de santé à Natal, mais la nécessité de faire en sorte que la condition professionnelle d'infirmière, chez chacune d'elles, puisse toujours être accompagnée du sentiment du travail bien fait. C'est cela qui les fait continuer, ou, en cas d'échec, *faire semblant de continuer*, ou quitter l'activité professionnelle. Chacune de ces issues a un coût interne important, mais comme l'a bien remarqué une de ces infirmières, « à chaque boulot, son combat ». Le « risque psycho-social » de l'activité de travail ne peut pas être réduit à la gestion (hygiénique) d'un certain ensemble d'aspects externes au sujet.

OPÉRATEURS THÉORIQUES

236

« [...] developmental perspectives in psychology need to include non-events – these “behaviors” that have not yet been observed, but can, in principle, come into being ».

Jaan Valsiner, 2014, p. 8, section « Psychology : a science of the zone between the *existing* and the *possible* »

L'idée de gestion d'un phénomène psychologique complexe comme l'activité de travail est encadrée par la perspective avancée par Vygotski, selon laquelle les fonctions psychologiques d'ordre supérieur sont médiatisées par l'histoire, la culture et l'intersubjectivité, cette régulation d'ordre sémiotique s'accomplissant par le moyen du langage (Vygotski, 2014, ch. 1). Cela conduit Yves Clot à parler d'une activité humaine « [...] toujours en conflit, simultanément tournée vers son objet et vers l'activité d'autrui portant sur cet objet » (Clot, 2015, p. 208). Ce conflit devient dramatique car la médiation qui est à la source des fonctions psychiques supérieures est un amalgame d'émotions, d'affects, d'informations et de bien d'autres ressources cognitives, « [...] dans les dessous réels, affectifs et volitifs de l'activité » (ibid., p. 209). Le rapport entre le cognitif et l'émotif est toujours présent dans chaque situation. Nous avons pu constater que les modalités de gestion psychologique des sources classiques de risque psycho-social (stress, harcèlements et toutes formes de violence dans le contexte de travail, « placardisation » de l'occupation professionnelle [Lhuilier, 2002], conduisant à la souffrance, à la maladie, voire au suicide), vont mettre en valeur et en rapport des ressources internes, nécessaires à la prise de conscience des empêchements au travail prescrit, ainsi que des ressources externes, comme l'interaction avec les collègues et les ressources issues d'un collectif de référence ou d'un genre professionnel. Le pouvoir d'agir dans le contexte de l'activité professionnelle demande la considération conjointe d'aspects externes et internes – sauf que l'existence même de ces aspects externes passe par la médiatisation de l'activité langagière qui, selon Vygotski, est le noyau dur de toutes les activités humaines de signification.

L'idée de risque psycho-social dans l'activité de travail, dans le cadre théorique esquissé ici, est liée à la diminution ou à la perte du pouvoir d'agir de l'individu travailleur (Clot, 2008, 2010a, 2010b). Cette diminution ou cette perte du pouvoir d'agir ne peut pas

être liée causalement ni aux seuls aspects externes, ni aux seuls aspects internes à l'individu, tels que traits de personnalité, symptômes psychopathologiques, attitudes et motivations. L'individu travailleur est en risque quand le collectif de travail s'appauvrit, quand les références issues du genre professionnel se dégradent, disparaissent ou s'amointrissent (Bendassolli e Da Rocha Falcão, 2013). C'est justement dans ces contextes d'appauvrissement de l'activité de travail que l'individu travailleur se met en risque (Antunes Lima, 2011).

ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE TRAVAIL DES INFIRMIÈRES À NATAL (RN) – BRÉSIL

L'analyse de l'activité de travail en question a eu deux volets : d'une part, un ensemble de données issues de l'analyse de réponses au Job-Content-Questionnaire (JCQ – version adaptée pour le Brésil – cf. Alves et coll., 2004) obtenues auprès d'un échantillon de 183 techniciens infirmiers (34 hommes et 149 femmes), nous a permis de recueillir un ensemble d'informations concernant ces travailleurs (ces informations n'existaient pas auparavant) ; d'autre part, nous avons mis en œuvre un travail clinique d' « instruction au sosie » avec quatre infirmières volontaires. L'analyse reportée ici a eu comme but de dépasser une approche hygiéniste d'un certain nombre d'aspects empêcheurs de l'activité de travail – les soi-disant risques psychosociaux – tout en apportant au débat théorique sur ces empêchements l'importance de l'organisation de l'activité de travail, encadrée par les collectifs et par les consignes du genre professionnel ainsi que par l'élaboration subjective et emplie d'affects qui est propre à l'individu. Les récits produits par les techniciens infirmiers ont montré l'importance de la peur, ainsi que des sentiments « froids » de frustration et d'impuissance, pour la compréhension de leur activité de travail dans ses dimensions individuelle, interindividuelle et collective. Ces données ont permis de réfléchir sur le passage à la mise en œuvre méthodologique du principe théorique Vygotskien selon lequel aucune unité d'analyse de la psychologie ne pourrait laisser de côté le corps incarné et traversé par des émotions et affects, dans le contexte d'un monde historique et culturel réel. Les risques psychosociaux auxquels les techniciens infirmiers sont confrontés ne peuvent pas être considérés indépendamment de la subjectivation qui passe par l'émotion et les affects, qui vont caractériser chaque individu particulier de façon inclusive, selon la formule (« inclusive séparation ») proposée par Jaan Valsiner (cf. Valsiner, 2014 ; 2000).

QUELQUES DONNÉES ISSUES DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE

Un point commun identifié dans les productions discursives des quatre infirmières qui ont participé aux situations cliniques d'instruction au sosie¹ a été le malaise lié au

¹ L'instruction au sosie est une méthode présentée dans le contexte de la clinique du travail, plus spécifiquement dans la clinique de l'activité, comme moyen de « développement du vécu » au travail. Il s'agit de mettre à l'œuvre un contact social « artificiel » avec soi-même – instruire quelqu'un pour agir dans le contexte du travail comme si c'était « un sosie » de l'individu, ce qui va permettre au travailleur-participant une « réentrée dans l'action », une « répétition

constat de se voir contrainte à une activité de travail éloignée des critères de travail bien fait établis dans le genre professionnel et dans le collectif :

Tc1: C'est bien difficile [son activité de travail], puisque nous sommes forcés de refaire un pansement sur un patient, et il n'y a jamais les matériaux nécessaires, et à la fin tout ce qu'on fait c'est une sorte de « tapa-buraco »².

Pour cette infirmière, d'autre part, il n'est pas possible d'aller jusqu'au refus des soins et de ne rien faire. Cette situation est intenable pour elle et ses collègues, et elles se plaignent beaucoup de l'organisation hospitalière qui accepte et s'adapte à ce contexte. Cela conduit à beaucoup de souffrances, mais le souci de garder le malade qui nécessite des soins médicaux est présent :

238

Tc1 (g1): « Le patient qui vient au service, il ne demande pas une faveur, et il a besoin d'être soigné. [...] Il ne peut pas souffrir les conséquences d'un service qui ne marche pas. »

Dans l'instruction au sosie, l'infirmière Tc1 signale, néanmoins, que absolument rien de tout ce qui contribue à la précarité, y compris les bas salaires qui contraignent les infirmiers (infirmières) à chercher une double journée de travail, ne peut justifier un service dont la qualité serait au-dessous de ce qui est attendu par le genre professionnel.

Tc2 (g1) : On vit des situations pas possibles, mais il faut éviter coûte que coûte de tuer un petit enfant parce qu'au lieu d'appliquer un médicament à la veine d'un petit garçon, la collègue a appliqué du lait, et le garçon est mort. Ça, c'est inacceptable, mais c'est un risque très présent dans notre pratique journalière. Et quand une telle tragédie arrive, voilà, les gens crient que c'est l'infirmière qui a commis une erreur ! Il y a, dans ces cas, beaucoup de choses à dire, mais ce qui est dit d'abord, et parfois la seule chose qui est dite, c'est que l'infirmière a commis une erreur.

La peur de faire des erreurs graves, de perdre son travail et surtout de perdre le respect de soi-même comme travailleur sont des aspects très présents dans l'activité professionnelle décrite par les infirmières de Natal :

Tc2 : Ça m'est arrivé, j'ai déjà commis des erreurs. Personne n'est à l'abri de commettre des erreurs dans le travail. J'ai changé par erreur le médicament d'un patient. Après, quand je m'en suis rendu compte, je suis tombée sous le choc, mais je n'ai rien dit à personne – j'ai observé le patient soigneusement, et j'ai beaucoup souffert. Ça arrive à beaucoup de monde, mais personne ne communique ça au chef responsable. Et pourquoi ? À cause de la peur de perdre son boulot. Alors on ne dit rien, mais on donne beaucoup d'attention au patient qui a souffert de l'erreur, pour bien gérer la situation.

sans répétition ». Comme le souligne bien Yves Clot, « [...] prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le revivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente » (Clot, 2008, p. 199).

² « Tapa-buraco » : expression du portugais brésilien colloquial qui correspond approximativement à faire quelque chose d'une façon précaire mais nécessaire et la seule possible – faire péniblement pour échapper à ne rien faire.

L'erreur, donc, est un tabou dans ce collectif de travail, et peut-être même dans le genre professionnel. En revanche, les infirmières se reconnaissent dans leur travail, et sont fières du travail bien fait, quand cela arrive :

Tc2 (g1): J'aime bien l'activité d'enlever la suture chirurgique, je le fais bien !

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les extraits ci-dessus illustrent que l'activité professionnelle d'infirmière à Natal, est une activité à risque pour tous ceux qui sont concernés – techniciens et patients. C'est donc une activité professionnelle risquée et à risque, mais la souffrance et le stress vécus par les infirmières sont aussi liés au malheur de constater leurs propres erreurs, et à la perte du respect par soi-même et par les collègues du collectif de travail.

L'observation clinique de l'activité de travail des infirmières à Natal permet de confirmer que soigner l'activité de travail ne peut pas se limiter à une procédure d'hygiénisation des aspects problématiques identifiés - même quand ces aspects sont vraiment problématiques. L'efficacité dans l'activité de travail, quand elle est perçue par celui qui est fier du métier bien fait, conduit à des émotions positives (« chaudes » – Spinoza) absolument importantes pour le développement et la santé mentale. Il reste néanmoins une importante question de fond à traiter, et qui a été suggérée par les productions cliniques des participantes : comment faire pour s'en sortir dans le contexte d'un genre professionnel dont la précarité est un aspect constitutif, comme c'est le cas pour les infirmières de Natal ? Cette visée, qu'on croyait restreinte aux responsables dans les organisations de santé brésiliennes, est bel et bien présente dans les attitudes des techniciens qui essaient de préserver leur pouvoir d'agir.

BIBLIOGRAPHIE

- Alves M.G. de M., Chor D., Faerstein E., Lopes C.S., Werneck G.L. (2004). Short version of the “job stress scale” : a Portuguese-language adaptation. *Revista de Saúde Pública*, 38(2), 164-171.
- Antunes Lima M. E., (2011). Abordagens clínicas e saúde mental no trabalho. Em Bendassoli P. F. & Soboll L. A. P., (Eds.), *Clínicas do trabalho : Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (p. 227-257). São Paulo : Atlas.
- Bendassoli P. F., & Da Rocha Falcão J.T. (2013). Psicologia social do trabalho sujo : revendo conceitos e pensando em possibilidades teóricas para a agenda da psicologia nos contextos de trabalho. *Universitas Psychologica*, 12, 1153-1166. Recuperado em <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/6494>.
- Chouanière D. (2009). Dépister ou diagnostiquer les risques psychosociaux : quels outils ? *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*. no. 25-26, 261-265.
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot Y. (2010a). *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot Y (2010b). « Au-delà de l'hygiénisme : l'activité délibérée ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, 10, 41-50.
- Clot Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. *Revue Philosophique*, n° 2/2015, 205-223.
- Galvão Prestes M., Da Rocha Falcão J.T., Costa Torres C. (2015). Risco psicossocial em técnicos de enfermagem de Natal-RN. Article en préparation.
- Lhuillier D. (2002). *Placardisés. Des exclus dans l'entreprise*. Paris : Seuil.
- Spinoza B. (1965). *Éthique* (1a. Edição : 1677). Paris : Flammarion.
- Valsiner J. (2000). *Culture and human development*. London : Sage Publications.
- Valsiner J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London : Sage Publications.
- Vygotski L.S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

LE PARTAGE DES AFFECTS. UNE RESSOURCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ

PASCALE PRACOS

Psychologue du travail, INRA, Bordeaux

INTRODUCTION

241

Vygotski (1934/1997) a identifié les affects comme essentiels à la compréhension du comportement humain, mais ce n'est que récemment que l'importance des affects mobilisés dans le cadre du travail fait l'objet d'études menées par les psychologues du travail : « le travail nous affecte, nous transporte ou nous diminue » écrit Clot (2006, p.14). L'état affectif peut effectivement avoir, comme le précisent Damasio (1999), puis Hoc & Darses (2004), un effet positif en stimulant par exemple la créativité et les prises de décision, ou négatif en produisant un retrait devant une tâche à effectuer par crainte d'une situation évaluée comme risquée.

Si les processus affectifs mis en jeu au travail sont identifiables du fait des comportements qu'ils génèrent, leur mise en mots est difficile, soit parce que le sujet n'en prend pas conscience, soit parce qu'il en a conscience mais que le sentiment que cela pourrait mettre à mal son image sociale va en freiner la verbalisation. En effet, dévoiler ses affects fait courir le risque de mettre au jour sa sensibilité et ses difficultés. De très nombreux affects restent alors non discutés entre collègues alors que leur répercussion sur les comportements est souvent observée par tous. Pour que les comportements au travail puissent être compris par le collectif, un partage des affects qui les génèrent est nécessaire. Pour Vygotski (1925/2003, p.89) « c'est dans la parole que se trouve la source du comportement social et de la conscience ».

Le cadre méthodologique de l'auto confrontation a offert la possibilité à un collectif d'animaliers de parler des affects mobilisés dans leur travail.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Nous avons reçu une demande d'intervention provenant du responsable d'un élevage de canards gras. Il souhaitait comprendre le comportement d'un animalier nouvellement recruté (Baptiste) qui « *ne faisait pas ses heures, ne nourrissait pas correctement les canards, ne retirait pas les animaux morts des cages* » et de ses collègues qui « *lui mettaient des bâtons dans les roues, le bizutaient, lui faisaient des crasses* ».

Cet environnement de travail, du fait des activités au contact avec l'animal, est un terreau favorable au développement des affects que les animaliers expriment au travers de leurs gestes, leurs mots, leurs silences, leurs plaisanteries mais aussi leurs conflits.

Pour appréhender ce qui était une source de conflit au sein du collectif d'animaliers et un frein à l'activité de l'un d'entre eux nous avons proposé d'intervenir dans le cadre de la méthode de l'auto-confrontation simple et croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Nous avons présenté au responsable de l'élevage et aux animaliers les principes de la démarche et avons obtenu leur adhésion.

242

Basée sur l'observation, la verbalisation et le partage autour des manières de faire le métier, cette démarche met en application des concepts élaborés par Vygotski (1934/1997) comme par exemple le fait que pour lui :

« Plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment. [...] Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues » (Vygotski, 1925/2003, p. 78-79).

Lors des entretiens en auto-confrontation, le sujet est amené à observer ses gestes de métier, préalablement enregistrés, et à commenter l'activité telle qu'il l'a vécue, dans un premier temps en présence du psychologue du travail (auto confrontation simple), puis dans un second temps (auto confrontation croisée) un dialogue va s'établir entre lui et l'un de ses collègues lors de la visualisation des mêmes enregistrements.

Pour réaliser cette étude, nous avons effectué une observation des lieux de travail lors d'une première période de douze jours, à raison de deux jours par mois sur six mois consécutifs, afin de couvrir l'ensemble du travail tout au long du cycle de production des canards gras. Quatre phases successives ont été observées : le sexage (seuls les canetons mâles sont conservés pour l'élevage, le tri des canetons mâles et femelles est donc la première étape) ; l'élevage (période la plus longue représentant 90 % de la vie de l'animal, les canards sont regroupés en lots de vingt et nourris pendant environ trois mois) ; le gavage, d'une durée très courte (deux semaines) et l'abattage. Des prises photographiques et le recueil des paroles des animaliers au cours de leur activité ont été réalisés. Cela nous a permis de choisir de courtes séquences que nous avons filmées, dans les activités de sexage, d'élevage et de gavage, lors d'une seconde période de quatre jours consécutifs sur le site. La méthode d'auto-confrontation simple puis croisée a été mise en œuvre en présence de l'animalier en difficulté (Baptiste) et de l'un des collègues de l'équipe (Martial). Les entretiens d'auto-confrontation ont eu lieu rapidement après les enregistrements selon les disponibilités des deux animaliers et les données de verbalisation ont été recueillies.

PRÉSENTATION D'EXTRAITS SIGNIFICATIFS DES DONNÉES RECUEILLIES

Les données sont présentées dans trois tableaux correspondant aux trois chantiers observés : sexage (tableau I), élevage (tableau II), gavage (tableau III).

L'activité de sexage

Gestes de Martial	Gestes de Baptiste	Echanges devant les images
Sans regarder dans le container rempli de canetons à sexer et tout en jetant les canetons déjà sexés dans les containers pour mâles et femelles, Martial capture un, deux ou parfois trois canetons.	Se penche vers le container rempli de canetons à sexer ; Regarde ; Plonge les deux mains dedans et en retire un le plus souvent ou parfois deux canetons.	Auto confrontation simple : Baptiste : « C'est mignon hein ? ». Moi : « Oui quand c'est petit mais après je trouve que c'est moche un canard ». Baptiste : « Moi je trouve pas ». Auto confrontation croisée : Pas de discussion.
Observation du cloaque de chacun des canetons (étape de sexage). Gestes très rapides.	Regarde le ou les canetons, leur caresse parfois la tête, les retourne et observe le cloaque. Gestes assez lents.	Auto confrontation simple : Pas de discussion. Auto confrontation croisée : Martial : « T'as qu'à leur donner un nom aussi tant que t'y es ». Baptiste : « Tu parles d'une connerie, y'en a trop [...] (rires) ».
Jette de la main droite les canetons dans les containers pour mâles ou pour femelles tout en plongeant la main gauche dans le container des canetons à sexer. Gestes rapides que Martial exécute sans regarder ce qu'il fait.	Pose le caneton dans le container correspondant au sexe du caneton. Reprend un caneton. Geste assez lents.	Auto confrontation simple : Pas de discussion. Auto confrontation croisée : Martial : « Nous [...] depuis le temps [...] on les appelle « à jeter » ou « foie gras » [...] (rires) [...] et hop! d'un côté ou de l'autre ».

L'activité d'élevage

244

Auto confrontation simple	Auto confrontation croisée
<p>Baptiste : « Vous voyez les caillebotis ? »</p> <p>Moi : « Oui ».</p> <p>Baptiste : « C'est moi qui les ai fait acheter ».</p> <p>Moi : « Ah, y'en avait pas avant ? ».</p> <p>Baptiste : « Si, mais en bois ».</p> <p>Silence</p> <p>Baptiste : « J'en avais marre que les canards se cassent les pattes entre les planches trop écartées [...] même si les autres disaient " ça casse pas une patte à un canard " moi j'en avais marre ».</p> <p>Moi : « Ah bon. Et c'est comme ça que vous avez changé le bois par du plastique ».</p> <p>Baptiste : « Ça a pas été si facile [...] ».</p> <p>Moi : « Ah comment vous avez fait alors ? »</p> <p>Baptiste : « J'ai dit au chef ça sera plus facile à nettoyer, je passerai moins de temps, j'userai moins d'eau chaude [...] (rires) ».</p> <p>Moi : « Le chef a compris ? Et il a accepté alors ? »</p> <p>Baptiste : « Eh ben oui [...] (rires) ».</p>	<p>Silence <i>Les images passent et aucun commentaire n'arrive.</i></p> <p>Moi : « Ils ont toujours l'air d'être un peu sales ces canards ».</p> <p>Martial : « C'est parce qu'ils sont blancs (rires), c'est salissant le blanc [...] (rires) ».</p> <p>Baptiste : « Avant c'était pire [...] les caillebotis étaient sales et on pouvait pas les nettoyer [...] hein ?... ».</p> <p>Martial: « C'est vrai que ça se lave mieux le plastique, et pour désinfecter aussi entre les lots de canards c'est plus commode [...] ».</p> <p>Silence ...</p> <p>Martial (en me regardant) : « Les caillebotis en plastique [...] on y avait pensé déjà nous [...] mais on n'avait pas eu le temps de le faire ».</p>

Le gavage

Auto confrontation simple	Auto confrontation croisée
Baptiste : « Ah! [...] là c'est la salle de torture (rires)».	Silence <i>Les images passent et aucun commentaire n'arrive.</i>
Moi : « Oui, c'est vrai que ça m'a fait quelque chose quand je suis rentrée dans le bâtiment ».	Moi : « Martial, vous faites comme ça vous aussi pour gaver le canard ? »
Silence	Martial : « Pas tout à fait [...] mais ça revient au même ».
Moi : « Mais je suis pas habituée ».	Silence
Baptiste : « On s'habitue pas ».	Martial : « Je vais plus vite que lui je crois bien ».
Silence	Silence
Baptiste : « Quand le matin t'as blessé le canard en enfonçant le tube dans son cou, même si t'as fait bien attention [...] ».	Baptiste : « C'est que j'aime pas leur faire mal [...] si je vais vite ça risque de blesser ».
Silence	Martial : « Moi non plus j'aime pas leur faire mal, mais je vais plus vite que toi quand même ».
Moi : « Ah oui oui oui [...] je vois bien que le geste est pas si facile à faire [...] et puis le canard il bouge [...] ».	Baptiste : « Ça t'arrive de les blesser avec le tube ? »
Baptiste : « N'empêche [...] le soir t'as pas envie d'y retourner et t'as pas envie de lui remettre le tube quand tu l'as blessé le matin [...] ».	Martial : « Pas souvent, non. Mais au début que je faisais ça oui, ça se pouvait ».
Moi : « Je comprends ».	Baptiste : « Alors [...] c'est que j'ai pas encore la technique ».
	Martial : « Oui, surement, tout s'apprend dans la vie. Mais si t'as la trouille de blesser tu blesses ».
	Baptiste : « J'ai la trouille de blesser. J'aime pas gaver. Faire les lots ça va, mais la salle de torture [...] nul [...] j'aime pas y rentrer ».

DISCUSSION*De l'élevage traditionnel à l'élevage industriel : la métamorphose du métier d'éleveur-gaveur de canards gras et ses conséquences sur les affects des animaliers*

Pour être éleveur-gaveur aujourd'hui, il faut pouvoir supporter l'industrialisation de ce métier qui impose aux gestes traditionnels et ancestraux (les égyptiens produisaient déjà des canards gras) une évolution vers plus de productivité. Des gestes plus rapides, en lien avec de nouvelles techniques d'élevage et de gavage, impliquent d'accepter le risque de blesser le canard dans une société qui prône le bien-être animal.

L'élevage de canards gras était une tradition transmise de génération en génération qui impliquait un savoir-faire souvent familial. Des entreprises familiales existent encore mais l'industrialisation de cette production s'est développée en France et à l'étranger depuis les années 1950 en lien avec la révolution agro-industrielle. Pour Bonin, l'évolution de la filière foie gras est emblématique de ce renversement. La production de canards gras devient l'objet d'« une transformation industrialisée aux coûts rationalisés » (Bonin, 1997, p.155).

L'amplification du processus d'industrialisation dans les élevages a soulevé, dans les années 1990, les questions du bien-être animal. Cette notion de bien-être animal, abordée en termes d'adaptation des animaux aux conditions d'élevage, ne prend pas en compte les effets du travail sur les animaliers. Par exemple le gavage, qui consiste à administrer directement dans le jabot de l'animal des aliments, prend quarante-cinq à soixante secondes avec la méthode artisanale mais ne prend que deux à trois secondes avec la méthode industrielle de gavage à la pompe hydraulique ou pneumatique.

Plusieurs facteurs liés à l'industrialisation de l'élevage comme par exemple l'augmentation du nombre d'animaux dans les élevages, les gestes plus rapides attendus des animaliers, l'image négative des élevages industriels auprès du public ont mis à mal le sentiment de bien faire son travail et convoqué des affects « négatifs ». Lorsque le contexte de travail ne permet pas l'expression de ces affects et leur partage, alors ils restent empêchés, non réalisés et peuvent devenir une source de souffrance, ou se déplacer sur d'autres contenus pouvant aller jusqu'à la violence envers les animaux ou les collègues.

Quand des gestes de métier ou des signes non verbaux révèlent les affects

La dissimulation des affects peut permettre aux animaliers de poursuivre leur activité. Mais des traces des affects masqués peuvent en révéler l'existence. Les manières singulières de faire les gestes de métier, qui peuvent se rapporter au style tel que Clot et Faïta (2000) le définissent, ou les signes non verbaux (mimiques, soupirs, rire, silence) sont par exemple des indicateurs de la présence d'affects en lien avec l'activité. Pour Cosnier, le non-verbal est souvent dans ce cadre-là plus parlant que les mots, car les signes non verbaux, moins facilement contrôlés que les mots, sont « émotionnellement plus fiables » (Cosnier, 1994, p. 84).

C'est ainsi que Baptiste n'exprime pas par des paroles les affects qui entrent en jeu lorsqu'il travaille mais exprime par ses gestes le fait qu'il ne supporte pas certaines des étapes de l'activité comme le sexage et le gavage. Au travers de ses gestes de métier (gestes lents, observations des animaux, caresses aux animaux), Baptiste a pris le risque de provoquer des réactions de la part de ses collègues, ce qui a été à l'origine de cette intervention. Ces réactions ont en effet conduit à la situation critique qui a incité le responsable à nous faire cette demande d'intervention.

L'observation par les collègues du « style » de Baptiste entraîne, pour le collectif, le risque de voir mise à mal l'image de l'animalier capable de travailler malgré l'industrialisation de son métier. Devant les propos du responsable de l'élevage selon lequel ses collègues « *lui mettaient des bâtons dans les roues, le bizutaient, lui faisaient des crasses* », nous pouvons faire l'hypothèse de la mise en place de stratégies collectives de défense, telles que conceptualisées par Dejours (1993). Structurées autour du déni de la vulnérabilité des animaliers, ces stratégies de défense s'expriment par un mépris des personnes qui exposent une certaine fragilité (idéologie de la virilité, de la performance). Cette façon de « s'en sortir » aurait pu aboutir au licenciement de Baptiste et à « l'entre soi » retrouvé chez les animaliers de ce collectif. On peut donc faire l'hypothèse que les affects exprimés par Baptiste dans ses gestes de métier, sont source de déstabilisation pour les animaliers qui travaillent avec lui, et les placent dans une attitude de défense aboutissant aux brimades dont il fait l'objet.

Les affects non verbalisés, non partagés dans des discussions sur le métier, peuvent être à l'origine des conflits et des violences verbales et physiques observés dans ce collectif. Leur mise en mots ne risque-t-elle pas d'aggraver encore ces comportements de rejet de la part du collectif ?

Lors de l'auto-confrontation simple, Baptiste a verbalisé ses affects de manière plus directe que lors de l'auto-confrontation croisée. Par exemple (Tableau I) tandis qu'en auto-confrontation simple parlant des canetons il dit « *C'est mignon hein ?* », il rit avec son collègue et répond par une plaisanterie lorsque Martial, observant les gestes de Baptiste, lui dit « *T'as qu'à leur donner un nom aussi tant que t'y es* ». A ce moment-là de notre approche, alors que les affects sont visibles et repérés par les deux animaliers, leur partage par une mise en mots n'a pas lieu. Il semble que Martial « tende une perche » à Baptiste pour qu'il s'exprime sur son ressenti devant les canetons mais Baptiste ne saisit pas cette occasion de parler de ses affects. Les deux collègues sont dans l'impossibilité de partager directement les ressentis.

Lors des images portant sur l'élevage (Tableau II), alors que dans l'auto-confrontation simple nous avons l'explication de l'origine du changement de caillebotis : « *J'en avais marre que les canards se cassent les pattes entre les planches trop écartées* », il n'en va pas de même dans l'auto-confrontation croisée. En effet, en présence de son collègue, Baptiste tente d'installer une discussion autour du caillebotis, mais les deux collègues, qui savent bien quelles étaient les raisons qui ont poussé Baptiste à vouloir changer les caillebotis en bois puisque celui-ci a expliqué que « *Même si les autres disaient "ça casse pas une patte à un canard", moi j'en avais marre* », ne parleront que de l'hygiène des élevages comme raison de ce passage au caillebotis en plastique. Ce qu'attestent le propos de Baptiste « *Avant c'était pire [...] les caillebotis étaient sales et on pouvait pas les nettoyer [...] hein ?* » et la réponse de Martial « *C'est vrai que ça se lave mieux le plastique, et pour désinfecter aussi entre les lots de canards*

c'est plus commode [...] ». Il semble dans cette séquence que ce soit Baptiste qui essaie d'aborder les affects liés au fait que les canards se cassent les pattes mais son collègue ne saisit pas l'occasion.

Ce n'est que lors de l'observation des gestes de gavage que les affects sont révélés dans un échange entre les deux collègues. Le silence assez long qui s'installe au début de la visualisation des images indique probablement que Baptiste et Martial ne peuvent pas échanger, même en plaisantant, devant les gestes hésitants et maladroits de Baptiste (Tableau III). Le commentaire de Martial au sujet des gestes plus lents de Baptiste va déclencher la mise en mots et un partage des affects : « *Si t'as la trouille de blesser, tu blesses* » ; ce à quoi Baptiste répond : « *J'ai la trouille de blesser. J'aime pas gaver. Faire les lots ça va, mais la salle de torture [...] nul [...] j'aime pas y rentrer* ». Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette étape-là du travail des animaliers est difficile à vivre pour les deux collègues, ce qui expliquerait le long silence, le fait que ce soit Martial qui exprime le premier « *la trouille de blesser* » et le fait que les affects ont à ce moment-là pu être partagés.

Tout se passe comme si les gestes et les mots de Baptiste lors de son activité étaient orientés pour provoquer une réaction des autres animaliers. Il obtient bien une réaction (moqueries, comportements violents) mais la réaction qu'il en attend était plutôt celle qui va se mettre en place à la suite de l'auto-confrontation croisée. La prise de conscience par Baptiste et Martial puis, dans une période suivante, par le collectif, des affects engendrés par le travail d'animalier et de la manière de les inclure dans l'activité a permis des transformations de l'organisation du travail de l'équipe et une meilleure intégration de Baptiste.

Le partage des affects comme ressource pour le développement de l'activité.

L'émergence d'affects dans une activité de travail et leur transformation en comportements les dévoilant est un phénomène subjectif qui dépend de l'interaction entre le sujet, l'objet de l'activité et les relations interpersonnelles.

Clot (1999, p.98) définit l'activité comme « *triplement dirigée* », subjective puisqu'elle est mise en œuvre par un sujet, dirigée vers un objet au sens de son implantation dans l'action réelle, et interpersonnelle car elle se fait avec d'autres et pour d'autres. L'activité est constituée d'actions, de perceptions sensorielles, d'activités mentales, d'affects plus ou moins conscientisés par les sujets.

La prise de conscience des affects vécus dans leur activité a pu se réaliser par les échanges entre les deux animaliers au cours de la visualisation des gestes de Baptiste. Ils étaient alors confrontés au réel de leur activité (Clot, 2008). Le dilemme, pour ces animaliers, lors du gavage des animaux, repose sur le fait qu'il faut aller suffisamment vite pour pratiquer le gavage de chaque canard mais avec un geste suffisamment mai-

trisé pour ne pas le blesser. Martial, plus ancien dans le métier, remarque les gestes plus lents et hésitants de Baptiste et démarre la discussion.

Baptiste est affecté par les remarques de Martial. Il lui répond dans un premier temps qu'il ne veut pas aller vite pour ne pas « *faire mal* [...] *blesser le canard* » ; ce à quoi Martial répond que lui non plus n'aime pas faire mal au canard. La discussion s'engage alors sur le fait que les gestes rapides engendrent le risque de blesser l'animal. Les affects commencent à réellement se dévoiler quand il est question, du fait de l'intervention de Martial, de « *trouille de blesser* », de métier qui s'apprend mais à condition de ne plus avoir la crainte de blesser l'animal comme le dit Martial : « *Oui, surement, tout s'apprend dans la vie. Mais si t'as la trouille de blesser, tu blesses* ». Martial laisse entendre que lui aussi a dû apprendre à maîtriser ce geste de gavage lorsqu'il répond à la question de Baptiste lui demandant si ça lui est arrivé de blesser le canard : « *Pas souvent, non. Mais au début que je faisais ça oui, ça se pouvait* ».

A ce moment-là de l'auto-confrontation croisée Baptiste, probablement rassuré par le fait que Martial a eu aussi des difficultés avec le gavage, arrive à exprimer directement qu'il ne peut plus faire cette activité de gaver les canards, mais qu'il peut continuer à travailler à l'élevage des lots. En ne proposant qu'un seul des trois ateliers (l'élevage), Baptiste exprime ainsi qu'il ne peut plus pratiquer non plus le sexage des canetons.

Après cette séance, nous reprendrons avec les deux animaliers l'analyse de cet aspect de leur travail qui fait intervenir l'apprentissage des gestes et la vitesse de leur exécution, ainsi que les affects qui sont mobilisés lors de ces trois ateliers avec en particulier la crainte de blesser l'animal. Le changement des caillebotis, présenté au moment de l'auto-confrontation croisée comme un changement nécessaire pour maintenir une bonne hygiène de l'élevage, a alors pu être évoqué et discuté en lien avec les blessures possibles des pattes des canards. Baptiste a alors pu dire que les caillebotis en plastique évitent que les canards se cassent les pattes ce qui n'a pas surpris son collègue.

A la demande de Baptiste et de Martial, des discussions sur les difficultés du métier d'animalier ont été proposées au collectif des animaliers. Martial et Baptiste sont intervenus pour présenter leur point de vue. Cela a suscité des étonnements mais aussi des rires et des plaisanteries auxquelles Martial et Baptiste ont participé. Puis des propositions de réorganisation des activités ont été formulées. Baptiste se concentrerait sur l'élevage des lots de canards et l'entretien des espaces verts du site, libérant du temps de travail pour un animalier qui, lui, participerait au sexage et au gavage des canards. La mise en mots et le partage des affects a permis de donner une nouvelle dynamique au cœur du collectif, au bénéfice de l'organisation du travail.

En complément, Martial a proposé à Baptiste de lui apprendre à gaver les canards et à sexer plus rapidement les canetons quand il aurait du temps car, pour l'ensemble des animaliers à la fin de notre intervention, Baptiste doit parvenir à faire ce travail

comme eux le font car ils sont susceptibles de se remplacer selon la charge de travail ou l'absence de l'un d'entre eux. Ces propositions ont été acceptées par le collectif, par Baptiste et par le responsable de l'élevage.

CONCLUSION

L'arrivée d'un nouvel animalier, en provoquant un échange autour de la crainte de « faire mal » aux animaux et donc de « mal faire » le travail parce qu'il faut le faire vite, a permis une co-analyse des comportements et un partage des affects liés aux gestes de métier.

250

En accédant à l'activité, telle qu'elle est vécue par les animaliers dans ses diverses dimensions, les affects qu'elle mobilise se sont dévoilés. Les discussions qui ont émergé de l'auto-confrontation croisée ont donné du sens à ce que les animaliers observaient dans les gestes de Baptiste, mais sans en parler. La mise en évidence de ces aspects, jusqu'alors non verbalisés mais observables, a orienté la co-construction par le collectif de solutions visant à organiser d'une autre manière la répartition des tâches. Cette nouvelle organisation du travail, fondée sur des aspects de leur activité en lien étroit avec l'expérience vécue et les affects mobilisés, « fait sens » pour les animaliers et pour le responsable.

L'analyse proposée a mis en évidence que le partage entre les animaliers des affects convoqués dans l'exercice de leur métier a ouvert la voie à d'autres manières de penser et d'agir dans la situation de travail. Un développement de l'activité a pu se produire dès lors que les animaliers ont porté un autre regard sur le comportement de Baptiste. Leur propre comportement a alors changé. Le passage à une nouvelle perception du comportement de Baptiste leur a permis collectivement d'imaginer d'autres possibilités de travailler ensemble, nous rappelant ainsi cette métaphore écrite par Vygotski (1934/1997, p. 317) « Comme devant un échiquier, je vois autrement, je joue autrement ».

L'observation par les deux animaliers de leurs gestes de métier a provoqué des échanges sur les affects mis en jeu dans leur activité. En se dévoilant, le réel de leur activité, tel que conceptualisé par Clot (2008), a permis le développement de leur pouvoir d'agir, tant au niveau individuel (Baptiste parvient à exprimer ses affects), qu'au niveau collectif avec la mise en discussion des affects et d'une nouvelle organisation du travail, la proposition au responsable de l'élevage de cette organisation et sa mise en place. Dans cette nouvelle organisation, Baptiste a été retiré de l'atelier de gavage et s'est vu confier une plus forte implication dans l'élevage. Un « tutorat » par un collègue a été organisé pour qu'il apprenne toutes les facettes de son métier. Les comportements de violence verbale et physique ont diminué, confortant ainsi le fait que lorsque les « disputes de métier » reprennent leur place au travail alors les querelles de personnes s'estompent (Clot, 2008).

Les affects sont des ressources pour le pouvoir d'agir et peuvent être à l'origine de construction de lien entre les sujets mais à la condition qu'ils soient partagés. A l'opposé, les récits émotionnels freinés, inhibés, réduisent le soutien social au sein du collectif et un climat de travail empreint de violences peut alors apparaître (Rimé, 2005). Dans notre intervention, la recherche de solutions, en passant par une « traduction » du questionnement initial vers une « dimension autre » Scheller (2013, p. 259), a montré la coexistence et l'entrelacement de processus cognitifs et émotionnels dans l'activité de travail, ce que défendait Vygotski (1931/1998).

BIBLIOGRAPHIE

- Bonin H., (1997). « L'industrie agro-alimentaire du Grand Sud-Ouest (XIXe-XXe siècles). Un renversement historique du positionnement dans les flux économiques ». In J. Marseille (dir.), *Les industries agro-alimentaires en France : histoire et performances*. Paris : Le Monde éditions, p. 121-165.
- Clot Y., (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot Y., & Faïta D., (2000). « Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 7-43.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G., & Scheller L., (2001). « Les entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Clot Y., (2006). « Clinique du travail et clinique de l'activité ». *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1, 165-177.
- Clot Y., (2008). *Travail et Pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot Y., (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Cosnier J., (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Damasio A.R., (1999). *The feeling of what happens : Body and emotion in the making of consciousness*. New York : Harcourt Brace.
- Dejours C., (1993). *Travail : usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*, Paris : Bayard.
- Hoc J.M., & Darses F., (2004). *Psychologie ergonomique, tendances actuelles*. Paris : PUF.
- Rimé B., (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Scheller L., (2013). « Travail, affects, activité transférentielle ». *Activités*, 10(2), 249-260
- Vygotski L., (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L., (1925/2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L., (1931/1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.

CONSTRUCTION SOCIALE DES ÉMOTIONS ESTHÉTIQUES : GENRE D'ŒUVRE ET FONCTIONS DANS LA *PEREZHIVANIE*

RENÉ RICKENMANN ET LUIS DE LA CALLE

Université de Genève

253

Nos recherches autour du développement socioculturel des émotions dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1931/1998 ; 1926/2001 ; 1926/2010 ; 1925/2011) ont reçu un stimulus significatif grâce aux travaux d'exégèse et de théorisation du concept de *perezhivanie* réalisés par Veresov (2014) et par Ferholt (2009 ; 2010). Veresov élargit l'analyse développementale aux fonctions du complexe émotionnel humain en poursuivant le travail que Vygotski ne put hélas pas terminer.

Dans le cadre de ce texte nous cherchons à décrire les processus à travers lesquels *la culture donne forme aux interactions organiques* du sujet avec son environnement et, partant, produit du développement. Au niveau théorique, Veresov soutient « qu'il n'y a pas de développement sans *perezhivanie* » et que le modèle du développement des émotions de Vygotski ne peut être qu'historico-culturel. Il souligne que ce modèle « stipule que le développement est impossible sans (1) l'environnement social (la situation sociale de développement) et (2) les interactions entre les *formes développées (idéales)* et les formes (réellement) présentes » (Veresov, 2014, p. 225). De son côté, Ferholt (2009), en rappelant l'usage de la *perezhivanie* comme *instrument professionnel* dans le travail d'acteur (Stanislavski, 1961), permet d'étayer l'hypothèse formulée par Vygotski (1925/2005, chap. XI) selon laquelle les pratiques artistiques constituent une spécialisation des activités sociales en termes de *techniques sociales de l'émotion*¹, dont le vecteur est l'œuvre d'art considérée comme un *dispositif visant à agir sur autrui*.

En tant que dispositif technique, l'œuvre d'art constitue une "forme idéale" potentiellement productrice de développement. Cependant, elle n'est réalisée que lorsque les sujets y ont accès dans l'environnement social dans lequel ce genre de dispositif fonctionne. Par ailleurs, comme le fonctionnement de l'œuvre n'est ni spontané ni transpa-

¹ En fonction des traductions ou des références à cet ouvrage, l'on retrouve différents termes appartenant au champ sémantique de l'émotion, qui colorent ainsi de manière particulière l'idée de Vygotski sur l'art comme une technique sociale du sentiment (traduction de Sève, 2005), de l'émotion (commentaire de Brossard, 2004), des sentiments (Clot, 2003).

rent, une médiation à l'environnement social de ses usages est nécessaire pour y avoir accès.

Dans le cadre de sa recherche doctorale, un des auteurs² de ce texte a eu l'opportunité de filmer une série d'ateliers conduits par P*, chercheur et musicien appartenant à une mouvance ethnomusicologique de préservation et de diffusion des musiques autochtones des Andes, dont une des visées est la transmission d'un jeu *instrumental autochtone* auprès de jeunes adultes musiciens qui pratiquent cette musique dans le cadre d'un jeu instrumental folklorique. L'analyse de ces ateliers nous permet d'aborder ainsi la question des rapports entre musique et émotions, notamment en ce qui concerne le cadre particulier de l'émotion esthétique.

254

Une revue de la littérature concernant la problématique des liens entre musique et émotions montre qu'une part importante des travaux est basée sur une approche psychologique "internaliste" centrée sur les interactions d'un objet/musique en termes d'effets émotionnels sur un sujet/auditeur. Le modèle historico-culturel de développement des émotions (Vygotski, 1931/1998) permet une analyse plus contextuelle et écologique de cette problématique (§1). Cette conception prend en compte la double médiation des œuvres, comme produits culturels et comme activités sociales spécialisées, en tant que vecteur de développement (§2). D'autre part, elle permet de comprendre l'usage des moyens didactiques de transformation des rapports esthétiques à l'œuvre musicale (§3). Ces apports théoriques expliquent la mobilisation d'une démarche d'analyse de type clinique, basée sur des vidéoscopies et transcriptions des situations formatives (§4), à partir de laquelle nous cherchons à décrire les processus didactiques de médiation dans les ateliers étudiés. Nous analysons le processus de transmission d'un "objet" culturel particulier : le jeu instrumental autochtone du répertoire traditionnel des Andes. Nous montrons à travers quels moyens didactiques le formateur cherche à transformer le rapport esthétique à l'œuvre (§5). Une dernière partie du texte met en discussion les apports épistémologiques du paradigme historico-culturel pour l'analyse des rapports musique-émotions en termes de développement (§6).

ÉMOTIONS, ACTIVITÉ ET ACCÈS AUX FORMES IDÉALES DE LA CULTURE

Limites des approches internalistes. . .

Un nombre conséquent de recherches traitant la problématique des rapports entre œuvre d'art et émotions est issu du champ de la psychologie (Eerola & Vuokoski, 2013), et à l'intérieur de celui-ci, c'est un modèle *internaliste* en termes de *facteurs (externes) affectant la psyché du sujet* qui a été souvent privilégié (Ekman, 1992). Comme objet-

² Luis de la Calle, *Didactic analysis of the cultural and technical teaching of traditional Andean flutes. Cultural functions of Andean traditional music in a western context*, thèse de doctorat en cours sous la codirection d'Isabelle Mili et de René Rickenmann, Université de Genève.

stimuli affectant émotionnellement ce sujet, est mobilisée “la” musique en tant que catégorie considérée comme un universel : « What is unique about musical emotions is not the underlying mechanisms or the emotions they evoke, but rather the fact that music – unlike most other stimuli for our emotions in everyday life – is often intentionally designed to induce emotions, using whatever means available » (Juslin & Västfjäll, 2008, p. 572).

Du côté du sujet affecté, la plupart des facteurs pris en compte dans ces études font état de mécanismes psychologiques “déjà-là”, qui font l’objet d’hypothèses³ dont l’origine ontogénétique est postulée mais peu interrogée (i.e. table 4, Juslin & Västfjäll, 2008, p. 570). Du côté de l’objet, parmi les catégories prises en compte dans le modèle psychologique des auteurs cités concernant l’analyse de l’écoute musicale, la « musical expectancy » (Huron, 2006 ; Meyer, 1956) est celui qui pourrait concerner de plus près la problématique du développement de l’émotion esthétique dans une perspective de psychologie historico-culturelle, que nous cherchons à interroger dans ce texte. Selon les auteurs, « this refers to a process whereby an emotion is *induced* in a listener *because a specific feature of the music* violates, delays, or confirms the listener’s expectations about the continuation of the music » (Juslin & Västfjäll, 2008, p. 568. Nous soulignons).

Cette variable, et celle de l’ « aesthetic emotions » rajoutée au modèle par Hargreaves, North & Schubert (2013), renvoient aux caractéristiques formelles de l’œuvre en tant que facteurs de stimulus externes, mis en correspondance avec des schèmes typifiant différentes sortes de musique en ce qui concerne le fonctionnement psychique. Des chercheurs observent cependant que la manière dont ces schèmes d’écoute s’élaborent à travers l’expérience antérieure du sujet est (trop) légèrement abordée (Simonton, 2013), et que « responses and effects that operate at these broader levels of social influence can be accommodated by Juslin’s model through the inclusion of concepts such as expectancy, and by what he terms ‘cultural impact and learning’, but the model does little to explain where these broader sociocultural influences originate, how they interact, or how they might develop » (Hargreaves, North & Schubert, 2013, p. 269-270).

En partant de cette dernière critique, d’autres paradigmes psychologiques proposent des modèles dans lesquels les différentes “influences socioculturelles” sont davantage prises en compte. En termes de « reciprocal-feedback models » et de « spreading activation mechanisms » (Schubert, Hargreaves & North, 2014), l’on reste néanmoins dans des approches morcelées en facteurs psychologiques qui alors produisent une image également morcelée de la musique.

³ Le modèle BRECVEM de Juslin & Västfjäll discrimine les catégories suivantes : (1) brain stem reflexes, (2) evaluative conditioning, (3) emotional contagion, (4) visual imagery, (5) episodic memory, and (6) musical expectancy (2008, p. 564-568).

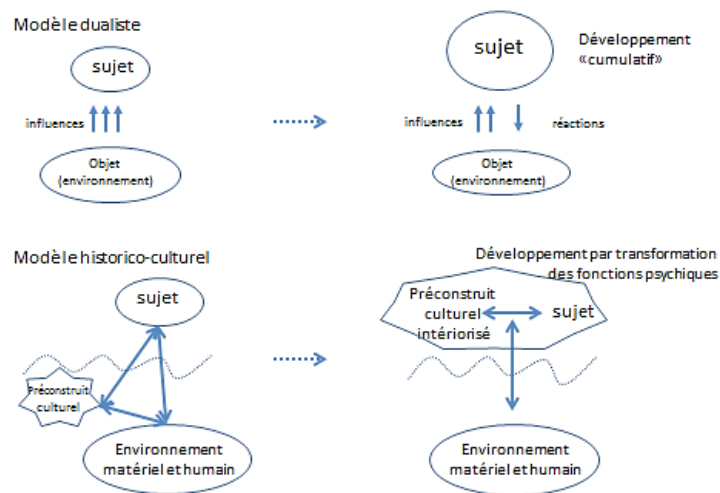
Une approche socioculturelle des rapports sujet-environnement

Ces modèles considèrent la problématique des rapports entre musique et émotions à partir d'une conception dualiste dans laquelle sont analysées les interactions entre deux entités indépendantes qui évoluent parallèlement. Or, « aux yeux de Vygotski, le développement humain ne doit pas être conçu comme la résultante de chaque fonction prise isolément. Le développement humain réside au contraire dans *la transformation des rapports* entre les *différents domaines* du développement : moteur, affectif, intellectuel, social, langagier » (Brossard, 2004, p. 41).

256

Dans cette perspective, les préconstruits forgés par la culture *médiatisent* (et transforment) les rapports du sujet à l'environnement, ceci de manière dialectique (Rochex, 1997) : ce qui change et se développe ce n'est pas "le sujet" comme conséquence de ses rapports avec un "objet culturel" ayant lui aussi évolué de manière indépendante. Dans ce texte nous cherchons à apporter des éléments descriptifs empiriques afin de montrer que, du point de vue de l'individu, *ce qui se développe c'est un système organique "sujet↔objet culturel", dans ses rapports dynamiques à un environnement complexe* (Figure. 1).

Figure 1. Deux conceptions du développement psychologique dans les interactions du sujet avec son environnement matériel et humain.



Nous suivons ainsi l'analyse que propose Bronckart : « Comme tout organisme vivant, l'humain s'inscrit dans une lignée "naturelle" de développement, qui est conditionnée par l'équipement bio-comportemental de l'espèce et par la mise en œuvre des mécanismes généraux d'interaction avec le milieu. Mais dès sa naissance, le bébé est confronté non seulement au milieu en ce qu'il est physique, mais aussi à *l'ensemble des pré-construits socio-sémiotico-culturels* élaborés par les générations précédentes. Il est confronté notamment aux formes d'activités collectives instrumentées, telles qu'elles

ont été élaborées dans les formations sociales à l'œuvre dans son entourage » (2007, p. 139).

L'un des mérites de Vygotski, et non des moindres, a consisté justement à articuler sous couvert « d'activités collectives instrumentées », une dimension culturelle à la dimension physiologique/ corporelle des processus de développement du sujet. C'est donc une conception triadique qui s'avère nécessaire pour analyser ces interactions (deuxième schéma, Figure 1) afin de saisir la dynamique dialectique propre à ce développement.

L'œuvre comme organisateur de l'activité

Une autre limite des recherches évoquées, c'est le recours à une conception de la musique comme *operatum*, celle de l'œuvre comme un objet/produit fini. Ce faisant, l'on perd dans l'horizon d'analyse la dimension *operans*, l'œuvre comme processus. Or, comme l'affirme Leontiev, « les conditions sociales mêmes portent en elles les motifs et les buts de l'activité, ses moyens et ses modes ; en un mot... la société produit l'activité des individus qui la composent » (1984, p. 93). Autrement dit, dans l'analyse des rapports entre œuvre et émotions la prise en compte de l'œuvre *operans* permet de saisir les principes *organiseurs de l'activité... musicale*. Cette perspective fait écho à la fonction évoquée *supra* de la « musical expectancy » mais met également en évidence les limites des études qui y ont recours, ceci dans la mesure où les significations pragmatiques et unitaires des œuvres sont rarement prises en compte. En effet, l'activité spécifique qui consiste à suivre un parcours se déroulant temporellement dans l'œuvre comme monde sonore conventionnellement organisé est souvent insérée dans des situations dans lesquelles les individus réalisent également d'autres activités ou par rapport auxquelles les motifs, buts, moyens et modalités de l'action peuvent être très variables.

C'est pour cette raison qu'une conception pragmatique de l'œuvre est nécessaire, selon laquelle l'œuvre est moins un produit exprimant les émotions d'un artiste qu'un *dispositif visant à agir sur autrui* (Doguet, 2007 ; Nattiez, 1987), thèse qui développe celle proposée par Vygotski de l'œuvre d'art comme « technique sociale du sentiment » (1925/2005).

PROBLÉMATIQUE : PEREZHINAVIE ET RÉCEPTION/PERFORMANCE DES MUSIQUES AUTOCHTONES DES ANDES DANS DES ENVIRONNEMENTS URBAINS

Pour les raisons évoquées *supra*, les pratiques de formation des musiciens interprètes⁴ constituent un champ d'investigation particulièrement approprié pour décrire à la fois le fonctionnement de l'œuvre d'art comme dispositif ainsi que les processus émotionnels d'articulation entre l'inter-psychique et l'intrapsychique postulés à partir de

⁴ La notion d'interpréter l'œuvre musicale est celle d'« un parcours dans un texte ou une *performance sémiotique* » (Rastier, 2001b, sp).

Vygotski (Veresov, 2014). En effet, l'objectif de ces pratiques est celui de former des musiciens qui doivent *réaliser et actualiser* performativement l'œuvre pour un public. Leur analyse permet de mieux comprendre *les processus de l'œuvre* via leur objectivation dans les apprêts didactiques produits par la médiation de formation.

Bien que les supports technologiques d'enregistrement soient un moyen non négligeable pour la conservation des musiques autochtones saisies dans leurs niches écologiques, de par la nature orale de ces objets culturels, le recueil et la diffusion contemporains font l'objet d'un travail spécifique *auprès des musiciens interprètes*. En s'inscrivant dans des démarches ethnologiques, de nombreux musiciens instrumentistes (et chanteurs) se sont donc donné comme tâche d'aller à la rencontre des traditions vivantes, puis de comprendre, d'apprendre et d'enseigner à leur tour les formes de jeu de ces musiques. En conséquence, du point de vue du rapport à la musique en tant qu'expérience émotionnelle, l'un des défis majeurs du courant ethnomusicologique consiste à transmettre les usages et significations associés aux œuvres musicales autochtones, ceci auprès de musiciens interprètes puis d'un public dont les repères musicaux sont éloignés des niches écologiques originelles.

Rapports à l'œuvre d'art et perezhivanie

C'est dans ce cadre que nous considérons, à la suite des travaux de Ferholdt (2009), la question de la *perezhivanie* concernant les *techniques (enseignantes) de transformation* des rapports émotionnels et intellectuels du sujet à l'œuvre musicale.

Dans son article publié en français, Veresov (2014) souligne la difficulté de traduire en anglais le concept de *perezhivanie*, lorsque le terme castillan *vivencia* s'en approche sémantiquement, alors que *vécu* en français ne le fait que partiellement. Néanmoins, même en russe, ce terme peut recouvrir des sens particuliers en fonction de la conception du développement subjectif (González Rey, 2009). D'après Veresov, en russe, la *perezhivanie* « est une forme culturelle à travers laquelle on fait l'expérience personnelle de la relation sociale inter-mentale (la "collision dramatique"), et elle définit par conséquent l'attitude personnelle (émotionnelle et cognitive) de l'enfant vis-à-vis de sa situation sociale de développement, elle aussi unique » (2014, p. 233. Nous soulignons).

Si l'on adopte une conception solipsiste, le concept s'oriente vers une dimension individuelle et spécifique ("une expérience personnelle", "une attitude personnelle") de l'expérience émotionnelle et intellectuelle de la situation. Mais si nous faisons appel à une lecture culturelle et sociale, à l'image de l'usage que l'on fait de ce concept dans le monde professionnel de la formation de l'acteur, ce sont d'autres éléments de signification qui spécifient la notion : « *perezhivanie is a tool that enables actors to create characters from their own re-lived, past lived-through experiences. Actors create a character by revitalizing their autobiographical emotional memories and, as emotions are aroused by physical action, it is by imitating another's, or a past self's, physical actions,*

that these emotional memories are re-lived » (Stanislavski, 1949 cité dans Ferholdt, 2009, p. 3. Nous soulignons).

La conception de la *perezhivanie* comme un outil, *externe* et *collectif*, nous permet alors de comprendre l'importance qu'attribue Veresov (2014) à la « relation sociale intermentale » ; dans la citation de Stanislavski, c'est le sens que couvre l'*imitation* d'autrui ou des actions passées propres au sujet. La *perezhivanie* n'est pas un phénomène « interne » ou « externe » à la psychè, mais émerge dans les rapports entre éléments externes (par exemple, le personnage qui doit être incarné, la forme des comportements et attitudes d'autrui ou des siennes propres, le public sur lequel l'acteur exerce l'action expressive, etc.) et des éléments internes (les affects propres, la signification de la situation passée vécue ou de celle, fictionnelle, de l'œuvre, etc.). La *perezhivanie* comme « expérience émotionnelle vécue » apparaît donc comme quelque chose de personnel mais prenant sens dans des contextes collectifs. Les émotions sont ainsi placées au centre du fonctionnement artistique : elles font certes partie intégrante d'un vécu qui « alimente » l'œuvre ; en même temps, l'œuvre, par sa présence matérielle et son fonctionnement sémiotique, « met à distance » cette expérience première des émotions qui lui étaient liées, et permet ainsi de les mobiliser comme matériau : « The practitioners of all these arts rites [shamanism and exorcism to trance, ritual, aesthetic dance and theater, initiation rites and social dramas. . .], and healings assume that some behaviors – organized sequences of events, scripted actions, known texts, scored movements – exist separate from the performers who “do” these behaviors » (Schechner, 1985, p. 35-36).

De la *perezhivanie* comme outil nous retiendrons ici la distance que *rend possible l'œuvre* entre les comportements et les ressentis d'une expérience particulière. En ce sens, l'expérience esthétique donne lieu à un type particulier de *perezhivanie* concernant le vécu émotionnel que peut produire le parcours de l'œuvre comme performance sémiotique (Rastier, 2001b).

L'orientation “technique” dans l'enseignement des instruments de musique

La problématique de l'articulation entre technique et interprétation instrumentale se pose dans la mesure où « la communication artistique n'est pas “expressive” au sens trivial, elle est intentionnelle dans un sens stratégique parce qu'elle cherche la réalisation d'effets au moyen d'une structure » (Doguet, 2007, p. 86).

Tout en reconnaissant que des nuances s'établissent nécessairement dans la réalité des pratiques éducatives, l'on peut affirmer qu'aujourd'hui la problématique technique-interprétation se déploie dans un espace de tensions entre trois conceptions de l'apprentissage instrumental.

Une première, la plus répandue également, est orientée vers la maîtrise technique de l'instrument comme artefact, considérée comme condition pour l'apprentissage ulté-

rieur de l'interprétation musicale. Dans cette conception, les techniques sont considérées comme un répertoire universalisant : une collection décontextualisée de techniques plus ou moins longue à apprendre en fonction de l'instrument, puis à appliquer ensuite à des œuvres concrètes. Une deuxième conception, initiée dans les pratiques artistiques début XX^{ème} siècle et répandue notamment dans l'enseignement scolaire à partir des années 1970, considère la technique comme un élément nécessaire mais secondaire qui doit être au service des capacités créatives du sujet, considérées également comme universelles. Une troisième conception, également présente dans les conservatoires et écoles de musique dès la fin du XIX^{ème} siècle, considère une conception de la technique couvrant un spectre plus ample que la seule maîtrise de l'instrument-artefact et basée sur les différents genres d'œuvres (au sens de Rastier, 2001a ; Bronckart, 2004) ; cette troisième conception comprend en conséquence des visées de technique instrumentale certes, mais ceci en fonction d'exigences artistiques/esthétiques liées à des répertoires spécifiques d'œuvres.

Bien que l'analyse des pratiques d'enseignement ne permette pas toujours de trancher clairement sur l'attribution des formes scolaires observées à la première ou à la troisième de ces conceptions, il est nécessaire de souligner des différences importantes en ce qui concerne les conceptions sous-jacentes de l'apprentissage de la musique et de leurs effets sur le parcours des apprenants. Dans la première conception, l'on retrouve un découpage très décontextualisé des contenus techniques liés à la maîtrise de l'instrument en tant qu'artefact : « Pris dans la technicité de son geste, le musicien occidental *se concentre sur des éléments extra-musicaux telle* [...] l'indépendance des mouvements de la main droite et de la main gauche. La fascination pour les détails – particularités de la facture de l'instrument ou découverte de ses propres limites physiques – *lui fait oublier la raison d'être de ce mouvement* » (Blum, 2001, p. 243).

Par contre, dans la troisième conception l'élémentarisation des contenus techniques se fait le plus souvent en établissant un horizon qui relève des genres d'œuvres et de leurs traditions interprétatives musicales comme "unité⁵ de référence" de l'enseignement.

Afin de saisir conceptuellement la différence d'effets possibles de ces deux conceptions, l'on peut faire référence à une différence analogue présentée par Brossard à propos de l'apprentissage de l'écriture : « Il s'agit tout d'abord de l'apprentissage non pas d'actions élémentaires mais d'«*activités culturelles complexes*» dotées de sens telles qu'*apprendre à lire, à écrire, à résoudre des problèmes, à se servir d'un plan, etc.* Ces activités sont complexes en ce qu'*elles sollicitent plusieurs fonctions et nécessitent la coordination*

⁵ Nous utilisons ce terme dans le même sens que celui d'unité d'analyse chez Vygotski lorsqu'il constate qu'« un organisme découpé en éléments dévoile sa constitution, mais cache ses propriétés spécifiquement organiques et les lois auxquelles il obéit. C'est pourquoi ces ensembles psychiques complexes, réduits à des processus d'un ordre plus élémentaire, ont perdu leur qualité de base et ont cessé d'être eux-mêmes » (Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Cité par Brossard, 2004, p. 68).

de plusieurs actions. Elles sont dotées de sens en ce qu'elles sont porteuses de finalités du fait de leur inscription dans une ou plusieurs sphères des activités humaines » (2004, p. 100. Nous soulignons).

Un argument qui peut être servi à la faveur de la première conception est le fait que depuis des siècles, l'existence des pratiques pédagogiques inspirées de celle-ci dans les conservatoires de musique occidentaux ont bien donné et continuent de donner d'excellents interprètes grâce auxquels la transmission du grand répertoire a été heureusement garantie. Imparable en apparence, cet argument a le défaut de s'appuyer uniquement sur les cas où l'apprentissage a eu lieu *malgré* cette conception, en laissant de côté l'énorme quantité d'échecs, proportionnellement plus significative, que constituent les "déchets du système". C'est un phénomène largement prouvé par les recherches en sociologie de l'éducation (Bautier & Goigoux, 2004), que nous ne développerons pas ici, tout en soulignant que, du point de vue de l'analyse didactique, les formes scolaires inscrites dans cette conception méritent également d'être étudiées et comprises... notamment celles qui sont proches de la frontière entre la première et la troisième de ces conceptions, comme le montrent nos analyses cf. *infra*).

Savoirs sur la musique autochtone et oralité seconde

Concernant la transmission culturelle de ce genre de musiques auprès des musiciens interprètes en charge de les diffuser, coexistent aujourd'hui plusieurs sphères qui participent, voire amplifient, les processus ordinaires de transformation de ces objets culturels à travers le temps. Nous en distinguons principalement trois.

Dans la sphère des pratiques musicales autochtones, principalement rurale⁶, un premier mode de transmission fonctionne selon les modes informels de la tradition orale, principalement à travers la participation directe des novices aux activités de la collectivité. Une deuxième sphère populaire-folklorique passe par des modalités d'éducation semi-formelle et formelle, principalement par l'apprentissage du jeu des instruments autochtones et populaires basé sur de la musique écrite⁷, dans le cadre de conservatoires, d'écoles de musique et, parfois, de groupes folkloriques. La troisième sphère, ethnomusicologique, est très récente et partage avec la deuxième, dont elle est issue, la visée de recueil et de diffusion du répertoire musical autochtone. Cependant, contrairement aux pratiques répandues dans la sphère folklorique, les savoirs issus de la culture musicale écrite et des repères occidentaux ne sont pas mobilisés pour "fixer" les œuvres et souligner l'originalité du peuple en tant qu'"auteur" de "sa" musique (donc de "sa" destinée).

⁶ Le caractère «rural» est cependant à nuancer par rapport aux déplacements massifs, pour des raisons économiques, de gens de la campagne vers les grandes mégapoles à partir des années 1980. Ces déplacements constituent un des facteurs de transformation du caractère autochtone des traditions culturelles portées par ces populations.

⁷ Notons néanmoins que les modes oraux liés à l'apprentissage par imitation, à partir de la réception de la musique populaire dans les médias (disques, radio, télévision) mais aussi dans la vie culturelle (fêtes populaires) restent très présents dans cette sphère et sont très souvent à la base du désir de devenir musicien interprète.

Au contraire, dans cette sphère les savoirs scripturaux et discursifs fonctionnent comme *outils* pour décoder/interpréter les formes et les usages de la tradition orale, produisant ainsi de nouveaux aménagements pour a) leur transmission et b) leur diffusion, auprès des instrumentistes interprètes et d'un public *ne faisant pas ou plus partie des niches culturelles autochtones*.

En conséquence, dans cette troisième sphère, « connaître la musique autochtone » signifie pour les musiciens davantage que le seul fait de « savoir jouer des œuvres de ce répertoire ». En plus de cette dimension fortement liée aux savoir-faire, la connaissance de cette musique implique aussi une approche lettrée, notamment discursive, sur ses origines et rapports avec les niches écologiques des trois sphères et leurs liens complexes.

Extrait N° 1. Min. 40'43.

Après que P et J* aient réussi à tisser une mélodie avec des julas julas,*

P affirme : « C'est une autre histoire hein ? Rien à voir avec [ta manière folklorique de jouer]... attention, sans vouloir t'enlever ce que tu as appris (1s) Sans penser que ce que tu as appris a été, heu, mal fait, non. C'était un chemin que tu devais parcourir pour pouvoir comprendre cette communication de la musique qui met deux, quatre, six, huit, dix... cet orchestre a 24 hauteurs ! (4s !) **Tu comprends ?** »*

Dans l'extrait n° 1 de notre corpus, le discours de P*, le formateur ethnomusicologue, cherche à donner une épaisseur épistémique au nouveau jeu instrumental (« une autre histoire », « Rien à voir avec [ta manière folklorique de jouer] ») qu'ils viennent de réussir après 40 minutes d'activités didactiques variées. Les « savoirs sur » ainsi qu'une claire orientation performative visant à « faire vivre » cette musique, spécifient comme *oralité seconde*⁸ les savoirs musicaux autochtones dans cette troisième sphère : ces incises discursives ont des fonctions illocutoires et perlocutoires qui vont au-delà de la seule dimension technique du jeu instrumental et qui visent à l'informer puis à le transformer (Ong, 1982).

La performance musicale comme comportement restauré

Les transformations visées par P* sont ainsi celles d'instaurer un rapport à l'œuvre qui, à travers une performance musicale qui diffère de la manière folklorique, *témoigne* des « expériences originales » mais sans se confondre avec elles : « Restored behavior is living behavior treated as a film director treats a strip of film. These strips of behavior can be rearranged or reconstructed ; they are independent of the casual systems (social, psychological, technological) that brought them into existence [...] *The original "truth" or "source" of the behavior may be lost, ignored, or contradicted* – even while this truth or source is apparently being honored and observed. How the strip of behavior was

⁸ Avec ce concept, on se situe dans la même perspective que Bernié (2001) ou que Bautier & Goigoux (2004) sur les processus de secondarisation.

made, found, or developed may be unknown or concealed ; elaborated ; distorted by myth and tradition. Originating as a process, used in the process of rehearsal to make a new process, a performance, the strips of behavior are not themselves process but things, items, “material” (Schechner, 1985, p. 35).

Comme nous le montrerons dans les analyses qui suivent, les modalités didactiques proposées par P* visent les potentialités actionnelles et agentives propres à l’objet culturel œuvres autochtones des Andes en termes de processus de « comportement restauré » : la dimension matérielle de cette musique devient le matériau de construction d’un objet musical performé, mais aussi d’une conduite qui va au-delà de la seule maîtrise technique de l’instrument, pour embrasser les rapports esthétiques du sujet musicien à cet environnement culturel secondarisé.

CORPUS D’ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

Le corpus d’analyse est constitué de la vidéoscopie des ateliers donnés par P* auprès de plusieurs jeunes musiciens de musique folklorique et populaire andine en 2010, dans le cadre de ses interventions comme ethnomusicologue dans une école de musique de la ville de Putaendo, dans la commune de Valparaíso au Chili. Parmi l’ensemble d’ateliers vidéoscopés pour cette recherche, nous avons choisi pour ce texte le deuxième dans l’ordre chronologique, donné auprès de J*, jeune instrumentiste et luthier de Siku, famille de flûtes de pan de la région des Andes. Notons que J* a assisté comme public au premier atelier donné par P* auprès de F*, une jeune instrumentiste jouant la *quena*.

L’empan temporel de la forme *atelier*, souvent une ou deux interventions de 60 minutes environ, incite le formateur à expliciter rapidement les enjeux d’apprentissage, avec un choix “concentré” mais néanmoins atteignable de contenus, puis à mobiliser des formes didactiques adaptées à ces temps courts d’intervention. Notons, par ailleurs, que ce type d’atelier est très souvent donné auprès d’apprenants avancés qui ont déjà une bonne connaissance et maîtrise de leur(s) instrument(s). Ceci, paradoxalement, constitue un défi supplémentaire pour le formateur qui doit rapidement *déconstruire des formes de jeu* pour en installer des nouvelles.

Concernant les méthodes d’analyse clinique nous avons procédé à une première réduction des données sous forme d’un synopsis qui reprend les différentes phases de l’atelier en fonction du découpage mis en œuvre par P*, des différents contenus repérés par le chercheur, et des activités à travers lesquelles ceux-ci ont été abordés (cf. *infra*, tableau n° 1). L’analyse de ce corpus est complétée par une deuxième réduction de données sous forme de a) la transcription de moments remarquables de l’atelier, qui permettent de faire une analyse plus fine des processus de co-construction des contenus enseignés ; b) une analyse *a priori* des activités correspondant à ces événements

remarquables, ceci en lien avec le fonctionnement pragmatique et sémiotique des œuvres et des genres musicaux de référence.

Concernant les indicateurs utilisés dans l'analyse, nous avons fait appel à deux séries de catégories nous permettant de décrire les enjeux didactiques en termes a) d'objet d'enseignement et b) d'interactions didactiques. Par rapport à l'objet d'enseignement, nous mobilisons le modèle tripartite de l'œuvre proposé par Nattiez (1987) dans lequel sont différenciées trois dimensions : une dimension *esthétique* concerne les significations associées à la réception et à la circulation sociale et historique des œuvres ; une dimension *neutre* concerne la matérialité de l'œuvre, notamment son fonctionnement en tant que système sémiotique ; enfin, une dimension *poiétique* concerne les processus de production, puis ceux liés à la préparation de la performance de l'œuvre.

264

En ce qui concerne les catégories visant à saisir les interactions didactiques entre les agents et celles des agents avec le milieu didactique, nous cherchons à repérer des indices rendant compte des contenus en jeu dans le milieu didactique, notamment ceux introduits par le formateur dans ses *définitions*⁹ des *situations*, des *activités didactiques* ainsi que des *conduites* proposées à l'apprenant, en fonction des catégories didactiques de la mésogénèse et de la topogénèse (Sensevy et Mercier, 2007). Ceci en prenant soin de ne conserver que les éléments de définitions repris responsivement par l'apprenant et qui se déploient effectivement dans la situation didactique. Autrement dit, nous centrons l'analyse sur la base des tissages dialogiques, discursifs ou actionnels, à travers lesquels le formateur et le musicien-apprenant co-construisent et font évoluer le milieu didactique de formation.

Parmi les éléments de définitions didactiques, nous pouvons souligner ceux concernant les activités proposées à l'apprenant et ceux référant aux contenus (œuvres et pratiques artistiques, discours ethnographique, notamment, que nous identifions avec *indice*). Compte tenu de nos questions concernant le développement du complexe émotionnel, nous cherchons également à repérer des indices topogénétiques, relativement aux rôles et fonctions des agents dans la situation didactique. Ces indices sont catégorisés en deux ensembles constitués par a) les fonctions agentives adidactiques relatives aux œuvres et pratiques artistiques (*indice*) et b) les fonctions agentives didactiques (expert *vs* novice, que nous signalons avec l'écriture indice).

APPRÊTS DIDACTIQUES ET TISSAGE DIALOGIQUE

Du point de vue de l'analyse didactique, l'atelier choisi retient l'attention du fait de l'articulation particulière que propose P* entre les *activités didactiques* et le *fonc-*

⁹ À savoir, la manière dont le formateur définit la situation didactique, les tâches et les objets du milieu didactique (dont les éléments de contenus) (Sensevy & Mercier, 2007).

tionnement spécifique *du genre*¹⁰ *musical* choisi. En effet, l'on admet avec les tenants de la théorie de l'action didactique conjointe, que « l'activité didactique est une co-action, c'est une action conjointe, dans la mesure où des comportements spécifiques du Professeur et de l'Élève découlent les uns des autres » (Sensevy, 2008, p. 13). Comme le montrent nos analyses dans cet atelier cette dimension coopérative se double du fonctionnement culturel *dialogique* du genre musical choisi par P*.

Tableau 1 : <i>Synopsis de l'atelier de Siku</i>		
Activités	Contenus	Temps/Durée
1. Discours enseignant et observation	Explicite : Lutherie traditionnelle et explications symboliques liées à la manière d'attacher les tubes Implicite : P* teste les instruments et ce faisant produit le type de sonorité qui sera l'enjeu des activités 2 et 3	2 min 50s 3'00 à 5'50
2. Jouer des notes dans un siku (J*) et diagnostic du jeu sonore par P*	Production sonore : souffle et positions d'embouchure (de l'instrument par rapport au corps, et de la bouche/des lèvres par rapport à l'instrument). Le son recherché : très soufflé avec résonance des harmoniques	2 min 06s 5'55 à 8'11
3. Faire des gammes ascendantes et descendantes, avec tissage des timbres (P* et J* jouent les notes de la gamme alternativement)		1 min 08s 8'11 à 9'19
4. Même activité, mais avec une malta		1 min 08s 9'46 à 10'24
5. Gamme descendante en suivant une cellule rythmique et jeu conjoint (tissage)	Production sonore : attaque des notes, différenciation des notes Tissage sonore	2 min 22s 10'25 à 12'47

¹⁰ Nous utilisons ici le concept comme *genre d'activité* en référence aux travaux de Bronckart sur les genres de textes et activités langagières (Bronckart, 2004), ou encore, à ceux de Clot sur les genres d'activité (Clot, 2001). Nous soulignons ainsi que les œuvres ont, certes une forme matérielle spécifique mais, surtout, qu'elles impliquent un déploiement dynamique lié aux usages diversifiés en production ou en réception.

<p>6. Jeu instrumental conjoint : apprentissage d'une mélodie de Jula Jula,</p> <p>a. Reconnaître la mélodie (J*) (12'48 à 13'40)</p> <p>b. Jeu conjoint (13'40 à 16'40)</p> <p>→ suspension de cette activité</p>	<p>Tissage mélodique Jula jula avec des <i>malta</i></p>	<p>4 min 30s</p> <p>12'48 à 16'40</p>
<p>5^{bis}. Retour aux gammes descendantes tissées</p> <p>a. attaque/accélération (16'40 à 17'17)</p> <p>b. fluidité de l'alternance (17'17 à 18'07)</p>	<p>Tissage : coordination de l'alternance du jeu des instrumentistes</p>	<p>2 min 7s</p> <p>16'40 à 18'07</p>
<p>6^{bis}. Retour au jeu instrumental conjoint : jeu d'une nouvelle mélodie)</p> <p>→ suspension de cette activité</p>	<p>Tissage mélodique Jula jula avec des <i>malta</i></p>	<p>7 min 35s</p> <p>18'07 à 25'02</p>
<p>7. J* s'entraîne seul (absence de P*, qui va chercher d'autres sikus)</p>	<p>Mémorisation de différents aspects de l'œuvre :</p> <p>a. mélodie</p> <p>b. mélodie + rythme</p> <p>c. rythme + tours de l'alternance</p>	<p>4 min 15s</p> <p>25'02 à 29'17</p>
<p>6^{ter}. Jeu instrumental conjoint : même mélodie mais avec des sikus plus aigus</p>	<p>Tissage mélodique Jula jula avec des <i>sikus aigus</i></p>	<p>2 min 22s</p> <p>30'00 à 32'22</p>
<p>8. La danse et jeu instrumental des chirigüanos</p>	<p>Tissage mélodique et danse : chorégraphie des Julas Julas</p> <p>tours dans l'alternance appuyés sur les pas de danse</p>	<p>2 min 8s</p> <p>32'22 à 34'30</p>

9. Discours sur l'organisation des tropas dans les sikuriades et démonstrations sonores	Distribution des paires de timbres dans les tropa : timbres et complémentaires harmoniques	3 min 25s 34'30 à 37'15
10. Exploration sonore des timbres des sikus		2 min 32s 37'36 à 39'08
11. Activité adidactique du jeu instrumental Démonstration au directeur de l'école de musique a. Danse Julas Julas b. Sonorité des sikus complémentaires (P* répète le discours de l'activité 9 au directeur, avec démonstrations conjointes de J*)	Démonstration du jeu d'harmoniques dans deux sikus complémentaires (le musicien met ensemble deux siku, un sur lequel il joue et un autre qui résonne) Distribution des paires de timbres dans les tropa : timbres et complémentaires harmoniques, à travers des explications discursives et des démonstrations de sonorités.	4 min 28s 39'26 à 43'14
9 ^{bis} . Jeu instrumental avec les sikus les plus aigus	« Le tissage se fait à partir des harmoniques »	2 min 38s 43'17 à 45'55
9 ^{ter} . Démonstration de la sonorité (P* sort de la salle et joue depuis l'extérieur)		1 min 37s 46'00 à 47'37
12. Présentation d'autres sikus : rondador, antaras Exploration sonore par J*	Rondador démonstration sonorité Antara démonstration sonorité avec mélodie, etc.	15 min 47'37 à 62'00

En ce sens, la stratégie de proposer des activités avec un fonctionnement en alternance (cf. activités en grisé dans le synopsis de l'atelier, tableau 1) fait de cette situation formative une très bonne illustration de la manière dont agissent les processus de double médiation dans le développement de la personne : un premier niveau de la médiation advient via les *activités* à travers lesquelles le novice est amené à entrer en contact avec des formes élaborées ou "idéales" de la culture (Veresov, 2014) ; le deuxième concerne le fait que ces formes idéales constituent des systèmes de significations, dont les clés sont fournies à travers le premier (Vygotski, 1997/1933).

En effet, Vygotski souligne, quant à lui, les caractéristiques qui confèrent au second système sa spécificité : « alors que les signaux primaires sont inhérents à des processus biologiques généraux, constitués à travers le contact entre l'organisme et son environnement physique, les signaux secondaires sont le produit d'une création active de la part des groupes humains : ils ont d'emblée une dimension sociale » (Deleau, 1989, p. 32).

Dans le cas qui nous occupe, de par l'engagement corporel du musicien vis-à-vis de son instrument, le dispositif étudié constitue une bonne illustration de cette articulation : l'œuvre musicale est un exemplaire du groupe de signaux secondaires que constituent les produits culturels, auquel l'apprenant aura accès via un usage indiciel des signes dans les interactions de l'activité didactique.

Nous aborderons la description de ces processus à travers deux niveaux d'analyse. Dans un premier temps, à partir du synopsis qui fournit une vision de l'ensemble des activités définies par P*, nous montrerons comment s'imbriquent ces deux dimensions de la médiation et de quelle manière la dimension sémiotique se constitue en un horizon d'attentes (Jauss, 1978) qui oriente le déroulement social des activités. Dans un deuxième temps, nous proposerons une analyse des processus microgénétiques d'apprentissage à travers lesquels J* glisse du contrôle externe et social de l'interaction avec P* vers un contrôle davantage basé sur les logiques musicales *internes* aux pièces interprétées.

Un jeu folklorique à déconstruire...

Le synopsis met en évidence les formes de médiation didactique choisies par P* dans lesquelles, pour reprendre les termes de Veresov (2014, p. 225), interagissent des « *formes développées (idéales)* et [des] formes (réellement) présentes » via des activités didactiques qui constituent ainsi des « situations sociales de développement ». Comme nous l'avons souligné ci-dessus, la proximité des formes de travail entre les première et troisième conceptions de l'enseignement instrumental peut induire des interprétations de la situation observée qui ne rendent pas compte de l'importance fondamentale que joue ici l'œuvre dans l'orientation des démarches d'apprentissage.

En effet, l'on constate ainsi la mobilisation par P* d'une forme de travail didactique typique de l'apprentissage instrumental, consistant à faire jouer en tout premier lieu l'apprenant afin de réaliser un rapide diagnostic de ses capacités de jeu. La suite des rapports expert-novice que déploie P* auprès de J*, avec une attitude générale d'étayage bienveillant dans la réalisation des activités proposées, semble également correspondre aux formes didactiques habituelles : une fois repérées les difficultés éventuelles de l'apprenant, le formateur oriente l'enseignement sur celles-ci avec des tâches spécifiques (i.e. activité 3 : faire des gammes ascendantes et descendantes, avec tissage des timbres). Cependant, dans cet atelier, l'étayage prend une forme particulière qui est également liée à la médiation sémiotique du *genre d'œuvres* mobilisées par P* comme référence des activités. S'installe ainsi très tôt dans la situation, dès la 8^{ème} minute de l'atelier, une stratégie de co-construction des contenus via des *tissages dialogiques graduels* des exercices qui anticipent ceux typiques des pièces musicales qui seront conjointement joués par J* et P*. La possible confusion peut être également renforcée par l'orientation technique que peuvent prendre les activités de jeu d'un instrument de musique (i.e. activités 2, 3, 5 et 7, tableau n° 1), nécessitant des modifications proprioceptives couvrant un répertoire corporel varié : posturales, gestuelles, de gestion de la respiration, etc. Cependant, comme nous le montrerons pour l'atelier mené auprès de F*, il

convient de situer l'orientation technique des activités proposées dans les deux ateliers par rapport à l'horizon de l'œuvre comme espace sémiotique spécifique à parcourir.

	Continuités	Ruptures
Activité 3	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu d'un Siku, instrument connu de J* • Jeu d'un instrument tempéré • Exercice typique de l'enseignement formel : les gammes ascendantes et descendantes 	<ul style="list-style-type: none"> • P* demande (et exemplifie) une sonorité différente de celle produite habituellement par les musiciens folkloristes, ceci impliquant : <ul style="list-style-type: none"> • Une modification de l'embouchure • Une attaque différente des notes • Une gestion diaphragmatique du souffle
Activité 5	<ul style="list-style-type: none"> • Débuts de J* dans la nouvelle sonorité • Jeu conjoint d'un instrument tempéré • Exercice typique de l'enseignement formel : les gammes ascendantes et descendantes (mais avec cellule rythmique alternée) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu conjoint : J* doit maîtriser l'alternance dans les exercices, tout en gardant la nouvelle sonorité • Le contrôle de l'alternance par J* doit se faire à partir des accentuations dans la cellule rythmique proposée par P*
Activités 6, 8 et 11	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu musical conjoint • Les fonctions Arka et Ira des Julas Julas • J* est conscient, bien qu'il ne la maîtrise pas encore, de l'orientation rythmique de l'alternance • Introduction de la danse comme guide pour l'alternance rythmique 	<ul style="list-style-type: none"> • J* doit mémoriser la mélodie et le motif rythmique • J* doit mémoriser les alternances de rôles, et contraindre son jeu alors que ses habitudes l'invitent à jouer toutes les notes d'une mélodie

En procédant de la sorte, P* déploie une stratégie didactique faite *en même temps* de *continuités* et de *ruptures* qui amènent J* à rentrer graduellement dans de nouvelles formes de jeu instrumental (cf. tableau n° 2). L'analyse montre ainsi une structuration générale dans laquelle la première forme de médiation (les types d'activité) sert de levier pour introduire J* dans la deuxième forme de médiation concernant l'épaisseur sémiotique des œuvres ; ceci tout en soulignant que ces œuvres émergent très rapidement, à partir d'éléments structurants significatifs de leur fonctionnement tels que l'alternance actionnelle (activités 3, 4 et 5) pour un fonctionnement musical mélodique, rythmique et harmonique (activités en grisé, tableau n° 1). Le contraste entre les formes et significations qui constituent des *continuités*, c'est-à-dire ce que J* connaît, et celles qui constituent des *ruptures* sont à la base d'un processus d'apprentissage par rapport

à l'œuvre, dont les différentes couches formelles puis sémiotiques seront dévoilées au cours des activités de l'atelier.

L'alternance continuités-ruptures est à la base même des *collisions dramatiques* que Vygotski place au cœur des facteurs de développement (Veresov, 2014). Dans le cas de ces ateliers, les tensions sont issues de deux sources, dont nous pouvons illustrer des exemples de traces productrices dans deux extraits de cet atelier. Comme le met en évidence l'extrait 1, la première source de tensions est en rapport avec la posture artistique/culturelle défendue par P* auprès de ces deux apprenants F* et J*, dont le point d'articulation est la définition de l'instrumentiste comme *remplissant une fonction (sociale et culturelle)* lorsqu'il *interprète ce genre de musique*. Ce dernier est également introduit par un discours *de rupture* concernant la dimension symbolique des traditions autochtones, dont les différences d'avec les conceptions folkloriques se manifestent au niveau même de la construction des instruments à vent :

Extrait 2. Atelier de Siku

F*est partie. J* et P*s'affairent auprès de divers instruments à vent apportés par P*. J* a un Siku à la main. En observant ce dernier, P* affirme :

- (4'13) : P* : « *Il y a une manière d'attacher les tuyaux (P* manipule l'instrument*
- *durant 3s) que les paysans nomment "attaches avec lesquelles la musique ne*
- *saute pas"... parce qu'ici (signale l'assemblage de deux tuyaux du Siku),*
- *normalement la musique devrait «sauter» parce qu'il est attaché de manière*
- *"croisée"... la musique fait des sauts. Je parle de la musique des peuples*
- *originaires, de la musique autochtone, de celle de l'Altiplano. Je ne parle pas de la*
- *musique de spectacle ou de celle que tu fais habituellement... »*
- (5'28) : P* fait sonner un des Siku fabriqués par J*, puis le lui passe en lui demandant de le jouer.

Les explications concernant la modalité technique d'attacher les tubes du Siku articulées à un discours explicatif basé sur la vision du monde des peuples autochtones (lignes 2, 3 et 4) constituent un des nombreux exemples de cet atelier montrant une approche non-techniciste des apprentissages du jeu instrumental. En même temps, l'affirmation de P* en lignes 6 et 7, introduit de manière prudente des éléments de rupture par un contraste concernant le jeu folklorique auquel ont été formés J* et F*. Ces deux exemples tendent à confirmer que la démarche de P* dans cet atelier s'inscrit clairement dans le cadre de la troisième conception de l'enseignement instrumental selon laquelle les apprentissages techniques se font en fonction des usages des genres d'œuvre par rapport auxquels ils sont pertinents (Mili & Rickenmann, 2014).

Analyse épistémique des œuvres populaires convoquées

L'approche prépondérante à la musique folklorique d'Amérique du Sud se caractérise par un fonctionnement instrumental axé sur un *jeu tempéré* (alors que de nombreux instruments autochtones ne le sont pas) de *mélodies* auxquelles on attribue, par ailleurs, une forte charge identitaire et politique. Trois éléments majeurs contribuent à former le rapport esthétique à ce genre d'œuvres. D'une part, un *instrumentarium* qui témoigne d'un syncrétisme historique entre des instruments d'origine précolombienne (i.e. rondadores, kenas, bastones, sikus, etc.) et ceux introduits par les européens (notamment des instruments à cordes). Deuxièmement, une *centration importante sur des mélodies et des motifs rythmiques* comme vecteur d'originalité de l'œuvre. En dernier lieu, l'importance du texte dans la chanson comme témoignage de ce syncrétisme, avec un recours à des paroles issues des langues indigènes (notamment le Quechua pour la musique des Andes) ou indirectement, avec des paroles en espagnol ou en portugais, mais qui thématisent le monde et les ressentis des peuples indigènes et de la classe paysanne.

Les formes sonores que prend cette musique folklorique ainsi que les significations et fonctions sociales afférentes, constituent le matériau du rapport esthétique de J* à cette musique, qui entrent en *contradiction* (Vygotski, 1925/2005) avec les « formes musicales idéales » dans les activités proposées par P*.

Dans le cadre des pratiques culturelles disponibles comme référence pour ce type d'atelier, P* choisit de travailler avec J* le *cas particulier du tissage dialogique des Julas Julas par les tropa*, nom du groupe d'interprètes d'instruments à vent et de percussion qui jouent habituellement dans les fêtes et rituels populaires dans les campagnes et villages des Andes (cf. figure 2).



Figure 2: La famille des Julas Julas - Source de l'illustration : <http://landofwinds.blogspot.com/2011/12/jula-jula.html>

Les sikus utilisés pour jouer les julas julas sont des flûtes de pan complémentaires de trois ou quatre tubes, qui s'organisent en cinq groupes de différentes dimensions : Jula-

Jula Orkho (le plus grand et qui sert de guide), Jula-Jula Mali (le moyen), Jula-Jula Liku (qui signifie «petite étoile» en langue Aymara), Jula-Jula Tijli et Jual-Jula Ch'ili (le plus petit). Les différentes dimensions correspondent à des intervalles d'une octave, celle-ci étant toujours couverte par une paire de flûtes "sœurs" (Arka et Ira), avec une distribution des notes s'organisant de la manière suivante :



Figure 3. *Sikuriades* - Source : <http://lamadredelamadeja.blogspot.ch/2010/09/la-musica-color-y-tradicion-del-sikuri.html>

Le Jula Julas est un « des styles de jeu musical des *Sikuris*, interprétation collective des sikus ou zampoñas, considéré comme un des plus antiques et authentiques. D'origine préhispanique, *pentatonique, lent et lourd*, il est souvent décrit comme "*vigoureux*" et ayant un "esprit martial". [...] Il est joué notamment entre les mois de février et avril [...] durant les *fêtes religieuses* et fonctionne aussi comme cadre sonore pour les combats rituels du *tinku*. [...] Les interprètes de jula jula dansent en même temps qu'ils jouent les flûtes, dans une *danse* très semblable à une marche guerrière. Il s'agit d'un style rural rarement réalisé dans les villes, *bien qu'actuellement il fasse aussi l'objet de présentations* dans ces dernières lors de *fêtes populaires* comme celle de la Virgen de Urkupiña [à Cochabamba, Bolivie] » (Civalleros, 2011, notre traduction et nos soulignés indiquant les rapports avec les indices mésogénétiques).

Du point de vue esthétique (Nattiez, 1987), ce genre est donc lié à des festivités rituelles dans lesquelles la musique autochtone est considérée comme *Pacha ayaju*, l'esprit de la Terre mère, permettant de mettre en contact les Dieux du ciel et de la Nature avec la communauté. En même temps, ses modes de production et de diffusion étant eux-mêmes largement *distribués dans la communauté*, cette musique a aussi comme fonction de maintenir une cohésion sociale et le sentiment d'appartenance autour de mythes, de conceptions, de valeurs et de systèmes symboliques communs.



Du point de vue poïétique, la performance musicale pendant les sikuriades, principalement portée par la *tropa* et les danseuses et danseurs, implique l'ensemble de la communauté qui l'accompagne avec des chants, des palmes, en dansant ou en défilant. La *tropa* est conformée par un nombre compris entre 10 et 60 sikuris (interprètes) qui, lors des festivités, avancent tout en jouant les sikus sous forme d'une danse-défilé.

Le fonctionnement pragmatique dans ce genre de musique (plusieurs interprètes jouent ensemble), se double d'un fonctionnement sémiotique : les mélodies dans la gamme pentatonique ne peuvent être obtenues que par un jeu, combiné et complémentaire, de paires de Jula-Jula ; les différentes paires *Arka* et *Ira* couvrent cinq registres.

En ce sens, il s'agit d'un genre de productions musicales qui est *organiquement dialogique*¹¹ : la production sonore est le résultat d'un tissage instrumental agissant notamment au niveau d'une complémentarité mélodique, rythmique et harmonique. L'analyse épistémique de cette forme musicale « idéale », pour reprendre les termes de Vygotski se manifeste donc comme un objet culturel complexe qui contraste sur plusieurs dimensions avec l'habitus folklorique de J* ou de F* en tant que musiciens interprètes.

Au niveau esthétique, la fonction musicale liée aux rites et fêtes populaires reste très proche des fonctions habituellement véhiculées par les musiciens folkloristes ; cependant, des éléments contrastent à ce niveau avec ce que propose P* dans l'atelier à travers la musique de *tropa*. D'abord, face à la performance-spectacle habituelle des musiciens folkloriques des Andes, le jeu des *tropa* se déploie sans scénario, au sein même des espaces de vie de la communauté, qui y participe dans la performance ; ensuite, les fonctions culturelles associées à celle-ci s'éloignent du discours idéalisé sur

¹¹ Nous retrouvons des fonctionnements similaires dans d'autres traditions musicales : polyphonies des Pygmées Aka de Centrafrique, mais aussi les différentes formes de Hoquetus dans la tradition Européenne (Arom, 2007).

l'identité indigène issu du XIX^{ème} siècle et reconditionné dans les années 1970, pour se focaliser sur un discours secondarisé portant sur des normes culturelles extrêmement codifiées : par exemple, la partition complémentaire de Arka et Ira symbolisant la structure binaire de l'organisation mythologique de la réalité ; ou encore, les normes traditionnelles concernant le moment où se jouent certaines œuvres par rapport au calendrier des récoltes.

Certes, en observant ce qui est abordé concrètement dans l'atelier, ces dimensions esthétiques secondarisées sont davantage évoquées que directement agissantes. L'on peut cependant repérer de nombreux éléments installés via les discours explicatifs ou illustratifs de P* (cf. extrait 3), qui sont potentiellement mis en lien par J* ou par F* avec ceux principalement travaillés dans les ateliers. Par ailleurs, ces éléments bien qu'évoqués et secondarisés, entretiennent néanmoins des rapports serrés avec d'autres éléments de l'œuvre, poïétiques et de niveau neutre, travaillés par J* et par F* dans les ateliers respectifs.

Extrait 3. Atelier de Siku

Au tout début de l'atelier (min 0'00 à 3'53), P, J* et F* (musicienne de quéna qui a suivi l'atelier précédent) se trouvent dans la même salle. J* assiste donc au discours de conclusion de l'atelier précédent que P* adresse à F*.*

(1'37) P (s'adressant à F*) : « Ce qui est intéressant c'est que, lorsque tu reprends ta quéna, tu sentes ce que je t'ai dit avant : chercher à ce que le jeu de la quéna te sublime, t'emporte au-delà de ce que tu es comme individu... que tu disparaisses derrière sa sonorité. Que ce son identifie l'orchestre ou un grand nombre de choses mais surtout qu'il t'identifie toi. Que chaque fois que tu joues tu éprouves des frissons que tu te sentes remplir une fonction... (s'adressant à J*) Et ça c'est également valable pour toi. [...] Ce son viscéral vous devez le trouver vous-mêmes. » (3'51")*

Au niveau poïétique, face à un jeu folklorique issu des fonctionnements hérités des formes européennes, dans lequel le musicien joue en groupe un rôle musical généralement distinct et individuel (comme porteur de la mélodie, porteur de la deuxième voix ou bien de l'accompagnement...), le tissage proposé par P* apparaît comme une nouvelle *forme de jeu collectif* impliquant une gestion différente du *statut de l'instrumentiste*. Le passage d'un jeu à l'autre ne se fait pas de manière abrupte, mais repose sur des formes didactiques connues de J*, qui vont se focaliser dans un premier temps sur des aspects de niveau formel et technique des œuvres proposées par P*. Dans le synopsis de l'atelier (tableau 1) l'on peut ainsi remarquer que le jeu instrumental glisse d'exercices typiques comme le jeu alterné des gammes (activités 3, 4 et 5) vers une construction conjointe de deux mélodies populaires spécifiques (activités 6 et 6^{bis}), avec un élargissement du champ du jeu instrumental à la danse qui fait partie intégrante de ces œuvres (activité 8), pour aboutir à un jeu conjoint démonstratif et adidactique adressé au directeur de l'école (activité 11).

C'est à travers cet objet musical particulier que P* organise les principaux contenus centrés essentiellement sur le projet de modifier chez J* la *manière de jouer* les différentes flûtes. Avec le choix spécifique de ces œuvres fonctionnant sur la base d'un tissage mélodique et rythmique, puis harmonique, nous avons un exemple remarquable d'apprêt didactique basé sur le fonctionnement sémiotique et pragmatique des objets musicaux convoqués : dans ce genre de cas, l'activité didactique n'est pas découplée des logiques internes aux *parcours sémiotiques* des objets musicaux enseignés.

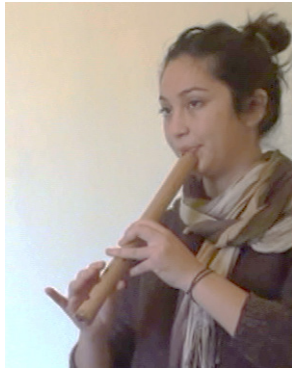
Le corporel : entre continuités et ruptures

Si l'œuvre se constitue en un horizon d'attentes qui oriente l'activité de l'apprenant, dans le cas des ateliers auprès de ces musiciens interprètes, celle-ci est ancrée dans le corporel. Les données analysées montrent qu'il s'agit d'un "ancrage sémiotisé" dans la mesure où l'activité s'inscrit dans des situations emplies de significations culturellement construites (Moro & Rickenmann, 2004). En début d'atelier, pour les apprenants cet ancrage est celui d'un jeu instrumental orienté par les approches et expériences folkloriques de cette musique populaire. Comme nous l'avons abordé ci-dessus, durant les deux ateliers P* introduit des significations contrastées à partir a) de son propre jeu instrumental, b) des discours ethnographiques et c) de régulations du jeu de F* et de celui de J* respectivement. Cependant, sous couvert de ces horizons de significations, et notamment dans le cas de musiciens interprètes qui doivent modifier corporellement leur activité de "jeu instrumental", la construction des connaissances s'établit en un premier temps dans la « phénoménologie de l'interaction » (Moro & Rodriguez, 2005). Dans l'extrait N° 4 qui fait partie du premier de ces ateliers conduit auprès de F*, l'on peut constater des indices du déplacement de son activité entre des éléments de *contrôle externe* liés à l'interaction avec la performance musicale de P* et les discours afférents vers des éléments de *contrôle interne* concernant les caractéristiques esthétiques de l'œuvre.

Extrait N° 4 :

- *Dans le premier des ateliers qui font partie du corpus de cette recherche, P* demande à*
- *F*, musicienne interprète de quéna, de jouer une mélodie de son choix. F* s'exécute en*
- *jouant une mélodie folklorique connue, orientant son regard sur P* (2a). Elle s'interrompt 4. subitement, cherchant l'assentiment de P*, qui se lève, prend une autre quéna et joue la*
- *même mélodie, mais avec une interprétation très différente : un tempo beaucoup plus*
- *lent, un vibrato plus poussé qu'il accompagne par ailleurs, en accentuant l'attaque des*

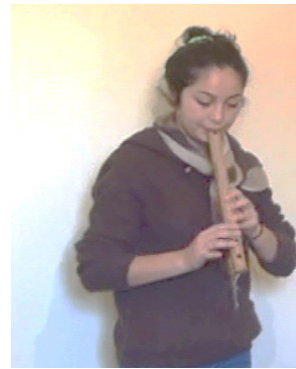
- notes avec des mouvements corporels marqués et circulaires et, surtout, en orientant son 8. corps, yeux fermés, « sur » l'instrument pendant qu'il joue (2b). Lorsque F* reprend la
- mélodie, son jeu instrumental se modifie de manière sensible en s'approchant de celui de P* :
- Au niveau corporel, elle marque les mesures avec des inclinaisons corporelles (beaucoup plus légères que celles de P*),
- accompagne la ligne mélodique de mouvements expressifs en séparant puis en rapprochant les coudes du corps
- Au niveau sonore elle introduit un vibrato pour plusieurs notes de la ligne mélodique
- mais aussi, elle oriente son regard sur son instrument pendant qu'elle joue (2c).
-



2a



2b



2c

Dans son ouvrage *De l'acte à la pensée*, H. Wallon exprime une intuition à nos yeux fondamentale lorsqu'il affirme : « à l'instant où la notion de l'espace, venant de se confondre avec l'espace de nos mouvements et du corps propre, paraît se sublimer en des systèmes de lieux, de contacts, de positions et de relations indépendantes de nous. Les degrés de cette sublimation vont du plus concret au plus abstrait et sont à la base des différents schémas à l'aide desquels notre intelligence peut classer et distribuer les images concrètes ou les symboles abstraits sur lesquels elle devient capable de spéculer » (1970, p. 215).

À ce propos, Deleau affirme que « cette métaphore spatiale annule dans une large mesure l'effort fait par Wallon pour introduire une filiation sociale au développement intellectuel via l'usage des symboles ou des signes » (1989, p. 37). Il n'en est rien lorsque l'on fait une lecture de la notion d'espace en tant qu'*espace sonore de l'œuvre* qui, dans le cas de la performance est à la fois *forme* et *dynamique corporelle* d'interaction du corps avec l'instrument producteur de ces sonorités organisées. Pour le dire autrement, l'œuvre musicale *devient* un espace symbolique que le musicien interprète *parcourt concrètement* via ses interactions corporelles avec l'instrument (Rastier, 2001b).

DISCUSSION : LA PEREZHIVANIE ET L'ÉMERGENCE DE L'ŒUVRE

À partir des travaux de Vygotski il est communément admis que le développement de la personne est la résultante de l'intériorisation de rapports au monde et à autrui, s'étant déroulés au sein d'activités sociales auxquelles ce même sujet a été convié à participer par des membres plus experts du groupe (ceci dans des cercles s'élargissant avec le temps de la famille vers la communauté puis vers le groupe social, etc.). Dans les champs des pratiques artistiques, cette « mise en contact » sollicite le corps de la personne à titres divers et, partant, son complexe émotionnel.

Malgré un nombre important de sollicitations de la sphère subjective et personnelle de F* et de J* (signalées dans nos exemples avec *indice*), nous pouvons constater que la mobilisation du complexe émotionnel dans ce type de situations ne relève pas exclusivement de la sphère subjective et privée du sujet. Dans le cas de l'interprétation musicale, l'œuvre performée constitue une *forme culturelle* dans laquelle, via la performance sémiotique, F* ou J* font une expérience esthétique personnelle... dans un espace sonore d'origine sociale et culturelle. Ainsi cette expérience est-elle “personnelle” dans le sens où il s'agit bien du vécu de F* et J*, elle se déploie dans l'univers sonore et significatif de l'œuvre – des genres d'œuvre – proposés par P*. Le parcours de l'apprentissage ici est d'abord social et basé sur la reconstruction/imitation des modèles sonores et comportementaux proposés par P* (2b). Cependant, cette reconstruction implique de la part de l'apprenant qu'il s'approprie aussi et surtout l'œuvre dans ses logiques internes.

Les éléments avancés tendent à confirmer la *conception dialectique puis systémique* proposée par Vygotski dans sa loi générale du développement dans la mesure où : a) l'expérience esthétique du musicien instrumentiste apparaît comme résultante d'un système complexe couvrant des dimensions esthétique, poétique et de niveau neutre (Nattiez, 1987), cristallisé dans l'œuvre, qui dans sa dimension sociale et culturellement construite, est “extérieure” au sujet ; b) une cristallisation qui, néanmoins, n'est pas figée dans l'œuvre comme *objet* matériel mais dans le *système dynamique organisme* ↔ *(instrument) artefact*, qui émerge lorsque l'œuvre est jouée (dimension praxique). On peut donc considérer, en tant que le musicien se l'approprie et la “fait acte”, que l'œuvre est également “interne” au sujet.

C'est dans ce sens que Veresov souligne : « En russe ce terme évoque une “discontinuité”, un “passage” (*pere*), où un sujet est affecté par un événement *extérieur*. Nominalisé, *perezhivanie* désigne donc le “vécu” du sujet en relation avec cet événement extérieur, le plus souvent un événement “perturbant”. *C'est ce que “ressent” le sujet, son état “interne”, lorsqu'il est confronté à cet événement. C'est un état “interne”, “sans contenu”, uniquement défini par ce que le sujet “vit”* » (Veresov, 2014, p. 210, note 4 du traducteur).

Le concept de *perezhivanie* désigne moins un “état“ d’arrivée que le processus dynamique de transformation d’un état (temporaire) dans un autre état (tout aussi temporaire). À cet aspect dynamique, ajoutons aussi le fait qu’elle est le résultat d’une affectation externe dotée d’une forme dynamique (la musique *a une forme* lorsqu’elle est jouée) qui, justement parce qu’elle sort des rapports ordinaires du sujet avec son environnement physique et humain, le “perturbe“. Il y a dans cette perturbation un élément “réactif“ de trouble par rapport à un état normal mais, surtout, elle implique une ré-organisation psychique des significations à partir desquelles le sujet donne sens à l’œuvre. Il est important de souligner donc que le caractère “unique“ de cette combinaison n’implique pas une quelconque irréductibilité subjective qui empêcherait toute analyse concernant la construction sociale et culturelle des émotions et leur développement. C’est ce que pointe P* en soulignant la différence de jeu instrumental (folklorique versus autochtone) dans l’extrait N° 5.

Extrait 5. Atelier Siku, min 39’29” :

Après avoir joué un tissage mélodique avec deux sikus tempérés, P va chercher des Julas Julas, flûtes de pan pentatoniques que l’on joue par paires (voir figure 4).*

- P* : ça c’est un Jula Jula. C’est la base de la musique... sept hauteurs, divisées en quatre et trois [tubes par instrument] elle est pentatonique...
- J* : Comment pentatonique ? Je ne...
- P* : Il n’y a pas de FA#, ce n’est pas comme les Siku qui ont des FA#. Ici il n’y en a pas. C’est un FA naturel. C’est une (pure) mélodie... elle se joue Pa pa PA pa (chante la mélodie)... Allez, vas-y
- P* et J* *jouent ensemble le tissage mélodique.* (P* marque clairement les accents qui indiquent l’alternance à J*)
- P* : Maintenant joue-la toi tout seul pour que tu voies comment s’altèrent les hauteurs
- J* : (*joue la mélodie seul, avec des hésitations aux différents moments des passages en alternance*)
- P* : Te rends-tu compte qu’il y a une réponse logique qu’il n’y a pas dans les Siku (1s) lorsque tu arrives à la dernière note tu dois aller à l’autre note [*dans l’autre Jula Jula*]
- J* : Oui comme pour, comme pour//
- P* : //comme pour la clôturer, en faire le tour (de la mélodie)... comme ça...vas-y... On va jouer comme si on était des chirigüanos. Les chirigüanos sont les instrumentistes de cet instrument et c’est comme ça qu’ils s’appellent dans leur région. (P* *commence à chanter la mélodie, en marquant avec des pas de danse les tours des deux musiciens*). Pan PA pa Pan PA... lorsque je rentre tu arrêtes de jouer.
- J* : Ahhh, d’accord.
- 11. P* et J* *jouent ensemble le tissage mélodique.* (P* marque clairement les accents qui indiquent l’alternance à J*)
- P* : Lorsque tu joues, tu avances en même temps... tu marches ainsi (commence à marcher avec un balancement, en marquant le tempo à la croche)

- J* : (*Commence à marcher en marquant le rythme.*)
- P* et J* (*jouent ensemble le tissage mélodique deux fois.*)
- P* : C'est une autre histoire hein ? Rien à voir avec... attention, sans vouloir t'enlever ce que tu as appris. Sans penser que ce que tu as appris a été, heu, mal fait, non. C'était un chemin que tu devais parcourir pour pouvoir comprendre cette communication de la musique qui met deux, quatre, six, huit, dix... cet orchestre a 24 hauteurs !
Tu comprends ?

La *perezhivanie* esthétique est donc un construit culturel “externe” (socialement et culturellement construit) présent dans l'œuvre qui agit alors comme milieu d'activité ; et ce faisant elle désigne surtout un passage vers de nouveaux rapports esthétiques au monde sonore et à soi-même. À son tour, dans le cas de l'interprétation de la musique autochtone, les rapports esthétiques à l'œuvre ne le sont pas uniquement au monde sonore “isolé” ou “en soi”, mais plus largement aux conceptions culturelles du monde issues des peuples autochtones. Il ne s'agit cependant pas d'un rapport fusionnel : l'expérience du musicien interprète ne se confond pas avec celle des membres des collectivités autochtones, elle est secondarisée (Bernié, 2001).

Du point de vue des *topoi*, c'est-à-dire des places à partir desquelles les différents agents assument une responsabilité dans l'activité collective, l'on repère dans cet atelier deux enjeux qui finissent par s'articuler. D'une part, l'objectif ultime de P* qui est de transmettre ce que nous pouvons qualifier comme un “sentiment total” relatif à ce que signifie le jeu autochtone de cette musique. Ce qu'il souhaite c'est modifier le rapport de J* à l'héritage culturel vivant, considéré comme un fait culturel total en ce que le jeu musical peut porter des formes sociales de vie des communautés autochtones, les mythes, leurs valeurs, leurs usages, leurs rapports à la nature. Du point de vue du modèle tripartite de l'œuvre, il s'agit pour P* de *déplacer* le *topos* de J* dans sa dimension esthétique (Nattiez, 1987), c'est-à-dire en rupture avec un rapport « folklorique synthétique » (Daniélou, 1965) à cette musique et aux conceptions du monde qui y sont associées par la tradition populaire depuis les années 1970, pour aller vers un rapport secondarisé, dont la porte d'entrée privilégiée vise une *perezhivanie* en termes de rapport esthétique à l'œuvre performée.

D'autre part, le deuxième enjeu de *topos* concerne le processus classique des situations didactiques dans lequel l'on cherche à déplacer l'apprenant d'un *topos* de novice vers celui de l'expert. Comme le soulignait déjà Mauss, « l'enfant, l'adulte, imite des actes qui ont réussi et qu'il a vu réussir par des personnes en qui il a confiance et qui ont autorité sur lui. L'acte s'impose du dehors, d'en haut, fût-il un acte exclusivement biologique, concernant son corps. L'individu emprunte la série des mouvements dont il est composé à l'acte exécuté devant lui ou avec lui par les autres. C'est précisément dans cette notion de prestige de la personne qui fait l'acte ordonné, autorisé, prouvé, par

rapport à l'individu imitateur, que se trouve tout l'élément social » (1950, p. 369, cité dans Clot, 2008).

Cependant, cette imitation d'un "expert prestigieux" se réalise à travers le choix particulier de travailler autour de deux œuvres impliquant le tissage instrumental des Julas Julas qui se réalise à partir de la dimension poétique de l'interprétation instrumentale collective, s'imbriquant au niveau rythmique, mélodique et harmonique. Comme le souligne Clot, « l'imitation est d'abord une action du sujet sur lui-même » (2008), action ici médiatisée par l'œuvre. Nous sommes ainsi devant une situation dans laquelle plusieurs couches de rapports sujet-environnement sont impliquées. Un couplage, selon Dewey (2005 ; 2008), qui est à l'origine de la dimension expérientielle de l'agir : un rapport de J* à son instrument, un rapport de J* à P* comme pair instrumentiste, un rapport de J* à des usages secondarisés de cette musique et des significations afférentes dans ses dimensions sociales (une musique d'ensemble) et culturelles (un rapport aux mythes, à la collectivité, à la nature, à l'histoire).

POUR CONCLURE : L'INTERPRÉTATION MUSICALE COMME PERFORMANCE SÉMIOTIQUE

Les recherches ethnomusicologiques nous incitent à nous décentrer des cadres interprétatifs habituels sur ce que signifie la musique comme activité culturelle complexe, et nous permettent ainsi de regarder autrement nos propres pratiques de diffusion et de transmission. Relativement à la problématique spécifique des rapports techniques-interprétation, des recherches mettent en évidence d'autres possibilités d'usages des instruments qui questionnent, au niveau du *rapport sensible* du musicien à son instrument, l'idée de relations quasi mécaniques entre la morphologie de l'instrument-artefact et les techniques de jeu (cf. exemple figure n° 7)



Organisés en deux files égales, les quatre musiciens tarabuco de l'ensemble ayarichi et les deux jeunes danseuses (taki) se déplacent de telle manière qu'ils laissent toujours apparaître un axe central virtuel entre les deux files. En dessinant différentes figures chorégraphiques, le groupe parcourt l'espace, entretenant avec ses mouvements l'illusion constante de cette ligne séparatrice, de ce centre que l'on ne transgresse jamais.

Dans cette région, lorsque les musiciens jouent des flûtes de Pan, il est courant qu'ils placent les tuyaux les plus longs, ceux qui produisent les sons graves, à leur droite, les plus courts, produisant les aigus, à leur gauche. Or, les musiciens ayarichi prennent leur instrument en mettant les tuyaux graves vers le centre du groupe et les tuyaux courts vers l'extérieur, produisant ainsi l'effet visuel d'une symétrie en miroir » (Martínez, 2001, p. 3. ; les soulignés sont nôtres. L'illustration est également issue de cette publication).

La main gauche de chaque musicien tient une flûte de Pan ; à ce même bras est suspendu un grand tambour (*caja*) frappé par la main droite.

L'exemple antérieur montre bien que des usages symboliques extra-musicaux ont une incidence sur les techniques de jeu. Mais les analyses issues de ce type de recherche montrent également qu'il existe des articulations organiques entre techniques de jeu instrumental et rapport esthétique/ symbolique, qui conduisent vers une lecture plus large du concept de "technique". Ainsi, par exemple, le célèbre ethnomusicologue John Baily explique-t-il à propos de son expérience des techniques performatives des instruments à cordes de la musique traditionnelle afghane : « Du point de vue de "la cognition de l'interprétation", la surface active de l'instrument constitue une série d'endroits à visiter, *la mélodie d'un morceau est l'ordre* dans lequel les visiter. [...] De même, les structures musicales ne sont pas mémorisées et *exécutées comme des schémas* purement *auditifs*, mais aussi en tant que séquences de mouvements organisés dans l'espace, ayant *des répercussions visuelles, kinesthésiques, tactiles et auditives* » (Baily, 2001, p. 11).

C'est donc bien l'œuvre, dans ses usages complexes externes mais aussi dans *ses logiques sémiotiques internes*, qui constitue une « forme idéale », pour reprendre le terme de Vygotski, spécifiant le rapport organisme-instrument comme une unité. Comme l'ont établi les travaux en ergonomie (Dessaigne & Gaillard, 1998), il s'agit d'une unité dans laquelle les actions liées à la « sensibilité physiologique » (audition, toucher, kinesthésie, etc.) sont pilotées – tout en les transformant – par les significations de la forme que prend cette unité organisme-instrument.

BIBLIOGRAPHIE

- Baily J. (2001). « L'interaction homme-instrument. Vers une conceptualisation ». *Cahiers d'ethnomusicologie*, 14, 2001, mis en ligne avril 2012, URL : <http://ethnomusicologie.revues.org/1835>.
- Bautier E. et Goigoux R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, 89-100.
- Bernié J.-P. (2001). « Genres discursifs scolaires, genres d'activité et conceptualisation ». In J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissages, développement et significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Blum L. (2001). « Geste instrumental et transmission musicale ». *Cahiers de musiques traditionnelles*, vol. 14, 237-248.
- Bronckart J.-P. (2004). « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique ». *Langages*, 38^{ème} année, n° 153, *Les genres de la parole*, 98-108.
- Brossard M. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Clot Y. (2001). « Clinique du travail et problème de la conscience », *Travailler*, n° 6, 36-54.
- Clot Y. (2003). « La conscience comme liaison », In L. S. Vygotski (1925-1930-1932/2003) *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- Daniélou A. (1965). « Le folklore et l'histoire de la musique », *Studia Musicologica*. Academie Scientarium Hungaricae, t. 7, 1(4), 41-45.
- Deleau M. (1989). « Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale », *Enfance*, 1/2, 31-38.
- Dessaigne M.-F et Gaillard I. (dir.) (1998). *Des évolutions en ergonomie*. Paris : Octares.
- Dewey J. (1934/2005). *L'art comme expérience, Œuvres philosophiques III*. Pau : Farrago.
- Dewey J. (1939/2008). « Theory of valuation », *International Encyclopedia of Unified Science*, vol. II, n° 4, Chicago : The University of Chicago Press. Traduction d'extraits : Théorie de la valuation (trad. A. Bidet), *Tracés*, n° 15 (2).
- Doguet J.-P. (2007). *L'art comme communication. Pour une re-définition de l'art*. Paris : Armand Colin.
- Eerola T et Vuokoski J. K. (2013). « A review of Music and Emotion Studies : Approaches, Emotions Models, and Stimuli ». *Music Perception : An Interdisciplinary Journal*, 30 (3), 307-340.
- Ekman P. (1992). « An Argument for Basic Emotions ». *Cognition and emotion*, 6 (3/4), 169-200.
- Ferholt B. (2009). *The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult-child joint play : perezhivanie through playworlds*. Doctoral dissertation. San Diego : University of California.
- Ferholt B. (2010). « A synthetic Analytic method for the study of perezhivanie : Vygotsky literary analysis applied to playworlds », In C. Connery, V. John-Steiner & A. Marjanovic-Shane (Eds.),

Vygotsky and creativity : a cultural-historical approach to play, meaning making and the arts. Bern : Peter Lang (p. 163-179).

- Gonzalez Rey F. (2009). « Historical relevance of Vygotsky's work ». *Outlines*, n° 1, 59-73.
- Hargreaves, D. J., North, A. C. & Schubert, E. (2013). « Peer commentary: 'From Everyday Emotions to Aesthetic Emotions : Towards a Unified Theory of Musical Emotions'. by Patrik N. Juslin ». *Physics of Life Reviews*, 10(3), 269-270.
- Huron D. (2006). *Sweet Anticipation : Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge : The MIT Press.
- Juslin, P. N. & Västfjäll, D (2008). « Emotional responses to music : The need to consider underlying mechanisms ». *Behavioral and brain sciences*, 31, 559-621.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- Mauss M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2014). « Enjeux didactiques et sociologiques du "domaine arts du PER" et de sa mise en œuvre ». Actes du colloque *Sociologie et Didactiques : vers une transgression des frontières ?*, La Vaud, 13 et 14 novembre, Lausanne : HEP.
- Moro C. et Rickenmann, R. (2004). *Situation Educative et Significations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Moro C. et Rodríguez C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Peter Lang.
- Nattiez J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgeois.
- Ong W. (1982). *Orality and Literacy, The Technologizing of the Word*. New York : Routledge.
- Rastier F. (2001a). Eléments de théorie des genres. URL : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html
- Rastier F (2001b). « Spécificité et histoire des discours sémiotiques ». *Linx*, 44.
- Rochex, J.-Y. (1997). « L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 120, 105-147.
- Schechner R. (1985). *Between Theater and Anthropology*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Schubert E., Hargreaves D. J. & North A. (2014). « A dynamically minimalist cognitive explanation of musical preference : is familiarity everything ? ». *Frontiers in Psychology*, vol. 5. URL : www.frontiersin.org
- Sensevy G. (2008). « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? ». *Recherche & Formation*, n° 57, 39-50.
- Sensevy G. et Mercier A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Simonton D. K. (2013). « The evolution of the music-emotion relation ». *Physics of Life Reviews*, (10) 3, 277-278

- Stanislavsky K. (1961). *Creating a Role*. London : Mentor.
- Veresov N. (2014). « Emotions, perezhivanie et développement culturel : le projet inachevé de Vygotski », In C. Moro et N. Muller Mirza, *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion (p 209-235).
- Vygotsky L. S. (1925/2011). « Contemporary Psychology and Art : Toward a Debate ». Translation and Introductory, note by João Pedro Fróis, University of Illinois Press. URL: <http://www.jstor.org/stable/10.5406/jaesteduc.45.1.0107>
- Vygotski L. S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1925-1930-1932/2003). *Conscience, inconscient, émotions*, Présenté par Y. Clot, Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1926/2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos aires : Aique.
- Vygotski L. S. (1926/2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (1931/1998). *Théorie des émotions : étude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. S. (1933/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wallon H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

VYGOTSKI LECTEUR DE POLITZER : POUR UNE PSYCHOLOGIE CONCRÈTE DU DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS PSYCHIQUES SUPÉRIEURES UN CAS DE TRANSFORMATION FONCTIONNELLE DANS UNE ENTREPRISE INDUSTRIELLE.

JEAN YVES BONNEFOND, LIVIA SCHELLER

CNAM CRTD

285

VYGOTSKI LECTEUR DE POLITZER

C'est un pari un peu « risqué » que nous proposons dans ce texte, dont le titre expose deux entrées. La première s'inscrit dans des réflexions portant sur Vygotski en tant que lecteur de Politzer. Ce fait n'est attesté que par les brèves notes retrouvées dans les années 80 dans les archives familiales de Vygotski et publiées en annexe à la traduction française de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014)¹. L'intérêt de montrer la proximité d'approche entre ces deux auteurs est d'attester l'importance et les résultats de la critique commune de la psychologie de l'époque que l'un et l'autre ont fortement dénoncée au milieu des années 20. En 1926, pour ce qui concerne Vygotski avec *La signification Historique de la crise en Psychologie* ; en 1928 et 1929 pour Politzer avec l'ouvrage *Critique des fondements de la psychologie* (Politzer, 2003) et les deux articles de 1929 « Psychologie mythologique et psychologie scientifique » et « Où va la psychologie concrète » (Politzer, 1969).

Dans les notes de Vygotski, condensé elliptique mais percutant de sa pensée qui se réalisera de façon bien plus argumentée dans les chapitres de l'ouvrage au centre de ce séminaire, l'auteur résume la loi qu'il suppose gouverner le développement des fonctions psychiques supérieures : « Dit sous forme générale : *la relation entre fonctions psychologiques supérieures a été autrefois une relation réelle entre personnes*. [...] La réflexion est une discussion (Baldwin, Piaget) ; la pensée est un discours (conversation avec soi-même) ; le mot, selon Janet, a été un ordre donné à d'autres ; répété, un changement de direction l'a fait se dissocier de l'action. [...] *Les relations entre fonctions psychologiques sont génétiquement reliées aux relations réelles entre les personnes* » (Vygotski, 2014, p. 546).

¹ Ces notes ont été publiées une première fois en français dans l'ouvrage de M. Brossard en 2008.

Vygotski synthétise les propos de Politzer en rappelant la méthode que celui-ci préconise pour une psychologie portant sur le vrai objet qu'elle doit poursuivre, le fait psychologique comme segment de la vie dramatique de l'homme². Et Vygotski note : « D'où le principe et la méthode de *personnification* dans les recherches sur le développement culturel, c'est-à-dire que les fonctions sont réparties *entre* individus, *personnification* des fonctions : par exemple, l'un dirige, l'autre est dirigé. *Répartition à nouveau en deux de ce qui est réuni en un* (cf. le travail actuel), développement expérimental d'un processus supérieur (attention volontaire) *comme un drame en petit*. Cf. Politzer : *une psychologie en termes de drame* » (Vygotski, 2014, p. 547-548).

Vygotski, à la différence de Politzer, a consacré les dix années qui lui restaient à vivre au développement des hypothèses et des visées entreprises dans son ouvrage de 1926, après son entrée dans le milieu de la psychologie russe. Politzer, en revanche, a choisi l'engagement dans l'activité militante, autre forme d'engagement social propre à la « vie dramatique de l'homme ». Mais avec ce choix il a laissé sans suites l'approfondissement des méthodes et des concepts qui devaient ouvrir à une autre histoire scientifique de la psychologie. Il mourra en 1942 fusillé par les nazis, à 39 ans. Vygotski, mort en 1934 en avait 38. Stanislav Stêch, dans un beau texte paru en 2013 (Stêch, 2013) propose déjà une comparaison très intéressante entre les deux penseurs, mettant en évidence l'absence chez Politzer d'une conceptualisation du développement qui, par contre, deviendra l'objet central de la pensée Vygotskienne. L'ouvrage *HDFPS* objet de notre séminaire en est une étape majeure. Mais on pourrait dire que la proximité forte entre les deux auteurs est toute concentrée dans les notes citées : « *la relation entre fonctions psychologiques supérieures a été autrefois une relation réelle entre personnes* ». L'acharnement politzerien à rester fixé sur le concret de l'expérience dramatique de l'homme, pour retrouver à l'intérieur des comportements humains la genèse psychique qu'il attribue à l'origine transpersonnelle, sociale, de tout comportement subjectif et collectif, permettra à Vygotski de noter ce qu'on a déjà cité : « D'où le principe et la méthode de *personnification* dans les recherches sur le développement culturel, c'est-à-dire que les fonctions sont réparties *entre* individus, *personnification* des fonctions... ». Il semble retrouver en Politzer une forme de concrétisation de ses propres réflexions sur le développement culturel, produit des rapports entre un « extérieur » socialement formaté par l'histoire des conduites humaines et un « intérieur », dont les fonctions psychiques élémentaires sont transformées par les apports du dehors.

Cela constituera la base de sa théorie du développement des fonctions psychiques supérieures, dont l'activité instrumentale est le vecteur central. Pour Vygotski, l'intériorisation des instruments et des signes et la conversion des systèmes de régulation externe (instruments et signes) en moyens de régulation interne ou d'autorégulation sont les

² Selon Politzer : « Le terme "vie" désigne un fait "biologique" en même temps que la vie proprement humaine, la vie dramatique de l'homme » (Politzer, 1928/2003, p.11).

voies du développement subjectif. Il affirme aussi que lorsque ces systèmes d'autorégulation s'intériorisent, ils modifient dialectiquement la structure de la conduite externe.

Il s'agit donc de la conceptualisation d'une spirale vertueuse entre dehors et dedans. La dimension transpersonnelle de tout « segment de la vie dramatique humaine » – comme le dirait Politzer – est le fruit de ce que nous faisons des gestes signifiants et structurants que nous avons reçus. Élaborée dans ce va-et-vient constant entre extérieur et intérieur, la dimension transpersonnelle participe au développement de notre propre fonctionnement psychique.

Mais une précision : ce mouvement entre dehors et dedans n'est rendu possible que par la force des affects qui en modulent la dynamique « dramatique ». Toute fonction ne se développe que parce qu'elle est dirigée par les affects qui ont imprégné sa construction. Le développement des fonctions psychiques supérieures, selon Vygotski, est loin d'être conçu comme un processus se déroulant par la seule accumulation des apprentissages et par les capacités des individus à les acquérir. Les différents chapitres dédiés au travail des affects dans l'œuvre Vygotskienne (1998 ; 2003) permettent de soutenir que rien n'est intégrable dans notre propre développement psychique s'il n'y a pas eu comme moteur de cette intégration une expérience émotionnelle qui a marqué à vif les événements participant au développement. Le concept de *Perezhivanie*³ que N. Veresov décrit dans l'ouvrage de Moro et al. (2014) apporte des précisions en ce sens.

DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS DE PRODUCTION ET D'ENCADREMENT DU TRAVAIL RÉEL DANS UNE USINE AUTOMOBILE

Le deuxième volet de notre contribution se veut une tentative de représentation concrète du processus de développement défini par Vygotski et relu selon le schéma « dramatique » propre à Politzer. À partir de cette construction conceptuelle, nous voulons en effet utiliser une expérimentation clinique encore en cours comme réalisation concrète et située de la loi développementale définie par Vygotski et sous-jacente à l'appel à la construction d'une psychologie concrète prônée par Politzer.

En la présentant comme une métaphore vivante, concrètement située, du développement culturel tel que Vygotski le définit, nous rendrons compte de l'histoire particulière d'une intervention en clinique de l'activité dans une entreprise industrielle⁴. Nous verrons comment les transformations réalisées dans cette entreprise au niveau des fonctions opérationnelles et hiérarchiques reliées à la définition des critères de qualité du travail de production, seront d'abord assurées et assumées par des individus réunis en collectifs de travail, mobilisés pour mettre en discussion et transformer les fonctions

³ La traduction en français la mieux acceptée du concept de *Perezhivanie* serait « expérience émotionnelle vécue ».

⁴ Il s'agit d'une intervention réalisée par l'équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité du CNAM avec l'entreprise Renault à l'usine de Flins.

de la division du travail existante. Nous montrerons comment, dans les vicissitudes de cette transformation, la critique collectivement personnifiée par les opérateurs, concrètement adressée aux fonctions de direction, affectivement portée par tous les protagonistes de l'intervention, se réalisera en de nouvelles fonctions représentatives. Celles-ci dépasseront les dimensions personnifiées qui ont agi dans la situation au travers de conflits entre opérateurs et cadres portant sur les prescriptions de ces derniers, entre les opérateurs eux-mêmes, lorsqu'ils se sont trouvés à discuter de leurs propres modes de travail, pour assumer, enfin, une fonction organisationnelle et généralisable. Organisationnelle, car désormais elle sera le fait non pas de relations conflictuelles entre personnes concrètes, mais de ce qui s'est dégagé *comme nécessité commune* de ces conflits initiaux et s'est ensuite institué comme forme nouvelle d'organisation de l'activité de production. Les véritables voies de réalisation de ces transformations fonctionnelles ont été ouvertes et traversées par les affects des protagonistes impliqués dans ce développement. Sans la force affective et affectante de ceux qui ont guidé et suivi les transformations réalisées il n'y aurait pas eu de transformations (Clot, 2015).

Nous présentons d'abord concrètement l'histoire de ce développement des fonctions internes à l'entreprise en question. Ensuite, nous proposerons la comparaison entre les processus impliqués dans ce développement très spécifique et le schéma Vygotskien du développement culturel comme moteur de travail des fonctions psychiques supérieures.

Une demande d'intervention pour transformer l'organisation du travail d'une entreprise industrielle

À l'origine de notre intervention, une demande de la direction nationale de Renault d'instruire des désaccords en impasse avec les syndicats sur l'appréciation des situations de travail en matière de santé et de qualité. Notre proposition, acceptée par la direction comme par tous les syndicats, fut non pas d'arbitrer ces désaccords mais d'expérimenter à plusieurs niveaux dans l'entreprise des moyens de dialogue sur la qualité du travail, conflictuelle par nature. L'idée était d'instituer ce dialogue pour construire des arbitrages organisationnels nouveaux qui soient source de santé et de performance.

Avant l'intervention : une division du travail atrophiant les potentialités des fonctions opérationnelles.

Dans l'usine où nous sommes intervenus, la division du travail existante, parfaitement taylorienne, ne comportait aucun temps de dialogue à proprement parler entre les fonctions de direction et d'encadrement et la fonction directement productive, représentée par les opérateurs sur ligne. Les seuls modes de communication entre fonctions d'encadrement et opérateurs relevaient d'une communication descendante d'informations ou des rappels de prescriptions diverses sur la qualité, la sécurité, les comportements.

Premières analyses de la fonction de production en lien avec une interrogation sur la qualité du travail produit.

Notre action commence par du temps passé au plus près du travail des opérateurs d'un atelier choisi comme zone d'expérimentation, afin de construire avec des opérateurs volontaires une co-analyse de leur activité préalablement filmée. Nous mobilisons pour cela la méthode des auto-confrontations croisées (Clot, Faïta & al. 2001). Il s'agit d'une méthodologie qui stimule la dispute professionnelle entre les opérateurs sur leur propre activité sans participation de la hiérarchie. Les plaisirs et les déplaisirs de la controverse sur le travail bien fait contribuent à développer *la fonction psychologique du collectif* pour imaginer de nouvelles possibilités de penser et d'agir.

Mise en évidence de la fonction opérationnelle du travail comme une fonction empêchée et atrophiée : parole inutile sur les constats d'une mauvaise qualité du travail, dévalorisation de l'expertise ouvrière, déniée et non utilisée.

Les dialogues sur le métier, après avoir eu lieu entre opérateurs, migrent comme objet du dialogue au sein des comités de pilotage qui suivent les étapes de l'intervention et où toutes les fonctions de l'usine sont représentées : fonction d'encadrement de proximité, de direction, fonction syndicale. Ces dialogues, véritables diagnostics sur la qualité du travail réel du point de vue des opérateurs, obligent à voir et à entendre : 1) l'engagement des opérateurs dans leur travail ; 2) la qualité de leurs analyses ; 3) leur ingéniosité ; 4) les compensations parfois au prix de leur santé des problèmes de conception de pièces, de moyens, d'organisation du poste. Mais apparaît surtout ce que l'on a qualifié de « parole inutile », c'est-à-dire l'expérience répétée d'avoir parlé, signalé, proposé, sans que cela puisse porter. Cette expérience de l'inutilité de la parole s'était transformée au plan psychologique en sentiment partagé qu'il est vain de dire, que rien ne peut changer.

Naissance de la fonction de référent-opérateur

Un premier cycle, depuis le travail collectif dans l'atelier entre opérateurs jusqu'à l'ouverture du dialogue au niveau des comités de suivi entre direction, ligne hiérarchique, organisations syndicales, a posé les bases d'une institution du dialogue sur la conflictualité de la qualité du travail. Personne ne pouvant alors se soustraire face au travail tel qu'il était, devrait ou pourrait être, mais chacun se trouvant aussi en mesure, du fait du dispositif d'expérimentation, de s'engager dans le dialogue pour trouver des voies de transformation. Un autre cycle a été réalisé ensuite : des pratiques de dialogue entre opérateurs et encadrement de proximité ont eu lieu sur la base de nouvelles analyses d'opérateurs concernant des postes, analysés dans le cadre des auto-confrontations croisées. L'expérience était désormais faite par les opérateurs qu'ils pouvaient investir un espace centré sur leurs analyses des obstacles à l'efficacité, que celles-ci pouvaient être effectivement discutées avec l'encadrement, que des issues pouvaient être trouvées

à certains de leurs problèmes et que les autres pouvaient ne pas être refoulés mais objectivés pour être travaillés au-delà de ce périmètre. Le cadre de l'expérimentation a servi alors à construire les conditions techniques et sociales du dialogue rendant possible que la conflictualité entre les rapports de pouvoir hiérarchique et l'expertise sur le travail des opérateurs soit une *tension productive*. Dès lors, plusieurs questions se sont posées. Comment assurer l'initiative des opérateurs ? Comment empêcher que des problèmes soulevés se referment ? Parmi ces opérateurs expérimentés, la proposition fut faite de créer *une fonction d'opérateur référent* qui serait élu par ses pairs pour être l'interlocuteur en matière de qualité du travail des opérateurs dans le processus à inventer.

Institution concrète de la fonction de référent et sa première généralisation : de la ligne de montage des portes à l'ensemble du département.

Les discussions ont amené la direction à retenir le principe d'un opérateur référent élu par ses pairs et à décider de construire un dispositif organisationnel pour déployer à l'échelle du département montage un processus de dialogue et d'action sur la qualité du travail qui s'affranchisse du périmètre expérimental de l'atelier des portes. Tous les 15 jours, des arrêts de chaîne de 20 minutes sont programmés pour animer des dialogues pour la Qualité du Travail. C'est le moment où tous les opérateurs, le référent, et le Chef d'Unité (CU) discutent ensemble des sujets collectés, traités, en cours, non traités. Ce prototype conçu et testé à l'atelier des portes fut validé en comité de suivi local puis en comité national en vue de son déploiement dans tout le département montage.

Ce qui est à retenir : il ne s'agit pas d'une simple mise en discussion du travail, de libérer la parole ou de permettre l'expression. *La fonction de référent élu par ses pairs, institue la fonction du collectif du travail comme moyen d'action dans l'organisation*. Il s'agit d'un processus qui articule l'inventaire des problèmes et des possibilités, la hiérarchisation, la discussion, la décision, la validation et même le contrôle du fonctionnement du dispositif par un référent désigné par les opérateurs, qui est chargé de veiller au bon déroulement du dispositif. Il le fait en circulant dans les ateliers et en en rendant compte à la direction qui a nommé un « garant usine » du dispositif. Il est important d'insister sur le dialogue et la décision, car par le passé les initiatives en matière de simple expression des salariés ont fait long feu.

La fonction de l'encadrement modifiée par sa relation à la fonction « référent opérateur ».

Des questions se posent sur les effets que la nouvelle fonction représentative du travail réel des opérateurs a sur l'encadrement de proximité et au-delà. Cela peut être déstabilisant et c'est d'autant plus le cas lorsque certains avaient fait leur, pour plusieurs raisons, le refoulement des problèmes du travail réel. Pour d'autres, c'est tout le contraire : un tel dispositif loin de les fragiliser est une ressource pour leur propre pouvoir d'agir

sur les problèmes de l'UET (Unité élémentaire de travail), sur l'efficacité de l'équipe et donc leur légitimité de chef. On soulignera combien, dans les deux cas, il est question ici du rapport entre affect et action (Clot, 2015). Ce rapport est au centre de l'activité d'intervention, qui vise à interposer un cadre dialogique pour que l'expérience affective que toute activité comporte puisse être le moyen d'un développement du pouvoir d'agir sur soi et sur son milieu. Un dispositif analogue à celui des opérateurs est alors également institué pour les Chefs d'Unité. Ils ont également désigné leur *CU référent* pour instruire et agir sur leurs propres obstacles avec leur hiérarchie.

Les nouvelles fonctions se généralisent à d'autres départements de l'usine.

Au printemps 2014, les opérateurs des trois départements de l'usine ont ainsi élu leurs référents d'UET qui ont été formés et accompagnés par les référents expérimentés des Portes. Un an après le lancement, le dispositif est toujours opérationnel, son évaluation est positive, par les référents d'abord, car selon eux il n'est plus possible de revenir en arrière tant des problèmes qui n'avaient pas voix au chapitre peuvent maintenant se régler. La direction et les quatre syndicats avec leurs divergences sont d'accord sur l'importance de la démarche. Plus de 1 000 sujets ont été collectés dont plus de 70 % sont réglés, des effets sur l'absentéisme et sur les accidents du travail sont là, l'usine déploie actuellement le dispositif dans d'autres départements.

PREMIÈRE SYNTHÈSE DU DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS PRODUCTIVES

1. La fonction « opérateurs » comme fonction de production concrète, est développée par l'institution de la figure de « référent » en direction de sa capacité de repérer puis d'évaluer les problèmes et de participer à les corriger.
2. Cette fonction reconnue et institutionnalisée agit en modifiant les formes standardisées de la réalisation du travail : la *nouvelle attention* portée à la qualité réelle de la production développe l'*efficacité* de chaque niveau opérationnel, permet un autre regard sur la *sauvegarde de la santé, renouvelle le rapport à l'activité* des opérateurs, moins poussés qu'avant à utiliser l'absentéisme comme défense. On pourrait dire que la fonction, étant reconnue, revitalise les performances auparavant inhibées par la division du travail taylorienne, se développe comme le fait l'attention volontaire par rapport à l'attention « naturelle ». Rappelons ce que Vygotski dit à propos de la « maîtrise de l'attention » : « la condition primitive pour que se forme l'attention est non pas la fonction "volitive" interne mais l'opération culturelle, historiquement élaborée, qui conduit à l'apparition de l'attention volontaire. L'indication est à l'origine de l'orientation de l'attention, et il est à remarquer que l'être humain s'est créé une sorte d'organe spécial de l'attention volontaire sous la forme de l'index, qui dans la majorité des langues tire son nom de cette fonction » (Vygotski, 2014, p. 405). D'un point de vue métaphorique on pourrait soutenir que la fonction représentée par les référents opérateurs⁵ est une fonction « indicative » des problèmes rencontrés dans la

⁵ Qui a fait naître en miroir la fonction de référents CU (Chefs d'unité).

réalisation du travail de production et indicative aussi de leurs possibles solutions. La parole « utile » qui peut enfin circuler de façon organisée dans les ateliers développe tant subjectivement (chaque opérateur prête une nouvelle attention à son poste et à l'activité qu'il y mène) que collectivement (les problèmes rencontrés sont discutés et évalués ensemble lors des phases de délibération collective) les forces engagées dans l'activité.

3. La généralisation de la fonction des « référents » à l'ensemble des départements de l'usine implique une transformation des modalités de décision, d'arbitrage et de résolution des problèmes. La libération des empêchements, de l'atrophie initiale de la fonction opérationnelle secoue les autres fonctions qui doivent désormais réagir et agir pour prendre en compte les indications provenant des référents comme représentants du collectif d'opérateurs.

On peut commencer à soutenir que ces nouvelles fonctions sont en train de transformer les fonctions réalisant globalement le système productif et ses processus.

SANS CONCLURE

Tout cela s'est passé et continue à se dérouler à travers des histoires très concrètes d'hommes et de femmes, opérateurs, cadres de proximité, dirigeants. Tous ayant vécu et vivant des tensions, des conflits, certains tentant d'empêcher les transformations en cours ou utilisant des stratégies défensives pour ramener la division sociale du travail à ses définitions initiales. Mais la majorité sachant heureusement contrebalancer par des affects, des émotions et des sentiments bien plus actifs les résistances des autres.

Car chacun des passages décrits dans cette transformation a été traversé par des affects allant du réinvestissement actif de l'activité de travail et du développement du pouvoir d'agir qui y est toujours lié – nous parlons ici des opérateurs – aux affects contraires, portés par ceux qui craignaient de perdre du pouvoir. L'abandon de cette crainte – crainte éprouvée essentiellement chez les fonctions d'encadrement – n'a pu être permis qu'en développant, chez ceux qui la vivaient, la conscience de son inadéquation au plan réel de leur activité et de leur fonction. Elle a été alors remplacée par la reconnaissance que le développement du pouvoir d'agir de la fonction « opérateurs », *condensée dans la fonction du référent*, allait de pair avec une véritable amélioration de l'activité organisationnelle et gestionnaire qui était de leur ressort. Il faut par ailleurs rappeler que peut devenir « référent » tout opérateur qui se propose pour cette fonction. Tous les six mois, en effet, de nouvelles élections dans les ateliers permettent de choisir les opérateurs qui vont ainsi représenter l'expertise ouvrière en recueillant les indications singulières de chaque collègue pour les mettre dans le pot commun de la vie de l'atelier. Cette possibilité ouverte à tous de postuler pour la fonction permet qu'elle soit expérimentée, intériorisée et actée par tous ceux qui désirent le faire et qui sont reconnus par leurs pairs. Le partage de cette fonction sera sans doute l'une des données cliniques à suivre pour mieux comprendre ses développements.

Nous comparons la naissance de cette *fonction de référent* à l'institution d'une fonction instrumentale dont le rôle est de maintenir vivante la dynamique ouverte par la reprise d'une parole utile et efficace chez les opérateurs. Il s'agit d'une référence instituée pour que puissent vivre autrement qu'avant les relations entre fonctions qui étaient atrophiées, condition du développement de l'activité réelle de l'usine.

Introduite de l'extérieur, la fonction de référent s'expérimente individuellement et collectivement chez ceux qui la portent et ceux qui s'y rapportent : les opérateurs qui l'ont désignée et qui s'en servent pour que leur parole soit véritablement et concrètement « utilisée », et les fonctions d'encadrement qui doivent véhiculer dans tous les réseaux de l'entreprise les exigences portées par les référents. En ce sens cette fonction retourne sur le plan social de l'entreprise en transformant le fonctionnement. Mais pour le faire elle a dû être supportée individuellement par ceux qui se sont investis dans le projet de transformation de l'organisation. Le cycle « extérieur-intérieur-extérieur » que Vygotski indexe au développement des fonctions psychiques supérieures est ainsi « métaphorisé » dans cet organisme vivant qu'est une usine industrielle.

Certes, prétendre ici mettre en parallèle le système psychique propre à l'organisme humain avec celui du système organisationnel propre à un organisme « industriel » est sans doute une comparaison scientifiquement discutable. Mais, selon nous, elle devient valable si l'on prend au sérieux l'idée de « plan dramatique » telle que Politzer l'a suggérée et Vygotski l'a développée à propos des conduites humaines. Plan dramatique, au sens où il est possible de reconstruire « scéniquement » les processus incarnés dans des fonctions comme ayant à l'origine des opérations et des actions soutenant une activité qui, par sa répétition, a forgé, institué, ces fonctions. Rappelons encore une fois les notes de Vygotski, inspirées par sa lecture de Politzer : « *les relations entre fonctions psychologiques sont génétiquement reliées aux relations réelles entre les personnes* ». (Vygotski, 2014, p. 546). Si dans les années à venir, dans cette usine, et dans l'entreprise qui en voudrait généraliser l'expérience, on n'empêche pas le fonctionnement et le développement des nouvelles fonctions instituées lors de cette intervention, nous pourrions soutenir que quelque chose de fonctionnellement supérieur à l'organisation précédente a eu lieu.

Laissons une dernière fois la parole à Vygotski lui-même :

« Si derrière les fonctions psychologiques il y a du point de vue génétique les relations entre les hommes, alors : 1) il est ridicule de chercher des centres spécifiques des fonctions psychiques supérieures ou des fonctions suprêmes dans l'écorce (cérébrale) (les lobes frontaux – Pavlov) ; 2) il faut en rendre compte non par des liaisons internes organiques (des régulations), mais de l'extérieur – par ce fait que l'homme commande l'activité du cerveau du dehors, à l'aide de stimuli ; 3) par essence elles ne sont pas des structures naturelles mais des constructions ; 4) le principe fondamental du travail des

fonctions psychologiques supérieures (de la personnalité) est social, du type de *l'interaction* (auto stimulation, « accès à la maîtrise de son corps », appropriation) des fonctions, en lieu et place de l'interaction des hommes. La forme dans laquelle elles peuvent connaître leur plus complet déploiement est celle du *drame* » (Vygotski, 2014, p. 549).

Si l'intervention que nous avons présentée comme histoire concrète – forme « dramatique » dirait Politzer – de la construction conceptuelle du développement des fonctions psychiques supérieures, est comprise en ce sens, alors ces auteurs auront une autre preuve à leur compte.

BIBLIOGRAPHIE

- Brossard M., (2008). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Villeneuve d'Ascq : Éd. du Septentrion.
- Clot Y., (2016.). L'affectivité en activité. In J.M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie de l'analyse des activités*, Paris : PUF.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L., (2001). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, n° 2, www.unites.uqam.ca/pistes.
- Politzer G., (1969). « Psychologie mythologique et psychologie scientifique » ; « Où va la psychologie concrète ? », in *Écrits 2. Les fondements de la psychologie*, Paris : Éd. Sociales, 57-131 et 136-188,.
- Politzer G., (2003). *Critique des fondements de la psychologie*, Paris : PUF.
- Stêch S., (2013). « Lev Vygotski et Georges Politzer : le point de vue du développement comme élément constitutif du fait psychologique », in J. Friedrich, R. Hofstetter et B. Schnewly (dir.), *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du XX^e siècle*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Veresov N., (2014). « Émotions, *perezhivanie* et développement culturel : le projet inachevé de Vygotski », in C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*, Villeneuve d'Ascq : Éd. du Septentrion.
- Vygotski L.S., (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- Vygotski L.S., (1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*, Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. S., (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Trad. F. Sève et G. Fernandez, Paris : La Dispute.
- Vygotski L.S., (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris : La Dispute.

AXE 3

QUESTIONS LANGAGIÈRES ET PRÉ-LANGAGIÈRES (SÉMIOSE, LANGAGE ORAL ET ÉCRIT...)

297

Au tournant des années 1930, dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski redéfinit de la façon suivante l'objet de ses recherches sur le développement culturel de l'enfant : « Le concept de “développement des fonctions psychiques supérieures” et l'objet de notre investigation englobent deux groupes de phénomènes, qui semblent à première vue tout à fait hétérogènes mais représentent en fait deux branches fondamentales, deux canaux de développement des formes supérieures de comportement, indissolublement liés mais ne fusionnant jamais en un tout. Ce sont, premièrement, les processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée : langage, écriture, calcul, dessin ; deuxièmement, les processus de développement de fonctions psychiques supérieures spéciales, non délimitées ni définies avec tant soit peu de précision et appelées dans la psychologie traditionnelle attention volontaire, mémoire logique, formation de concepts, etc. » (*HDFPS*, 2014, p. 113). Autrement dit, il s'agit d'étudier les interrelations au sein et entre trois ensembles de processus ou d'objets : les caractéristiques de différents systèmes de signes, l'histoire de leurs « modes d'utilisation » (id., p. 246) et d'appropriation, et enfin

les modalités du développement culturel des opérations psychiques telles qu'elles peuvent se manifester dans des processus supérieurs du comportement.

Au risque de l'anachronisme (certains des termes qui suivent étaient peu ou pas employés du vivant de Vygotski), on pourrait avancer que ce dernier développe une approche multimodale des usages des systèmes sémiotiques (langage, écriture, calcul, dessin) qu'il étudie. Selon une perspective qu'on retrouve dans *Psychologie de l'art*, il ne se contente pas de présenter les caractéristiques et les potentialités propres à chacun de ces systèmes sémiotiques, il met surtout l'accent sur la diversité des fonctions qu'ils peuvent avoir pour ceux qui les utilisent ou se les approprient. C'est ainsi qu'il montre par exemple que le langage (oral ou écrit) peut, selon notamment l'âge des enfants, tout aussi bien être un moyen d'expression, d'indication ou de représentation symbolique. Et que cette pluralité fonctionnelle d'un même système sémiotique permet de comprendre pourquoi, au cours de leur développement, les enfants et ceux qui les entourent privilégient certaines associations temporaires de « moyens de communication » (id., p. 185) ou « de représentation » (id., p. 341).

Ce qu'il met bien en lumière à propos de la « préhistoire de l'écrit » (chapitre 7) et des liens génétiques qui peuvent exister entre les « gestes indicatifs », le dessin, le jeu symbolique ou différentes formes d'écrit (« simples » traces graphiques, écrit pictographique ou présymbolique...). Une telle analyse des caractéristiques des systèmes sémiotiques tels qu'ils sont utilisés par les enfants permet non seulement de mettre en lumière des liens génétiques entre des systèmes sémiotiques habituellement étudiés séparément, et l'apparition et le développement de fonctions psychiques supérieures (attention volontaire, mémoire logique, pensée conceptuelle, volonté « anticipatrice »...), mais aussi de montrer que le développement de l'enfant serait tout autre sans les moyens culturels qui sont mis à sa disposition et qui lui permettent, via la réorganisation des fonctions sociales, de réguler ses relations avec autrui puis, via la réorganisation des fonctions psychiques, de s'auto-réguler.

L'ambition de ces orientations de recherches nous semble d'actualité pour identifier de façon plus générale les processus de construction mutuelle de différentes strates du « social » et du « psychisme ». En effet, si les analyses développées dans ce livre et dans ceux qui suivront cherchent avant tout à reconstituer les médiations par lesquelles ces systèmes sémiotiques deviennent des « fonctions psychologiques propres de l'enfant » (id., p. 333), Vygotski laisse entendre (en particulier dans les textes reproduits dans les annexes de ce livre) qu'il ne s'agit là que du noyau de son programme de recherches. Plus généralement, il insiste sur l'importance pour la psychologie « générale » (et pas seulement celle du développement du jeune enfant) de l'étude des « activités médiatisantes » (id. p. 205) des relations humaines au moyen de signes. Donc non plus seulement le jeune enfant « normal », mais aussi les « enfants dits déficients », le bébé ou

l'adolescent (dernier chapitre), de sexes différents. Étudiées non plus seulement sur le plan intersubjectif ou interpersonnel, mais aussi à plus grandes échelles, celles qui correspondent aux autres sens que Vygotski donne au « social » : époques historiques, histoires des systèmes de signes, classes et formations sociales, « développement de la société humaine » (id., pp. 110-111), diverses sphères de la vie sociale ou du comportement (id. p. 560).

Cet atelier portera sur ces différentes perspectives, plus ou moins explorées par Vygotski. Il sera donc l'occasion de confronter des travaux sur le développement culturel non seulement des jeunes enfants, pouvant être distingués selon leur sexe ou leur origine sociale, mais aussi des bébés, des adolescents et des adultes au sein de différentes sphères sociales. Par exemple, on pourrait chercher à opérationnaliser, au sein d'études sur les apprentissages scolaires ou le développement professionnel, l'assertion suivante de Vygotski : « Les stimuli artificiels créés par l'homme, qui n'ont aucun lien avec la situation donnée et sont mis au service d'une adaptation active, apparaissent une fois encore comme le trait distinctif des formes supérieures de comportement » (id. p. 188). Cela pourrait conduire, à partir notamment de l'étude d'usages d'une pluralité de systèmes de signes, à mieux spécifier et contextualiser les usages souvent polymorphes des notions de réflexivité, de prise de conscience, de décontextualisation ou d'autonomie. On pourrait aussi, à partir du constat récurrent que fait Vygotski au cours de ses expériences que « l'enfant n'utilise pas [toujours] de façon tant soit peu significative les stimuli-moyens qu'il a devant lui » (id. p.374), se demander si des différences culturelles d'« individualisation » (Vygotski préfère ce terme à celui de socialisation) pourraient expliquer ces « ratés » ou différentes formes d'appropriation de systèmes sémiotiques, notamment en raison de la diversité sociale des activités « médiatisantes ».

L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

PASCAL DUPONT

Université de Toulouse 2

299

Le concept de littératie – renvoyant à un ensemble d'activités langagières, de pratiques et représentations liées à l'écrit et à leurs effets sur l'oral – est de plus en plus souvent convoqué dans les recherches en didactique. En s'appuyant sur les grandes orientations épistémologiques du concept de littératie, il s'agira dans cet article d'examiner en quoi il peut contribuer à l'étude des activités médiatisantes (Vygotski, 1931/2014) dans les processus d'apprentissage.

C'est dans cette perspective que nous nous interrogeons sur l'utilisation d'outils, notamment à l'école primaire les outils langagiers que sont les écrits et oraux réflexifs, permettant à l'enseignant d'ajuster le contrat didactique pour améliorer les apprentissages de ses élèves. Et sur les principes de leur organisation et de leur utilisation dans un cadre participatif (Goffman, 1987) pour que les élèves puissent à leur tour s'en emparer et tendre vers leur appropriation. Pour ce faire, nous analyserons dans une perspective chrono-génétique le rôle des écrits et oraux réflexifs dans des séquences de français de deux classes situées aux extrémités du cursus scolaire de l'école primaire : la petite section de maternelle (PS) et le cours moyen 2^{ème} année (CM2).

Enjeux et intérêts du concept de littératie en didactique

L'expansion des domaines de l'utilisation du concept de littératie et le succès de son emploi dans les enquêtes internationales (PISA, PIRLS), les programmes de développement (l'ONU a promulgué la décennie qui vient de s'écouler – 2003-2012 – Literacy Decade), les champs d'activités (santé, droit, médias, etc.) soulignent sans nul doute son intérêt, mais simultanément invitent à être vigilant quant aux significations que l'on est susceptible de lui attribuer, plus particulièrement dans le champ de l'enseignement et des apprentissages. Cela est d'autant plus vrai que, concernant les activités langagières, au contraire des programmes scolaires d'autres pays francophones comme le Canada, le terme littératie n'apparaît pas en tant que tel dans les textes officiels français¹ dans lesquels il est en concurrence avec d'autres notions. Pour évoquer les compétences des

¹ Il ne sera pas non plus présent dans les nouveaux programmes de l'école primaire française de 2015 et 2016.

élèves, il y est plutôt question de maîtrise de la langue, terme impliquant une vision technique, voire fantasmatique, puisque les langues ne peuvent pas être maîtrisées par les sujets parlants (Chiss, 2004). Pour décrire les difficultés des élèves, c'est le terme d'illettrisme issu des interventions du mouvement ATD-Quart Monde en faveur des plus démunis qui prévaut pour les actions de prévention et de soutien aux élèves plus âgés en grande difficulté scolaire, voire décrocheurs.

L'un des premiers intérêts du concept de littératie serait de mettre l'accent sur les pratiques et la mise en œuvre de compétences en situation et non de se centrer exclusivement sur les savoirs de la langue. Le second serait de présenter un versant positif de ce que l'illettrisme désigne sous une forme négative : les manques, les défaillances et les difficultés que rencontre un élève à l'école dans la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'oral. De manière générale, en littératie, l'ignorance n'existe pas en tant que telle car les besoins littératiques varient selon le contexte social dans lequel un individu évolue. Ils sont différents selon l'âge, l'environnement dans lequel on apprend, et évoluent tout au long de la vie. Il s'agit, pour l'élève, d'agir efficacement dans différentes situations langagières et avec différents supports pour construire des apprentissages. Ainsi selon Rispaïl (2011), l'introduction du concept de littératie en didactique ouvre un champ de recherche permettant de considérer l'élève dans la globalité de sa triple dimension sociale, linguistique et cognitive.

LITTÉRATIE ET DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS PSYCHIQUES SUPÉRIEURES

Cependant, pour Delcambre & Pollet (2014), d'un point de vue didactique, donner une définition de la littératie commune à l'ensemble des centres d'intérêt des chercheurs semble une gageure tant les objets, les supports, les contextes, les publics considérés sont divers. Ceci est d'autant plus vrai que ce concept a une double racine épistémologique pouvant renvoyer soit à l'appréhension des pratiques de l'écrit et de l'activité langagière comme une technologie de l'intellect (Goody, 1977/1979) permettant de modifier les processus cognitifs du sujet ; soit être utilisé pour montrer l'inscription des activités langagières dans des contextes culturels et des rapports sociaux (Street, 1984).

Nous nous appuyons sur le cadre historico-culturel Vygotskien afin d'examiner l'intérêt de cette double racine épistémologique du concept de littératie à l'école. Pour Vygotski toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus inter-personnels en processus intra-personnels, leur développement ne pouvant pas être envisagé en dehors d'activités médiatisantes (Vygotski, 1931/2014). Il considère notamment le langage comme un puissant opérateur (Vygotski, 1931/1985) qui, partant de l'inter-psychique, à travers les interactions et

les échanges avec les adultes et les pairs, conduit à l'intra-psychique, c'est à dire à l'intériorisation de ce qui a été appris au cours des interactions sociales.

C'est pourquoi, dans les processus d'apprentissage, les activités langagières sont à la fois un instrument de médiation mais aussi un lieu d'exploration et de transformation de l'activité et du sujet (Schneuwly, 2008). C'est cette dernière orientation qui est plutôt mise au jour, en contexte francophone, par la comparaison d'une centaine de définitions du terme littératie à partir de mots-clés (Hébert & Lépine, 2012). Ceux-ci ont été classés en fonction de leur nombre d'occurrences afin de dégager la ou les plus-value(s) apportée(s) par ce concept. Une dizaine ont été recensées, se rapportant explicitement à des composantes sociales (relations individu-société, tâches réelles authentiques, influence de l'environnement), développementales (continuum des apprentissages, visée émancipatrice), culturelles (appropriation de la culture écrite, visée émancipatrice) ou à la mise en réseau de compétences (pluri-dimensionnalité, variété des supports, aspect dynamique et situé, interdépendance écrit/oral). Sur un plan didactique, le concept de littératie conduirait ainsi à renouveler la vision de l'élève et de ses capacités et à reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage.

OUTILS LANGAGIERS ET CADRE PARTICIPATIF

C'est dans cette perspective que nous nous interrogeons sur les usages des outils langagiers dans les situations éducatives scolaires, et plus particulièrement à l'école primaire, sur ceux des écrits et oraux réflexifs (Chabanne & Bucheton, 2002) qui ont une fonction d'accompagnement, de stimulation et de régulation dans les processus d'apprentissage. Si *stricto sensu* l'ensemble des activités langagières en classe peuvent avoir virtuellement ces fonctions d'étayage, elles ne les ont en réalité que si elles sont organisées et pensées pour, côté enseignant, ajuster le contrat didactique et, côté élève, développer au mieux les fonctions psychiques supérieures par apprentissage. Il convient alors de différencier des échanges langagiers ordinaires et spontanés en classe, les activités langagières orientées vers la construction d'apprentissage.

Pour étudier les écrits et oraux réflexifs dans les processus d'apprentissage, nous nous appuyons sur un modèle descriptif² (Dupont & Grandaty, 2012 ; Dupont, 2014) qui les catégorise selon leur rôle en fonction des étapes du processus de focalisation sur un objet de savoir (Cf. tableau 1).

² Le modèle RIEFT pour Repérer, Identifier, Expérimenter, Formaliser, Textualiser.

Écrits et oraux réflexifs	Rôle	Processus de focalisation
Écrits et oraux de travail (EOT)	Écrits et oraux en rapport immédiat avec les situations dans lesquelles ils sont produits qui précèdent ce moment de l'identification par les élèves de l'objet de savoir visé. Leur rôle est de le rendre visible aux élèves.	Étape de repérage de l'objet de savoir. Étape d'identification des dimensions enseignées de l'objet de savoir.
Écrits et oraux intermédiaires (EOI)	Écrits et oraux spécialisant les formes précédentes, de nature transitoire, et étapes vers des formes normées. Leur rôle est de travailler un objet de savoir déjà présenté par l'enseignant et repéré par les élèves.	Étape d'expérimentation et de mise en commun des dimensions de l'objet de savoir dans des systèmes de coopération.
Écrits et oraux normés (EON)	Écrits et oraux normés, qui marquent l'appropriation par les élèves d'objets de savoir appris, soit qu'ils en manifestent une maîtrise suffisante, soit qu'ils aient la capacité d'adopter une posture métacognitive vis à vis d'eux. Ils prennent la forme de productions évaluables.	Étape de formalisation de l'objet de savoir. Étape de textualisation de l'objet de savoir.

Tableau 1 – Catégorisation des écrits et oraux réflexifs. Source : Auteur.

Les élèves ne peuvent être enrôlés dans ces activités langagières que si celles-ci comportent de véritables enjeux et que si les élèves ont la possibilité d'y participer. Les écrits et oraux de travail en classe sont présentés dans un cadre participatif (Goffman, 1987) qui produit et contraint les interactions : [Toutes les interactions] « portent la marque du cadre de participation au sein duquel elles ont lieu » (*Ibid.*, p. 10). En contexte scolaire, ce cadre est un espace de travail, commun au groupe d'apprentissage, qui permet aux élèves de communiquer, d'agir ensemble et d'occuper différents statuts. Il s'agit de planifier la temporalité du processus d'apprentissage, de définir les dimensions de l'objet de savoir dont on vise l'acquisition, d'élaborer des situations problèmes, de choisir les supports adéquats, et d'intégrer dans les séquences des écrits et oraux réflexifs pour outiller les élèves.

Nous prenons pour postulat que la construction en amont du cadre participatif facilite pour les enseignants la gestion des écrits et oraux de travail, qu'elle oriente l'activité langagière des élèves et qu'elle contribue à leur coopération pour tendre vers un but commun. Elle est propice à l'exploration des outils, à leur enrichissement et à leur appropriation au fur et à mesure que l'élève pratique une activité et que s'éclaircissent la nature de ces interactions scolaires et le contrat didactique qui les sous-tend ; et propice par là-même, à la mise en œuvre d'activités médiatisantes.

CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

Depuis plusieurs années, l'IUFM de Midi-Pyrénées devenu l'ÉSPÉ de l'Académie de Toulouse, développe des programmes de recherches collaboratives associant enseignants-chercheurs et enseignants du premier degré maîtres-formateurs intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants. L'un de ces groupes de recherche, comprenant des enseignants des trois cycles de l'école primaire, est engagé dans une recherche dans le domaine de la littératie et sur l'étude des écrits et des oraux réflexifs en classe dans des séquences de la discipline français. Les recherches menées ont été structurées en trois phases :

- une phase de construction du cadre participatif pour planifier le processus d'apprentissage : après avoir analysé *a priori* l'objet de savoir visé pour déterminer ses dimensions à travailler et anticiper les obstacles didactiques prévisibles, les enseignants ont construit des séquences en indiquant la temporalité prévue, les situations problèmes et les supports, la présence des écrits et des oraux de travail et leur utilité. Ces séquences validées entre pairs ont ensuite été mises en œuvre dans les classes ;
- une phase d'analyse des séquences, rédigée sous une forme synoptique. Elle a été effectuée à partir des différentes étapes du processus de focalisation sur l'objet de savoir ;
- une phase de comparaison des catégories d'écrits et d'oraux réflexifs et de leur rôle dans le processus d'apprentissage à partir du modèle présenté ci-dessus.

L'objet plus particulier de notre étude est donc, à partir des cadres participatifs conçus par les enseignants pour favoriser les oraux et écrits réflexifs des élèves, d'analyser leur rôle dans le processus de focalisation sur différents objets de savoirs dans la discipline français. Dès lors, il s'agira de considérer de quelles manières ils contribuent au développement de compétences en littératie. Bien qu'elle ait porté sur l'ensemble des cycles de l'école primaire, nous ne confronterons ici que les résultats relatifs à deux classes situées aux extrémités du cursus scolaire de l'école primaire française, la classe de petite section de maternelle (PS) qui est la première année de scolarisation des élèves et la classe de cours moyen deuxième année (CM2) qui est la dernière année de scolarisation du primaire avant l'entrée au collège. Cette approche contrastée devrait permettre de déterminer si les écrits et oraux réflexifs peuvent avoir des rôles similaires dans le processus d'apprentissage quel que soit le niveau de classe.

La construction des cadres participatifs

Dans le domaine des compétences en littératie, certains contenus disciplinaires sont mal repérés par les élèves. C'est notamment vrai pour l'oral qui est souvent naturalisé en classe. Soit que les activités langagières sont tellement prégnantes, comme c'est le cas à l'école maternelle, que leurs enjeux deviennent peu perceptibles pour les élèves. Soit qu'elles ne sont pas considérées comme des moments d'apprentissage particuliers comme le manifeste le peu de présence de plages « oral » dans les emplois du temps à l'école élémentaire. Il est donc nécessaire que les usages scolaires du langage, c'est à dire les activités langagières que l'école sollicite pour apprendre et comprendre, fassent l'objet d'un apprentissage systématique construit dans la durée. Cette absence de visibilité d'activités langagières spécifiques explique sans doute que les travaux portant sur la conscience disciplinaire des élèves de fin d'école primaire montrent que ces derniers n'identifient pas l'oral comme un objet d'étude. C'est par exemple le cas des genres discursifs aux programmes de l'école maternelle³ (argumenter, expliquer, etc.) et du cycle 3⁴ (raconter, rendre compte, reformuler, exposer, argumenter, etc.). C'est pourquoi nous avons choisi de présenter des séquences portant sur les genres discursifs car elles nous paraissaient être un terrain d'étude pertinent pour décrire la construction de cadres participatifs et les activités langagières dans les processus d'apprentissage.

304

En PS, la temporalité du processus d'apprentissage est la période (environ deux mois), un genre discursif étant travaillé à chacune de ces périodes. Le cadre participatif a été construit à partir d'une situation de communication asymétrique entre pairs. Il a une inscription sociale : les élèves avaient à confectionner des décorations de Noël par groupe puis à développer le genre discursif de l'explication afin d'aider d'autres à faire ce qu'ils avaient fait. Trois composantes du genre discursif ont été privilégiées :

- les constituants de l'action à travers l'acquisition d'un lexique : des noms (pour désigner), des verbes d'action, les finalités de l'action (pour faire quelque chose) ;
- la chronologie des actions ;
- l'intégration de ces éléments dans la forme discursive de la liste.

Les situations problèmes élaborées pour orienter l'activité langagière des élèves et contribuer à leur coopération pour tendre vers un but commun ont été les suivantes :

1. Après avoir agi et parlé en situation avec l'enseignante lors de l'activité, les élèves écoutent l'enseignante reformuler l'activité avec un support affiche, puis sont invités à récapituler.

³ « Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décision collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent » (MEN, 2015).

⁴ Au cycle 3, l'enseignement de la langue française orale doit conduire l'élève à s'enrichir et à développer ses compétences de communication, qu'il s'agisse de la diversité et de la complexité des discours qu'il produit et auxquels il est confronté, ou bien qu'il s'agisse de ses capacités à s'adapter aux situations de communication et aux discours qu'il rencontre » (MEN, 2015).

2. Les élèves observent des photographies réalisées avec différents cadrages et les classent ce qui les amène à nommer le matériel et à centrer leur attention sur les différentes composantes de l'action.
3. Un groupe qui a déjà réalisé l'activité de décoration est placé face à un autre groupe qui ne l'a pas encore fait et donc les élèves portent des blouses pour se distinguer. Une discussion s'engage entre les deux groupes pour savoir ce que doit faire chacun d'eux. Pour les uns expérimenter la conduite du genre discursif de l'explication en s'ajustant à la compréhension d'autrui ; pour les autres, réaliser la décoration en demandant des précisions grâce à l'étayage de l'enseignant s'ils n'ont pas compris.

Les supports utilisés sont constitués du matériel pour réaliser la décoration (pinceaux, papiers, encres, sel pour faire des taches, etc.) et des photographies qui sont cadrées sur le groupe, ou sur des objets ou bien encore sur les mains des enfants afin de catégoriser le lexique utile à l'explication et de donner la possibilité d'ordonner les actions.

En CM2, la temporalité du processus d'apprentissage s'inscrit dans la durée longue d'un projet commun à l'école, « La journée du livre », et comprend une quinzaine de séances. Le cadre participatif a été construit à partir des productions attendues : être capable d'animer un atelier par petits groupes pour faire connaître et donner envie de lire des romans. Du point de vue social, les groupes d'élèves avaient à construire une culture commune sur une œuvre de littérature de jeunesse à partir de la notion de personnage pour développer les genres discursifs de la narration et de l'argumentation avec l'objectif de faire partager à d'autres leurs lectures et un jugement élaboré. Pour le genre discursif de la narration, le choix a été effectué de faire raconter l'histoire par un personnage qui en fait partie (narration homodiégétique) ce qui a conduit à en déplier plusieurs composantes :

- le faire du personnage : ses actions et ses façons d'agir ;
- le dire du personnage : la caractérisation du personnage par sa parole ;
- l'être du personnage : ses pensées, ses intentions et leur plus ou moins grande correspondance avec ce qu'il fait et ce qu'il dit ;
- les relations du personnage avec les autres personnages, sa place dans le récit, son évolution et son point de vue sur les événements ;
- l'intégration de ces éléments dans la forme discursive du script : la mise en intrigue de différentes actions qui aboutit à la trame d'un récit.

Le genre discursif de l'argumentation a été traité à travers un réseau d'œuvres dont les personnages sont des peintres pour confronter différents traitements d'une même thématique (le réel et l'art), comparer les motivations de personnages ou des trames narratives. Trois composantes ont été particulièrement travaillées :

- la formulation de propositions interprétatives résultant de la lecture d'un texte : que me dit ce texte ? ;
- les retours aux textes pour exemplifier et soutenir les propositions interprétatives ;
- l'intégration de ces éléments dans la forme discursive du débat interprétatif.

Les principales situations problèmes proposées ont porté sur :

- le personnage : les élèves ont réalisé et comparé des cartes d'identité pour caractériser les personnages. Par groupe, ils ont raconté une même histoire à partir du point de vue de différents personnages y figurant ;
- la forme discursive du script : les élèves ont trié des phrases pour constituer des scripts, comparé différents scripts portant sur un même récit, réécrit des scripts tronqués, constitué des questionnaires pour évaluer un script ;
- la forme discursive du débat interprétatif : des présentations par un groupe d'une ou plusieurs interprétations d'un récit au reste de la classe qui questionnait le groupe ont été régulièrement effectuées (cercles de lecture), des débats ont eu lieu pour faire des liens entre plusieurs livres du réseau.

Les supports utilisés sont en premier lieu des modèles langagiers (résumé de catalogues, critiques d'ouvrages consultés sur des sites internet, récits oraux de l'enseignant ou bien de livres enregistrés, transcription par l'enseignant de script oraux ou écrits des élèves), des grilles et des questionnaires produits par l'enseignant ou les élèves pour évaluer les scripts, le carnet de lecteur des élèves pour relever et organiser des exemples issus des textes et formuler des remarques au fil des lectures pour nourrir les scripts et les débats.

La construction de ces deux cadres participatifs en amont des séquences d'apprentissage elles-mêmes peut être considérée comme un organisateur de la pratique (Bru, 2004) dans la mesure où ces cadres permettent de penser la construction de l'objet de savoir visé dans le temps en en définissant les composantes à travailler et en posant des situations problèmes coopératives qui rendent présents les écrits et oraux réflexifs destinés à lever les obstacles didactiques, à s'adapter à la compréhension des élèves et à ajuster leur compréhension à celle de leurs pairs.

Rôle des écrits et oraux de travail aux différentes étapes du processus d'apprentissage

Avant d'étudier le rôle des écrits et oraux de travail aux différentes étapes du processus d'apprentissage, nous prendrons un bref exemple de corpus situé avant la construction du cadre participatif et l'usage d'outils langagiers pour montrer la difficulté de repérage par des élèves de PS de l'objet de savoir visé. L'enseignante souhaite que les élèves expliquent comment faire une activité à partir de photographies :

- M⁵ : Qu'est-ce qu'on a fait comme travail Thomas ici ? [L'enseignante pointe du doigt une photo du groupe prise pendant l'activité]
- Es : [chevauchement] on avait
- E : On avait / mis de l'encre / avec le pinceau
- M : Voyons si Thomas il / voyons si Thomas il sait expliquer ça [L'enseignante pointe du doigt la même photographie]

⁵ M pour la maîtresse, E pour les élèves qui n'ont pas été distingués ici.

- E : [inaudible]
- M : Vous avez fait de l'encre / est-ce que quand on dit / on fait de l'encre / on explique vraiment / pour que les autres enfants comprennent /
- E : Non
- M : Alors / qu'est-ce qu'il faudrait dire / pour que les enfants comprennent bien ce que vous avez fait ? /
- E : De l'encre
- M : On a fait de l'encre / mais regardez bien sur la photo / qu'est-ce que vous avez fait exactement ? /
- E : On a fait de l'encre /

Nous pouvons constater ici que les élèves ne reconnaissent sans doute pas le genre discursif qui se cache sous la question posée par l'enseignante et ne perçoivent pas cet échange comme une situation problème à résoudre collectivement puisqu'ils « se comprennent ». Ajoutons à cela que leur difficulté tient également au fait qu'ils ne maîtrisent pas encore les outils langagiers nécessaires pour expliquer et que le fait qu'ils aient été donnés par l'enseignante au cours de la verbalisation de l'activité en situation ne suffit apparemment pas. Ainsi, si l'on en reste à la simple fonction communicative de l'activité langagière, on ne permet pas aux élèves d'entrer dans un processus de construction d'un objet de savoir qu'ils n'identifient pas et de fait, de développer leurs compétences en littératie. Ce sont les écrits et oraux réflexifs produits dans les cadres participatifs qui vont faire entrer les élèves dans de nouveaux espaces de significations.

Pour la clarté de notre propos, nous présentons dans le tableau 2, ci-dessous, une vue d'ensemble des séquences d'apprentissage des deux classes sans reprendre de façon exhaustive chacune des séances d'apprentissage. L'entrée générale correspond aux différentes étapes du processus de focalisation et à sa temporalité qui organise et catégorise les écrits et oraux réflexifs. La colonne de gauche articule les éléments du cadre participatif : situations problèmes et supports, et les écrits et oraux réflexifs produits dans ces cadres. Les deux colonnes de droite mettent en regard des exemples de cadre d'écrits et d'oraux réflexifs dans les classes de PS et de CM2, en distinguant ces derniers en fonction de l'avancée du temps didactique en oraux et écrits de travail (O/E.T), oraux et écrits intermédiaires (O/E.I) et écrits et oraux normés (O/E.N).

Processus de focalisation dans les deux classes		
	Classe de PS	Classe de CM2
Repérer		
Situations problèmes	Récapituler après avoir écouté l'enseignante reformuler l'activité	Raconter une histoire Présenter un livre
Supports	Affiche avec des photographies prises pendant la réalisation de la décoration	Modèles langagiers oraux et écrits
Écrits et oraux réflexifs	Nommer le matériel (OT) Lister le matériel (ET)	Rituels d'essais de présentation de livres (OT)
Identifier		
Situations problèmes	Observer et classer des photographies	Réaliser des cartes d'identité pour caractériser les personnages Organiser des éléments pour constituer un script Formuler des propositions interprétatives
Supports	Photographies prises avec différents cadrages	Cartes d'identité comprenant plusieurs composantes du personnage Phrases de script et scripts tronqués Propositions interprétatives
Écrits et oraux réflexifs	Trier des photos (OT) Décrire des actions (OT) Établir une chronologie (OT)	Pointer des éléments de caractérisation des personnages (OT) Classer et ordonner des phrases de script (ET) Lire et confronter des phrases interprétatives (OT)
Expérimenter		
Situations problèmes	Expliquer à un groupe d'élèves qui n'a pas réalisé l'activité	Raconter une même histoire à partir du point de vue de différents personnages Évaluer un script Animer un cercle de lecture
Supports	Matériel de confection de la décoration disponible mélangé à d'autres matériels, fort étayage	Textes annotés de littérature de jeunesse Grilles et questionnaires

Écrits et oraux réflexifs	Expliquer en situation pour faire réaliser une tâche (OI)	Produire des scripts complets (OI et EI) Produire une trame de présentation (OI et EI) Construire des questionnaires de vérification (EI)
Formaliser		
Situations problèmes	Dictée à l'enseignante de la fiche technique de réalisation de la décoration	Débats sur la thématique « le réel et l'art » Donner envie de lire un livre
Supports	Écriture de l'enseignant	Les retours aux textes
Écrits et oraux réflexifs	Passer à un oral scriptural pour écrire la fiche technique (ON et EN)	Écrire des scripts complets (EN) Lister des arguments (EN) Écouter et prendre la parole à bon escient (ON)

Tableau 2 – Les écrits et oraux de travail dans le processus de focalisation. Source : auteur.

La dernière étape du processus de focalisation, l'étape de textualisation, qui correspond à la capacité d'adopter une posture métacognitive vis-à-vis de l'objet de savoir visé n'apparaît pas en petite section de maternelle, ce niveau se rapportant à une étape plus tardive du développement de l'enfant. En CM2, cette mise en texte des savoirs a pris la forme de fiches techniques procédurales pour raconter une histoire et donner envie de la lire.

La distinction entre différents écrits et oraux réflexifs a pour but de mieux cerner leur rôle dans le processus de focalisation sur un objet de savoir. Les écrits et oraux de travail, qui amorcent le processus de focalisation ont pour fonction d'aider le maître à le présenter et à cristalliser l'attention conjointe du groupe, puis à en dévoiler les composantes à travailler. Les écrits et oraux intermédiaires, qui leur succèdent, apparaissent lorsque les élèves ont repéré l'objet de savoir et ont déjà une première maîtrise de l'activité langagière nécessaire pour apprendre. Les écrits et oraux normés marquent l'appropriation par les élèves des connaissances ou compétences apprises et une maîtrise suffisante d'une activité langagière pour la conduire avec un minimum d'étayage.

Bien que les écrits et oraux de travail dans les deux classes ne soient pas comparables du seul point de vue linguistique, on en retrouve de même nature corrélée aux différentes étapes du processus de focalisation sur l'objet de savoir. L'étape d'expérimentation des activités langagières dans des activités de coopération est centrale car elle permet à l'enseignant d'avoir un retour sur le degré d'appropriation par les élèves de l'objet de savoir, et aux élèves d'ajuster leur compréhension à celle de leurs pairs sans passer par le filtre de l'adulte. On peut également constater que les oraux réflexifs, fondements des

apprentissages à l'école primaire, sont en constante interaction avec les écrits réflexifs et que ces oraux et écrits sont récursifs. Le rôle de l'activité langagière dans les processus d'apprentissage n'est donc pas à envisager de façon entièrement linéaire, une même situation problème ou tâche coopérative pouvant être réitérée avant de passer à une étape suivante de l'apprentissage.

CONCLUSION

Le concept de littératie conduit à s'intéresser à la diversité des activités langagières orales et écrites comme un ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques qui favorisent le développement individuel et celui du groupe (Dupont, 2014). En contexte scolaire, la classe est le lieu dans lequel l'enseignant a à construire un milieu riche et de qualité propice aux apprentissages en organisant l'expérience sociale et culturelle des élèves et en leur offrant l'opportunité d'y prendre part. Ceci amène à porter une attention accrue aux échanges dans les activités médiatisantes et à la variété des dispositifs didactiques mis en œuvre par les enseignants. Suite à notre étude, il nous semble que la conception de cadres participatifs comme des espaces dans lequel la parole des élèves s'inscrit dans un contexte, une durée, une expérience commune des sujets, pour résoudre des situations problèmes en fonction d'objectifs d'apprentissage, engage les enseignants à envisager conjointement activité langagière et processus d'apprentissage. Dès lors, les médiations des enseignants ne se réduisent pas exclusivement à un étayage pendant la prise de parole de leurs élèves et à la gestion des interactions mais portent aussi sur la planification de l'enseignement, en lui imprimant une temporalité, et par la création de scénarios didactiques produisant et orientant les activités langagières.

Notre étude visait également à montrer le rôle des écrits et oraux réflexifs dans les processus d'apprentissage et de focalisation sur un objet de savoir. Les deux situations décrites montrent que le modèle descriptif utilisé (cf. tableau 1) donne des résultats similaires malgré la différence d'âge des élèves et des situations proposées : les élèves, à partir du cadre participatif posé, sont en capacité de produire des écrits et oraux réflexifs de différentes natures au cours des étapes du processus d'apprentissage. Distinguer le rôle de ces écrits et oraux réflexifs dans la chronogenèse des apprentissages lie étroitement leur organisation temporelle et l'action didactique de l'enseignant. Les écrits et oraux de travail rendent visibles l'objet de savoir et suscitent l'attention conjointe des élèves : les écrits et oraux intermédiaires éclaircissent les tâches proposées et mettent en jeu la compréhension et le degré d'appropriation de ces savoirs; les écrits et oraux normés correspondent à une mise en discours des objets de savoir travaillés et à la capacité d'adopter une posture métacognitive. Ils sont donc à considérer dans un continuum et donnent la possibilité de jalonner les parcours d'apprentissage.

Le cadre historico-culturel Vygotskien apporte ici un éclairage capital quant au rôle du langage, des processus d'apprentissage et de la double racine épistémologique

du concept de littératie. Le langage, en tant qu'outil, produit historico-culturel d'une société ou d'une communauté donnée, oriente et donne une forme et un sens particulier à l'activité en formant également celui qui l'utilise. Il est un « indicateur » *qui dirige l'attention des élèves* : « Celle-ci est d'abord guidée par les adultes, mais à mesure que progresse sa maîtrise du langage, l'enfant commence à maîtriser aussi la capacité à diriger son attention d'abord par rapport aux autres, ensuite par rapport à lui-même » (Vygotski, 1931/2014, p. 396). Le développement du langage, de la pensée et de l'ensemble des fonctions psychiques supérieures est un processus d'apprentissage dynamique qui comprend différentes étapes : au début les autres agissent sur l'enfant puis, à travers les interactions avec son entourage, il commence à agir sur les autres avant d'agir seul. La construction des apprentissages se conçoit alors dans une triple dimension, linguistique par le rôle de l'activité langagière, sociale par l'organisation de pratiques collectives, et cognitive par la clarification du contrat didactique à travers les activités médiatisantes.

BIBLIOGRAPHIE

- Bru M., (2004). « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche ». Dans J.-F. Marcel (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 280-299). Paris : L'Harmattan.
- Chabanne J.-C. & Bucheton D., (2002). « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? » Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 25-51). Paris : PUF.
- Chiss J.-L., (2004). « La littéracie, quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français ». Dans C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud, & M. Rispail (Éds.), *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écrite* (p. 43-52). Paris : L'Harmattan.
- Delcambre I., & Pollet C., (Éds.), (2014). « Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages » – *Spirale 53*.
- Dupont P., & Grandaty M., (2012). « Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs » [en ligne] *Lettrure*, 2, 50-65. ABLF Asbl. <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/litteratie-a-lecole-maternelle-les-ecrits-et-oraux-reflexifs>, consulté le 25 février 2015.
- Dupont P., (2014). « Littéracie et aide aux apprentissages : La délégation d'outils langagiers à l'école primaire », *Spirale*, n° 53, p. 45-60.
- Goffman E., (1987). *Façons de parler* (traduit par A. Khim). Paris : Minuit.
- Goody J., (1977/1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, France : Édition de Minuit.
- Hébert M. & Lépine M., (2012). « Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littéracie en francophonie ». *Actes de la 17e Conférence européenne sur la lecture*, Mons, 31 juillet - 3 août 2011. *Lettrure* 2, p. 88-98. <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/analyse-et-synthese-des-principales-definitions-de-la-notion-de-litteratie-en-francophonie>
- Ministère de l'Éducation nationale – MEN (2015). Programmes de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale – MEN (2015). Conseil Supérieur des Programmes. Projet de programme pour le cycle 3. Mise à jour du 15 avril 2015.
- Rispail M., (2011). La littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique-enjeux sociaux et scientifiques. http://www.leseforum.ch/fr/redaktionsbeitrag_2011_1.cfm
- Schneuwly B., (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie; 118. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Street B., (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotski L.S., (1931/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Vygotski L.S., (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris, France : La Dispute.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ CHEZ L'ENFANT HUMOUR, LANGAGE ET USAGES D'OBJETS ENTRE ENFANTS DE L'ÉCOLE MATERNELLE ET DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

VALÉRIE TARTAS, AUDREY BARTHÉLÉMY-MUSSO, JONAS NOWÉ

(UMR 5263 Cognition Langues, Langages Ergonomie- Laboratoire Travail et Cognition, Université de Toulouse Jean Jaurès)

313

« L'imagination tend à être créatrice c'est-à-dire active, transformatrice de ce vers quoi tend son activité [...] l'imagination créatrice dans toutes ses formes tente de prendre corps extérieurement dans des actes existant non seulement pour l'auteur mais aussi pour tout le monde » (Vygotski, 2010). A partir des propositions Vygotskiennes sur le développement de l'imagination chez l'enfant ainsi que des travaux contemporains dans le domaine de la créativité (Glaveanu, 2011, 2014 ; Sawyer & DeZutter, 2009) nous proposons, d'une part, de discuter la notion de créativité telle qu'elle est abordée, en particulier, en psychologie du développement et, d'autre part, à partir d'études empiriques de montrer les cheminements par lesquels les enfants parviennent ensemble à produire de l'humour. L'objectif des études réalisées auprès d'enfants en train de jouer avec des objets, présentées ici, est d'étudier la co-construction de l'humour et de l'imagination chez l'enfant dans une perspective socio-historique. Pour ce faire, nous essaierons principalement de répondre à trois questions :

- (1) comment les enfants après trois ans co-construisent-ils des significations au travers des usages d'objets dans une activité imaginative et collective (jouer ou faire un spectacle) ?
- (2) Que signifie jouer ensemble en fonction du but poursuivi selon l'âge et le type de matérialité en jeu ?
- (3) Quelles ressources les enfants utilisent-ils et partagent-ils pour être drôles ?

Au départ, un premier constat : peu de recherches en psychologie du développement prennent au sérieux les objets et leurs usages comme contribuant au développement de l'enfant et, plus largement, la culture matérielle est le plus souvent ignorée par les psychologues. Quand des objets sont proposés aux enfants lors d'expériences de psychologie du développement, ils sont plutôt des prétextes à l'étude de la cognition des enfants et non considérés pour eux-mêmes comme porteurs de significations sociales, de conventions, de règles qui seront apprises par l'enfant au cours d'interactions avec l'entourage. Peu d'études concernent le jeu symbolique entre enfants après trois-quatre

ans alors que les usages détournés des objets ne sont pas forcément bien compris à trois ans (Tomasello, Striano & Rochat, 1999). De plus, les objets sont peu souvent considérés autrement que comme des entités transparentes ou évidentes, prêtes-à-l'emploi. Enfin, l'humour est beaucoup plus étudié en compréhension (Thommen & Suchet, 1999) qu'en production chez l'enfant, souvent sans lien avec la créativité et comme une activité individuelle. On retrouve là un autre constat commun aux travaux sur l'humour comme sur la créativité : ils se centrent sur une unité d'analyse qu'est « l'individu solo » (voire isolé par opposition à « l'individu-plus » de Perkins (1995) dans sa vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage) et ses compétences cognitives, et proposent, le plus souvent, des analyses corrélationnelles avec d'autres aspects du fonctionnement humain (Greengross, Martin & Miller 2012 ; Lubart, 2003). Dans un premier temps, nous montrerons comment lier humour, jeu et créativité dans une perspective développementale socio-historique puis nous présenterons deux recherches permettant d'étudier la façon dont les enfants entrent dans l'humour. Enfin, l'activité de co-création humoristique sera discutée dans une perspective socio-historique notamment à partir des rapports qu'elle permet entre objet et signification.

HUMOUR, JEU, CRÉATIVITÉ ET DÉVELOPPEMENT

Vygotski montre dans son ouvrage *L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* que le jeu, par les substitutions d'objets qu'il comporte, amène les enfants à élaborer de nouvelles significations. Il insiste sur le fait qu'au cours du jeu, la signification symbolique de l'objet persiste chez l'enfant, « *devient autonome et sert de moyen à la suivante* » (p. 339). Ainsi l'objet, dit Vygotski, remplit une fonction de substitution, il précise « sous l'influence du geste indicatif les objets ont tendance chez les enfants plus âgés non seulement à remplacer les objets qu'ils signifient mais encore à les indiquer. De ce fait se produit chez l'enfant une première " découverte " d'extrême importance. Ainsi, lorsque nous posons le livre avec une couverture sombre et disons que c'est la forêt, l'enfant de lui-même ajoute : « C'est bien ça, c'est la forêt, parce qu'ici c'est noir, c'est sombre. [...] On assiste au même phénomène : c'est comme si la structure habituelle des choses changeait sous l'effet de la signification nouvelle qu'elle a acquise [...] la signification symbolique des objets persiste chez l'enfant d'une fois à l'autre » (Vygotski, 1928-1931/2014, p.338-339). Ce type de nouvelles significations apparaissant au cours du jeu de l'enfant entre tout à fait dans la définition de la créativité comme un processus psychologique, social et culturel. « *La créativité est socio-culturelle car l'ensemble des compétences et types de connaissances mobilisés par l'acteur se développent au sein d'interactions sociales ; la créativité est souvent le résultat de moments explicites de collaboration entre individus et elle existe en relation avec un ensemble de normes culturelles qui à la fois alimentent le processus créatif et intègrent ses produits* » (Glaveanu, 2010, p. 49, notre traduction). Cependant, on peut regretter que la plupart des travaux contemporains sur la créativité se centre sur l'indi-

vidu isolé et non sur une activité partagée et sociale, porte également majoritairement sur les soubassements cognitifs et néglige son étude dans une perspective développementale. Une approche socio-historique de la créativité suppose donc de la reconsidérer comme une activité de création partagée dans laquelle deux ou plusieurs individus interagissent pour créer une compréhension partagée dont personne n'avait connaissance initialement via différents artefacts culturels (Moran et John-Steiner, 2003). Dans le prolongement de cette proposition, nous parlerons dans la suite du texte d'actes co-créatifs ou de co-création. De plus, comme l'a souligné Clot (1995), toute activité est adressée et établit un rapport aux autres. Elle implique également des médiations de trois types ou triplement dirigées (vers l'objet de l'activité, vers les autres et vers soi-même) (Rabardel, 1999).

L'humour et, en particulier, la production de l'humour chez l'enfant reste peu étudiée alors qu'elle semble être un cas particulièrement intéressant pour l'étude de la créativité chez l'enfant dans la mesure où si nous osons le parallèle entre créativité et production humoristique, cette dernière n'est pas exclusivement cognitive, mais aussi relève d'une sensibilité à une mise en forme esthétique de signes dont la culture nous fait les dépositaires (Nowé, 2012). Reddy (2001) rappelle que nous n'avons que peu de connaissances sur le moment où l'enfant tente délibérément de faire rire l'autre, ainsi que sur ce qui est nécessaire pour y parvenir. En effet, comment l'enfant mène-t-il à bien un processus de production d'humour ? Y-a-t-il des différences en fonction de l'âge ? Quels sont les moyens qu'il utilise pour ce faire ?

Pour reprendre les termes de Moran et John-Steiner (2003), il faut aller étudier la créativité-en-train-de-se-faire (« *creativity in the making* ») et nous proposons ici d'examiner le développement de l'humour comme activité créative et collaborative entre enfants, donc comme une activité adressée en train de se faire via les objets et leurs usages qui peuvent être considérés en suivant Vygotski comme des pivots pour le développement symbolique en jeu dans ces activités sémiotiques socialement partagées.

A partir de ces constats, il s'agit de redéfinir l'humour comme une activité créative, socialement élaborée, nécessitant un code commun en faisant l'hypothèse qu'elle s'appuie sur des détournements d'usages d'objets – soit une forme de créativité – et d'en retracer la genèse au sein d'interactions triadiques enfant-objets-enfants en fonction du contexte de jeu proposé. Dans une première recherche, la production de détournements d'objets a été explorée au cours de trois situations de jeu dans lesquelles les objets proposés sont des objets quotidiens. Ainsi, les enfants ont été invités à utiliser ces objets au cours

- soit d'une situation de jeu libre ;
- soit d'une situation de jeu thématique dans laquelle le thème du jeu est donné par l'adulte-expérimentateur, metteur en scène du jeu ;

- soit d'une situation de jeu humoristique dans laquelle la finalité est imposée par l'adulte, les enfants devant jouer à faire rire l'autre (Barthélémy-Musso, 2012).

Cette première recherche va permettre de préciser la place des détournements d'usages d'objets dans le cadre de la production humoristique au regard d'un jeu libre ou d'un jeu thématique où le détournement est obligatoire pour respecter la consigne proposées.

Une deuxième recherche comparant des trios d'enfants de maternelle avec des enfants de l'école élémentaire devant proposer un spectacle humoristique avec ou sans objet permet de poursuivre la compréhension du rôle des détournements dans la production de l'humour entre enfants.

316

Les résultats montrent que les enfants n'utilisent pas les objets de la même façon selon le contexte social de jeu proposé et selon leur niveau scolaire. Alors que les détournements d'objets apparaissent dans la situation de jeu libre, ils sont plus fréquents dans la situation de jeu thématique qui les impose mais restent très difficiles à mettre en place pour les enfants de trois et quatre ans. Les résultats à partir du jeu humoristique permettent de montrer à la fois le développement d'«œuvres» (Meyerson, 1995) humoristiques enfantines à différents moments du développement en examinant leurs formes et leurs particularités selon les niveaux scolaires et les moyens mobilisés pour y parvenir. Le rôle du langage, du corps et des ressources culturelles (chants, danses, films, dessins animés, etc.) et leurs relations au cours du jeu sont également pris en compte pour montrer l'importance des objets et d'autrui dans l'expérience humoristique entre les enfants.

MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS PRINCIPAUX

La première recherche (recherche 1) comporte une série de trois études visant à étudier les détournements d'usages d'objets chez les enfants de trois à huit ans en fonction des conditions de jeu proposé :

- (a) le jeu est libre (les enfants ont comme consigne de jouer avec les objets proposés) ;
- (b) le jeu est thématique : une thématique est alors proposée par l'adulte afin que les enfants utilisent tous les mêmes objets proposés pour préparer à manger pour un bébé/poupon qui est affamées ;
- (c) le jeu a une finalité humoristique imposée par l'adulte : les enfants doivent jouer à se faire rire.

Quelles places ont les détournements d'usages d'objets dans ces trois situations de jeu en fonction de l'âge de l'enfant ? Notre méthodologie propose en quelque sorte de « provoquer » le développement d'usages symboliques d'objets au sein d'interactions

entre enfants via les objets notamment dans le cadre où la thématique est imposée à l'enfant par l'adulte.

Nous faisons l'hypothèse que l'humour peut naître des usages détournés d'objets dans des jeux entre enfants dans la mesure où détourner un objet de son usage canonique peut mettre en présence deux plans qui introduisent une contradiction et ainsi générer une incongruité propice à la production de rires partagés entre les enfants en présence. On s'attend à ce que les formes d'humour via les usages d'objets se transforment au cours du développement avec des significations humoristiques centrées sur les usages détournés d'objets vers des significations partagées via le langage et des scénarii humoristiques plus complexes.

La deuxième recherche (recherche 2) s'appuie sur deux études réalisées en centre de loisirs auprès d'enfants de deux communautés distinctes (Wenger, 1998) : des enfants de maternelle et des enfants de l'élémentaire qui ont été rencontrés en trio pour élaborer ensemble un spectacle « rigolo » dans le cadre du centre de loisirs pendant les vacances scolaires. Dans une première étude, les enfants disposent des objets du quotidien qui leur ont été proposés à partir des travaux de Nadel et Baudonnière (1985) et Barthélémy-Musso (2012), alors que dans la deuxième étude des enfants des deux mêmes communautés reçoivent la même consigne mais sans objets.

Nous nous attendons à ce que la deuxième recherche permette d'aller plus loin quant aux caractéristiques (formats et codes sémiotiques) des œuvres humoristiques des enfants de l'école maternelle et de l'école élémentaire et ainsi permette de mieux préciser le développement des productions humoristiques enfantines.

Recherche 1

288 enfants ont été rencontrés dans la recherche 1 se répartissant selon quatre groupes d'âge (3 ans, 4 ans, 5 ans et 7-8 ans) avec 24 enfants par groupe d'âge, soit 96 enfants (ou 48 dyades pour chaque étude).

Le matériel consiste en onze objets qui étaient connus des enfants (tels qu'un pinceau, un coquillage, un CD, une balle, une planche en bois, un bout de carton, une bouteille de shampoing...) et un poupon supposé amener à des jeux de rôle (cf. Tartas & Guidetti, 2013). Les jeux entre enfants dans chacune des trois situations ont duré environ dix minutes chacun et ont tous été filmés, retranscrits et analysés via le logiciel *Transana*¹.

L'unité d'analyse choisie est l'interaction triadique : c'est seulement lorsque les deux enfants sont en train d'agir conjointement sur un objet commun et d'avoir une attention

¹ Transana est un logiciel qui facilite l'analyse qualitative des vidéos. Il permet la retranscription et le codage des données.

partagée sur le même usage d'objet que nous avons codé les types d'usages d'objets co-élaborés. C'est donc l'interaction triadique enfant-enfant-objet (cf. Rodriguez & Moro, 1999 ; Moro & Rodriguez, 2005) incluant une action conjointe et une attention sur le même usage d'objet qui a été codée pour suivre les détournements d'objet dans les situations de jeu libre et jeu thématique. Il a fallu que cette interaction triadique soit suivie d'un rire et soit répétée pour provoquer le rire dans le cadre du jeu humoristique en suivant la définition de l'humour par Reddy (2001). Nous avons pu élaborer une grille d'analyse des différentes formes d'usages détournés d'objets à partir des travaux de Palacios & Rodriguez (2014) et Veneziano (2005) que nous ne développerons pas ici (cf. Barthélémy-Musso et al., 2013).

Les principaux résultats centrés sur les détournements d'objets entre enfants dans le cadre des trois types de jeux proposés permettent de montrer comment les enfants s'y prennent pour entrer dans un jeu partagé en fonction du type de jeu et comment ils conviennent ensemble d'élaborer des conventions sociales liées aux significations des objets qu'ils sont amenés à utiliser en fonction du type de jeu et de la façon dont ils interprètent, négocient, interrogent, reconsidèrent ensemble la consigne proposée.

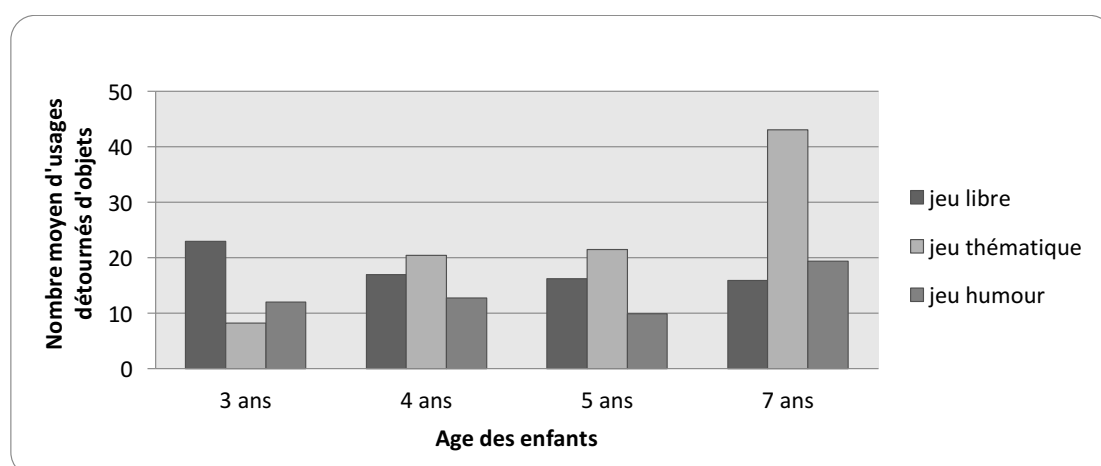


Figure 1 : Nombre d'usages d'objets détournés dans les situations de jeu libre (étude 1), de jeu thématique (étude 2) et humoristique (étude 3) en fonction de l'âge des enfants.

- Dans l'étude 1 (le jeu libre), il n'y a pas de différence liée à l'âge concernant le nombre d'usages détournés d'objets (cf. figure 1) : tous les enfants quel que soit leur âge détournent des usages d'objets dans le cadre du jeu libre. Ils commencent par explorer les objets pour développer ensuite des actions collaboratives et entrer dans un jeu partagé via les usages d'objets. La plupart des jeux libres vont traiter de l'activité de peinture et de jeux de rôle autour du poupon. Les objets permettent l'accord sur une thématique du jeu qui sera ensuite développée entre les enfants. Les objets fonctionnent comme supports pour inventer la thématique du jeu qui, soit se poursuit et donne même naissance aux autres significations symboliques en lien avec les autres objets, soit est abandonnée très vite par les plus jeunes enfants qui

passent d'une signification à une autre sans forcément qu'il y ait de lien entre elles, ni de partage de ces significations entre eux.

- Dans l'étude 2 (le jeu thématique « préparer à manger pour un bébé affamé »), les enfants vont interpréter différemment la consigne selon l'âge : les enfants de trois et quatre ans ont globalement des difficultés à développer ensemble un jeu en respectant la consigne. Le plus souvent, ils jouent avec les objets proposés sans pouvoir les détourner. Les enfants de trois et quatre ans qui la respectent, vont jouer à nourrir le bébé, c'est-à-dire que les objets vont les uns après les autres être portés à la bouche du poupon afin de le nourrir avec des identités plus ou moins rendues explicites au cours des interactions entre enfants. À sept ans, les enfants interprètent différemment cette consigne puisqu'ils vont principalement préparer un repas pour le bébé, ils passent beaucoup plus de temps à inventer le repas et sa préparation qu'à jouer la scène du repas lui-même. Il y a une différence significative quant au nombre d'usages d'objets détournés avec l'âge (cf. figure 1) : les plus petits (trois et quatre ans) détournent moins d'objets que les plus grands (sept ans) qui développent plus d'usages détournés à des fins différentes : les plus petits entrent dans des usages détournés très ponctuels (i.e. porter le coquillage à la bouche du bébé en le nommant « biberon » ou en désignant l'action accomplie « bois », laissant ainsi entrevoir l'équivalence symbolique entre le coquillage et un biberon).
- Dans l'étude 3 (le jeu à finalité humoristique), les enfants vont détourner les objets pour faire rire l'autre, avec en particulier à trois ans et quatre ans un climat humoristique (Aimard, 1988) plus qu'une production d'œuvre humoristique : jeter des objets (les lancer par exemple ou les faire tomber) ou avoir des sensations avec les objets (tel que « faire de l'air » avec la bouteille de shampoing dans le visage du copain, porter à l'oreille le coquillage et rire). À cinq ans, les enfants s'engagent principalement dans une construction, un assemblage d'objets qui est supposé faire rire l'autre car, à un moment donné, la construction s'effondre et c'est donc la chute d'objets qui fait rire les enfants, ou encore la construction est supposée être drôle. Par exemple, Carole qui dit à Élena, « il faut trouver un truc vraiment rigolo » et se met ensuite à empiler la plaque de bois, le CD, la bouteille de shampoing, le pinceau et la colle. À cinq ans, l'interprétation de la consigne « produire un jeu drôle » signifie par conséquent construire quelque chose de drôle pour faire rire les copains. Donc le rire peut être anticipé, prévu à partir de l'œuvre en train d'être élaborée : ils construisent un assemblage d'objets qui représente quelque chose de drôle (E., cinq ans : « on a fait un bonhomme qui était vraiment bizarre, un bonhomme qui a les yeux aux cheveux et après ça c'est le nez... », ou encore « on a fait une maison, et bien le coquillage c'est les toilettes, et puis le caillou c'est les croque-messieurs » ...) ou dont le mouvement est incongru (par exemple, la chute d'objets, qui arrive souvent de façon accidentelle, non intentionnelle quand les enfants empilent les objets les uns sur les autres en vue de fabriquer un objet, est ensuite recherchée pour faire rire l'autre ; le rire apparaît ici face à une résistance matérielle et permet de poursuivre le jeu créatif). Quand on demande aux enfants ce qui est drôle après cette situation de jeu, il est intéressant de noter que les plus jeunes, à trois ans, ne sont pas vraiment à même de dire ce qui est rigolo dans l'activité de jeu qu'ils viennent de réaliser : « on a rigolé parce qu'on

a ri ! » rapporte une petite fille de trois ans après le jeu. Ou alors, ils rapportent quelques usages : « on a rigolé avec le pinceau » (ils se sont amusés à faire comme si ils peignaient tous les objets). À quatre ans, il peut y avoir des inventions humoristiques après coup : « c'est une machine, une machine à transformer le chocolat dur en chocolat mou » suivi d'explications très sérieuses sur le fonctionnement de la machine. Cela rappelle l'activité de dessin, durant laquelle l'enfant ne sait pas réellement vers quoi tend son activité lorsqu'il la réalise et donne une interprétation après coup, à la demande de l'adulte qui l'interroge sur la signification de sa production. À sept ans, ils peuvent expliquer le but du jeu humoristique qu'ils ont partagé durant le jeu : « on a joué à massacrer le bébé, ça nous a fait rire ! ».

- À trois et quatre ans, des actes isolés provoquent du rire car ils sont plus ou moins interdits à l'école (faire du bruit, jeter des objets...), alors qu'à sept ans les enfants co-inventent un scénario dans lequel les objets sont détournés pour servir de support à la narration. Par exemple, Cléa et Ève-Anne jouent au poupon et se mettent à produire un humour absurde en associant à leur scénario imaginaire des usages détournés d'objets. Cléa met le poupon dans le carton en disant « je suis dans le berceau, je vais changer ma couche et je vais laver mon petit derrière ». Puis avec Ève-Anne, elles versent du shampoing sur le poupon, ce qui les fait rire. Elles poursuivent en disant à propos du poupon : « maintenant tu mets de la colle pour que tu te laves les cheveux », « et j'ai oublié le gel, je mets le gel, oh non c'est de la colle ! ». Elles utilisent ensuite la colle en riant, puis poursuivent en disant : « allez on se lave », et passent le pinceau sur le corps du poupon en riant. Le langage sert ici de cadre pour développer des usages nouveaux et parfois même, il se suffit à lui-même sans que les usages des objets soient nécessaires pour les enfants.

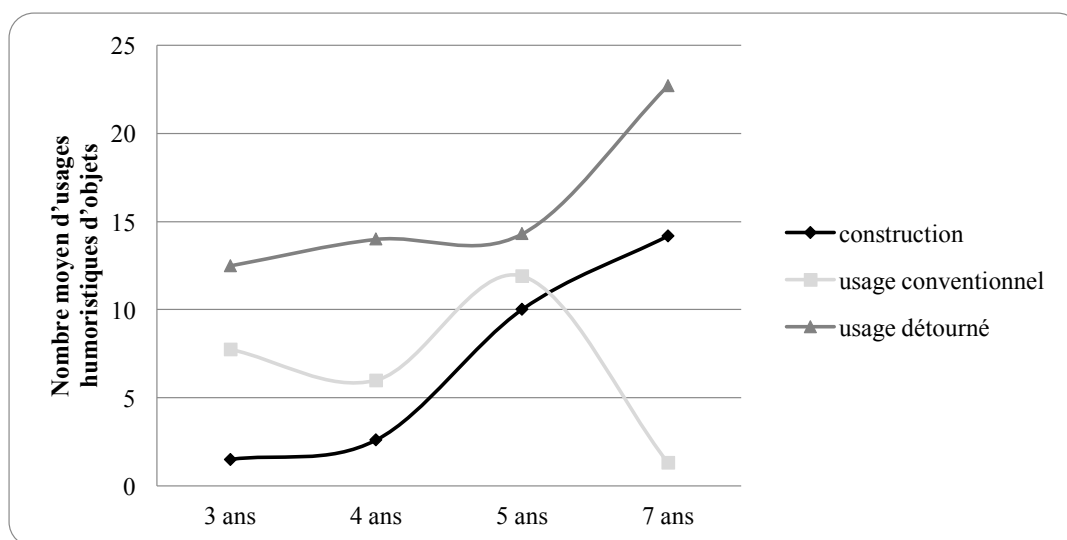


Figure 2. Nombre moyen d'usages humoristiques d'objets selon le type d'usages et de l'âge des enfants dans le « jeu humoristique » (étude 3)

Les résultats présentés dans la figure 2 confirment le fait que les usages détournés sont des (systèmes de) signes que les enfants utilisent préférentiellement pour faire rire l'autre. Les usages conventionnels de certains objets se prêtent aussi au rire : jeter la

balle, se faire des passes alors que les enfants sont à l'école dans un bureau ou un lieu tel la bibliothèque de l'école, donc des lieux où il est plutôt malvenu de jeter ou lancer un objet. Enfin, selon la signification que les enfants élaborent de la consigne «faire rire les copains», ils vont plutôt se lancer dans la construction d'une œuvre/invention humoristique qui passe par l'assemblage d'objets proposés pour en co-créer un objet amusant parce que le plus souvent inédit.

En guise de conclusion sur cette première recherche, les détournements d'usages d'objets sont fréquents dans les jeux entre enfants : lors du jeu libre (entre quinze et vingt-trois objets sont utilisés de façon symbolique), les enfants détournent les objets pour poursuivre leur jeu. En revanche lorsque la thématique est imposée à l'enfant (par l'expérimentatrice), il est beaucoup plus difficile pour les enfants de trois et quatre ans de respecter cette consigne. En général ils ne la suivent que ponctuellement et sont ensuite pris par la matérialité qui impose certaines thématiques et jeux sans respect de la consigne. À sept ans, produire de l'humour signifie créer un espace partagé d'imagination basé sur le monde du «comme si» dans lequel les objets supportent et contraignent le travail de l'imagination et son partage mutuel. Tout se passe comme si chez les plus jeunes, les contraintes ou résistances imposées par la matérialité même des objets semblaient empêcher le processus co-créatif ; là où il peut se révéler support de l'imagination et d'usages co-créatifs pour les plus âgés.

Ces premières analyses macro-développementales montrent un développement de l'imagination au travers des usages d'objets et notamment des significations co-élaborées par les enfants. Parallèlement au développement de la collaboration entre enfants, on observe un développement des signes utilisés et partagés pour construire un espace commun dans lequel le rire se déploie. De plus, ce qui fait rire les enfants peut changer avec l'âge : de simples chutes d'objets ou usages détournés isolés à trois et quatre ans, les enfants passent à de premières œuvres humoristiques à cinq ans (consistant le plus souvent en un assemblage d'objets supposés être une construction nouvelle et drôle), et, à sept ans, à des œuvres plus complexes dans lesquelles le langage devient le système de signes permettant de donner un cadre aux futurs usages possibles pris dans un scénario ou une narration plus complexe. Les enfants de l'élémentaire parviennent par la discussion à partager un monde imaginaire sur lequel chacun peut rebondir. La production de l'humour nécessite d'être approfondie au regard des usages d'objets, des usages du corps et aussi des usages du langage notamment au moyen d'analyses plus micro-développementales.

Recherche 2

Etudes avec objets et sans objet : aspects méthodologiques

Quarante-six trios d'enfants de trois à dix ans (N = 138) d'un centre de loisirs divisés en deux communautés de pratiques, maternelle et élémentaire, ont été invités à préparer puis à présenter un spectacle «rigolo».

La première étude a porté sur vingt-deux trios d'enfants rencontrés au sein d'un centre de loisirs associé à l'école, soit soixante-six enfants répartis de façon homogène concernant le genre, en deux communautés de pratiques : d'un côté celle des maternelles et de l'autre celle de l'élémentaire. Cette étude consistait à laisser les enfants pendant quinze minutes préparer quelque chose qu'ils trouvaient drôle (phase de préparation du spectacle) et qu'ils présentaient par la suite (phase de présentation). Différents objets leur ont été présentés pour réaliser cette création humoristique : un chapeau, des lunettes, un parapluie (Nadel et Baudonniere, 1985), un bout de bois, un bout de carton, un coquillage, un caillou et un pinceau, de la craie et un tableau, une pompe, une balle et un ballon.

La deuxième étude a porté sur vingt-quatre trios d'enfants rencontrés également au sein d'un centre de loisirs issu de deux communautés, comme dans l'étude 1 avec objets. Les enfants reçoivent la même consigne que dans cette dernière mais ils n'ont pas d'objets à disposition qui leur sont fournis. Ils doivent donc inventer ensemble un spectacle « rigolo » sans la matérialité.

Nous avons analysé au moyen d'une unité triadique les thématiques de la production humoristique, et le format de l'œuvre humoristique et les codes sémiotiques à partir des catégories inspirées de Cassirer (1995) pour considérer les *œuvres humoristiques* (mimétique, analogique et symbolique pure). Ainsi, l'aspect sémiotique d'une œuvre pourrait dépendre, à l'image de la « triple représentativité de l'objet » (Tomasello, Striano & Rochat, 1999), d'une « triple représentation de l'expression sémiotique » destinée à la concrétisation de l'œuvre humoristique, de la plus sensible (« mimétique ») à la plus abstraite (« symbolique pure »). L'enfant doit être en mesure d'inhiber l'expression par le corps (« mimétique ») et de s'approprier l'usage de conventions de sa communauté de pratiques (« analogique ») avant de pouvoir décontextualiser/déconstruire son expressivité, afin de déployer son inventivité dans la création de nouvelles conventions de pratiques (« symbolique pure ») destinées à la co-construction d'une œuvre (re-contextualisation). Nos analyses ont porté d'une part sur la phase de préparation, et d'autre part sur la phase de présentation. Dans ce texte, elles se centrent sur la phase de présentation.

Résultats des études 1 et 2 : comment les enfants de maternelle et de l'élémentaire co-crésent-ils un spectacle humoristique ?

Quelles sont les thématiques développées par les enfants lorsqu'ils présentent leur spectacle drôle ?

Pour les enfants de maternelle, il apparaît clairement deux thématiques lorsque le jeu est scénarisé (mais il l'est peu souvent) et qu'ils ont les objets à disposition (étude 1) : pour la moitié des enfants il s'agit de l'école (le tableau et la craie ayant largement contribué à développer des actes humoristiques partagés autour de l'école), et pour

l'autre moitié de la pluie (le parapluie ayant là aussi joué un rôle important de support à l'imaginaire humoristique des enfants). Pour les enfants de l'élémentaire, on constate que le thème prédominant est celui de l'école, avec 40,7 % des scénarios, mettant en scène une relation duelle maître/élèves. Ensuite, on trouve le thème « police », avec 22,2 %, mettant en scène une altercation avec un représentant de l'ordre. Dans le même ordre de grandeur, on rencontre aussi le thème « scénario de film », avec 18,5 %, souvent issu de l'exploitation de « systèmes de signes d'emprunt² » (Mary Poppins, Star Wars, Indiana Jones, Tintin, Ducobu...), mettant en scène des personnages fictifs dans des mondes prédéfinis possédant leurs codes idiosyncrasiques. Enfin, avec 11,1 %, on trouve le thème de la famille mettant en scène des figures familiales dans des scènes de la vie courante (papa regardant la télé, l'anniversaire de grand-mère...). Et une catégorie « autre » représentant 7,4 % des scénarios est en général relative à la mise en scène de figures particulières telles que le clown.

S'agissant de l'étude sans objet, les enfants de la maternelle proposent un spectacle basé sur des jeux physiques (43 %). Dans ce cas la trame de fond du spectacle se présente par exemple comme un jeu de cache-cache. Ou bien les enfants se lancent dans des scènes de compétition (36 % d'entre eux). Ou encore 22 % proposent un spectacle avec des animaux. Quant aux enfants de l'élémentaire, ils proposent des scènes de compétition pour 37 % d'entre eux, des scènes concernant les relations homme-animal (25 %), des scènes familiales (20 %) ou encore d'autres scènes : 8 % d'entre eux proposent des jeux physiques et 10 % font autre chose.

Quels types de formats ont les œuvres humoristiques et imaginatives produites en fonction de la communauté de pratiques ?

Les résultats (cf. figure 3) nous enseignent que dans l'étude avec objets, 86,2 % des œuvres humoristiques du groupe des maternelles se présentent au format de sketch et 13,8 % au format scénario. Tandis que le groupe des élémentaires présente la tendance inverse avec 15,6 % de format sketch et 84,4 % de format scénario. Les résultats de l'étude avec objets (étude 1) confirment que le groupe des maternelles aboutit significativement plus au format sketch que le groupe des élémentaires ($F(1, 22) = 24,265$, $p < .001$, $\eta^2 = .524$). À l'inverse le groupe des trios de l'élémentaire aboutit

² Nous nommons de telles ressources « systèmes de signes d'emprunt » lorsque l'enfant importe et « calque » la ressource telle quelle sans l'adapter outre mesure à la situation. Le statut des outils culturels tels que les personnages extraits de l'expérience culturelle de l'enfant n'est pas le même en fonction de la communauté et de l'âge de l'enfant et selon le niveau de développement des enfants : nous avons été amenés à distinguer différents systèmes de signes d'emprunt des ressources culturelles selon l'usage qu'en font les enfants dans la situation proposée. Le vécu de la tâche proposée semble être différent pour les maternelles qui font l'expérience d'un jeu dans lequel ils peuvent utiliser des systèmes de signes d'emprunt (sorte de copier-coller de la ressource culturelle), et les enfants de l'élémentaire qui vivent cette situation comme une expérience culturelle (Zittoun, 2013) et comme ressource symbolique (Zittoun, 2006) : la ressource fait sens pour l'enfant et il est en mesure d'en abstraire une convention qu'il peut communiquer pour penser ses actes et influencer ceux des autres en même temps que les siens. L'usage d'une ressource symbolique fonctionne comme instrument dont la connaissance de l'usage précède son fonctionnement.

significativement plus au format scénario que celui de maternelle ($F(1, 22) = 13,057$, $p < .05$, $\eta^2 = .372$). En résumé, la matérialité (présente dans l'étude 1) renforce la tendance observée dans l'étude sans objet (étude 2) (figure 3).

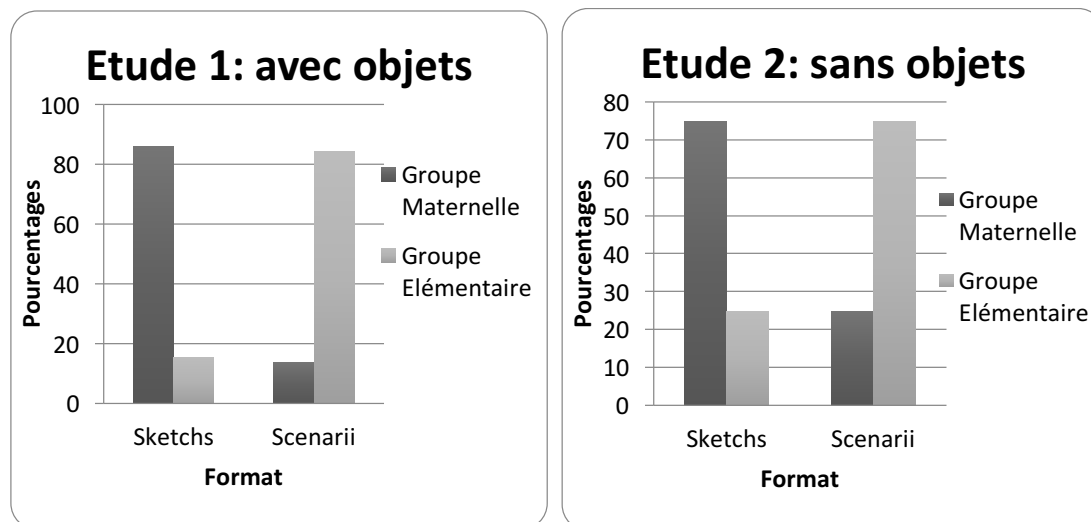


Figure 3. Types de formats des œuvres humoristiques selon la communauté scolaire et la présence ou non d'objets.

Pour rendre compte de la forme sémiotique des œuvres humoristiques réalisées par les enfants, nous avons codé un certain nombre d'actions participant au climat humoristique (Aimard, 1988) du spectacle, que nous avons par la suite regroupées en trois catégories sémiotiques (mimétique, analogique, symbolique pure), adaptées des travaux de Cassirer (1995).

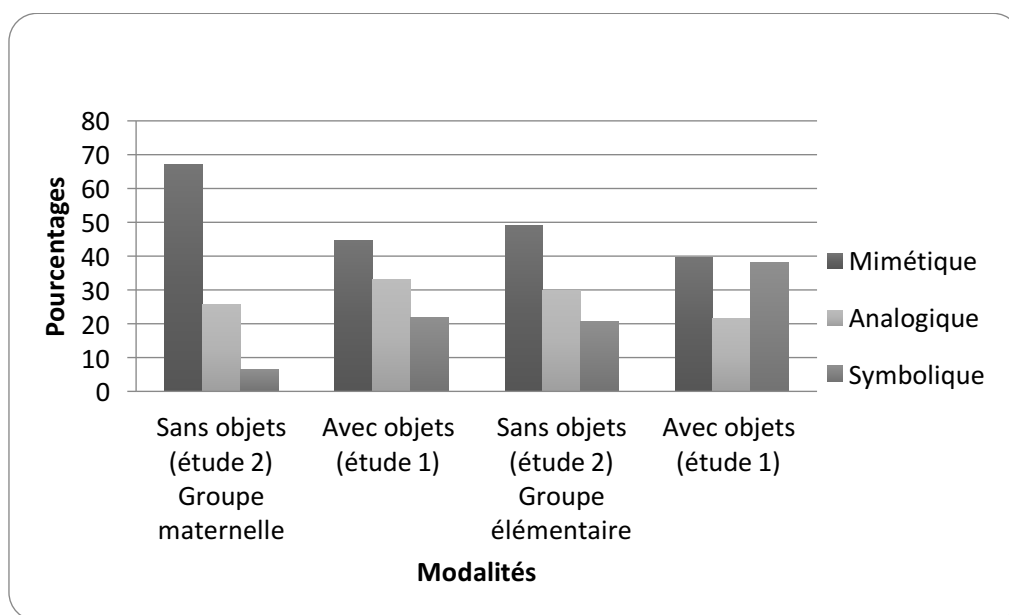


Figure 4. Pourcentages d'éléments humoristiques regroupés par formes sémiotiques (mimétique, analogique et symbolique) selon la communauté de pratiques en l'absence d'objets versus en présence d'objets.

En l'absence d'objets, la répartition des typologies sémiotiques des œuvres humoristiques des enfants de maternelle et de l'élémentaire est semblable mais dans des proportions différentes : les enfants de l'élémentaire présentent significativement plus d'éléments symboliques purs, et significativement moins d'éléments mimétiques que les enfants de maternelle. En revanche, en présence d'objets, la répartition des typologies sémiotiques des enfants de maternelle est équivalente à la répartition précédemment observée chez les enfants de l'élémentaire n'ayant pas d'objets à disposition (cf. figure 4). Cependant, les analyses intragroupes nous révèlent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les typologies sémiotiques constitutives de l'œuvre. Ceci pourrait rendre compte de changements et réorganisations (« silencieuses ») à l'œuvre. Enfin en présence d'objets, la répartition des typologies sémiotiques des enfants de l'élémentaire se distingue et présente une forte augmentation d'éléments symboliques purs.

En résumé, le développement de la forme sémiotique de l'œuvre humoristique utilisée par les enfants de maternelle et de l'élémentaire rejoint le développement historique de l'œuvre tel que défini par Cassirer (1995), ce qui amène à reconsidérer les étapes du développement symbolique selon des indices sémiotiques. Le développement sémiotique en présence d'objets (augmentation significative des éléments de la catégorie symbolique pure en présence d'objets pour la communauté maternelle ($F(1, 23) = 7,278, p < .05$) et élémentaire ($F(1, 23) = 6,917, p < .05$)) semble indiquer que la présence d'objets peut faire office de Zone Prochaine de Développement (ZPD) (Vygotski, 1997) et permet à des trios d'enfants de maternelle de mieux considérer autrui (théorisation de l'esprit).

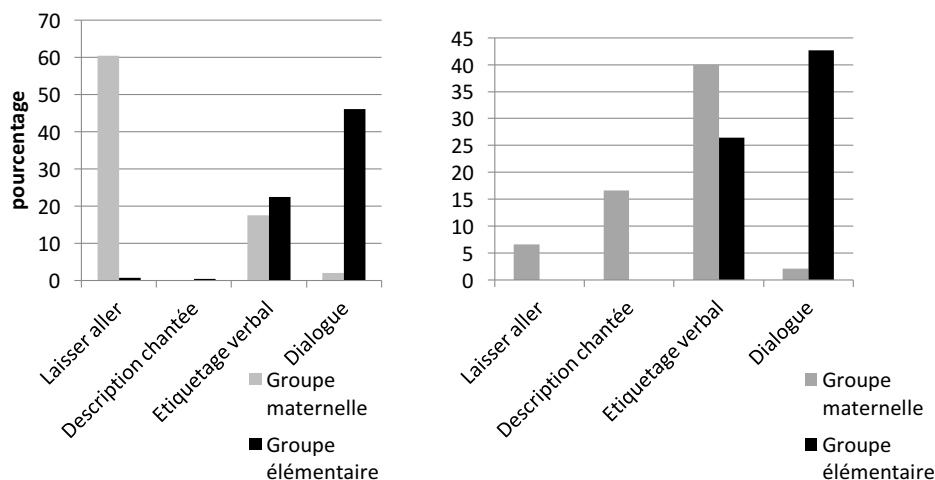


Figure 5. Pourcentage d'indices de partage imaginaire intégré au jeu selon la communauté de pratiques, en présence ou en absence d'objets

Pour parvenir à partager leurs idées lorsqu'ils préparent le spectacle, les enfants vont avoir recours à différents moyens lors de la préparation du spectacle :

- soit ils copient l'autre ou poursuivent leur action (laisser-aller) de façon quasiment machinale ;
- soit ils utilisent le chant ou une description chantée ;
- soit ils donnent un label verbal à l'usage qu'ils produisent ;
- soit ils entrent dans un dialogue qui leur permet d'échanger sur le « quoi », le « comment », le « pourquoi » et le « qui ».

En présence d'objets, les enfants de maternelle ont plus recours à la description chantée, et moins recours au laisser-aller, alors qu'il n'y a pas d'effet de la présence ou absence d'objets sur les moyens mobilisés pour co-créeer chez les enfants de l'élémentaire.

326

En guise de conclusion relative à la deuxième recherche :

- concernant les enfants de maternelle, il semblerait que les objets permettent de rendre compte des conventions qui opèrent la fonction de support à la co-création pour l'enfant qui les explore ; mais que ces mêmes objets par la suite ne soient pas mobilisés par les enfants pour communiquer à l'autre ce qui est mis au travail chez lui. C'est comme s'ils se contentaient des étincelles et n'usaient pas du feu qui pourrait profiter au travail de ses pairs. En somme, d'une manière générale les enfants de maternelle se contentent d'user de la résistance symbolique que l'objet présente pour explorer leurs idées mais peinent à les traduire à l'autre.
- Pour les enfants de l'élémentaire, les objets instaurent la prépondérance d'un développement préalable et commun des idées humoristiques et scénaristiques au sein du trio. Dans ces discussions, les objets sont plus facilement utilisés pour leurs propriétés à incarner des conventions, ce qui facilite la mise au travail dans la discussion (tel qu'être le support de ressources symboliques communes, comme par exemple le bout de bois qui représente un sabre laser de l'univers de Star Wars et qui implique aux yeux des autres un certain nombre de propriétés pour celui qui le possède).

La résistance symbolique des objets inhérente à leur forme ou aux conventions usuelles qu'ils incarnent, est certes en mesure d'orienter les usages, mais a pour qualité d'amorcer le processus de pensée divergente, comme nous l'avons précédemment supposé. Par exemple de par sa forme, un caillou est assimilé par analogie à une grenade, qui peut trouver un intérêt à être repris pour ses qualités haptiques. D'autre part, la résistance symbolique d'un objet rend physique ou matérielle une contrainte qui peut être à même de catalyser la créativité d'un sujet tout en la canalisant. En effet, la forme, la matière de l'objet, les éventuelles conventions usuelles associées font office d'« éléments convergents », ce qui tend à rendre d'emblée efficace et opérant le travail divergent entamé (par exemple le parapluie évoque la pluie, le tableau noir l'école...). Ces « éléments convergents » inhérents aux objets seraient en mesure d'expliquer que les thématiques abordées dans l'ensemble des trios sont moins variées qu'en l'absence d'objets.

L'ensemble de ces considérations nous amène à proposer une distinction dans le rapport que les enfants peuvent être amenés à développer au regard d'un système symbolique qui peut fonctionner comme une ZPD. Tout d'abord nous identifierons dans un premier temps une configuration de la ZPD que nous qualifierons d'individuelle (avec l'objet) qui apparaît lorsque l'enfant a recours de manière solitaire à un objet lors de la préparation du spectacle. En effet, par sa résistance symbolique et les « éléments convergents » qui en découlent (le tableau appelle la craie et la situation « école »), l'objet canalise et opérationnalise le processus de pensée divergente de l'enfant. Le souci d'une telle configuration de la ZPD individuelle serait qu'elle est de type « clef en main ». En effet, les conventions qu'incarne l'objet sont dissociées du processus créatif qui leur a permis de voir le jour. De ce fait, la résistance symbolique (qui est toujours subjective) de ces conventions inscrites dans l'objet s'avère être forte pour le sujet ; ce qui peut mettre à mal sa créativité et/ou l'usage du même objet pour rendre compte à l'autre de ses trouvailles. On touche ici la singularité du rapport d'un sujet à la résistance symbolique d'un système incarné par un objet. Ainsi en l'absence d'objets, certains enfants mobilisent coûte que coûte un objet (comme son vêtement, sa casquette ou encore son fond de poche), comme s'ils étaient plus à l'aise à co-créer dans un environnement balisé par une certaine résistance symbolique représenté par ces dits objets. C'est en ce sens que l'objet constitué en support fournit un cadre et parfois même empêche d'aller au-delà de ce cadre.

L'étude nous aura aussi amenés à identifier une seconde configuration de la ZPD que nous qualifierons ici de collective. Cette dernière opère lorsque le processus de création de conventions est pris en charge par l'un des enfants qui le rend visible par ses expressions aux autres. Du fait que les conventions se forment sur le moment, elles s'avèrent plus malléables que dans la configuration précédente. Ainsi, la résistance symbolique des objets qui se constitue aurait tendance à diminuer, rendant le partage de nouvelles significations entre pairs plus évident.

Cette distinction dans le rapport des enfants à la zone prochaine de développement serait à même d'expliquer les différences de tendances constatées dans les interactions entre pairs selon la communauté de pratiques considérée. Contrairement aux enfants de l'élémentaire, en présence d'objets, les enfants de maternelle auraient du mal à établir une configuration de la ZPD dite collective dans la situation étudiée.

EN GUISE DE CONCLUSION GÉNÉRALE

Les deux recherches présentées avaient pour but de proposer une nouvelle définition de l'humour comme une activité de création culturelle partagée et adressée qui passe par l'usage de différentes médiations ou outils culturels pour se déployer. Elles ont permis de montrer que les détournements d'objets sont une des ressources culturelles qui fait sens pour les enfants de la maternelle et de l'élémentaire pour provoquer le rire

chez l'autre et qui évoluent et se transforment avec l'expérience. Mais comprendre ce qui fait rire les enfants nécessite d'entrer dans l'analyse de leur compréhension de la situation et de la façon dont celle-ci évolue au cours même de leurs interactions, dont elle influe sur et donne forme aux nouvelles significations d'objets en train d'émerger. La présence d'objets peut apporter un cadre commun pour penser et anticiper sur les événements et actions à développer. Cela est particulièrement rendu possible chez les enfants de sept ans qui ont recours essentiellement au langage pour planifier, se donner des règles et échanger autour du « comment », du « quand » et du « pour qui ». En revanche, à trois et quatre ans, dans ces situations de jeux/spectacles humoristiques, les enfants ont plus de difficultés à partager leur imaginaire et passent plus de temps à rire par contagion ou à être impressionnés par la situation, ou encore à être « attirés » par certains objets et par ce qu'ils offrent comme univers ou résistances. Ce qui le plus souvent les amène à une élaboration qui ne respecte pas les règles du jeu (i.e. la consigne). Les recherches présentées ici ont permis de montrer l'origine sociale de la créativité humoristique : elle n'est pas une construction individuelle mais elle s'appuie sur la matérialité et les interactions sociales au sein desquelles l'enfant est amené à jouer avec les conventions via les usages d'objets. Même si la dimension institutionnelle n'a pas été analysée de façon précise dans ces travaux, il conviendrait également de la considérer car participer ou faire l'expérience d'un jeu humoristique à l'école n'est pas la même chose que faire l'expérience d'un spectacle humoristique en centre de loisirs. Ainsi reconsidérer l'humour comme une activité de co-création reposant sur différents types de médiations sémiotiques au sein d'interactions sociales, ouvre des pistes de recherche intéressantes notamment pour mieux comprendre comment les expériences des objets, d'autrui et de soi se lient et se transforment au cours du développement.

BIBLIOGRAPHIE

- Aimard P., (1988). *Les Bébé de l'Humour*. Paris : Mardaga.
- Barthélémy-Musso A., (2012). *Développement des détournements d'usages d'objets dans les jeux partagés entre enfants de 3 à 7 ans*. Thèse de Doctorat en psychologie (non publiée) de l'Université de Toulouse 2.
- Barthélémy-Musso A., Tartas V., & Guidetti M., (2013). Prendre les objets et leurs usages au sérieux : approche développementale de la co-construction des conventions sémiotiques entre enfants. *Psychologie Française*, 58 (1), p. 67-88.
- Cassirer E., (1995). *Écrits sur l'art*. Paris : Cerf.
- Clot Y., (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Glaveanu V.-P., (2014). *Distributed creativity: Thinking outside of the creative individual*. Cham, CH: Springer.
- Glaveanu V.-P., (2011). How are we creative together ? Comparing sociocognitive and socio-cultural answers. *Theory & Psychology*, 21(4), p. 473-492.
- Glaveanu V.-P., (2010). Creativity as cultural participation. *Journal of theory of Social Behaviour*, 41(1), p. 48-67.
- Greengross G., Martin R.A., & Miller G., (2011). Personality traits, intelligence, humor styles, and humor production ability of professional stand-up comedian compared to college students. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(1), p. 74-82.
- Lubart T., (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Meyerson I., (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel.
- Moran S., & John-Steiner V., (2003). Creativity in the making : Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of creativity and development. In R.K. Sawier et al. (Eds.) *Creativity and development* (p. 61-90). Oxford : Oxford University Press.
- Moro C., & Rodriguez C., (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Peter Lang.
- Nadel J., & Baudonnière P.M., (1985). L'objet : moyen d'étude des compétences à communiquer. In P. M. Baudonnière (Éd.), *Étudier l'enfant de la naissance à trois ans* (p. 139-163). Paris : CNRS.
- Nowé J., (2012). *Comment les enfants entrent-ils dans l'humour ?* Mémoire de master 1 non publié, Université de Toulouse 2.
- Palacios P., & Rodríguez C., (2014). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: a pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*. 24(1) DOI 10.1002-icd.1873.
- Perkins D.N., (1995). L'individu plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, in N°111, p. 57-72.
- Rabardel P., (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y Clot, (Dir.) *Avec Vygotski* (p.241-266). Paris : La Dispute.

- Reddy V., (2001). Infant clowns: The interpersonal creation of humour in infancy. *Enfance*, 53, p. 247-256.
- Rodriguez C., & Moro C., (1999). *El magico numero tres : cuando los ninos aun no hablan*. Barcelona : Paidós.
- Sawyer R.K., & DeZutter S., (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge from Collaboration. *Journal of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), p. 81-92.
- Thommen E., & Suchet C., (1999). Humour et intentionnalité chez l'enfant : Incongruités de propriétés entre l'homme et l'animal. *Archives de Psychologie*, 67 (262-63), p. 215-238.
- Tomasello M., Striano T., & Rochat P., (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(4), p. 563-584.
- Veneziano E., (1990). Functional relationships between social pretend play and language use in young children. Poster presented at the *Fourth European Conference on Developmental Psychology*.
- Veneziano E., (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : De l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action. *Enfance*, 54, p. 241-257.
- Veneziano E., (2005). Langage dans le jeu de faire semblant : Une manière d'évaluer la théorie implicite de l'esprit chez l'enfant ? http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_www/documents/A_1_agenda/Edy_Veneziano/3Langage_dans_le_jeu_de_faire_semlant.pdf.
- Vygotski L.S., (1928/1930-2014). *L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L.S., (1930-1990/2010). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28(1), p. 84-96. Traduction en Français en 2010.
- Vygotski L.S., (1934/2007). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Wenger E., (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun T., (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich, CT : InfoAge.
- Zittoun T., (2013). On the use of a film: Cultural experiences as symbolic resources. In A. Kuhn (Ed.). *Little madnesses* (p. 135-147). London : Tauris.

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE LANGAGIERS EN TOUTE PETITE SECTION DE MATERNELLE SOCIOGENÈSE ET ACTIVITÉS MÉDIATISANTES

ISABELLE BASTIDE

CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

CHRISTOPHE JOIGNEAUX

CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 et UPEC

331

Ce texte constitue un prolongement aux réflexions menées avec Jean-Yves Rochex, lors du précédent séminaire Vygotski, à propos de certaines lectures intellectualistes de Vygotski (Rochex, 2012 ; 2013 ; Joigneaux & Rochex, 2013). Ces lectures « dualistes » ne retiennent des derniers écrits de Lev Vygotski (notamment du chapitre VI de *Pensée et langage*, Vygotski, 1997) que des couples d'opposition (concepts « quotidiens » ou « spontanés » / « scientifiques » ou « non spontanés »...) que ce dernier a employés pour tenter de caractériser les orientations prises par le développement de l'enfant quand ce dernier commence sa scolarisation. Par exemple, citations de ce chapitre VI à l'appui, Bernard Lahire oppose les apprentissages dans les familles en milieux populaires qu'il qualifie d'« oral-pratiques », à ceux qui sont conduits en milieu scolaire nommés « scripturo-scolaires » (Lahire, 1993). Cette opposition reprend certaines analyses de Vygotski à propos du caractère systématique, conscient et volontaire des apprentissages scolaires. Sans prêter toutefois beaucoup attention à certaines remarques du chapitre V du même ouvrage qui soulignent que les concepts quotidiens sont les plus communément utilisés, y compris par les adultes. De manière similaire à Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1980) à propos du sens pratique (Joigneaux, 2013), Vygotski explique cette prévalence de l'usage des concepts quotidiens par le moindre coût intellectuel des conceptualisations « pratiques », parce qu'elles s'économisent les questions relatives à leur cohérence ou à leur systématité internes. Or il n'y a aucune raison *a priori* de penser que les enseignants seraient de ce point de vue des adultes si particuliers qu'ils échapperaient en toutes circonstances au régime le plus commun des pratiques quotidiennes, tout comme les chercheurs (Latour, 1997).

POUR UNE LECTURE MOINS DUALISTE DES ANALYSES DE VYGOTSKI

Mais une telle relecture de Vygotski reste dualiste puisqu'elle se contente de questionner la stricte correspondance de deux types de milieux sociaux (scolaires et quotidiens)

à deux types de concepts aux propriétés inversées : (non-)systématicité, (in-)conscient et (in-)volontaire. Bien que certains développements de Vygotski incitent à une telle lecture, on peut trouver dans son œuvre des instruments d'analyse qui permettent d'y échapper. De ce point de vue, encore une fois, le chapitre V de *Pensée et Langage* s'avère particulièrement intéressant par la rigueur et la précision avec lesquelles il met en lumière des modes de pensée intermédiaires entre le pôle « scientifique » que constituent les « vrais » concepts et le pôle pratique représenté par la pensée syncrétique (Wertsch, 1985). Ces modes de pensée sont qualifiés de « complexes » par Vygotski. Ils peuvent permettre d'apporter un nouvel éclairage sur le quotidien scolaire parce qu'ils proposent une alternative à une étude en termes de déficits, de lacunes ou d'insuffisances, d'incohérences des pratiques des élèves et des enseignants, à laquelle ne peuvent que conduire les analyses dualistes qui mettent seulement en avant le caractère scientifique des activités scolaires.

C'est ce parti pris analytique que nous avons essayé de tenir pour saisir les logiques sous-jacentes aux pratiques des enfants en âge d'être dans des classes de maternelle, où à celles des adultes avec qui ils sont dans une relation d'étayage (parents et enseignants). Nous nous sommes ainsi intéressés à la pluralité des premiers usages de l'écrit (Joigneaux, 2013b) à partir d'une analyse des processus différenciés de réalisation d'une activité sur fiche (Joigneaux & Rochex, 2008) ou de lectures partagées d'albums de jeunesse faites dans des familles socialement contrastées (Bonnéry & Joigneaux, 2015¹). La diversité des premiers usages de l'écrit que nous avons ainsi pu identifier semble orienter des modes de conceptualisation contrastés parmi pourtant des enfants d'un âge équivalent, tout au moins jusqu'à 6 ans : selon l'exploitation qu'ils font ou sont amenés à faire de certaines ressources de l'écrit, certains enfants semblent déployer un mode de pensée dont les caractéristiques s'approchent des conceptualisations scientifiques au sens de Vygotski, alors que d'autres s'approchent plutôt de la logique que ce dernier a qualifiée de « complexe en chaîne » (Vygotski, 1997, p.221). Les pratiques enseignantes elles-mêmes sont beaucoup moins uniformes lorsqu'on les analyse dans un tel cadre analytique : selon les moments de la classe, elles oscillent entre une pluralité de registres langagiers dont les pôles analytique (le plus décontextualisé) et analogique sont des constituants majeurs, ce qui peut contribuer à accroître les inégalités socio-scolaires d'apprentissage (Joigneaux, 2013). On pourrait penser que ces constats sur le caractère composite des pratiques impliquant des enfants en âge de fréquenter l'école maternelle ne sont pas très surprenants, compte tenu du « cas-limite » d'école que cette dernière peut constituer, parce qu'elle n'est pas encore totalement une école et que le niveau de développement des élèves qui la fréquentent est encore peu avancé. Mais James Wertsch (1991), Derek Edwards et Neil Mercer (1987) ou Courtney Cazden

¹ Sur cette même thématique de la genèse sociale et précoce des dispositions différenciées à faire usage de certaines ressources sémiotiques de l'écrit, une communication réalisée avec Stéphane Bonnéry a été réalisée dans le cadre du séminaire mais n'est pas reprise dans ces actes, cf. ci-dessous.

(2001) (entre autres) font des constats similaires concernant les pratiques langagières d'enseignement à des niveaux ultérieurs de la scolarité et dans des pays variés. Ce qui donne une idée de la force heuristique d'une lecture moins strictement dualiste des travaux de Vygotski.

Mais pour rompre un peu plus avec une lecture dualiste de ces derniers, sans doute inévitable en raison de leur caractère souvent programmatique étant donné le peu de temps dont a disposé Vygotski pour mener de front tous les chantiers qu'il avait ouverts (Wertsch, 1985 ; van Der Veer & Valsiner, 1991), on peut tenter de pousser davantage qu'il ne l'a fait l'opérationnalisation de certains de ses principes méthodologiques visant à sortir de la « *maladie de l'anti-historicisme* » (Vygotski, 2014, p.101) caractéristique de ce type de lecture. Nous en retiendrons ici deux : la pluralité des histoires en jeu dans les pratiques à ou en dehors de l'école ; la diversité des étayages qui constituent des médiations entre ces pratiques et les histoires qui les charpentent. D'après Sylvia Scribner (1985), en matière de développement culturel, Vygotski distingue très nettement deux types d'histoire : « *l'histoire des sociétés humaines* » (Vygotski, 2014, p.111) qu'il qualifie parfois de phylogenèse ; l'histoire individuelle ou ontogenèse. Mais à d'autres moments (*Ibid.*, p.560), il a recours à un plan historique intermédiaire, que Wertsch (1985) qualifie de « *sociogenèse* », en quelque sorte histoire médiate par rapport aux deux autres dans le sens où elle seule permet de comprendre comment l'histoire des sociétés humaines et l'ontogenèse sont imbriquées, un des principaux objets de l'approche « *historico-culturelle* » du développement. En lisant de près *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, on peut trouver d'autres « *déterminants historiques* », dont l'histoire des « *systèmes de signes* » (Vygotski, 2014, p.331) et l'histoire des « *classes* » et « *formations sociales* » (*Ibid.*, p.110-111). Ce dernier type d'histoire constitue sans doute une sous composante du plan historique intermédiaire (sociogenèse), ce qui expliquerait pourquoi, comme cette sociogenèse (Wertsch, 1985), Vygotski l'a beaucoup moins travaillée. Mais sa prise en compte semble incontournable dès lors qu'on s'intéresse de plus près à la sociogenèse du développement et en son sein à ce qu'il qualifie d'« *activités médiatisantes* » (Vygotski, 2014, p.206). Parmi celles-ci, Vygotski a beaucoup mis en avant « *l'utilisation d'outils et de signes* » (*Ibid.*) tout en précisant qu'il s'agissait là d'une catégorie parmi d'autres d'activités médiatisantes. En se limitant aux activités médiatisantes ayant recours aux signes tout en cherchant à articuler ces différentes indications principielles données par Vygotski sur les différents types d'histoires intervenant dans le processus de développement, on peut considérer que l'étude de la sociogenèse suppose d'étudier comment l'histoire faite signes (ce qui est peut être qualifié de culture) s'actualise grâce aux activités médiatisantes, autrement dit aux usages que font les tuteurs avec leur tutorés, ce qui est parfois qualifié d'étayage. Sachant que ces usages sémiotiques et les ontogenèses qu'ils étayent peuvent varier historiquement et socialement. Sur le plan ontogénétique, les produits temporaires de ces médiations sont parfois qualifiés par les sociologues de dispositions, que l'on peut

définir en suivant Vygotski de configurations des fonctions psychiques supérieures qui à la fois conditionnent et développent des aptitudes à faire un certain usage des « boîtes à outils » sémiotiques composant une culture donnée.

MÉTHODES ET QUESTIONS

La recherche qui va être maintenant présentée s'inscrit dans ce cadre théorique – méthodologique dirait Vygotski – tout comme les précédentes auxquelles l'un d'entre nous a participé, en particulier celle qui a été menée avec Stéphane Bonnéry (Bonnéry & Joigneaux, 2015) et Isabelle Bastide (Bastide & Joigneaux, 2014) sur les lectures partagées d'albums et qui a fait l'objet d'une présentation lors du séminaire Vygotski dont sont tirés ces actes. A chaque fois en effet, nous nous sommes intéressés aux façons dont des systèmes de signes sont utilisés avec des enfants pour étayer la construction des significations que ces derniers peuvent en faire, en orientant le développement de deux fonctions psychiques supérieures étudiées par Vygotski : l'attention volontaire et la mémoire logique, ainsi que leurs relations. Et à chaque fois encore, nous avons voulu tenir compte et spécifier comment ces étayages peuvent varier selon la nature des ressources sémiotiques ainsi mises à disposition des enfants, que ce soit au cours de lectures partagées dans des familles (Bonnéry & Joigneaux, 2015) et dans des classes (Bastide & Joigneaux, 2014) ou, ce qu'on va étudier ici, lors d'activités langagières plus variées au sein d'une classe de Toute Petite Section (TPS).

Cette classe de maternelle accueille des enfants dès l'âge de 2 ans et 1 jour et fait partie du dispositif particulier de première scolarisation mis en place dans certains réseaux d'éducation prioritaire. De fait, les élèves de cette classe située dans le Nord de la France étaient presque exclusivement issus de milieux sociaux "peu favorisés" ou "défavorisés". Ils ont été observés et filmés à intervalles réguliers tout au long d'une année scolaire par l'enseignante elle-même ou les conseillers pédagogiques de la circonscription. Le choix a été fait de filmer des activités durant lesquelles le langage verbal des élèves était particulièrement sollicité, et dans la plupart des cas, étayé par l'enseignante. Lorsque cette dernière caractéristique n'était pas présente, nous avons choisi de n'analyser que les séquences où les élèves manifestaient très clairement une appropriation des étayages antérieurement réalisée par l'enseignante. Au total, le nombre d'heures de film avoisine les 6 heures, soit 36 séances de langage de 10 minutes ainsi que 3 heures de communication spontanée entre élèves.

Plus encore peut-être que pour les autres classes de maternelle, l'enseignement du langage constitue un défi majeur en TPS. Les inégalités d'acquis langagiers des élèves de cet âge posent en effet de redoutables problèmes pour les enseignants qui veulent les réduire. Selon les programmes alors en vigueur (ceux de 2008), ils doivent en effet théoriquement trouver, pour chaque élève, un équilibre entre une adaptation langagière contextualisante, condition d'un minimum de significations partagées autorisant

l'action conjointe (Bautier & Rochex, 2004), et l'étayage du développement d'un langage plus décontextualisé, « *pivot de tous les apprentissages* ». Comment ces prescriptions institutionnelles se traduisent-elles en termes de pratiques langagières, non seulement de l'enseignante mais aussi de ses élèves ? A quels types d'activités médiatisantes ont-ils recours ? Et, compte tenu des prédispositions des élèves à faire usage des éléments sémiotiques auxquels ils ont ainsi accès, quelle(s) orientation(s) de certaines de leurs fonctions psychiques supérieures semblent en conséquence se dessiner ?

LA CONSTRUCTION TRÈS CONTEXTUALISÉE DES PREMIÈRES SIGNIFICATIONS COMMUNES

335

De façon générale, les enfants de cette classe de TPS construisent des significations linguistiques (mots, expressions. . .) de façon très contextualisée, en s'appuyant considérablement sur leur perception visuelle et sur la familiarité qu'ils ont de certaines situations de classe. Par conséquent, nous avons été conduits à distinguer analytiquement deux types de contextes extra-linguistiques : le contexte immédiat et les connaissances/expériences partagées. Bien qu'ils agissent souvent de concert, nous allons décomposer leurs contributions au processus de construction des premières significations communes à l'ensemble des membres de la classe. Commençons par le rôle primordial du contexte immédiat : pour saisir ou donner une signification aux mots qu'ils commencent à entendre ou à utiliser, ils s'appuient notamment sur la perception visuelle et tactile des objets et des corps qui composent la situation d'énonciation. Ainsi quand ils parlent d'un verre, il s'agit avant tout de celui qu'ils peuvent voir et manipuler dans l'ici et maintenant de la situation d'énonciation, comme le montrent les confusions qu'ils peuvent faire quand on leur montre la photo d'un autre verre. Ainsi, la photo d'un verre à pied leur fait penser à une coupe de glace et non à un verre. Les premières significations qu'ils donnent au mot verre sont donc très spécifiques : le mot verre peut ne désigner que le référent qu'ils ont sous les yeux et qu'ils peuvent manipuler.

Le second type de contexte extra-linguistique est constitué par l'expérience et/ou les connaissances communes, c'est-à-dire par tout ce qui s'apprend par la récurrence et la stabilité des mêmes formats d'interactions, de ce qui se dit et se fait habituellement. Bruner (1987), entre autres, a montré l'importance de ces caractéristiques des situations d'interaction, pour le cas des mères et de leur enfant agissant de concert dans un contexte familial. Mais elle est aussi très manifeste dans cette classe de TPS, y compris durant des jeux peu formalisés initiés par les élèves mais qui, après avoir été improvisés, ont fini par être ritualisés. C'est le cas par exemple d'un jeu de rôle entre des élèves et l'enseignante durant le moment de l'accueil. Ces élèves ont remarqué durant quelques semaines que l'enseignante buvait souvent du café dans une tasse durant les récréations et lui ont régulièrement demandé alors ce qu'elle était en train de faire : « C'est quoi ça ? »

- « Pourquoi bois ça ? »
 « C'est chaud ? »
 « C'est le verre ? »
 « C'est la bol ? ».

À force d'observer et d'écouter les réponses de l'enseignante aux mêmes questions, les élèves ont fini par associer les mots entendus avec certains éléments de cette situation : la tasse de café, des gestes et des attitudes de l'enseignante... Ainsi un matin, certains enfants sont venus proposer un café à l'enseignante en se déplaçant avec tous les types de récipients qu'ils ont pu trouver dans le coin cuisine de la classe, de la tasse à la casserole. Progressivement l'enseignante a été plus directive quant à ce moment de jeu :

« Non pas dans la casserole, je voudrais un café dans une tasse/ dans un verre. Tu peux me donner du sucre ? ».

Autour des mots tasse, verre, café s'est progressivement mis en place un réseau de mots et d'actions que les élèves ont finalement été capables de mobiliser lors des temps de langage "officiels" sans manipulation et sans visualisation directes du verre ou de la tasse, mais en faisant appel à une expérience commune et régulière à laquelle ils peuvent se référer au moyen des photographies de ces objets. Ce nouveau mode de référencement peut être considéré comme relevant déjà d'un processus de dé-contextualisation des usages et des significations des premiers mots utilisés ou entendus par les jeunes élèves : pour en saisir la signification ou les utiliser, les élèves ne se réfèrent déjà plus systématiquement ni directement aux objets évoqués, c'est à dire à les chercher du regard ou à les toucher. Mais pour que cela soit possible, ils doivent pouvoir s'appuyer sur des représentations de ces objets et sur ce second type de contextualisation extralinguistique : les objets et les situations présentées sur les photos font écho à leur expérience commune, composée de situations connues des élèves car ils les ont vécues peu de temps auparavant.

DES APPROPRIATIONS SPÉCIFIQUES DE PRINCIPES COMMUNS DU DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Ces appropriations sémantiques progressives se déroulent toutefois de façon partiellement différente selon les élèves : certains arrivent plus rapidement que d'autres à moins s'appuyer sur ces deux types de contextes, en pouvant se concentrer de plus en plus exclusivement sur ce que dit l'enseignante, les questions qu'elle pose notamment quand elle cherche à rompre avec (un de) ces deux types de contextes, en privilégiant l'usage le plus exclusif et explicite possible du langage verbal. Cela se manifeste de trois façons complémentaires (a, b et c). Pour les objectiver, nous avons utilisé deux indicateurs : le contenu sémantique des réponses fournies par les élèves et la façon dont ils cherchent la réponse en regardant (désignant) ou non des objets ou des personnes autour d'eux.

a) Des élèves privilégient la parole comme mode exclusif de communication, en cherchant à être le plus explicites possible pour que leurs paroles aient une signification autonome, rendant ainsi progressivement inutile l'usage d'autres modalités de communication, donc sans désigner par des gestes (notamment des pointages) ou des regards, des éléments de réponse aux questions qui leur sont posées. Pour cela, ils mobilisent des mots et des expressions utilisées par l'enseignante de façon récurrente :

Cassie, 2 ans et trois mois : « Non Nathan, ça **tu ne peux pas**, non non c'est à Madame ».

Généralement dans les formulations employées par les enfants de la classe, le « ne » n'apparaît pas et seul le « pas » est utilisé. Cette occurrence du « ne pas » est donc révélatrice d'un début d'appropriation par Cassie de la formulation généralement employée par l'enseignante lorsqu'elle indique aux élèves « non tu ne peux pas... ». Cette expression maintes fois entendue et qui plus est prononcée lentement afin de bien marquer « l'interdiction » est reprise dans son intégralité par Cassie, dans des situations similaires à l'emploi qui en est fait par l'enseignante. On retrouve ce même niveau d'appropriation avec l'expression souvent employée par l'enseignante « ce n'est pas grave ça ne tombera pas plus bas » : non seulement Cassie réutilise dans un contexte approprié les principaux mots de cette expression, mais elle le fait sans recourir à d'autres modes de communication plus déictiques, comme l'enseignante.

Quand un objet tombe, Cassie (2 ans et trois mois) s'écrie : « pas grave, **pas plus bas** ».

Même dans les situations où elle manque de lexique pour n'employer que le canal verbal de communication, Cassie privilégie ce dernier en employant des stratégies langagières consistant à évoquer linguistiquement de façon très contextualisée (contextualisation linguistique) ce qu'elle veut désigner par l'emploi de déictiques (« ça », « là-bas », « si », « le chose »...). Donc en excluant le recours exclusif à des procédures de désignation corporelle (pointages...).

Nathan et Cassie (2 ans et trois mois) sont dans « l'espace graphique » de la classe. Ils sont en train de dessiner à la craie grasse mais Nathan va assez vite décrocher pour s'intéresser aux différents objets qui l'entourent.

Cassie cherche à le remettre dans leur activité commune, tout en continuant à employer de façon privilégiée le canal de communication verbal : « Tu viens Nathan ? Tu veux pas ça [en parlant des craies et en les désignant du doigt] ? Tu veux le bleu ? [...] Non ? Allez viens dessiner ! Là c'est les crayons de Nathan, ça c'est le bleu de Nathan. [...] Non ça c'est à moi. Toi c'est là-bas [en pointant la main en direction des « crayons de Nathan »] [...] Tu veux plus ? Non ? »

b) Si au cours de l'année les élèves du deuxième groupe que nous avons distingué ne réfèrent plus systématiquement leurs réponses aux contextes les plus immédiats d'énonciation, ils continuent jusqu'à la fin de l'année scolaire à privilégier l'expérience ou les connaissances communes. Autre particularité par rapport au groupe précédent :

ces élèves se montrent plus assurés dans leur réponse quand le contact visuel ou physique avec l'objet est rétabli ou quand ils peuvent se référer à une représentation de ce dernier. Pourtant, ce contact avec la réalité matérielle des choses constitue un étayage dont il ne peuvent se passer dans la mesure où d'une part ils connaissent les mots (en gras) qui désignent l'objet et les propriétés ou les actions qui lui sont afférentes, et d'autre part ils savent les énoncer en dehors de ce contact.

Zoé, 2 ans et 4 mois, voyant une photographie de Souris verte devant une tasse de café :
« Ça c'est **chaud** ! Souris verte doit **souffler**, c'est **chaud**. »

Enseignante (E.) : « Oui Zoé, tu as raison c'est **chaud**. Que boit Souris verte ? »

Zoé : « Du **café**, dans la **bol**, **verre** ? »

E. : « Ce n'est pas un **bol**, ni **verre**, c'est une... ? »

Zoé : « La **tasse**, c'est **chaud**. »

Ainsi, avant même de (bien) nommer ce qu'elle peut voir sur la photographie, Zoé fait appel à des mots qui lui sont généralement associés dans l'expérience la plus commune qu'elle peut en avoir : la souris va boire du **café** dans une **tasse**, elle peut se brûler car le liquide est **chaud** donc elle va devoir **souffler**. Ici la référence à cette expérience commune semble avoir deux sources : elle renvoie à la fois à l'expérience même de la scène du café qui a lieu quotidiennement à l'école, mais aussi très probablement à une situation familiale où lorsqu'elle mange des aliments qui sont chauds, sa maman lui dit de « souffler » dessus, alors qu'un tel terme n'est pas employé dans les dialogues constitutifs du scénario impliquant à l'école la tasse (chaude) de café. Nous avons obtenu confirmation de cette hypothèse auprès de la maman.

La première phrase (« Ça c'est chaud ! ») et la dernière réponse de Zoé (« La tasse, c'est chaud ») montrent que pour elle, la signification du mot tasse est encore très proche de celle du mot chaud. Autrement dit, la signification de ces mots reste très liée aux contextes connus par Zoé de leurs usages, que ce soit à l'école (l'enseignante a l'habitude de prendre un café bien chaud) ou à la maison (où le café, qu'il soit pris dans une tasse, un bol ou un verre, est associé à l'action de souffler). C'est pourquoi ces mots forment un réseau sémantique au sein duquel ils n'ont sans doute pas encore acquis une signification bien distincte : le bol, la tasse ou le verre peuvent être relativement synonymiques pour Cassie dans la mesure où ils partagent la propriété de recevoir un liquide chaud, voire dans son esprit exclusivement du café. Par conséquent, tout le travail réalisé par l'enseignant relatif aux usages du mot verre (cf. plus bas) ne semble pas avoir (encore) beaucoup porté sur le développement de la signification que Zoé donne à ce mot. Tout se passe comme si les premiers usages des mots composant ce réseau sémantique relevaient de ce que Vygotski qualifie de « *complexe associatif* » (Vygotski, 1997, p.217), c'est-à-dire que leur logique commune repose sur une association « *avec n'importe lequel des traits distinctifs remarquables par l'enfant* » dans les

objets qu'ils désignent par ces mots (*Ibid*, p.218). Plus que ou plus longtemps que pour le premier groupe d'élèves, les premières acquisitions langagières des élèves composant ce second groupe reposeraient sur des associations renvoyant à leurs connaissances et/ou leurs expériences, c'est-à-dire au second type de contexte extra-linguistique que nous avons distingué. Ce qui expliquerait pourquoi les diverses tentatives de l'enseignante de moins s'appuyer sur eux ont une portée plus limitée sur les acquisitions langagières de ce second groupe d'élèves.

c) Ce qu'on retrouve de façon plus marquée chez les élèves composant le troisième groupe que nous avons distingué. En effet, ils semblent rester très dépendants du contact avec les objets matériels auxquels ils se réfèrent au sein de leurs énoncés. Ainsi pour communiquer et répondre à des sollicitations ou solliciter eux-mêmes, certains élèves ont encore besoin de leur corps et des objets environnants.

C'est le cas de Loucas, 2 ans 3 mois.

E. : « Regarde Loucas, Souris verte va boire du café, dans quoi va-t-elle boire ? »

Loucas va chercher une tasse à la cuisine.

E. : « Tu as raison Loucas, Souris verte va boire dans ce que tu as ramené, mais comment cela s'appelle ? »

Loucas en regardant la tasse : « a bol »

Enseignante : « Non c'est une t... »

Loucas : « A tasse. Ivette a boi a tasse »

E. : « Oui Loucas, Souris verte va boire dans une tasse ».

Pendant les trois mois suivants (donc jusqu'à un âge plus avancé que Zoé), Loucas a eu besoin d'avoir l'objet en question entre les mains pour pouvoir le nommer et parler de lui.

LE CARACTÈRE COMPOSITE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES DE L'ENSEIGNANTE

Cette diversité des processus de développement de l'acquisition du langage selon les élèves d'une même classe n'est sans doute pas étrangère au caractère très composite des pratiques langagières de l'enseignante². Ces pratiques ne cessent en effet d'osciller entre des procédures qui prennent appui sur les deux grandes classes de contextes extra-linguistiques que nous avons distinguées et des mouvements contraires qui cherchent à prendre progressivement de la distance avec ces deux types de contextes (par exemple en ne permettant pas à certains élèves de s'appuyer sur les contextes extra-linguistiques les plus immédiats et en les faisant verbaliser le plus possible ce qu'ils veulent désigner).

² Ces pratiques sont certes singulières, mais ce n'est pas notre propos d'étudier ici la variété des pratiques enseignantes, mais plutôt de comprendre leur hétérogénéité chez un même enseignant.

Pour mieux le comprendre, reprenons l'exemple du verre déjà évoqué plus haut. Durant les premières séances de langage, l'enseignante "fait feu de tout bois" en s'appuyant sur les deux types de contextes extra-linguistiques pour construire une première signification, particulariste, du mot verre, tant en réception qu'ensuite en production. Ainsi, elle demande d'abord aux élèves d'aller chercher un verre, de lui montrer un verre. Les élèves lui apportent le verre du coin cuisine, seul exemplaire de cette catégorie qui soit accessible aux élèves et présent dans la classe. Ce verre a donc déjà fait beaucoup parler. Il a en outre été très souvent manipulé conjointement avec les élèves. Puis dans un second temps, elle demande aux élèves de nommer ce qu'ils sont allés ainsi chercher.

Après cette première phase des premiers usages linguistiques très contextualisés, les séances de langage vont continuer à utiliser les mêmes objets auxquels ils réfèrent, mais dans un contexte différent : du coin cuisine où se trouvent généralement la classe d'objets du travail langagier, on passe au coin « regroupement » où la désignation s'appuie sur des représentations photographiques de ces objets, qui sont de ce fait en partie coupés du contexte dans lequel ils sont habituellement perçus par les élèves. Ces objets sont alors mis en scène par la mascotte qui va ainsi mettre en évidence différents contextes d'utilisation. Ainsi la cuillère peut être associée à l'action de manger un yaourt ou une compote mais pas des frites, comme le fait remarquer un des élèves au cours d'une séance. Elle devient également l'objet avec lequel on va pouvoir mélanger le contenu d'une casserole. De même l'assiette entre dans un processus « départicularisant » similaire : non seulement elle peut servir à manger dans le coin cuisine, où elle peut aussi être lavée et rangée, mais elle peut également être utilisée pour apporter une nourriture désignée sur la photographie, avoir différentes tailles et couleurs... Il n'est alors plus simplement question de nommer l'objet présent par référencement au contexte extra-linguistique immédiat, mais de commencer à décontextualiser l'usage et la signification du mot permettant de le désigner, en le mettant en relation avec plusieurs situations dans lesquelles il peut être utilisé. Ainsi par exemple, progressivement pour certains élèves (cf. plus haut), le verre n'est plus LE verre du coin cuisine, mais une conceptualisation progressive des différentes caractéristiques qu'on reconnaît généralement à cette classe d'objets.

Se succèdent ainsi plusieurs phases langagières qu'on qualifie souvent de façon trop générique de dé-contextualisation et de re-contextualisation. Or cette approche trop englobante et dualiste ne rend pas bien compte des façons dont, dans la durée (même d'une année), ces différentes phases sont articulées ni de ce qu'elles étaient. Ni de la pluralité des contextes sur lesquels dans un premier temps s'appuie l'enseignante, avant de s'en détacher progressivement, en fonction des situations, des mots et des élèves impliqués. Car, comme l'analyse qui précède le suggère, non seulement l'enseignante s'emploie à rompre progressivement avec le contexte extralinguistique immédiat, en réduisant la possibilité de faire des références directes aux objets dont il est question,

qui mobilisent la perception visuelle ou tactile qu'on peut en avoir pour les désigner ou les indiquer, par usage de formules linguistiques indexicales (déictiques, présentatifs. . .) ou des modes de communications corporels et visuels. Mais elle cherche aussi à rompre avec certains formats d'interaction (séances de langage dans le coin cuisine) et certaines connaissances communes (contextes familiers d'usages d'un objet), processus qu'on peut qualifier de « *modularisation* » à partir des analyses congruentes sur ce plan de Bruner (Bruner, 1987, p.124).

VERS UNE APPROCHE DAVANTAGE PROCESSUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE

On le voit, les processus d'enseignement scolaire du langage sont complexes et difficilement analysables au moyen de catégories trop générales (contextualisation, dé-contextualisation, re-contextualisation). . . qui par défaut de spécification de ce qui compose les contextes et les « *mouvements* » (Goffman, 1987, p.30) dans lesquels ils sont imbriqués (à partir du moment où sont impliqués les mêmes interlocuteurs, les expériences communes qui en précèdent d'autres peuvent potentiellement servir de contextes aux autres) finissent par être tautologiques et ne permettent pas de comprendre comment les pratiques d'enseignement se succèdent et en quoi elles évoluent et s'ajustent à la diversité des processus de développement (ici langagier) des élèves d'une même classe. Ainsi, lorsqu'on ne transcrit que les paroles de l'enseignante sans donner d'indications sur les contextes immédiats ou passés auxquelles elles peuvent renvoyer, on est conduit inévitablement à faire l'impasse sur la complexité et l'enchevêtrement des contextes dans lesquels sont prises les pratiques enseignantes (Edwards & Mercer, 1987), et ainsi à se méprendre sur les raisons d'être de ces dernières.

C'est ce que nous allons tenter de montrer en deux temps. D'une part en reprenant l'analyse des différentes phases d'enseignement du réseau sémantique de mots entamée plus haut, et d'autre part en présentant ce qu'en dit l'enseignante observée. On pourrait qualifier les deux phases décrites plus haut (respectivement) de phases de contextualisation et de décontextualisation. Mais dans ce cas, on passerait à côté de la façon dont les différents types de contextes impliqués (les deux types de contextes extralinguistiques et les contextes linguistiques) sont imbriqués et de celle dont l'enseignante prend plus ou moins appui sur les uns et les autres pour étayer les pratiques de ses élèves. On ne pourrait pas voir comment les processus d'acquisition langagière des élèves peuvent différer (on a vu que ces processus diffèrent selon les façons dont les différents types de contextes sont associés ou dissociés) et donc se faire une idée des effets et de la raison d'être des pratiques de l'enseignante. Plus encore, on perdrait de vue comment l'enseignante s'appuie sur les propriétés des différents objets constitutifs des contextes extralinguistiques qui sont à sa disposition pour étayer ces processus. Et donc les différents cadrages qu'autorisent (certains usages de) ces objets. Prenons le cas

des photographies des objets habituellement présents dans la classe. En elles-mêmes (cela est ajustable sur les tablettes numériques par les zooms), elles permettent de modifier les contextes sur lesquels peuvent s'appuyer l'enseignante et ses élèves : seule une partie du contexte dans lequel se trouvent les objets évoqués est rendue visible, ce qui permet de faire abstraction d'une partie du contexte et de focaliser l'attention des élèves sur la partie qui reste visible. Ce processus est souvent redoublé par les questions posées par l'enseignante, qui peuvent être plus ou moins « contextualisantes », selon les contextes convoqués, leur degré de familiarité pour les enfants et leurs dispositions à les mobiliser et les articuler (cf. plus haut).

E. : « C'est une photo du coin cuisine / vous reconnaissez ? [...] / C'est un verre ».

Les questions qui dans un premier temps n'appelaient qu'une réponse sous forme de mots vont progressivement s'élargir et inciter les élèves à formuler des phrases ; elles entrent ainsi dans une nouvelle phase du processus de modularisation évoqué plus haut.

E. : « Que va faire Souris verte ? / De quoi va-t-elle avoir besoin pour [...] ? / Pourquoi ? ».

L'enseignante observée justifie ces différentes pratiques : « l'enjeu du langage, ce n'est pas simplement de nommer des objets, des choses [...] mais d'utiliser les mots dans des phrases, dans des contextes différents [...] je vais très vite attendre des élèves qu'ils dépassent le stade du nom pour l'associer à un contexte, à des actions [...] qui constitueront un réseau autour de ce mot, réseau qui s'élargira de plus en plus jusqu'à la conceptualisation de celui-ci ».

Ces rationalisations sont relativement consonantes aux pratiques analysées dans cette communication. Ou du moins à la façon dont nous les avons analysées, en nous appuyant sur quelques grands schèmes utilisés par Vygotski pour rendre compte du développement culturel du jeune enfant. Mais, concernant plus précisément le développement langagier de ce dernier, nous avons pris quelques libertés avec la méthodologie formalisée par Vygotski : l'unité d'analyse que nous avons privilégiée est moins le mot que la pluralité de ses contextes d'usage, qu'ils soient linguistiques ou extra-linguistiques. Nous avons en fait repris le cadre théorique que Wertsch (1985, 1991) a construit à partir de ses analyses des textes de Vygotski, lequel est sans doute plus approprié pour analyser ce que nous avons observé dans cette classe. Dès lors en effet qu'on s'intéresse aux étayages non pas d'un expérimentateur mais d'un enseignant, la diversité de contextes que celui-ci peut construire tout au long d'une année de classe devient primordiale pour mieux comprendre la pluralité et la complexité de ses pratiques. De ce fait, l'unité d'analyse ne pouvait pas être le seul mot, même si l'état du développement de la syntaxe de certains des élèves observés pouvait y inciter.

Plus théoriquement, ce niveau d'analyse est aussi sans doute plus adéquat dès lors que l'on s'intéresse à la genèse sociale des dispositions intellectuelles des élèves. En effet, on

a souvent reproché à Vygotski d'avoir surtout, dans le chapitre V de *Pensée et langage*, précisé les caractéristiques des différents modes de pensée (conceptualisations) qui jalonnent le développement intellectuel de l'enfant en relation avec les différents modes et degrés de généralisation des significations des mots qu'il utilise, sans avoir beaucoup analysé les transitions, les médiations, la sociogenèse par lesquelles ces différents niveaux de conceptualisation apparaissent et se diffusent sur le plan intrapsychique. Si ce reproche est partiellement injustifié³, il semble néanmoins qu'une analyse plus systématique de la diversité des configurations des différents types de contextes qui sont en jeu dans les processus d'étayage permet de mieux rendre compte des différents processus de développement des enfants. Ne serait-ce que parce que la stabilité des formats d'interaction et leurs emboîtements possibles sous forme de modules sont primordiaux en la matière, comme a pu le montrer Bruner (1987). Mais aussi parce que ces formats d'interactions varient selon les milieux sociaux fréquentés par les enfants. Sont donc socialement situés non seulement les contextes qu'ils peuvent mobiliser, mais aussi les façons de les mobiliser, selon les usages sociaux des systèmes sémiotiques qu'ils se sont déjà appropriés. C'est ce qui apparaît clairement dans l'analyse que nous venons de proposer : même lorsque l'enseignante mobilise des contextes extra-linguistiques communs à tous ses élèves, ces derniers réussissent plus ou moins à les repérer et/ou à s'en détacher. Comme ces différences ne sont pas systématiquement liées au jeune âge des enfants, on peut penser que ces élèves ne sont pas tous également disposés à profiter du travail pourtant complexe d'étayage qu'elle propose. Plus généralement, les zones proximales de développement de ces élèves ne se recoupent que partiellement, parce qu'elles ne sont pas indépendantes de la diversité de leurs milieux sociaux extra-scolaires.

Le cadre d'analyse proposé par Vygotski semble donc pouvoir être amendé dans le sens d'une étude plus systématique du tissage des trois plans historiques qu'il a lui-même suggérés et qui sont évoqués en introduction (ontogenèse, phylogenèse, sociogenèse) pour pouvoir rendre compte de la diversité sociale des processus de développement culturel de l'enfant. Et ainsi échapper à une lecture trop exclusivement dualiste de son travail en mettant en pratique une de ses mises en garde méthodologiques : « *Même ceux des chercheurs qui aujourd'hui tentent de trouver une issue aux impasses de la psychologie empirique dans une théorie structurale du développement psychique ou dans une étude génétique fonctionnelle des problèmes de la psychologie culturelle sont frappés de cette maladie de l'anti-historicisme. Ces chercheurs savent fort bien que les lois psychologiques qu'ils ont découvertes et établies sur le plan génétique ne valent que pour un enfant précis : [...] l'enfant européen d'aujourd'hui issu d'un milieu cultivé* » (Vygotski, 2014, p.101-103).

³ C'est un mérite de l'ouvrage *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* d'étudier comment les étayages d'un expérimentateur peuvent provoquer plus ou moins temporairement, selon les usages de systèmes sémiotiques qu'ils proposent à l'enfant, une réorganisation des relations des fonctions psychiques supérieures.

BIBLIOGRAPHIE

Bastide I. & Joigneaux C., (2014). « Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle », *Spirale*, 53, p. 9-19.

Bautier E. & Rochex J.-Y., (2004). « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in C. Moro & R. Rickenmann (dir.), *Raisons éducatives*, n° 7 « Situation éducative et significations », Bruxelles, De Boeck Université, p. 199-220.

Bonnéry S. & Joigneaux C., (2015), « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le Français aujourd'hui*, 190-3, p. 23-33.

Bourdieu P., (1980). *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bruner J.-S., (1987, 1983). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

Cazden C., (2001). *Classroom discourse : The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann.

Edwards D. & Mercer N., (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*, New York, Routledge.

Goffman E., (1987/1981). *Façons de parler*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Joigneaux C., (2013). « Early literacy, apprentissage et inégalités scolaires » in J.P. Bernié & M. Brossard (dir.). *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Bordeaux, PUB, p. 237-250.

Joigneaux C., (2013b). « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné ». *Revue française de pédagogie*, n° 185, p. 117-162.

Joigneaux C., (2015). « Note critique : Vygotski, Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures », *Revue française de pédagogie*, 192, p.154-156.

Joigneaux C. & Rochex J.-Y., (2013). « Introduction à la thématique Socialisation, apprentissage et développement dans et hors de l'école (questionnements psychologique et sociologique) » in J.P. Bernié & M. Brossard (dir.). *Vygotski et l'école*, Bordeaux, PUB, p. 221-223.

Lahire B., (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, PUL.

Latour B., (1997,1991). *Nous n'avons jamais été moderne. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte.

Rochex J.-Y., (2012). « Des usages de Vygotski dans les débats et la recherche en éducation » in Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, p. 41-60.

Rochex J.-Y., (2013). « Pour un usage non-dualiste des concepts vygostkiens, entre questionnements psychologiques et sociologiques » in J.P. Bernié & M. Brossard (dir.). *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Bordeaux, PUB, p. 265-272.

Scribner S., (1985). « Vygotsky's uses of history », in James V. Wertsch (Ed.). *Culture Communication and cognition, Vygotskian perspectives*, Cambridge, CUP, p. 119-142.

Van Der Veer R. & Valsiner J., (1991). *Understanding Vygotski. A quest for synthesis*. Cambridge : Blackwell.

Vygotski L.S., (1997/1934). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Vygotski L.S., (1997b/1935). « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Société française*, 52, p. 35-45.

Vygotski L.S., (2014/1931). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Paris, La Dispute.

Wertsch J.V., (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge, Harvard University Press.

Wertsch J.V., (1991). *Voices of Mind. A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, Harvard University Press.

THE MOVEMENT OF INTERIORIZATION : EXPLORING THE LANGUAGE SHAPED DETOUR FROM THE OTHER TO ONESELF

MARIE-CÉCILE BERTAU

IPS, LMU München

ANDREA KARSTEN

Universität Paderborn

347

A BRIDGING TEXT

Vygotsky's *History of Higher Psychological Functions* is highly interesting for its editorial history, simultaneously showing and concealing a turning point in his thinking. This turn lead Vygotsky from an 'instrumental' (1920s) to a 'socio-functional' way of conceiving core psychological processes, such as interiorization, in the 1930s. Remarkably, both the understandings of the subject's relating to reality and of language are significantly altered in the course of this turn. This can be linked to a shift in the leading term 'mastering'.

In the early phase the motif of mastering is strong, its perspective shapes the understanding of culture and of the subject's relationship to reality, others and itself. From the 1930s on, this motif is altered, even given up, so that particularly the higher psychological functions are no more resulting from the child's mastering its own natural psychisms, but are happening within an age-specific social situation of development (Keiler 2002, 214). Hence, the subject's relating to reality is firstly conceived as a mastering of oneself ; from the 1930s on, it is the relationship to others that becomes more foregrounded and seen as being crucial for the organization of the psychological system. Worth is to note that in the *History* the relationship to other(s) oscillates between command and deliberation, between control (the master) and negotiation (the peers) (Vygotskij 1930/1992, 232). For language, the shift means acknowledging its social character in terms of exchanging dialogic positions, comprising a specifically directed movement. This will finally result in a renouncement of the tool metaphor for language, resulting in 'opening up' the verbal sign, exploring its dynamic semanticity, together with an understanding of the pervasive semanticity of consciousness.

This shift in the role of self-mastering shows itself in two versions of sociocultural development, the first one dating from 1928 to 1930, the second one from 1931 (Keiler 2002). In the first version, interiorization takes place as the outer means (signs) are transformed into inner ones by becoming “ingrown” (Vygotsky 1928/1929, 426). This process corresponds to a qualitative transformation of “natural psychisms” into culturally determined higher mental functions. This transformational process is made possible by the child seeking to control her own behavior. However, the role of the other in this transformational process is not mentioned. The organic and self-focused notion of the process is prevailing, backgrounding its social aspect. The child appropriates the formerly distributed act and by doing so becomes able to do the ‘in-growing’. Keiler (2002) dates the revised version autumn 1930 with Vygotsky’s conference on psychological systems (Vygotsky 1997). After this date, the development of higher mental functions is seen as a deep interfunctional transformation, which leads to the well known thesis that any higher mental function is originally a communicative and reciprocal process. In the same vein, interiorization is now conceived in a more social and even dialogical way insofar as the role of the other’s activity towards the child is explicit. Indeed, it is by reversing the dialogical positions that the child comes to perform the mother’s former activity to himself, thereby experiencing activity and passivity in a fused form : being at once the agent *and* the receiver of own activity. So, there is a slight, but important shift leading from the child acting on himself to the child taking the role of the other toward himself : a clear movement *via the other*, a reversion underscoring otherness in self, or, in a Vygotskian wording, sociality within the individual. Thus, the organic metaphor used in the first version¹, conceiving of a quasi-naturalistic ‘growing process’, is altered into a movement between two.

Looking now at the *History*, we can see that it is located exactly on the thin line between a more instrumental and control focused conception of language and of the subject and a more social and dialogical notion of these phenomena. Following Yasnitsky’s archival work, we assume that this thin line is present in the book for editorial reasons, nevertheless highly interesting in terms of Vygotsky’s coming to an understanding with sociogenesis. Following Yasnitsky (2011) the book has been constructed from two manuscripts : chapters 1-5 are dated from 1930², whereas the chapters 6-15 were written in 1928-29³. We are hence faced with a reversed order: reading first Vygotsky’s thinking not later than 1930”, proceeding then to his thinking “not later than 1929” (Yasnitsky 2011, 3).⁴ So, we have a book built up from two manuscripts belonging to different

¹ Vygotsky (1928/1929), and still in the 11th chapter of the paedology book.

² Title: “Issledovanie vysshnik psikhologicheskikh funktsii” [*Investigations of Higher Psychological Functions*], Yasnitsky 2011, note 1.

³ Title: “Istoriia kul’turnogo razvitiia normal’nogo i nenormal’nogo rebenka” [*The History of Cultural Development of Normal and Abnormal Child*], Yasnitsky 2011, note 3.

⁴ Additionally, there are two Russian editions with different lengths of the later manuscript (ch. 1-5) : in 1960, the length is of 210 pages, whereas in 1983, the length is of 158 pages. Some 70 pages less. Concerning the German translation

ways of conceiving central psychological notions. Furthermore, it is possible to see the chapters 1-5 not only in contrast to the chapters of the earlier period, but also to the subsequent elaborations leading into semanticity and functional dynamism. Our text is thus a bridge, a window opening to a different landscape – it is this landscape that we will explore, leading farther into movements between dialogical positions and voices within the dynamics of address and reply. Vygotsky's shift itself is interesting for us, because it shows the problems given by the dominant reading of the 'mastering' echoed by persistent methodological individualism, which rejects the dialogicality of language and of the subject. These topics are crucial for the way we conceive and investigate interiorization.

NOTION OF LANGUAGE AND OF THE SUBJECT

From the 1930s on, Vygotsky distanced himself from the tool metaphor and developed an increasing interest for the means of mediation itself. This led to the basic assumption of the developing relationship between sign and meaning. Language as dynamic movement between thought and word is conferred a key status in the new theory envisaged for psychology. In accordance with this conceptual shift as well as with the move from 'mastering' to a social and dialogic interplay of positions, we understand 'mediational means' in terms of 'dialogic language'. Alongside with Russian dialogism (Jakubinskij, Bakhtin, Vološinov), we see dialogic language – where mediation takes place – as informed by address and reply. The subject performing this activity is seen as a dialogical self (Hermans & Gieser 2012). This double differentiation leads to dynamizing entities to dialogical processes and to the recognition of otherness: it describes the basic position of the individual as addressed and affected by the other. The subject lives within the incessant performances of language, manifesting in ways of addressing and replying. The self comes to be a self, a socialized individual, by virtue of these acts originating in others. Further, this individual is conceived as multivoiced self system, giving multiplicity of external and internal positions and voices the way, dynamizing the self's *gestalt* in terms of its multiple relations to others, her/himself and the world, unfolding as performed in societal contacts (real, imagined). Worth is to note that the dialogical self's positions "receive their significance as emerging from their mutual transactions over time" (Hermans 2001, 252). This "feed-forward loop" (Valsiner 2005, 201) brings an important aspect of dialogicality to the fore: the dialogical self "operates at the border of what is already developed and what might develop in the near future" (Valsiner 2005, 200). With Valsiner we see here an important temporal-positional potentiality akin to Vygotsky's ZPD, already in function with pretence play and any forms of simulated dialogues.

Understanding language as mediated activity along the lines of Soviet psychology is related to Humboldt's 'energetic' definition of language saying that language is not an *ergon*, i.e., a product, it is *energeia*, a 'doing-ness', an activity. Language is thus already itself a movement, the speech that happens, language as a product becomes secondary (Bertau 2014a). The processes taking place *between* individuals are privileged and performativity is foregrounded,

of the *History* it contains only the chapters 1-5, its length seems to be the longer one (220 pages).

highlighting the dynamics of forms taking place in and through time in moment-by-moment performances. Performativity means not the least bodily experience of the forms performed by both speaker and listener. Moving the locus of language from the single individuals to their in-between (Bertau 2014b) has two consequences. Firstly, to recognize that the actually performed language activity shows a specific quality, conferring it an own status as autonomous *gestalt* beyond additionality. In effect, the notion of self-contained agent is given up in favor of a 'active-passive' agent, permeable to the others' acts, and to a common history of language activities. The specificity of the in-between is conditioned by the dialogicality of the verbal acts as interdependent, which means that the actual formation takes up past utterances as well as possible future ones. Secondly, the shift means to take seriously the experience and embodiment of the language activity, i.e. the phenomenality of language in its communicative and psychological effects – we give voice an important role in this respect. Voice is for us a genuine psycho-linguistic phenomenon, a dense socio-cultural texture of living materiality, that is of utmost importance for human beings (Bertau 2008, 2012).

In order to give the autonomous *gestalt* emerging in the language activity an adequate conceptual form, the term 'spacetime of language' is proposed (Bertau 2011a, b) : *any* language performance generates a specific space between partners, situated in time and informed by the flow of time. Rather than being a container, space is built up and altered by the partners' language activities, a wandering of forms interdependently emerging across time, such as words and utterances, entangled with gazes, postures, positions, mimics, gestures and whole body movements. The verbal formations within the spacetime happen accordingly to the spatio-temporal positionings of the partners, which are conditioned by the partners' socio-cultural positions. Within the spacetime, partners touch and affect each other in their common Now by their voicings and wordings, themselves shaped by the dynamically changing positions and kinds of address the partners enact. As the spacetime is an unfolding dynamics, its forms are experienced under several aspects. Firstly, as linguistic forms ; secondly, through the forms' 'topology' across time : locus and direction of an utterance within physical space as well as within imagined-performed spaces according to structures of addressivity – to this comes the entanglement of chronotopes (Bakhtin 1937-38/1981) leading to a plurality of voices and positions forming the language spacetime – ; thirdly, the forms are experienced according to the positionings of the performers : self as-whom to other(s) as-whom, with changes across the performances. Objects are included, for they position the partners from the start, they can be owed a voice, given a role by the partners, which leads to further positioning. So, what is observable across language spacetimes are forms in function, forms functioning for individuals and for their communicative and relational purposes.

Summing up, our look at interiorization is informed by the following tenets. 1) Language and subjects are both dialogical, intricately related to each other ; language is understood as a spatio-temporal unfolding that generates specific forms within a

language spacetime ; subjects are self-other-related, multivoiced dialogical selves. 2) Interiorization takes its base in and remains linked to a dialogic interplay, where active-passive positions are experienced and fused within the reversible word acting as mediational means. 3) The dialogic interplay with its forms in a language spacetime presents the acting subjects performing several voicings linked to specific linguistic forms, chrono-topologically located, and determined by their addressivity structure. 4) The phenomenality of this interplay acts as formative means in an ever specific way, conferring the mediational process a specific, other-oriented, positioned and voiced quality. 5) By any dialogic interplay, the subject(s) come into specific positions to each other and themselves, and this seems to generate alterations and changes within each dialogical self's constellation. Movement is at the core of our thinking about interiorization : movement of language-as-energeia, movement between voiced positions, and the movement of reversion itself, which leads from the other to the self.

THE MOVEMENT OF INTERIORIZATION

By highlighting movement in interiorization, we generally aim at a view coherent with our understanding of language and the self privileging processes. Further, theorizing the movement shall allow to conceive the opposition of 'internal' and 'external', echoed by the very term of interiorization, beyond a conception of two different locations as containers. We will first give up the locations in favour of a movement, the quality of which is to be explored. We will then return to locations, in a different way, hopefully enriching our notions on interiorization.

Giving up 'internal-external' we posit two fundamental, genetically related, types of performance, that correspond to two different situations encountered by subjects performing language : with and without others. In the first situation, different subjects are actually present, they are mutually oriented and perform the language activity in a perceivable way. In the second situation, a subject is performing language on its own, the orientation towards an actual other is suspended. Form and specification of the two situations are socioculturally defined, and because of the individuals' possibilities of being co-present to each other, there are transitional forms of the two basic types. Hence, we formulate these types of language activity according to their functionality for self-other related individuals, and in regard to the other as the starting point. Their basic difference lies in the presence versus absence of the other, with consequences on the reversion inherent to language (Vygotsky 1925/1999) : it is deepened and further developed in the absence of the other. What happens is a transposition of an actual language space to an imagined one : e.g., from the child's actual room to a castle with fighting chevaliers, from a laboratory room to a problem space made out of rules to discover, or from one's own desk to the imagined space of a reading other with her quality of reply. At this point, we link ourselves to chronotopic constructions (Bakhtin,

1937-38/1981). We look now closer at the deepening and developing of the reversion occurring in interiorization.

From an ontogenetic point of view, the subject is first concretely turning away from the actual other, using language for own purposes within a psychological space (exterior as well as interior), and with addressees who are not actually present (fictitious characters, imagined real others). The dialogues taking place are turned away, ‘decoupled’ from actual reality and from others, they unfold their power on this ground. In order to grasp the quality of the ‘decoupled dialogues’ we propose to think of Winnicott’s (1953) transitional object enabling the child to detach herself from the first significant other. This transitional, material object offers a bridge for the passage into independence from the mother and renders possible mature relationships to other actual others, so it is developing in the pure sense of this word. Two functions are related to this object. First, it is a substitute for the mother insofar as it is always accessible to the child, in its possession, although not being part of the child herself ; thus it is, secondly, the prototype of any object (the “not-me possession”). Especially the first function is interesting : the transitional object is under the control of the child who may even be aggressive against it without consequences for the primary object, the mother. Transitional objects offer the child an experiential space, which is not called into question.

The power of ‘decoupled dialogues’ lies similarly in the fact that the addressee is not a real one and the dialogues can thus be conducted in ways the subject wishes and needs, without fearing communicative consequences. They open up a domain of activity in which the subject can elaborate a language space on its own, continuing the work on positions and voices which began in the social language space. In this individual space, simulation of the other and the self, of their voices and positions, plays an important role, allowing to practice and vary the known voices, to test position reversals, to play on voice interference. The self may also play with its several voices and positions relating to others’ voices. From that point of view, voices of others are used and abused – in a positive sense. Hence, the reversal movement of interiorization reveals a kind of paradox : deeply oriented towards the other and simultaneously disregarding this other. As a further step in distancing and relating this use-abuse corresponds to a development of the (dialogical) self, which is part of the relational construction to actual significant others and of the mentioned interplay among the self’s positions, operating at the border of the real present and the possible future(s) (cf. Valsiner 2005). The specific space the self is here building and experiencing is worth to understand, and it is in this respect that the method of video-confrontation is useful, for it provokes the wandering between the self-spaces constructed through “decoupling”. The method acts as a kind of telescope in time, as a “genetic device”, that allows the historical perspective Vygotskij advocates for, enabling to see the present in the light of history (Shotter

2000, 236), i.e. to see it *as* the past becoming now a present and *as* possible future movements.

PHENOMENALITY OF THE MOVEMENT

Our analysis illustrating the phenomenality of the interiorization movement refers to a video-confrontation dialogue between one of the authors of this paper and Martin, a 33-years-old cognitive scientist taken from a larger study on writing (Karsten 2014a). The material was collected in a procedure similar to what Clot and colleagues describe as “auto-confrontation simple” (e.g. Clot 2008; Clot & Faïta 2000). In a first step, Martin was videotaped during an everyday academic writing activity of his : revising a yet unpublished scientific article, which he just got back from peer-review. In a second step, Martin was confronted with the recordings of his writing activity in presence of the researcher. The dialogue, which took place during video-confrontation, was not pre-structured. The role of the researcher was mostly an eliciting one : asking questions about what happened in the video, why things were done the way they were, etc.

As noted above, in our view the method of video-confrontation allows for a telescoped watching and listening of otherwise invisible and tacit self-addressed speech during writing. Karsten (2014a, b) argues that the method creates the possibility for dialogic refraction (Vološinov 1929/1986) of past inner dialogue to a present dialogue between researcher and subject. In some stretches of the video-confrontation dialogue, which present themselves as particularly ‘dense’ moments during the process of analysis, Martin’s comments about his videotaped activity are dialogical ‘twins’ of supposed original self-addressed utterances during writing. These refractions are not direct mirrorings but take place in a variety of distances – i.e., they are more or less closely related to the original utterance in terms of form and function. The varied forms of refraction range from relatively distanced comments over lively re-enactings of the former self-addressed utterances (which we call *benshi*-utterances, referring to the art of Japanese movie-commentators lending their voices to characters of a silent movie (Dym 2003) to an utterance-movement directed from the video-confrontation chronotope backwards to the gone-by world of the original utterance, which we will come to call ‘cross-chronotopic infringement’ (see Karsten 2014a for a further discussion).

We suppose that dialogic refraction is possible because the method allows for the emergence of what we call synchronic heterotopias – language spacetimes where the chronotope of video-confrontation and the chronotope of videotaped activity meet and become intertwined (Karsten 2014a). The term of heterotopia goes back to Foucault, who defines it as “a kind of effectively enacted utopia in which the real sites [...] are simultaneously represented, contested, and inverted” (1967/1986, 24). In our study, watching the video creates such an heterotopia, transporting the subject’s original activity into the video-confrontation dialogue. In the dialogue between subject and researcher,

the original activity is refracted and thus re-presented. This makes it possible for both the subject and the researcher to re-live the activity in another setting and from another position that engages the subject into a specific self-relation. For the analysis below, certain instances of these heterotopias are especially interesting : scenes, in which the two chronotopes not only meet via the video being watched, but in which they become temporally synchronized. In these instances of synchronic heterotopia, the time of the dialogue during video-confrontation aligns with the time of the activity. This provides the pre-condition for the subject to give a very close refraction of his original self-addressed speech and, ultimately, for the phenomenon of cross-chronotopic infringement.

In the following analysis, we focus on the different movements of exteriorization and interiorization, i.e. on the shifting addressivity structures and utterance forms, which emerge during a short episode of video-confrontation dialogue. For this purpose, we first illustrate how the heterotopia of original activity and video-confrontation dialogue is created. Then we focus in detail on the addressivity structures, which shift between other-addressed forms (researcher-writer-dialogue), and exteriorized self-addressed forms (performance of inner dialogue), paving the way for a qualitatively new form of self-addressed speech (imperative infringement), which is marked by a turning-away from the researcher as real other. This new form, as we will show, has a clear developmental potential. Our analysis focuses not only on Martin as the subject of study but also looks at the positions and the voice of the researcher during these processes – being partly an addressee, partly a witness to Martin’s self-directed speech, which thereby preserves its public character throughout the interiorization movement.

The following excerpts of recorded writing activity and transcribed video-confrontation dialogue refer to an episode, in which Martin was looking for a reference by an author called Tozzi. Martin wanted to cite Tozzi’s article for his present text, but he did not remember the reference details. Therefore he searched another paper he had written before, trying to find the reference to Tozzi’s article there.

In the presentation below, video-confrontation dialogue transcripts alternate with the protocols of the video, which Martin and the researcher watched and discussed during video-confrontation. I.e., a stretch of the activity under scrutiny is presented (in italics), followed by the temporally associated excerpts from the video-confrontation dialogue (indented and with numbered lines) referring to that stretch. Then, the immediately subsequent writing episode is given, again followed by the associated part of the video-confrontation dialogue, and so forth.

MARTIN: “CHECK IT UP IN HUST!”

[4-0:08:00]

(Martin opens a document)

4143 M : There I'm looking.

4144 I KNOW that I cited it (a paper by Tozzi) somewhere.

4145 So there I'm [looking] in another paper which ju(st)

4146 A : [ah]

4147 M : which is accepted.

4148 A: mhm

(searches in the document for "Tozzi")

4149 *((video runs 5 sec))*

(the first match is a text (reference) by the author Tozzi of 2001)

4150 M : That's not it (--).

(jumps to the next match with the search tool)

4151 M : That one NEITHER.

4152 Gosh!

(jumps to the next match)

4153 M : No!

4154 A : ((laughs))

4155 M : (low voice) There, I'm not sure.

(stays several seconds with the next match)

4156 *((video runs 6 sec))*

4157 M : (Have a go,) check it up in Hust (Hust's paper)!

Martin is searching his older paper with the help of the software application's search tool. He types "Tozzi" into the search field and then jumps from one occurrence to another. In video-confrontation, Martin comments on every match of the search tool observable in the video (4150, 4151-52, 4153-55, 4156-57). These comments are synchronized with his activity in the video, so that an alternating rhythm emerges : Martin in the video pressing a button and the search tool jumping to the next match, followed by Martin in video-confrontation observing something about the find, then Martin in the video jumping to the next match, and so on. By this rhythmicity, a synchronic heterotopia – a relatively stable coupling of the two chronotopes – is built up. This coupling is strengthened by the increasingly intense relationship of the two chronotopes in terms of addressivity structure.

Martin begins this episode with explanatory comments about his activity to the researcher, which are clearly situated in the chronotope of video-confrontation. The activity in the video is the subject matter of these comments and the researcher is the

addressee of Martin's utterances. Martin labels his actions documented by video to the researcher : "There I'm looking" (4143). He also gives a more detailed account, which explains his goals : "I KNOW that I cited it (a paper by Tozzi) somewhere. So there I'm looking in another paper which ju(st), which is accepted" (4144-47).

Then, the quality of Martin's utterances changes. The following utterances are very lively re-enactments of the former self-addressed utterances. "That's not it" (4150) could still be interpreted as effective in video-confrontation functioning as a comment to the researcher. However, "That one NEITHER" (4151), "Gosh!" (4152) and "No !" (4153) are clear refractions of Martin's self-directed speech during writing. They are marked by strong accentuations. Martin performs the self-addressed inner dialogue of his past self in the video, just like a Japanese *benshi*, who lends his voice to characters in a silent movie as he comments the action in the piece to an audience (Dym 2003). The latter two utterances are very brief forms, which is a key feature of self-directed speech according to Vygotsky (1934/1987). The researcher's laughing in line 4154 indicates that she sensed this almost staged, theater-like break in the validity of Martin's comments already during their video-confrontation dialogue. Her voice and position changes from dialogue partner and addressee to an animated spectator of Martin's performance.

356

The change of voice in Martin's next utterance "(low voice) There, I'm not sure" (4155) marks a shift in his positioning. It is not fully clear whether the utterance is a remark to the researcher, putting her in the addressee position again and re-situating Martin's utterances in the chronotope of video-confrontation. The utterance could also be read as still being a part of Martin's re-enactment of his self-directed speech during the videotaped activity. In that latter case, the utterance would mark a refracted change from one self-position and voice to another one, i.e. from being a little annoyed during the search to being very concentrated and internally checking what to do with the present search match. The change of voice quality in Martin's utterance supports this second interpretation.

The synchronic heterotopia's strong coupling effect is not broken by Martin's position change. To the contrary, another addressivity structure is able to emerge in line 4157, which is dependent on the synchronization of the chronotope of the videotaped activity and the chronotope of video-confrontation. Martin's utterance "(Have a go,) check it up in Hust!" (4157) is a directive to himself to search for the Tozzi reference not in his own paper, but in another paper by an author called Hust. This directive is marked by an imperative infringement : Martin in video-confrontation gives advice to his past self in the video. The infringement functions as a movement from enacted self-directed dialogue to the then yet to be written text. Of course, there cannot be a 'real' observable consequence of the only pretended self-directed advice in the video-confrontation world on the text, which by the time of video-confrontation had already been finished. However, the possibility of taking such an imperative position and speaking with an

advisory voice – and be it barely an anticipated one uttered in retrospect – marks an important feature of Martin’s self-directed dialogue. Martin has developed a position knowing more than what seems to have been known by the time of writing. We argue that this particular moment embodies the very process of interiorization. Although, of course, the infringing utterance is not able to influence a past event, it is highly productive for future development in similar situations. This new position offers an alternative way of proceeding ; it marks a psychologically different self-relation, a new voice.

It is interesting to look at the position of the researcher during that process. As we argued, she first moves from addressee to spectator of Martin’s performance. Martin’s cross-chronotopic infringement then finalizes his gradual turning-away from the researcher-as-other. In the last moment of the dialogue presented above, the researcher remains but a distant witness to Martin’s talk, which is now decoupled from the actual dialogue and completely addressed to a very special imagined other : his past self. In the light of our theoretical argument, the researcher comes to function as a transitional object for Martin.

CONCLUSION

We see the emerging relationships to other as important for the decoupling movement of interiorization, because it is what opens the subject to psycho-social possibilities within a protected space. The possibilities of being a self that a self discovers in transforming the real other’s voicings is something happening for us in interiorization. Other positions become possible, the functional change from communication to thinking is actually a change into qualitative different modes of being self : possibilities of being another self to the (imagined) other, and of being another self to oneself, new psychological operations become available by these modalities. Martin’s performance here reported is for us a detour *in praesentia*, “telescoping” Martin’s self’s history and now with a potentiality to his future self dynamics.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtin, M. M. (1937-1938/1981). Forms of time and of the chronotope in the novel. In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin* (84–258). Austin : UTP.
- Bertau, M.-C. (2008). “Voice: A pathway to consciousness as ‘social contact to oneself’”. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 42(1), 92–113.
- Bertau, M.-C. (2011a). *Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität*. Berlin: Lehmanns media.
- Bertau, M.-C. (2011b). “Language for the other: Constructing cultural-historical psycholinguistics”. *Tätigkeitstheorie: E-Journal for Activity Theoretical Research in Germany*, 5, 13-44.
- Bertau, M.-C. (2012). “Voice as heuristic device to integrate biological and social sciences”. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46(2), 160-171.
- Bertau, M.-C. (2014a). “Inner form as a notion migrating from West to East: Acknowledging the Humboldtian tradition in cultural-historical psychology”. In A. Yasnitsky, R. van der Veer & M. Ferrari (Eds.), *Handbook of cultural-historical theory* (247-271). Cambridge: CUP.
- Bertau, M.-C. (2014b). “Exploring language as the ‘in-between’”. *Theory & Psychology*, 24(4), 524-541.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d’agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). “Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes”. *Travailler*, 1(4), 7–31.
- Dym, J. A. (2003). *Benshi. Japanese silent film narrators, and their forgotten narrative art of setsumei*. Lewiston (NY): Edwin Mellen Press.
- Foucault, M. (1967/1986). “Of other spaces”. *Diacritics*, 16(1), 22–27.
- Hermans, H. J. M. (2001). “The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning”. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. & Gieser, Th. (2012) (Eds.). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge: CUP.
- Karsten, A. (2014a). *Schreiben im Blick: Schriftliche Formen der sprachlichen Tätigkeit aus dialogischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns media.
- Karsten, A. (2014b). “Writing: movements of the self”. *Theory & Psychology*, 24(4), 479-503.
- Keiler, P. (2002). *Lev Vygotskij ein Leben für die Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Shotter, J. (2000). “Seeing historically: Goethe and Vygotsky’s ‘enabling theory-method’”. *Culture & Psychology*, 6(2), 233-252.
- Valsiner, J. (2005). “Scaffolding within the structure of the Dialogical Self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation”. *New Ideas in Psychology*, 23, 197-206.
- Vološinov, V. N. (1929/1986). *Marxism and the philosophy of language* (L. Matejka & I. R. Titunik). Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1930/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. A. Métraux (Ed.), R. Kämper (Transl.). Hamburg: Lit.

- Vygotsky, L. S. (1925/1999). "Consciousness as a problem in the psychology of behavior". In N. Veresov, *Undiscovered Vygotsky. Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology* (256-281). Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Peter Lang.
- Vygotsky, L.S. (1928/1929). "The problem of the cultural development of the child". *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-434.
- Vygotsky, L. S. (1934/1987). *Thinking and speech*. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol 1. New York (NY): Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Problems of the theory and history of psychology. The Collected works of L.S. Vygotsky*, Vol. 3. New York/London: Plenum Press.
- Winnicott, D. (1953). "Transitional objects and transitional phenomena – A study of the first not-me possession". *International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.
- Yasnitsky, A. (2011). "The Vygotsky that we (do not) know: Vygotsky's main works and the chronology of their composition". *PsyAnima, Dubna Psychological Journal*, 4(4), 53-61.

DIALOGICITÉ, DIALOGUE ET PENSÉE DIALOGIQUE DU DIALOGUE GÉNÉRIQUE DE L'AUDIENCE CORRECTIONNELLE AU DIALOGUE INTÉRIEUR DU PROCUREUR EN SITUATION DE « PLAIDER COUPABLE »

KATIA KOSTULSKI

CRTD - CNAM Paris

361

La question, en psychologie, des usages du langage comme moyen d'action dans la vie psychologique suppose d'une manière ou d'une autre d'interroger le rapport des formes de réalisations langagières à leurs fonctions psychologiques. Le présent article se veut une contribution à cette question. Ce rapport forme/fonction est un objet de recherche classique dans le travail de Vygotski et le courant de recherche qui a emprunté sa voie. En Clinique de l'Activité, champ dans lequel une intervention avec les procureurs de la République a été réalisée, cette question est avant tout une question méthodologique, du fait même de l'usage qui est fait du dialogue professionnel comme moyen de transformer les situations de travail. Les méthodologies d'intervention y sont en effet pensées dans le but de convoquer et d'affecter ce rapport. C'est notamment en cela que l'on peut qualifier l'action d'un clinicien du travail *d'activité symbolique* : activité professionnelle qui fait du langage un instrument premier, et qui vise, d'une manière ou d'une autre, à agir dans la vie psychologique d'autrui et à en transformer le cours. Les psychologues, quels que soient leur orientation et leurs destinataires, s'inscrivent dans ce genre d'activité à partir du moment où ils emploient une démarche clinique (au chevet de) et portée par un horizon de transformation. Ces professionnels n'ont pas pour autant le monopole des activités symboliques, car bien des métiers peuvent être envisagés ainsi, dont nous cherchons à comprendre les voies d'action et la singularité des instruments : les éducateurs de jeunes délinquants (Kostulski, Clot, Litim, Plateau, 2011), les prêtres dans la messe dominicale (Kloetzer, 2008 ; Kostulski & Kloetzer, 2014), les procureurs de la République et les juges d'instruction dans leur participation à la justice (Kostulski 2009, 2012) mais aussi dans des études en cours les avocats dans leurs plaidoiries d'Assises, les coachs d'entreprise, les managers ou encore les RH de proximité.

Nous souhaiterions analyser ici ce genre d'activité dans le travail premier d'un procureur de la République en situation d'audience de Comparution sur Reconnaissance Préalable de Culpabilité (CRPC). En dialogue avec un prévenu, en vue de déterminer une proposition de peine qui répondra de manière juste au délit commis par ce dernier

(conduite sans permis en état alcoolique en récidive et usurpation d'identité), le procureur commet une petite « erreur » dans son discours. C'est ce petit événement qui fait l'objet de nos analyses : celui d'un dérapage infime, interprété comme un *lapsus linguae* par son auteur comme par ses collègues. Nous souhaiterions montrer comment, à partir des formes génériques du dialogue judiciaire, on peut comprendre les mouvements dialogiques au cœur même de l'activité du procureur dans cette situation, mouvements qui peuvent éclairer ce dérapage. Cette analyse nous permet de faire un lien entre l'expérience du dialogue concret dans les activités professionnelles génériques (celles des audiences au tribunal correctionnel) et l'activité dialogique interne mise en œuvre par le procureur dans la situation de plaider-coupable. Par là même, nous pouvons soutenir l'hypothèse théorique d'une intériorisation du langage (Vygotski, 1997) et du dialogue (Fernyhough, 2008), comme hypothèse d'une interfonctionnalité de différentes formes de dialogue plus ou moins intériorisés dans les activités humaines.

Dans un premier temps, nous allons poser la question de la nature du dialogue et de la diversité de ses relations à des fonctions psychologiques. Puis, à partir des travaux en psychologie de Fernyhough et de Markova, nous nous intéresserons aux transformations dont il est l'objet et qui mèneront la pensée à devenir dialogique. Enfin, nous mettrons en rapport l'activité dialogique du procureur dans cette activité générique de l'audience correctionnelle et celle, plus problématique et plus récente, du plaider-coupable à la française.

LES MOUVEMENTS DU DIALOGUE

Les dimensions du dialogue : dialogue, dialogicité, dialogisme

La notion de dialogue couvre des acceptions assez différentes, selon les champs et théories de références des auteurs. Souvent, « dialogue » est synonyme d'échange, d'interlocution, d'interaction ou de conversation. Certains précisent la notion soit en la définissant explicitement, soit en qualifiant le dialogue (interne/externe, finalisé ou non...). Linell (1998, 2004, 2009) a largement contribué à définir les différentes acceptions des notions relatives au dialogue et au dialogisme, à identifier tant les régularités et les différences qui les caractérisent dans les théories en sciences humaines, que les courants théoriques précurseurs dans le champ. Dialogue, dialogisme, et dialogicité sont liés : le dialogue, dit Linell (2009) renvoie à l'interaction concrète inter ou intra-individuelle. Le dialogisme renvoie au cadre épistémologique général. La dialogicité, à propos de laquelle il sera question ici plus largement des travaux de Markova, renvoie aux propriétés dialogiques du langage, du discours ou de la cognition.

Le dialogisme n'est pas « une école » ou un courant cohérent (Linell 2004, 2009), mais bien plus un ensemble d'hypothèses théoriques et épistémologiques sur l'action, la communication et la cognition humaines. Ces hypothèses prennent pour ancrage l'inte-

raction (dans l'interactionnisme), l'indexicalité des discours (dans le contextualisme), ou la construction dans le processus communicatif (dans le constructivisme), pour affirmer la place des processus dialogiques dans la cognition humaine. Ces processus dialogiques sont aussi des processus dynamiques, dans une dynamique constitutive faite de tensions, d'interdépendances, d'antinomies (abstrait/concret, potentiel/actuel, micro/macro...), et de potentialités : les processus, sources de transformation ou d'évolution, sont plus importants à considérer que les productions. En ce sens, dans le dialogisme, le devenir est plus important que l'être. De même, l'historicité et les dimensions socio-culturelles sont ici prises en considération : le langage, la communication, les cognitions sont socio-historiques et culturels. La conscience, a, selon cette perspective, une base socio-dialogique. Le dialogisme fait, selon Linell, du dialogue au sens concret, un modèle et une métaphore pour expliquer la communication et la cognition humaines, et construit ainsi un cadre épistémologique pour l'étude des phénomènes socio-culturels : la sémiologie, la cognition, la communication, la conscience, le discours.

Un préalable nécessaire est donc celui de définir ce à quoi renvoie, dans ce cadre, *dialogue*, *interaction*, *interlocution* ou *conversation* : à la médiation des ressources symboliques dans l'échange avec autrui ? à la dynamique contextualisée, située, de l'interaction ? à la nature socio-culturelle des pratiques de communication ? à l'asymétrie, donc à la complémentarité, des perspectives engagées dans la communication ? Les théories en définissent par ailleurs une architecture, en termes de réciprocité des contributions au dialogue ou d'initiatives dans les actes communicatifs.

De même, si le dialogisme semble faire une place évidente au rôle de l'autre dans le langage, la communication et la cognition, cet « autre » peut prendre des réalités contrastées selon les théories : il peut être convoqué comme une intersubjectivité ou altérité constitutive ; il peut être convoqué en tant qu'il existe une relation constitutive entre « je », « tu », « il » et « nous », relation qui, d'abord concrète, peut ensuite se dégager du cadre concret de la relation et intégrer un autre généralisé ; enfin, il peut être convoqué au sens d'un « inter-monde », d'un monde et d'un langage partagés, dans lesquels l'autre sera toujours co-auteur des significations produites.

Dans le courant de la pragmatique en psychologie, et reprenant des débats en cours sur les concepts, Baker (2003) montre qu'une grande diversité de situations de communication ou d'échange est ainsi qualifiée de dialogue, y compris les interactions avec des machines. Pour Baker, le dialogue présuppose la notion de dialogicité, et il est « une interaction communicative à finalité externe », c'est-à-dire une suite d'actions verbales ou non verbales qui sont interdépendantes et s'influencent mutuellement. Cette influence est communicative en ce sens qu'elle opère sur le plan des univers mentaux des interlocuteurs. Rappelant l'étymologie du terme, Baker propose que le dialogue soit l'exercice du raisonnement dans la parole. Contrairement à la conversation, le dialogue

implique une transformation selon Baker : dialoguer, c'est évoluer, c'est (se) transformer.

Si François ne part pas des mêmes propriétés du dialogue, il s'accorde avec Baker sur sa dimension transformative : « *Si un dialogue "marche", c'est qu'il nous amène aussi à développer à partir de lui des façons de penser-parler qui n'étaient pas prêtes à se manifester* » (François, 2005, p. 24). Pour l'auteur, le dialogue est avant tout lié à l'altérité, et au paradoxe du « partagé » commun alors que les mots du dialogue n'ont pas le même entour chez les interlocuteurs. Le dialogue renvoie alors à cette « *rencontre, à partir de ce qui nous rend disponible ou nous ferme à telle ou telle personne ou façon d'être* » (*Ibid.*, p. 22). De fait, le dialogue n'est ni dehors, ni dedans. Le dialogue externe suppose un dialogue interne, car « *les autres nous parlent et parlent en nous* » (*Ibid.*, p. 23). Ainsi, chez François, le dialogisme est la prise en considération de ces relations interne-externe dans l'échange avec l'autre.

364

La dialogicité ontologique : la pensée est un triangle

Selon Linell, la dialogicité, envisagée comme capacité de s'engager dans le dialogue, semble une propriété spécifiquement humaine. Trevarthen notamment (1977, 2003) l'a montré : les enfants en sont dotés avant d'entrer dans le langage. Ainsi, la dialogicité serait une propriété plus fondamentale que le langage lui-même. Cette idée a été largement soutenue et développée par Markova (2007), qui définira la dialogicité, propriété humaine de la conscience et de la pensée, développée au cours de la phylogénèse et de l'histoire socioculturelle (*Ibid.*, p. 137), comme la capacité fondamentale de l'esprit humain de concevoir, d'embrasser le monde et de créer des réalités sociales en fonction de l'Alter (*Ibid.*, p. 135). Elle propose sur cette base de considérer que **la pensée est essentiellement un dialogue** : « *Penser, c'est faire des détours* » (*Ibid.*, p. 164). Markova cherche, ici dans le champ des représentations sociales, à définir une théorie de la connaissance sociale qui intègre cette dimension dialogique triadique, « ce triangle magique » (*Ibid.*, p. 215) du sujet, d'autrui et de l'objet : « *L'histoire du genre humain tout entière est parcourue de modèles triadiques de toutes sortes* » (*Ibid.*).

D'autres auteurs ont proposé, en psychologie ou dans le cadre d'une théorie du langage, de la communication, de la cognition, un modèle triadique : Peirce, Trevarthen, Turner, Bülher. Bülher (2009), dans sa *Sprachtheorie*, propose de distinguer trois fonctions au langage en vertu de la direction du signe langagier : « *le signe langagier est symbole en vertu de sa coordination aux objets et aux états de choses, il est symptôme (indice, indicium) en vertu de sa dépendance par rapport à l'émetteur dont il exprime l'intériorité, et il est signal en vertu de son appel à l'auditeur, dont il guide le comportement interne ou externe comme d'autres signes (d'un système) de communication* » (p. 110). Ces trois relations sémantiques

sont variables et largement autonomes. Ainsi, selon lui, le langage assumerait trois fonctions : l'expression, l'appel et la représentation.

L'interfonctionnalité des niveaux du dialogue dans la pensée dialogique

Vygotski (1997) a insisté sur ce point : le langage, comme d'autres fonctions, est d'abord social et donc dirigé vers autrui avant d'être individuel et tourné aussi vers soi-même. Il serait social avant d'être psychologique. Les fonctions du langage dans la pensée seraient le résultat de l'intériorisation des formes langagières interpersonnelles. Chez Vygotski¹, le langage intérieur est de cette nature.

S'appuyant sur les travaux Vygotskiens, Fernyhough tente de rendre compte du développement de la pensée dialogique. Pour Fernyhough (2008, p. 233), **la pensée implique une conversation avec soi-même**. Cette pensée dialogique est caractérisée par l'intégration dans le même acte psychologique de différentes perspectives sur le même objet. La mise en place de cette pensée dialogique serait possible selon des processus développementaux identiques à ceux décrits par Vygotski dans l'apparition du langage intérieur. Ce développement procéderait par 1) un progressif déclin des formes de réalisation interpsychologiques et extériorisées, accompagné 2) d'un développement de nouvelles fonctions intérieures et intrapsychologiques. Il distingue ainsi différents niveaux de fonctionnement du dialogue, correspondant à quatre niveaux d'intériorisation (Fernyhough, 2008, p. 237) :

¹ Dans *Pensée et Langage*, Vygotski engage une controverse avec Piaget sur la nature de ce que Piaget nomme le « langage égocentrique », controverse dont la valeur épistémologique reste entière. Le langage égocentrique est ce langage que les enfants réalisent quand ils sont impliqués dans une activité solitaire en présence d'autres enfants. C'est un monologue collectif : il apparaît quand l'enfant est impliqué dans une activité en présence d'autres enfants, mais pour autant ce langage ne s'adresse pas à eux. Selon Piaget, ce langage égocentrique est l'expression de l'égoïsme de la pensée de l'enfant sur le chemin de sa socialisation : le langage égocentrique serait donc un entre-deux entre son égoïsme originel et sa progressive socialisation. Ainsi pour Piaget, la disparition du langage égocentrique est le signe de la disparition de l'égoïsme de la pensée de l'enfant au profit d'une pensée socialisée. Et le sens du développement est celui qui va de l'individuel vers le social ; le langage égocentrique sert ce développement. Pour Vygotski, le processus est à l'exact opposé : l'enfant est initialement fondamentalement social de nature, et le langage égocentrique est une structure intermédiaire du développement du langage qui lui permet un processus d'individualisation. La voie du développement n'est pas celle d'une socialisation progressive, mais d'une individualisation progressive. Selon Vygotski le langage égocentrique remplit alors des fonctions intellectuelles qui seront bientôt assumées par le langage intérieur : ce langage égocentrique aide l'enfant à s'orienter mentalement dans ses activités, à prendre conscience, à surmonter les obstacles. Le langage égocentrique assume ainsi les fonctions d'un langage intérieur tout en ayant la forme d'un langage extériorisé. Son destin est de se transformer en langage intérieur. Ainsi ce qui régresse chez l'enfant, c'est l'expression orale de ce langage mais non ses fonctions. La disparition du langage égocentrique chez l'enfant n'est pas le signe d'un déclin, « *mais la naissance d'une forme nouvelle de langage* » (1997, p. 451). Selon l'auteur, ce langage égocentrique marquerait le passage de fonctions interpsychiques à des fonctions intrapsychiques. C'est dans ce développement que le langage pour soi prend naissance grâce à une différenciation de la fonction sociale initiale du langage pour les autres. *In fine*, le langage égocentrique correspondrait à un stade de développement du langage intérieur. Notons enfin que la définition que Vygotski retient de ces langages n'est pas chronologique mais fonctionnelle. Le langage intérieur n'est pas selon Vygotski ce qui précède le langage extériorisé, mais il est l'opposé du langage extériorisé : le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur vers l'intérieur, « *un processus de volatilisation du langage dans la pensée* ».

- Niveau 1 : le dialogue externe (*external dialogue*). D'abord se met en place le dialogue interpersonnel, que l'enfant peut engager avec un adulte ou un pair. Ce dialogue se réalise selon les structures habituelles de la conversation ;
- Niveau 2 : le discours pour soi (*private speech*). L'enfant va ensuite parler pour lui-même et à haute voix, de manière manifeste, cette forme dialoguée qui ne s'adresse plus à autrui mais à lui-même ;
- Niveau 3 : le dialogue intérieur étendu (*expanded inner dialogue*). La forme extériorisée du *private speech* va décliner vers une première forme de dialogue intérieur qui se présente comme une conversation silencieuse avec soi-même. A ce niveau, précise Fernyhough, les formes syntaxiques et sémantiques du langage ont régressé, mais le dialogue intérieur conserve la forme interactionnelle et séquentielle (le *give-and-take pattern*) de la conversation. La possibilité de faire co-exister ou de mettre en tension différentes perspectives sur le même objet est ici encore assurée par ce format conversationnel intérieur ;
- Niveau 4 : le dialogue intérieur condensé (*condensed inner dialogue*). Le dialogue intérieur peut s'affranchir de sa forme séquentielle et successive, et faire co-exister simultanément différentes perspectives dans une interaction dialogique non supportée par le *give-and-take pattern* de la conversation. C'est à ce stade, selon Fernyhough, que la pensée devient ce que Vygotski qualifiait de pensée de pures significations.

Ainsi, selon Fernyhough, la pensée dialogique se mettrait en place par 1) l'intériorisation de la perspective d'autrui (dans une triangulation), puis, 2) s'affranchissant des formes sémantiques, syntaxiques et 3) des patterns d'alternance des tours de parole, permettrait 4) la co-existence de perspectives différentes sur le même objet. L'auteur précise dans un texte plus ancien que ces perspectives co-existantes sont souvent conflictuelles (Fernyhough, 1996, p. 51). Ainsi, selon ces travaux, l'interlocution, en tant que dialogue concret, n'est pas qu'une forme d'usage du dialogue. Elle est aussi une forme ontogénétiquement et fonctionnellement première du dialogue, qui continue d'exister au-delà des développements opérés, en s'intégrant aux autres formes, pour produire une interfonctionnalité (Fernyhough, 1996, 2004, 2008) du dialogue avec l'autre et en soi. En effet, les niveaux du dialogue convoqués ne signent pas une trajectoire de développement en sens unique : la pensée dialogique, une fois installée chez le sujet, prendrait appui sur les quatre niveaux entre lesquels elle trouve des voies de réalisation. Comme, par exemple, lorsqu'on extériorise à haute voix un dilemme quand on ne parvient pas efficacement à le résoudre en silence. Fernyhough avance en effet l'idée d'un bénéfice cognitif dans le fait de rétablir les structures linguistiques et interactionnelles du dialogue intérieur. Ce bénéfice peut se comprendre comme une récupération des structures plus explicites de fonctionnement de la pensée, notamment parce que les structures retrouvées pourront s'appuyer sur le système plus ancien et fonctionnellement plus « robuste », de l'articulation de la parole et de l'interactivité pour se réaliser.

FORMES GÉNÉRIQUES CONTRARIÉES DU DIALOGUE JUDICIAIRE : LES AFFRES DU « CONTRADICTOIRE » DANS UNE NOUVELLE MESURE JUDICIAIRE

On connaît la figure du Procureur de la République *a minima* dans une fonction : celle du « magistrat debout » à l'audience, figure de l'accusation, rappelant la loi et énonçant les réquisitions de peine. Cette forme générique de l'accusation a beaucoup évolué, non qu'elle ait disparu, mais elle s'est diversifiée dans ses formes de réalisation. Ce faisant, le dialogue judiciaire qui préside à la justice s'en trouve affecté dans ses fonctions. C'est ce qu'une double analyse des formes, génériques et nouvelles, des prises de parole du procureur dans son activité juridictionnelle, nous a permis de mettre au jour lors d'une intervention.

367

Nous ne pourrions pas présenter ici l'ensemble de l'intervention qui a réuni ces professionnels pendant presque trois années. Mais l'intervention a déjà fait l'objet de différentes publications : sur le métier de procureur (Milburn, Kostulski, Salas, 2010) ; sur l'intervention elle-même (Kostulski, 2009) ; sur cette séquence et du point de vue du fonctionnement de la méthodologie développementale de la clinique de l'activité (Kostulski, 2011), mais aussi et enfin du point de vue de la nécessaire recreation, dans les tribunaux, d'une organisation du travail qui donne une réalité concrète à la conception du travail souvent absconse que constitue la parution des décrets autorisant de nouvelles formes juridictionnelles (Kostulski, 2009).

Durant notre intervention, les procureurs avaient choisi de travailler collectivement sur différentes activités inhérentes à leur métier, et parmi elles, la comparution sur reconnaissance préalable de culpabilité (CRPC), le « plaider coupable » à la française. Le dispositif était nouveau ou en cours d'installation dans les tribunaux. Il avait été explicitement défini pour répondre à l'engorgement des tribunaux correctionnels, qui ont pour mission de juger les délits². La mesure a en effet été pensée pour permettre de juger des petits délits (n'impliquant pas une peine d'emprisonnement ferme) et reconnus par leur auteur dans un dispositif moins coûteux en temps et en personnel.

Nous présentons ci-dessous une analyse en trois temps. D'abord, nous présenterons le principe du contradictoire, forme générique s'il en est du dialogue de la justice pénale. Le déroulement de l'audience correctionnelle nous permettra d'identifier les modes de réalisation historiques de ce dialogue générique. Puis, l'analyse de cet événement survenu en CRPC nous permettra de mettre au jour le devenir contrarié de ce dialogue

² La loi française reconnaît trois types d'infraction selon leur niveau de gravité, jugés par trois tribunaux différents : les contraventions, les délits, et les crimes. Le délit est l'infraction qui consiste en une atteinte aux biens ou aux personnes, mais se distingue du crime par son niveau relatif de gravité. On le définit comme un fait illicite dommageable, punissable par la loi d'une peine correctionnelle, présentant un caractère de faute intentionnelle et engageant la responsabilité pénale de son auteur (exemple : vols, agressions sexuelles sans pénétration, travail dissimulé, actes de violences conjugales, trafic de stupéfiants...).

générique dans le dispositif nouveau, pour mettre en évidence le devenir de ce dialogue dans ce dispositif nouveau.

Le « contradictoire » dans la procédure pénale : un dialogue constitutif

L'action juridictionnelle implique un trio historique et constitutif de la justice : le procureur, l'avocat, le juge ; trio qui, depuis le XIV^{ème} siècle (Lemesle & Pansier, 1998), assure les trois fonctions nécessaires au processus judiciaire : l'accusation, la défense, la sentence. Ce trio dialogique est une condition *sine qua non* du fonctionnement du procès et est défini en tant que tel dans l'article préliminaire du Code de Procédure Pénal. C'est le « principe du contradictoire » : toute pièce, tout élément entrant dans un processus judiciaire doit pouvoir donner lieu à un débat contradictoire impliquant l'accusateur, le prévenu ou son défenseur, et enfin le juge. De fait, le contradictoire définit le territoire du dialogue judiciaire inhérent au procès pénal, et contribue par là-même à projeter des attendus de chacune des fonctions de ce trio. L'un des lieux génériques, usuels et classiques d'exercice de ce dialogue est le Tribunal correctionnel. Une analyse de l'activité du Procureur de la République au moment du réquisitoire de l'audience correctionnelle nous permet de comprendre comment fonctionne le principe du contradictoire dans ce dialogue à trois voix.

368

Le principe du contradictoire dans l'audience correctionnelle : le réquisitoire, ses sources, ses destinataires

L'audience correctionnelle est un dialogue ritualisé, historiquement organisé, dont on peut définir les dimensions génériques. Cette forme rituelle a par ailleurs été l'objet d'analyses en sciences humaines (Amsterdam & Bruner, 2000 ; Bruner, 2002 ; Visconti, 2009).

Une audience correctionnelle est une audience publique, sauf si le tribunal en décide autrement à la demande de l'une des parties, et se déroule comme suit :

1. Lecture des préventions et débats : le Tribunal examine le dossier en évoquant les éléments contenus dans la procédure. Le président du tribunal interroge les différentes parties sur les faits. Le prévenu l'est sur ces faits comme sur sa situation personnelle. Le tribunal fait aussi état du contenu de son éventuel casier judiciaire.
2. Partie civile : la parole est ensuite donnée à la partie civile qui reprend et développe les reproches à l'égard du prévenu, mentionnant le cas échéant les conséquences de ses actes sur les victimes, et demandant des dommages intérêts.
3. Réquisitoire : le procureur de la République, ou son substitut, intervient ensuite pour ses réquisitions. Après un rappel des conditions d'ouverture du dossier et de l'enquête, il va revenir sur les faits qui sont reprochés au prévenu, pour les expliciter et les mettre en rapport avec ce que la loi définit de droit et d'interdit à leur propos. Enfin, il va proposer une peine en réponse à ces faits.
4. La défense : l'avocat du prévenu prend la parole dans l'intérêt de son client.

5. Observations : le prévenu a la parole en dernier afin de faire éventuellement des observations.
6. Le verdict : le tribunal se retire ensuite pour délibérer et rend ensuite sa décision, soit immédiatement après la fin des débats, après une suspension d'audience, soit lors d'une prochaine audience après avoir mis l'affaire en délibéré si certains éléments du dossier nécessitent encore d'être éclairés par de nouveaux éléments d'enquête, d'expertise ou de vérification.

L'audience commence donc (1) avec la vérification des identités, la lecture des préventions et les débats. Cette phase est prise en charge par le Président, dans un dialogue plus ou moins développé avec le prévenu. S'ensuit (2), le cas échéant, la prise de parole des avocats des parties civiles. Ce n'est qu'à l'issue de cette phase que le Procureur (3) entre dans ce dialogue avec son réquisitoire. Celui-ci terminé, les avocats de la défense (4) s'engagent tour à tour dans leur plaidoirie, laissant la possibilité au prévenu (5) d'ajouter un élément pour sa défense. Le Procureur, lui, n'aura plus la parole. A l'issue des plaidoiries, les magistrats du siège se retireront pour délibérer, et reviendront rendre leur verdict (6). Ainsi, selon ce déroulement, un dialogue contradictoire va être réalisé, les différentes entités (le procureur, l'avocat, le juge) ayant eu le même accès aux éléments du dossier.

L'analyse de l'activité réalisée avec les procureurs (Kostulski, 2009) montre que le réquisitoire réalise publiquement la fonction du procureur dans la « machine » judiciaire : rappeler chacun à son devoir et à ses droits, proposer une lecture des faits et une réponse judiciaire au regard de la loi, des actes, des victimes, mais aussi de la justice des hommes. Ainsi, prendre sa place dans le réquisitoire c'est « être à sa place », c'est trouver sa posture énonciative et ses destinataires dans la situation de l'audience. Le panel des réponses pénales possibles est aujourd'hui si vaste que le procureur « ne serait plus légitime » dans la seule posture de l'accusateur, sa place est aujourd'hui à l'interface de plusieurs réalités sociales et judiciaires. De fait, les réquisitions minimalistes, à demi debout seulement et appuyé sur son pupitre, ces réquisitions d'« application de la loi », prononcées du « bout des doigts et du bout des fesses »³ en direction unique des juges, semblent loin de l'activité complexe dans laquelle s'engage le procureur à l'audience.

Le réquisitoire a plusieurs sources : la connaissance du dossier, la connaissance de la loi, mais aussi la situation présente de l'audience, son cadre, ses règles, le dialogue qu'elle organise et les inattendus qu'elle déploiera. Nombre de procureurs se refusent à préparer mot à mot le réquisitoire, parce qu'il faut être présent à l'audience. « Être

³ Expression utilisée lors du travail d'analyse en groupe sur ces séquences pour qualifier ces réquisitions minimalistes qui avaient encore lieu il y a une trentaine d'années et qui semblent aujourd'hui très loin de l'engagement des professionnels avec lesquels nous avons travaillé. Cette expression, partagée dans le métier, est une critique d'une variante générique désuète du métier dans laquelle le procureur, pour ses réquisitions, ne se donnerait la peine ni de se lever vraiment, ni d'énoncer des réquisitions précises, et encore moins de les argumenter en fonction des destinataires présents.

présent », c'est puiser de quoi alimenter sa propre argumentation dans cette diversité : dans les événements imprévisibles qui vont survenir, dans la présence ou l'absence de certains, dans une attitude du prévenu, ou dans une omission du Président. Préparer son réquisitoire en situation, c'est s'engager dans ce dialogue *hic et nunc*, en utilisant pour agir, tant le cadre formel de ce dialogue que les événements inattendus. « Tout » préparer ou « ne rien » préparer de son discours : la réalité des réquisitoires est souvent entre ces deux extrêmes, selon les professionnels et selon le dossier. Certains utilisent comme support écrit le règlement⁴ du dossier, pour retrouver rapidement des éléments importants et « tricoter » un réquisitoire à partir de deux fils : le dossier et le présent de l'audience. D'autres font des schémas mnémotechniques avant l'audience pour ne pas omettre d'éléments importants ; d'autres encore se contentent d'une lecture approfondie du dossier avant l'audience et préparent le réquisitoire en griffonnant quelques « mots-repères », pendant la lecture des préventions et les débats, « mots-repères » sur lesquels ils s'appuieront dans leurs réquisitions.

Il s'agit pour une part, dans ce réquisitoire, de convaincre les juges. Mais les destinataires du réquisitoire sont nombreux : le procureur s'adresse, tour à tour ou simultanément, directement ou indirectement, aux prévenus, aux victimes, aux juges, aux avocats, ou au public. Ne rien oublier, pour ne pas prêter le flanc aux avocats de la défense, n'être pas trop violent, pour ne pas en ajouter à la pénibilité pour les victimes, mais rappeler tout de même l'interdit pour que le prévenu l'entende... La liste des préconisations est longue, les moyens sont ceux de l'engagement dans une parole habitée par la complexité d'un dossier. Le dialogue contradictoire, pour le Procureur, commence bien avant le réquisitoire. Être attentif au discours du Président, au moment de la lecture des préventions, peut permettre de se mettre « au diapason » du dialogue et de situer son propre discours à venir : l'entrée dans le dossier que fera le Président peut permettre de comprendre sa position dans le dossier. L'habitude des audiences correctionnelles avec un magistrat du siège peut permettre d'entendre, au-delà de ce qu'il dit au moment des préventions, sa position sur le fond d'un dossier : les magistrats qui prennent en charge l'audience ensemble développent une connaissance mutuelle de leurs façons de faire. Il s'agira alors d'y répondre au moment des réquisitions.

Atteindre ses différents destinataires implique des moyens divers : regarder chacun, leur parler, parler en leur nom. Ces moyens concernent aussi le prévenu. Parler de lui à la troisième personne peut être un moyen d'être moins violent, s'il a reconnu les faits. Lui parler en accusateur directement : « Vous, Monsieur », surtout quand il ne les reconnaît pas, permet peut-être de lui faire entendre l'interdit, au moins de légitimer indirectement les victimes dans leur démarche. Parler en son nom peut aussi permettre

⁴ Synthèse de l'enquête, des démarches effectuées et de ses conclusions, rédigée par le procureur ou un substitut en charge du dossier, et qui peut fonctionner comme un support des réquisitions si le dossier et l'enquête ne sont pas trop complexes.

de souligner ses défaillances : « Je n'ai pas voulu me confronter à mes propres difficultés personnelles et sexuelles » et dire ainsi, dans le cadre de la symbolique de l'audience, ce qu'il ne dira pas. Au-delà du Président et du prévenu, les victimes sont des destinataires d'un autre genre. Elles attendent réparation, sous diverses formes, mais d'abord sous une forme symbolique. Le procureur participe à cette réparation, en s'adressant à elles : « Vous avez repris le lycée et vous avez d'excellents résultats, je vous en félicite mademoiselle », mais aussi quelquefois en parlant en leur nom, pour souligner leur innocence et leur jeunesse bafouées : « Je n'ai pas pu dire non quand cet oncle m'a demandé de... ». Le ton est différent, l'expression du visage également. Enfin, il s'agit aussi de faire avec l'adversité potentielle qu'incarne l'avocat de la défense.

Les procureurs diront finalement que pour préparer un réquisitoire, on ne peut pas se contenter de partir seulement du dossier ou du cadre de l'audience. Il faut d'abord, disent-ils, imaginer ce qu'on va entendre en défense, et y répondre déjà dans le réquisitoire. Mais l'anticipation est souvent difficile, disent-ils, plus difficile qu'avec les magistrats du siège. Si les procureurs connaissent souvent les avocats, dans les petits tribunaux surtout, anticiper leur plaidoirie reste une tâche incertaine et complexe. Un procureur conclura qu'il semble que « les parquetiers et les avocats ne voient pas le monde de la même manière » : ces cultures professionnelles seraient si différentes qu'il semble difficile d'adopter, même stratégiquement, le point de vue de l'autre.

La CRPC : le devenir contrarié du contradictoire

Parmi les situations *non stabilisées, nouvelles ou problématiques* que nous avons proposées d'analyser, un consensus a désigné la Comparution sur Reconnaissance Préalable de Culpabilité (CRPC), ce récent « plaider coupable » à la française. Le décret qui définit le dispositif date de 2004, et s'est progressivement déployé dans les Palais de justice depuis 2006. La mesure est apparue comme une réponse à l'engorgement des audiences correctionnelles. Elle autorise une nouvelle forme de réponse judiciaire à des situations de délits considérés comme « mineurs » (comme la délinquance routière sans victime, l'usage de stupéfiants, la conduite sans permis en récidive, l'exhibitionnisme, les menaces...), n'impliquant pas une peine d'emprisonnement ferme ; elle suppose que le prévenu ait reconnu les faits : sa culpabilité ne fera pas l'objet du dialogue. La CRPC définit un cadre institutionnel et organisationnel qui échappe à celui de l'audience et à la lourdeur de la co-présence de ses acteurs : siège, parquets, avocats, huissiers...

Ce faisant, la mesure vient bousculer les formes conventionnelles et ritualisées du dialogue en cours dans le processus judiciaire. De fait, cette mesure bouscule, dans ses modes de réalisation, un des fondements de la justice : le principe du contradictoire, propre au processus judiciaire et à l'organisation du dialogue qui le conduit. Si ce principe est constitutif de la justice, la comparution sur reconnaissance préalable de culpabilité en modifie pour le moins les modalités, les formes de réalisation : le juge, l'avocat

et le Procureur ne seront jamais co-présents durant la procédure. Expliquons-nous. Un prévenu qui a commis un délit « relativement mineur » et qui reconnaît sa culpabilité peut aujourd'hui bénéficier d'une procédure de CRPC, plus rapide et moins solennelle qu'une présentation en audience correctionnelle, et dans laquelle la peine qui sera prononcée à son encontre tiendra compte de sa reconnaissance préalable de culpabilité. Ce prévenu rencontrera, assisté de son avocat, d'abord le Procureur ou un substitut du Procureur : cet entretien mènera à l'établissement d'une proposition de peine qui sera dans un deuxième temps prononcée ou non par le juge d'homologation. D'un point de vue général, il est difficile de détailler plus la procédure, tant elle semblait varier d'un tribunal à l'autre au moment des analyses. Le prévenu ou le juge d'homologation peuvent arrêter la procédure par un refus sur la proposition de peine, l'affaire étant alors renvoyée en audience correctionnelle.

Notons d'abord que si cette mesure a tardé à se mettre en place, c'est qu'elle requiert, localement dans chaque Tribunal, outre l'interprétation du rébus que constitue le décret et sa traduction concrète dans l'organisation du travail, l'assentiment et la co-organisation du siège, du parquet et du barreau sur ses modalités d'application, ainsi que la mise en place d'une logistique qui la rendra viable. Ce travail d'interprétation, d'organisation, de concertation, ne va pas de soi. Dans la CRPC, en effet, le procureur se trouve dans la position de dialogue avec le prévenu qui est celle du juge à l'audience ; le juge, dans sa fonction d'homologation, voit son action réduite à une réponse sous forme d'alternative à deux termes (oui/non) ; quant aux avocats, ils ont à préserver leur rôle vis-à-vis des prévenus. Dans la plupart des tribunaux dont nous avons pu examiner les façons de faire, la mise en œuvre a nécessité soit des accords entre le siège et le parquet, soit entre ces deux derniers et le barreau. L'objet des accords peut différer : les types de délits qui peuvent être présentés, les peines qui peuvent être proposées, le degré de clémence de la CRPC par rapport à l'audience.

D'un point de vue fonctionnel, la CRPC introduit, par rapport à l'audience correctionnelle, *une* a-synchronie dans le processus judiciaire, mais tente cependant dans ses formes, de préserver la possibilité du contradictoire reposant sur les différents acteurs : le Procureur propose une peine, le juge, en l'homologuant, la prononce. Pourtant, les débats n'impliquent pas de la même manière le Procureur et le juge : ils n'ont pas accès au dialogue avec le prévenu en même temps et selon les mêmes modalités. Le contexte de l'échange chez le Procureur n'est pas le contexte de l'échange chez le juge d'homologation. De fait, le dialogue contradictoire ici ne va pas de soi.

Le lapsus du procureur : transgression du métier ou intériorisation du contradictoire ?

Monsieur M., prévenu, est convoqué pour une CRPC sur les suites à donner à un PV d'infraction mentionnant « une conduite sans permis en état alcoolique en récidive et une usurpation d'identité » : arrêté une nouvelle fois par la police, roulant sans permis

et en état alcoolique, il a usurpé l'identité de son frère. Il s'est présenté de son plein gré le lendemain à la police pour avouer son usurpation. C'est alors qu'on lui a proposé une comparution en CRPC. Il se présente dans le bureau du procureur avec son avocat. Le dispositif est nouveau dans ce tribunal, il a été mis en place six mois auparavant. Mr L., le Procureur, conduit lui-même les audiences de CRPC, de façon à éprouver ce dispositif nouveau avant de le céder à ses substituts. Il est seul face au prévenu et à son avocat. Le dialogue avec le prévenu et son avocat durera quarante minutes, ce qui est « long » pour une CRPC. L'avocat, commis d'office, semble peu concerné par la situation : il n'intervient presque pas durant l'entretien. Le Procureur examine avec le prévenu l'histoire, déjà longue, de ses rapports avec la justice. Il questionne la spontanéité avec laquelle le prévenu s'est rendu au commissariat de police, quelques heures après avoir usurpé l'identité de son frère. Il revient sur le contexte dans lequel le prévenu a été ce soir-là conduit à boire et à prendre la route une nouvelle fois. Il examine, évalue à haute voix, et discute les conséquences des options qui s'offrent dans l'établissement de la proposition de peine. Le procureur prévient aussi : la prochaine fois, c'est une comparution immédiate⁵ qui sanctionnera. Une fois la proposition de peine établie, il rappelle les dispositions de la CRPC : le prévenu peut l'accepter ou la refuser, aujourd'hui ou dans un délai de dix jours. Il doit en tout cas prendre un temps pour en parler avec son avocat. Le prévenu et son avocat sortent une dizaine de minutes, et reviennent. Le prévenu signifie son acceptation de la proposition de peine.

C'est dans cette dernière partie de l'audience chez le Procureur qu'intervient l'évènement singulier qui a attiré notre attention et celle des professionnels lors des analyses. Alors que l'audience touche à sa fin et que le prévenu, analphabète, est sur le point de signer la proposition de peine, le Procureur propose une lecture à haute voix du procès-verbal. Reprenant le contenu du document, le procureur résume le déroulement de l'entretien, la proposition, les possibilités dont dispose le prévenu. C'est ainsi qu'il indique au prévenu : « Je vous ai dit que vous aviez un délai pour accepter et vous m'avez dit que vous acceptiez la peine prononc. . . proposée ». L'audience d'homologation se déroulera immédiatement après, dans le bureau du juge d'homologation, qui reçoit les prévenus un à un au fur et à mesure de leur passage chez le Procureur. Cette audience est publique : la porte, symboliquement, restera ouverte. L'audience durera quelques minutes seulement, le temps pour le juge de reprendre le dossier, d'échanger quelques mots avec l'avocat et d'homologuer la proposition de peine sans discussion.

La collègue procureure de Mr L., Mme H., analyse avec lui cette situation en auto-confrontation croisée. Avant même de voir le lapsus, elle dira en regardant le film d'activité de son collègue : « Il y a un moment où le Procureur devient le juge. Sans doute nous finissons tous par faire comme ça, mais tu prends UNE PLACE », ajoutant un peu

⁵ Procédure pénale particulière devant le tribunal correctionnel, où certains délits peuvent être jugés dans un délai très court après l'arrestation du délinquant.

plus tard qu'il est tout à la fois le juge, le Procureur et l'avocat. « On voit bien, dit-elle en riant, que tu as très envie d'empiéter sur la fonction du juge ». Elle conclura sur la nécessité pour le Procureur de faire attention à ne pas succomber à la toute-puissance de sa position dans la CRPC. Le procureur concerné, affecté par l'analyse de sa collègue, tente de justifier son point de vue, non sans difficulté : le film le montre effectivement dans un monologue apparent, pesant les arguments, les explicitant au prévenu. Il insiste : le plus important, selon lui, n'est pas de savoir qui on est dans la situation, mais comment faire pour rendre une justice équitable dans ce cadre qui n'est pas celui de l'audience, dans lequel il faut pourtant s'impliquer. Il convoque deux éléments qui lui permettent de maintenir cette justice équitable : d'abord « une dialectique nécessaire entre l'empathie et la distance » dans le dialogue avec le prévenu ; ensuite une possibilité, comme c'est le cas à l'audience, de construire une peine avec le prévenu dans le dialogue avec lui. Ces deux éléments signent selon lui « la marque du judiciaire ». Il dira aussi, que « peu importe que la peine émane du juge, de l'avocat, du Procureur, ce qui importe c'est qu'elle soit élaborée contradictoirement ».

Ces arguments ne seront pas vraiment entendus, et pour cause : quelques minutes après ce dialogue entre les deux professionnels, l'un et l'autre assistent en visionnant le film au *lapsus* du procureur. Ainsi, sa collègue va pouvoir reprendre ce lapsus comme argumentation évidente de son analyse. Au moment du visionnage du lapsus, elle rit et dit : « C'est si mignon ! », signifiant par-là que ce lapsus est le signe évident de la toute-puissance du Procureur qu'elle évoquait plus tôt. Ainsi, le lapsus devient dans l'analyse la réalisation évidente de la conflictualité psychique invitée par la situation de la CRPC et à laquelle, selon elle, son collègue ne semble pas savoir résister : celle de prendre, pour une fois, la place du juge. Cette conflictualité, qui est aussi une conflictualité historique et fondatrice de l'activité des magistrats du siège et du parquet, traverse de part en part l'analyse faite par les professionnels aux différents moments de cette intervention. L'interprétation du lapsus ici celle d'une transgression du « contradictoire » qui garantit la possibilité d'une justice équitable. Ainsi, l'analyse aboutira (pour un temps) à l'idée que le Procureur peut envahir le contradictoire dans cette situation et donc se tenir à toutes les places (accusation, défense, jugement) au risque de mettre à mal ce précieux principe fondateur.

L'analyse en collectif : la CRPC, un cadre sans contradictoire ?

Au moment de la discussion en collectif sur ces images, la plupart des professionnels abondera dans ce sens, mais en invoquant le cadre même de la CRPC. Le contradictoire, disent-ils, n'est pas respecté dans la CRPC, et c'est pourquoi cette mesure n'est pour eux qu'une « mascarade de justice ». Certains procureurs tempèrent : la possibilité de conduire une justice de qualité préservant le contradictoire dépend des accords préalables construits avec le siège (le juge) et le barreau (les avocats). Dans ce tribunal, le procureur et le juge d'homologation ont largement discuté les conditions de mise en

œuvre de la CRPC, sur les objets mentionnés plus haut (dans quel cas peut-on orienter vers une CRPC et avec quelles peines à la clé ?), mais aussi sur la nécessité, pour le Procureur, d'examiner et de discuter les éléments du dossier au moment de l'établissement de la proposition de peine, car l'audience d'homologation ne le permettra pas. Le juge d'homologation n'a en effet pas la possibilité de reprendre finement le dossier. Certains diront que ces accords préalables sont *de facto* une entorse au contradictoire : pour le préserver, mieux vaut au contraire que chacun « joue sa propre partition » générique, tienne son rôle tel que les fonctions les définissent traditionnellement. Comment faire, alors, avec l'asynchronie des dialogues imposée par le dispositif lui-même, pour préserver le principe du contradictoire ? Le Procureur, dans ce nouveau cadre et en l'absence d'un destinataire crucial, peut-il rester dans le rôle d'accusateur et d'accusateur seulement ? Quel autre moyen, dialogique ou matériel, le procureur peut-il employer pour préserver le contradictoire ?

Nous avons observé une audience de CRPC dans un tribunal où aucun accord préalable entre le juge et le procureur n'a été établi en amont de la mise en place de la procédure. Nous avons vu là, plus qu'ailleurs, des refus d'homologation de la part du juge, mais aussi et surtout une immense perplexité chez les prévenus concernés, qui rejoignait la nôtre propre. Dans la mise en place de la CRPC au sein d'un tribunal, les discussions préalables entre les magistrats posent les conditions de la recevabilité des propositions de peine. Quand ces discussions préalables n'ont pas eu lieu, c'est sur la scène de la CRPC qu'elles se jouent : les refus d'homologation réalisent alors entre juges et procureurs, un dialogue dont le justiciable est le moyen. L'absence d'un accord en amont sur l'espace de proposition du Procureur dans ce cadre de la CRPC amène chacun à tenter de définir cet espace dans la réalisation de la procédure elle-même. C'est l'histoire des relations professionnelles entre le parquet et le siège qui devient alors un opérateur pour comprendre l'activité professionnelle.

Le procureur concerné portera encore quelque temps cette préoccupation : il n'est pas vraiment parvenu, dans les discussions avec sa collègue ou en collectif, à convaincre ses pairs que sa posture n'est pas celle de la toute-puissance. Il aura une dernière occasion de développer l'interprétation de cette situation en collectif, la veille de la restitution générale des analyses de l'activité à un public de magistrats, à l'occasion d'un colloque sur le métier de Procureur. Le dialogue en auto confrontation croisée, puis cette discussion en collectif ont ouvert chez lui un dialogue intérieur sur le fonctionnement de la CRPC, et plus encore, sur la place qu'il y prend. Mais cette discussion avec ses collègues a aussi créé une insatisfaction sur cet objet : d'un côté il ne peut se rallier aux arguments déployés dans le collectif ; de l'autre, il n'a pas trouvé les voies pour faire entendre ses propres arguments à ses collègues.

Cette insatisfaction n'est pas ici qu'un réel qui pèserait sur l'activité pour l'empêcher. Bien au contraire. Elle est source, comme c'est si souvent le cas dans ce métier, d'une

mobilisation subjective qui le mènera à une élaboration et *in fine* à une re-conceptualisation de son activité en CRPC, soutenue par nous. Le procureur et ses collègues visionnent alors le montage que nous avons construit pour le colloque du lendemain, intégrant le lapsus et le dialogue qui s'en était suivi avec sa collègue. Il s'ancre ainsi de nouveau dans ses propres arguments, dont nous soutiendrons l'explicitation. C'est ainsi qu'il pourra proposer, dans une discussion en collectif, une explicitation de cette position, déjà défendue, selon laquelle ce qui importe d'abord, ce ne sont pas les responsabilités du juge, du Procureur, et de l'avocat. C'est, insiste-t-il, « la marque du judiciaire », « c'est le fait que la peine ait été établie contradictoirement ». Nous faisons ainsi quelques hypothèses que nous lui soumettons : son expérience de l'audience correctionnelle est-elle donc une ressource pour faire ce qui est à faire en CRPC ? Oui. Et comment ? Le Procureur, durant la CRPC mesure, évalue les éléments à charge et à décharge, argumente et contre argumente, car il peut utiliser son expérience du fonctionnement générique de l'audience correctionnelle comme ressource pour construire son activité en CRPC. C'est à cette condition que la proposition de peine peut être élaborée contradictoirement, même en l'absence du juge.

Nos analyses, conduites collectivement, nous ont menés à distinguer, dans la situation de la CRPC, d'une part **le dialogue extériorisé**, observable, que le procureur déploie avec le prévenu, et durant lequel il réalise ce lapsus ; mais aussi d'autre part **un dialogue intérieur**, non explicité, dialogue instanciant le trio du principe contradictoire du point de vue fonctionnel. Pour cela, le procureur doit faire sienne la conflictualité du contradictoire générique, de façon à ne pas en perdre la portée dans la construction de la proposition de peine, alors que cette dernière ne peut plus bénéficier des conditions traditionnelles du dialogue de l'audience. En d'autres termes, le procureur doit en effet prendre les différentes places du trio pour élaborer contradictoirement la proposition. Mais ces différentes places ne sont pas si facilement dicibles, même si elles transparaissent par moment dans une argumentation complexe qu'il adresse au prévenu, argumentation qui révèle la conflictualité des points de vue du dialogue générique de la justice, que le procureur porte ici dans son activité, comme dans cette séquence : « Ensuite il y a un problème (s'adressant au prévenu). C'est la peine complémentaire. Quand on n'a pas le permis de conduire [...] ce que la loi prévoit c'est une interdiction de passer le permis. Et vous au contraire ce serait bien que vous le passiez. Donc [...] [se tournant vers l'avocat décidément silencieux] moi je suis prêt à abandonner la peine d'interdiction mais j'entends à ce moment-là majorer la peine d'amende, parce que moi ce que je veux c'est qu'il passe le permis. En même temps (se tournant vers le prévenu) si je majore trop la peine d'amende vous n'aurez pas de quoi payer l'auto-école. Donc vous voyez dans quels draps vous vous mettez ? [...] Ah monsieur M., vous me contrariez ! ».

Le dialogue contradictoire, dans cette dernière analyse, n'est plus exactement à la même place : il n'est plus un cadre de *dialogue concret*, mais apparaît comme une *modalité de l'activité propre* du Procureur dans la CRPC. Cette transformation de statut, cette migration, est d'autant plus nécessaire que le juge est absent au moment de l'élaboration de la proposition de peine. Ainsi, le contradictoire est alors une façon dialogique de conduire l'activité plutôt qu'un cadre de dialogue concret. Pour le dire autrement, l'activité du procureur est de fait possible ici au risque du *lapsus*.

FORMES ET TRANSFORMATIONS DU DIALOGUE

Au plan théorique, cette analyse permet d'asseoir 1) la proposition d'une hétérogénéité des formes de dialogue dans les activités humaines et 2) l'idée d'une interfonctionnalité possible entre ces formes.

377

L'analyse montre dans un premier temps comment une forme générique de dialogue, le contradictoire, trouve des voies de réalisation dans le dialogue concret de l'audience correctionnelle. Ce dialogue concret, nous l'avons analysé du point de vue de l'activité interlocutoire du Procureur : il apparaît d'une grande complexité, d'une grande diversité dans les adresses, dans les anticipations des discours des autres ou leur interprétation, dans les postures énonciatives contrastées qu'il convoque. Ce faisant, le dialogue concret de l'audience permet – non sans conflictualité – la prise en compte des perspectives contrastées du trio dialogique. Ici, le dialogue concret organise, matérialise, réalise le dialogue générique construit dans l'histoire d'un milieu.

L'analyse montre ensuite, dans le nouveau dispositif que constitue la CRPC, comment ce dialogue générique du contradictoire se trouve contrarié par une organisation du travail qui introduit une a-synchronie des débats et ne permet plus la réalisation du dialogue telle qu'elle existait à l'audience. L'organisation en deux temps de la CRPC, en quelque sorte, maltraite ce dialogue en trio en le ramenant à une suite de monologues, ou de dialogues en dyades. Deux voies s'ouvrent alors : soit c'est la procédure elle-même de la CRPC qui réalise ce dialogue, et les juges, réduits à l'homologation, tendent à refuser les propositions de peine dont ils ne connaissent pas les conditions de construction ; soit des accords préalables entre le Parquet (le procureur) et le siège (les juges) sur la nature des peines en fonction des infractions permettent au Procureur de s'approprier ce dialogue générique pour devenir un dialogue contradictoire intérieur. Du fait de la conflictualité inhérente aux perspectives de ce dialogue générique, l'activité du Procureur est possible à ce prix. Ainsi, l'analyse met en évidence la façon dont ce dialogue générique peut, non sans risque, migrer dans de nouveaux cadres en changeant de statut. Ce changement de statut constitue bien un développement de l'activité tel que Vygotski (1994) le décrit : l'émergence de possibilités nouvelles par la construction de nouvelles relations entre des fonctionnalités existantes de l'activité. C'est la conception du développement que nous retiendrons. En effet, selon l'auteur :

« La psychologie moderne a montré que le contenu principal de l'ensemble du développement psychique [...] réside dans la variabilité des liaisons et des relations interfonctionnelles, dans la réorganisation des systèmes de connaissance, et dans l'apparition de nouveaux rapports mutuels entre les fonctions » (Vygotski, 1994, p. 235).

BIBLIOGRAPHIE

- Baker M., (2003). Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32/3, p. 359-397. URL : <http://osp.revues.org/index3289.html>
- Deleau M., (1990). *Les origines sociales du développement chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Deleau M., (2004). Le développement psychologique du point de vue historico-culturel : enjeux et perspectives. *Bulletin de Psychologie*, 57 (1), p. 13-20.
- Ernica M., (2008). Le développement humain chez Vygotskij : *Pensée et Langage* réexaminé sur la base des écrits de 1925. *Cahiers de L'ILSL*, 24, p. 43-58.
- Faïta D., (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Eds) *Langage et travail*. (p. 263-285). Paris : CNRS Editions
- Fernyhough C., (1996). The dialogic mind : a dialogic approach to the higher mental functions. *New ideas in Psychology*, Vol. 14, n°1, p. 47-62.
- Fernyhough C., (2004). Alien voices and inner dialogue : towards a developmental account of auditory verbal hallucinations. *New ideas in Psychology*, 22, p. 49-68.
- Fernyhough C., (2008). Getting Vygotskian about theory of mind : mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28 (2008), p. 225-262.
- François F., (2005). *L'interprétation chez des enfants et quelques autres*. Paris : ENS Editions.
- Kloetzer L., (2008). *Analyse de l'homélie de la messe dominicale : langage et conflits de métier dans l'activité des prêtres. La part de Dieu, la part de l'homme*. Thèse de doctorat en psychologie. Paris, CNAM, 2008.
- Kostulski K., & Kloetzer L., (2014). Controversy as a Developmental Tool in Cross Self-Confrontation Analysis, *Outlines*. 15, 2, p. 54-73.
- Kostulski K., (2009). *Le métier de Procureur de la République au quotidien : de l'activité empêchée à la créativité*. Rapport final de l'intervention réalisée à la demande de l'Ecole Nationale de la Magistrature sur « l'analyse du Métier de Procureur de la République », Février 2009.
- Kostulski K., (2011). Development of Activity through Reflection: The case of the public prosecutor's lapsus linguae. In D. Nicolini & O. Eikeland (Eds). Changing practices through reflection, *Journal of Organisation and Change Management*, 24(2), p. 191-211.
- Kostulski K., Clot Y., Litim M., & Plateau S., (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités*, 8(1), p. 129-145, <http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf>
- Kostulski K., (2012). La diversité fonctionnelle du langage : usages et conflictualités dans l'activité. In Y. Clot (dir). *Vygotski maintenant* (p. 237-255). Paris : La Dispute.
- Linell P., (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically*. Charlotte, Information Age Publishing.
- Linell P., (2004). *Essentials of dialogism : Aspects and éléments of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Unpublished manuscript. On line http://www.tema.liu.se/temak/perrsonal/perli/Linell_Essentials-of-dialogism.pdf

- Linell P., (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vygotski L. S., (2005/1925). *La psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S., (1997/1934). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S., (2003/1925), « La conscience comme problème de la psychologie du comportement », in Vygotski L. S., *Conscience, inconscient, émotions*, p. 61-94, Paris : La Dispute.

AXE 4

DISCOURS ET QUESTIONS DE MÉTHODE

À la différence des ouvrages déjà connus de Vygotski, dans *HDFPS* nous avons pour la première fois un meilleur aperçu du travail méthodologique mis en œuvre par le chercheur. La plus grande visibilité de la dimension méthodologique nous permet de mieux comprendre son articulation avec le cadre théorique qu'il a construit, ouvrant également la possibilité de nourrir des échanges qui portent sur cette articulation.

Dans cet atelier, nous discuterons l'apport de Vygotski sous l'angle de la méthode et de la méthodologie d'investigation. Dans *HDFPS*, Vygotski explicite plusieurs clefs de sa méthode d'investigation des fonctions psychiques supérieures. Nous reviendrons ici sur les trois dimensions essentielles de sa méthode, de notre point de vue.

Premièrement, il fait de l'étude historique (on pourrait dire génétique) la clef de voûte de sa méthode : « Etudier historiquement, c'est en effet simplement appliquer la catégorie de développement à l'analyse des phénomènes. Etudier historiquement quelque chose, c'est l'étudier en mouvement. C'est justement

l'exigence fondamentale de la méthode dialectique. Embrasser dans l'investigation le processus de développement d'une chose dans toutes ses phases et ses changements – du moment de son apparition à sa mort –, c'est aussi découvrir sa nature, connaître son essence, car c'est seulement lorsqu'il est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est. Ainsi, loin d'être complémentaire ou auxiliaire par rapport à l'étude théorique, l'étude historique du comportement en est la base » (p. 169). Autrement dit, il pose comme condition de la compréhension d'une fonction psychique supérieure le dévoilement des différentes phases de sa genèse.

Deuxièmement, Vygotski soulève l'importance fondamentale de la médiation – et donc de la culture – dans le comportement humain et dans son étude. Dans ce sens, il réfute l'opposition entre culture et nature, dans la mesure où la culture fait partie de la nature humaine, participant du développement humain. Pour lui, le signe, entendu comme « stimulus conventionnel artificiellement créé par l'homme, qui est un moyen de maîtriser le comportement, celui d'autrui ou

le sien propre » (p. 190), caractérise le comportement supérieur de l'homme, dans son originalité. L'investigation psychologique prend comme point d'entrée cette médiation du comportement humain par des signes, à commencer par le langage. Vygotski fait ainsi de la signification, entendue comme activité de création et d'utilisation de signes, la clef de la spécificité du comportement humain. La psychologie s'humanise, selon Vygotski, quand elle s'attache au développement culturel des fonctions psychiques. Dans la lignée de Politzer, ce changement de point de vue consiste « à opposer l'homme aux processus, à apprendre à considérer l'homme qui travaille et non le muscle qui se contracte, à passer du plan naturel au plan humain, à remplacer des notions "inhumaines" par des notions "humaines" ». Cette analyse fonde l'étude du développement de l'enfant, ancré dans la culture. Elle oriente parallèlement notre compréhension de l'activité humaine, vue ici par Vygotski comme une activité de transformation du milieu qui vise à orienter son comportement (p. 201). Elle amène donc à analyser les rapports entre l'utilisation des outils et des signes, et la maîtrise du monde et de soi, que Vygotski rassemble dans le concept d'activité médiatisante (p. 205). Dépassant l'opposition entre nature et culture, Vygotski les intègre toutes les deux dans la compréhension de ce qui caractérise l'humain et son développement. Comment dialectiquement cela prend-il forme dans les recherches actuelles ?

Troisièmement, sur la base de ces deux thèses centrales, la primauté de l'étude historique du phénomène et la primauté de la construction de signes dans l'activité humaine, Vygotski élabore sa méthode génétique-expérimentale. Cette conception de l'expérimentation, qui vise à mettre en visibilité expérimentalement le développement d'un processus de signification, quand un sujet s'empare du matériel fourni par le chercheur pour construire des moyens d'accomplir la tâche, est originale. Elle nous ouvre, aujourd'hui encore, des perspectives critiques très intéressantes sur ce que peut bien être la recherche en psychologie, en sociologie et en sciences de l'éducation, pour ne citer que quelques unes des disciplines concernées. Quelles voies de recherche peuvent être ouvertes par la construction expérimentale de situations pour interroger les fonctions psychiques supérieures et leur genèse ? Quelles mises en œuvre possibles dans les différents champs disciplinaires qui s'inspirent de la théorie Vygotskienne ?

Chez Vygotski, les questions méthodologiques ne se limitent pas à la seule question de la méthode, mais sont intimement imbriquées avec la dimension théorique, imbrication qui dépasse le seul champ de la psychologie. Dans cet atelier, nous regroupons des propositions qui s'articulent autour des questions méthodologiques (et théoriques) soulevées par ces trois aspects méthodologiques, en fonction des différents champs disciplinaires et objets de recherche.

APPROCHE CLINIQUE ET INTERCULTURELLE DE L'ACTIVITÉ DES PROFESSIONNELS DE SANTÉ TRAVAILLANT À LA FRONTIÈRE URUGUAY-BRÉSIL À L'AIDE DE MÉTHODES INDIRECTES

GIMENA PÉREZ-CARABALLO

*Grupo de Estudo e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPET) Universidade Federal do
Rio Grande do Norte – Brésil*

383

Dans cette communication nous traiterons de l'activité des professionnels de santé qui travaillent à la frontière Uruguay-Brésil à partir de la perspective théorique et méthodologique esquissée par Vygotski et par la Clinique de l'activité. L'activité de ces professionnels se développe dans un territoire caractérisé par une culture « frontalière » et par le plurilinguisme car deux langues, l'espagnol et le portugais, ainsi que deux dialectes locaux, le portugais Gaúcho da Fronteira et le portugais de l'Uruguay (populairement appelé *portugno*), sont présents sur ce territoire. Dans cet espace, la population transite en permanence des deux côtés de la frontière et cela quelle que soit sa nationalité. Cette libre circulation d'un côté et de l'autre a engendré une utilisation binationale des services. Nous nous demandons comment les professionnels de santé travaillent dans cet espace interculturel et plurilingue, comment se développe l'activité professionnelle des travailleurs du domaine de la santé dans un espace frontalier marqué par la rencontre de deux cultures en plus d'une « culture frontalière », et par la présence du plurilinguisme.

Nous cherchons à savoir comment les professionnels de santé s'y prennent dans ce contexte en particulier. Comment font-ils pour que des variables culturelles et linguistiques n'entravent pas la bonne prise en charge des patients, comprise comme une prise en charge qui soit accueillante, empathique et en même temps efficace ? De notre point de vue, cette efficacité est d'autant plus grande que la communication entre le professionnel et le patient est assurée, c'est-à-dire, qu'elle garantit la compréhension mutuelle entre les deux, malgré les différentes barrières qui peuvent exister lors de la rencontre.

Pour aborder ces questions qui relèvent de la psychologie interculturelle mais aussi de la psychologie du travail, nous avons récemment mené une recherche, dans le cadre d'un doctorat, avec des professionnels de santé uruguayens et brésiliens avec qui nous avons travaillé, entre autres, avec deux méthodes dites *indirectes* : l'instruction au sosie et l'au-

toconfrontation simple. Mais comment arrivons-nous à l'utilisation de telles méthodes et quelle est leur origine ? Ayant été influencé par le marxisme, ou plutôt inspiré par lui, pour reprendre les mots de Lucien Sève¹, Vygotski élabore une conception historico-culturelle du psychisme humain qui va au-delà du modèle de stimulus – réponse régnant à l'époque. Le psychologue russe soutient que le psychisme humain, du fait de sa genèse sociale, prend ses origines à l'extérieur, dans les différents rapports que le sujet développe avec les objets et avec autrui. Dans un fragment du chapitre V de son *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski signale que :

En modifiant une thèse connue de Marx, nous pourrions dire que la nature psychique de l'être humain représente l'ensemble des rapports sociaux, transposés au-dedans en fonctions de la personnalité et formes de sa structure. Nous ne voulons pas dire que tel est le sens précis de la thèse de Marx, mais nous voyons en elle l'expression la plus complète de tout ce à quoi nous conduit l'histoire du développement culturel. (1931/2014, p. 287)

En faisant référence à la sixième des *Thèses sur Feuerbach*, l'auteur met ainsi en exergue le fait que l'Homme ne serait pas constitué par une quelconque essence individuelle séparée du monde ; il se développe au contraire en tant qu'être social et historique. Conçu de cette manière, le sujet ne peut pas donc être seulement le résultat de l'évolution et des propriétés physiques de l'organisme, son essence doit forcément provenir de la vie sociale construite entre les hommes. Les questions méthodologiques deviennent ainsi centrales, car une nouvelle conception de l'Homme devait être nécessairement accompagnée de nouvelles méthodes et c'est ce que Vygotski développe notamment dans le chapitre II du même ouvrage :

Dans tout domaine nouveau, l'investigation commence nécessairement par la quête et la mise au point d'une méthode. On peut dire sous forme de thèse générale que tout regard fondamentalement neuf porté sur des problèmes scientifiques conduit à coup sûr aussi à des méthodes et procédés de recherche nouveaux. L'objet et la méthode de recherche s'avèrent étroitement liés. (1931/2014, p. 139)

Le défi de l'auteur consistait donc à trouver une méthode qui aille au-delà de ce qui était directement observable, même si le développement de nouvelles méthodes, qui rompent avec le regard traditionnel que l'on portait alors sur les processus de développement psychique, comportait de grandes difficultés. Comme l'exprime Vygotski lui-même : « Il est plus facile d'assimiler mille faits nouveaux dans un domaine donné que d'avoir un point de vue nouveau sur quelques faits déjà connus » (*ibid*, p. 88). Ainsi l'auteur soutient que pour étudier les fonctions psychologiques supérieures, il faut en saisir les processus sous-jacents, donc le développement. Ce qui est important est l'explication et non pas seulement la description de ces processus qui doivent être en

¹ « [...] ce qu'il est coutume d'appeler « le marxisme » et qu'en l'occurrence il serait bien plus juste de nommer *l'inspiration marxienne* » (Sève, 2014, p. 38). Comme le remarque encore l'auteur « Vygotski n'imité pas *Le Capital*, il s'essaie à produire une démarche de même esprit en un domaine complètement spécifique. Le fait est qu'il y réussit » (p. 45).

mouvement, en changement, si l'on veut les étudier historiquement et si l'on veut avoir une chance de les saisir dans leur complexité.

Vygotski a ainsi contribué à ce que la psychologie crée de nouvelles méthodes qui permettent d'avoir un accès différent aux processus psychiques complexes. Parmi ces méthodes, on distingue les méthodes dites *directes*, dominantes en psychologie jusque dans les années 1930, et qui sont basées essentiellement sur l'expérience du sujet et sur l'observation immédiate, et les méthodes dites *indirectes*, c'est-à-dire celles qui permettent d'observer ce qui est présent derrière l'expérience immédiate du sujet. C'est ce deuxième type de méthode que Vygotski retient. Avec la méthode de double stimulation, le sujet se confronte à une transformation de son activité et c'est cette sollicitation du développement qui permettra indirectement de l'étudier.

Cette communication vise ainsi à mettre l'accent sur les apports des travaux Vygotskiens à la psychologie interculturelle et à la psychologie du travail où l'analyse de l'activité professionnelle, dans un espace géographique qui pourrait être qualifiée d'« hybride », nécessite une approche pluridisciplinaire et l'utilisation de plusieurs méthodes. Dans notre cas, nous avons travaillé avec cinq outils méthodologiques : des observations ethnographiques, un questionnaire, des entretiens informels, des entretiens d'instruction au sosie et des entretiens d'autoconfrontation simple. Ces deux dernières méthodes, proposées à 14 professionnels de santé de notre échantillon (qui s'élève à 208), se sont révélées extrêmement riches et hautement pertinentes dans l'étude de l'activité des professionnels de santé travaillant à la frontière Uruguay-Brésil. Ainsi, ces méthodes, conçues et développées par la Clinique de l'activité, ont permis de comprendre comment le sujet réalise son activité, comment il s'y prend dans les différentes situations rencontrées au quotidien et comment il gère la complexité culturelle et linguistique caractérisant cet espace. Avec ce type de méthodes, le sujet peut analyser sa propre activité de travail en réalisant que celle-ci aurait pu être réalisée d'une autre manière, qu'il avait tout un tas de possibilités et que dans certaines situations il pourrait faire autrement. Ce sont donc des méthodes de co-construction et de co-analyse entre le chercheur et le professionnel qui entraînent un processus de décentration de ce dernier, au cours duquel son activité est regardée à partir d'une nouvelle perspective.

L'expérience déjà vécue acquiert un statut autre dans ce nouveau contexte, elle se transforme en un moyen de vivre une nouvelle expérience. C'est ainsi que le vécu se transforme et permet que l'on accède à lui différemment. Il y a donc un déplacement du vécu, une « migration fonctionnelle » (Vygotski, 1925/2003) qui fait que le sujet prend en compte les autres possibilités qui ont été écartées dans l'action passée mais qui continuent à agir en lui. Comme le signale l'auteur, « avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues » (*ibid.*, p.79). La prise de conscience qui s'opère de la part du sujet implique

donc une nouvelle représentation de son activité et de lui-même ; une nouvelle version de l'action apparaît. Le fait de reprendre l'activité du sujet dans un nouveau contexte permet ainsi une re-signification de l'activité de sa part. Et c'est justement cette nouvelle signification qui permettra une transformation de l'expérience psychique déjà vécue. Comme le souligne Clot (2008), la prise de conscience consiste moins à retrouver un passé intact qu'à le vivre à nouveau dans le présent et dans un nouveau contexte, c'est aussi réaliser que ce passé était une et tout simplement une des possibilités que le sujet avait à sa disposition à ce moment-là. De ce fait, les méthodes *indirectes* convoquées dans ce travail permettent le redoublement de l'action c'est-à-dire que l'action vécue dans le passé peut être revécue dans le présent et, de ce fait, appartenir à deux contextes de vie à la fois (*ibid.*).

Nous avons remarqué que l'utilisation des méthodes d'instruction au sosie et d'autoconfrontation simple avait permis à certains sujets de prendre conscience de leurs actions et de comprendre que ce qui était énoncé à propos de leur activité professionnelle ne constituait qu'une partie de ce qui aurait pu être énonçable. Plusieurs professionnels ont exprimé un sentiment d'étrangeté, face à l'exercice proposé, d'autres ne trouvant pas de mots et d'autres encore réalisant à quel point il est difficile de verbaliser les actions qui s'expriment à travers leur activité professionnelle. Dans le cas des instructions au sosie, certains sujets ne sont pas si sûrs d'avoir pu transmettre l'intégralité de ce qu'ils font : une infirmière uruguayenne affirme ainsi qu'« il y a toujours quelque chose qui reste en suspens » ; « je ne sais pas si je suis arrivée à tout transmettre, [...] je ne sais pas si j'y suis arrivée ou pas », s'interroge de son côté une cadre de santé brésilienne, tandis qu'un médecin uruguayen suggère « peut-être que tu as vu trois quarts du miroir ». Les analyses cliniques montrent que tout au long des différents entretiens, les professionnels de santé travaillant à la frontière Uruguay-Brésil ont pu se rendre compte de certains aspects concernant leur activité professionnelle, et que certains ont pu en prendre conscience en parvenant à « se servir de [leur] expérience pour faire d'autres expériences » (Clot et Faïta, 2000, p. 33). Ainsi, nous avons remarqué que plusieurs phénomènes psychiques semblent avoir été déclenchés en raison des méthodes indirectes et développementales utilisées.

En outre, les résultats de cette recherche montrent que les professionnels de santé travaillant dans cet espace frontalier paraissent avoir développé des compétences professionnelles spécifiques afin de proposer une prise en charge plus adéquate et plus efficace. Parmi ces compétences, nous remarquons des compétences de décentration relationnelles et linguistiques. Celles-ci ont été exprimées de diverses manières à travers des actions ou stratégies spécifiques mises en place par les professionnels. Parmi ces actions, on peut citer l'utilisation du langage non-verbal et de gestes. L'utilisation de ce registre viserait à améliorer la communication afin que le professionnel comprenne ce qui arrive au patient et que, dans le même temps, ce dernier comprenne ce que le pro-

professionnel lui demande de faire. Ainsi, le professionnel touche une partie de son propre corps ou signale des parties du corps du patient, ce qui contribue à ce que le soignant puisse prendre une série d'informations qu'il utilisera ensuite pour faire un diagnostic et agir en conséquence. De ce fait, il paraît important que le professionnel mette en œuvre certaines actions qui relèvent, à notre avis, de la compétence de décentration et qui répondent au motif de son activité professionnelle, c'est-à-dire à la bonne prise en charge du patient. Nous parlons ici de motif dans le sens que Leontiev (1976, 1984) a donné à ce terme, pour désigner ce qui oriente l'activité du sujet afin de répondre à un besoin particulier.

Nous avons également remarqué que certains professionnels uruguayens demandent de l'aide à un infirmier de l'équipe au moment de la prise en charge si cela devient nécessaire au moment d'assurer la communication avec le patient (notamment si ce dernier parle en portugais ou en dialecte *portugnot*). En effet, lorsque nous regardons le lieu de naissance des médecins et des infirmiers uruguayens avec le test d'indépendance du Khi2-deux à un niveau de risque de 0,05, nous observons qu'il y a un lien significatif entre le lieu de naissance et ces deux catégories de professionnels. Au vu de ces données, nous comprenons l'importance de faire appel à d'autres professionnels de l'équipe qui sont originaires de cet espace frontalier et qui, de ce fait, seraient moins dépourvus face à l'hybridation linguistique présente sur ce territoire.

Parmi les actions ou stratégies développées, nous avons aussi remarqué la prise en compte des conditions de vie spécifiques du patient. Bien que cette stratégie puisse ne pas être directement liée au contexte frontalier, elle nous montre que les professionnels de santé seraient amenés à prendre en compte le contexte spécifique dans lequel se déroule leur activité. Dans ce sens, nous pensons qu'une décentration s'opère de leur part, un « apprendre à comprendre l'autre » (Abdallah-Preteuille, 1996), une prise en compte du fait que cet autre peut vivre dans des conditions différentes des siennes.

Par ailleurs, des actions consistant à parler dans la langue du patient (qui diffère parfois de la langue du soignant) sont également mises en place par les professionnels de santé afin d'assurer la bonne compréhension et d'améliorer la communication avec leurs patients. De ce fait, aussi bien les professionnels uruguayens que brésiliens utilisent les langues présentes sur cet espace frontalier (espagnol et portugais) mais également le *portugnot*, tant pour communiquer que dans le but que la relation soignant-soigné devienne plus proche. C'est cette utilisation-là qui ferait que la confiance puisse s'établir et c'est précisément cette confiance qui est essentielle à l'heure de se livrer au professionnel. Certainement que l'accueil empathique, la prise en compte de l'autre en tant que différent de soi-même et l'élimination de toute sorte de hiérarchie comptent beaucoup dans la relation entre soignant et soigné. Nous comprenons ainsi l'importance accordée au fait que le patient puisse s'identifier au professionnel afin de générer une relation plus proche où le patient se livre à lui en toute confiance. Plusieurs professionnels parlent

dans la langue du patient, ce qui relève, à notre avis, d'une compétence de décentration et d'une compétence linguistique où le professionnel comprend que le patient a une identité linguistique qui peut être différente de la sienne et qui l'amène à agir en conséquence.

Le contexte frontalier semble ainsi jouer un rôle important dans le développement de compétences techniques et non techniques et dans la nécessité d'aller bien au-delà de ce que prévoit le diplôme des professionnels. Cet élargissement de l'activité professionnelle pourrait conduire au « travail bien fait » car, au-delà du manque de ressources et de tout un tas de variables qui entrent en jeu dans l'activité professionnelle, les professionnels de santé parviendraient ainsi à résoudre les situations qui se présentent à eux et pour lesquelles ils ont dû développer d'autres moyens, d'autres manières de s'y prendre afin d'assurer une prise en charge efficace et empathique. D'ailleurs, les résultats de cette recherche montrent que ce contexte culturellement et linguistiquement hybride ne complique pas tellement l'activité professionnelle. Au contraire, cet espace peut même aider à élargir les compétences techniques car il fonctionne, à certains moments, comme un espace propice aux situations potentielles de développement (Mayen, 2008, 2012).

Les entretiens d'instruction au sosie et d'autoconfrontation simple montrent également que certains professionnels dépassent les obligations formelles (tâche prescrite) et informelles (genre professionnel) en stylisant leur travail, c'est-à-dire, en ajoutant de nouvelles variantes aux normes implicites qui régissent leur activité. Nous pensons que les cas où ces phénomènes ont pu être observés, relèvent du développement de l'activité, un développement qui amènerait les sujets à faire face aux situations complexes qui peuvent se présenter, à être plus efficaces et à être plus compétents au moment de la prise en charge des patients. D'après nous, un professionnel compétent serait justement celui qui se développe au travail et par le travail, qui développe son activité, sa manière d'être en relation active avec le monde, cette relation étant justement ce qui lui permet de sentir qu'en travaillant, il ne se contente pas de s'adapter au monde mais qu'il le modifie et, qu'en retour, il se modifie lui-même.

Ce postulat issu du marxisme nous paraît fondamental à l'heure de comprendre l'importance des initiatives personnelles, du pouvoir d'agir et de la découverte de nouveaux buts, en tant qu'éléments qui favorisent la santé au travail et l'épanouissement professionnel et personnel, dans ce contexte culturellement et linguistiquement hybride. Ainsi, l'utilisation de méthodes *indirectes*, qui essaient de saisir l'arrière-plan de l'activité humaine et le réel de l'activité, a montré que la différence culturelle et linguistique n'est pas tellement vécue comme un frein par les travailleurs du domaine de la santé, mais plutôt comme un défi où il est possible de s'enrichir et d'élargir son activité professionnelle à travers ces différences. Mais cela n'est possible qu'à condition de faire des efforts, qu'à condition d'élargir ses compétences en se décentrant de son propre cadre de références et en prenant de nouvelles initiatives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication ». *Le français dans le monde*, n°spécial Recherches et applications : culture, cultures, 28-38.
- Clot Y. et Faïta D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler* (4), 7-42.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Mayen, P. (2008). « Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement ». Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 109-125). Toulouse : Octarès.
- Mayen, P. (2012). « L'appropriation des situations ». Dans Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant* (p. 289-305). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1925/2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

STIMULATION DUALE DANS L'EXPÉRIENCE D'ATTENTE : IMPLICATIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES¹

ANNALISA SANNINO

*Center for Research on Activity, Development and Learning
CRADLE/University of Helsinki, Finland*

391

INTRODUCTION

Prévisibilité et réduction de l'incertitude sont les orientations dominantes des recherches qui étudient le comportement humain. Les notions de contrôle expérimental et de signification statistique sont des exemples typiques de dispositifs établis à ces fins. Les expériences psychologiques sont alors construites à partir de procédures systématiquement adoptées par les chercheurs pour réduire l'incertitude dans des conditions contrôlées, en accord avec le principe statistique d'indépendance. S'il est indéniable que d'importantes découvertes scientifiques ont pu être réalisées de cette façon, il faut également souligner le fait que ces dispositifs ont éclipsé la vaste gamme de ressources méthodologiques avec lesquelles l'incertitude peut être conçue comme « une fonction de possibilité » (Clegg, 2010, p. 247).

On peut ainsi se demander si l'idéal de certitude n'a pas radicalement limité le spectre de la recherche sur le comportement humain en le réduisant à un champ d'étude d'êtres particuliers, détachés de leurs activités réelles et incapables de transformer leur environnement. Dans certains cas, l'idéal de certitude a conduit à des raccourcis méthodologiques qui hypothèquent la poursuite de l'objet même de la recherche en psychologie. Sur la base d'une étude historique approfondie, Haslam et McGarty (2001) signalent une baisse régulière des analyses des interactions en psychologie sociale expérimentale du fait des limites liées à l'application des statistiques déductives aux données discursives. Il semble que le refus de l'incertitude a conduit dans ce cas la psychologie sociale - la branche de la psychologie consacrée à des êtres sociaux - à se limiter à des expériences étudiant des individus hors de leur cadre de vie.

Pour Haslam et McGarty (2001) la création de l'incertitude, au lieu de sa réduction, devrait aussi être au centre des expériences en psychologie. Cela implique d'aller au-delà

¹ Après le séminaire, ma communication, résumée ici, a été développée dans un article plus complet en anglais (Sannino, 2016).

des aspects purement procéduraux du processus de recherche. Les chercheurs doivent faire face à des incertitudes épistémologiques qui concernent les implications sociales et politiques de leurs projets de recherche et des connaissances qu'ils produisent. De même, Clegg (2010) plaide pour « une praxis de la recherche centrée non pas sur la domination ou la conquête (c'est à dire la prévision et le contrôle), mais sur la soumission au mystère de l'altérité comme la seule véritable forme de savoir » (p. 250).

Bien que ce type d'expériences constitue encore un terrain largement inexploré, il existe dans l'histoire de la psychologie des études pionnières en ce sens. Cet article porte sur l'une d'entre elles, menée au départ par Tamara Dembo, étudiante de Kurt Lewin, pour étudier la colère. Vygotski (1987, 1997, 1998) a vu l'intérêt de cette expérience, conçue comme un cadre idéal pour observer comment l'être humain contrôle son comportement et transforme les circonstances dans lesquelles il évolue. Elle consiste à laisser le participant dans une pièce sans explication et sans tâche expérimentale, et à observer d'une pièce séparée la façon dont le participant fait face à la situation. Cette expérience a peu attiré l'attention des chercheurs malgré son important potentiel heuristique ouvrant vers le développement d'expériences alternatives pour étudier les actions humaines.

La façon dont Vygotski rend compte de cette expérience est riche d'enseignements pour qui veut explorer la conduite humaine dans une situation où la recherche produit de l'incertitude et se distancie des exigences méthodologiques dominantes de contrôle et de prévisibilité. En un sens, « l'expérience d'attente » est une « expérience hors contrôle ». Elle implique une posture épistémologique selon laquelle le « contrôle » est conçu d'abord comme étant entre les mains des participants eux-mêmes (Van der Veer & Valsiner, 1991; Valsiner, 2000). Étant donné que le chercheur est encore celui qui prend les dispositions nécessaires et recrute les participants, cette expérience n'est pas complètement dépourvue de contrôle. Le contrôle y est toutefois délibérément réduit au minimum, ce qui permet véritablement d'apprendre avec les participants à l'expérience (Van der Veer, 2001; Blunden, 2010).

L'expérience d'attente est un cas particulier issu des nombreuses expériences liées à la notion Vygotskienne de stimulation duale. Du point de vue méthodologique, la stimulation duale est un moyen de retracer des processus psychologiques internes et inobservables (Van der Veer, 2001, 2008). Dans une expérience de stimulation duale, le participant mobilise, incité par la situation problématique initiale entendue comme premier stimulus, un deuxième stimulus qui devient un signe représentant un lien retraçable entre le monde extérieur et le fonctionnement psychologique interne. Une telle conception méthodologique repose sur l'idée caractéristique de Vygotski selon laquelle l'être humain modifie intentionnellement ses actions et le monde dans lequel il vit (Wertsch, 1991). Dans le Chapitre 12 de *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski (1997/2014) précise que ce processus est déclenché

par des conflits de motifs et des tentatives de surmonter ces conflits. Ainsi, un individu en situation d'incertitude et d'incongruité cognitive peut s'appuyer sur des artefacts qui lui servent de stimuli auxiliaires (aussi appelés deuxièmes stimuli) et l'aident à entreprendre des actions volitionnelles.

Un modèle de stimulation duale (Sannino, 2015) de l'émergence de l'action volitionnelle est présenté et testé dans deux études empiriques. Il est basé en particulier sur le Chapitre 12 de *l'Histoire du Développement des Fonctions Psychiques Supérieures* dans lequel Vygotski fait référence à l'expérience d'attente. La mise à l'épreuve de ce modèle s'appuie sur deux expériences d'attente (ci-après dénommées Expérience 1 et Expérience 2) conduites avec respectivement 25 participants (Sannino & Laitinen, 2015) et 7 collectifs de 3 à 4 participants. L'analyse vise à voir dans quelle mesure le modèle s'applique à ces expériences, à se demander s'il existe des différences entre les deux expériences et à dégager les implications théoriques et méthodologiques qui peuvent en être tirées.

L'EXPÉRIENCE D'ATTENTE DÉCRITE PAR VYGOTSKI ET LE MODÈLE DE STIMULATION DUALE

Vygotski décrit l'expérience d'attente dans la citation ci-dessous²:

« On fait attendre le sujet de l'expérience dans une pièce vide, longuement et sans raison. Il hésite : partir ou continuer d'attendre ; il y a conflit, vacillement des motifs. Il consulte la pendule ; ce coup d'œil ne fait que renforcer l'un des motifs, à savoir qu'il faut s'en aller, qu'il est déjà tard. Jusqu'ici le sujet est au seul pouvoir des motifs, mais voilà qu'il se met à maîtriser son comportement. Tout d'un coup la pendule devient un stimulus acquérant la signification de stimulus auxiliaire. Il décide : 'Quand l'aiguille arrivera à tel endroit, je me lève et m'en vais.' Il ferme par conséquent la liaison conditionnelle entre la position des aiguilles et son départ, s'oblige à partir par leur intermédiaire, agit en fonction de stimuli externes, autrement dit il introduit un motif auxiliaire, analogue au hasard ou au décompte 'un, deux, trois' pour se tirer du lit. » (Vygotski, 2014, p. 475)

Il y a des différences entre l'expérience décrite par Vygotski et l'expérience menée par Dembo (2002). Une première différence est que Dembo poursuivait une étude de la colère et visait à susciter cette émotion parmi les participants. Une autre différence réside dans le fait que Dembo reste assise en silence pendant l'expérience en prenant des notes d'observation. En raison de notre intérêt sur la stimulation duale, l'expérience dans nos deux études a été conçue sur la base de la description de Vygotski citée ci-dessus.

Dans le Chapitre 12 de *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski (1997/2014) explique l'émergence de l'action volitionnelle comme un

² Vygotski décrit l'expérience dans deux autres textes aussi (1987; 1998)

mouvement qui se déploie en deux processus (Vygotski, 2014, p. 479). Ces processus sont représentés dans le modèle en Figure 1.

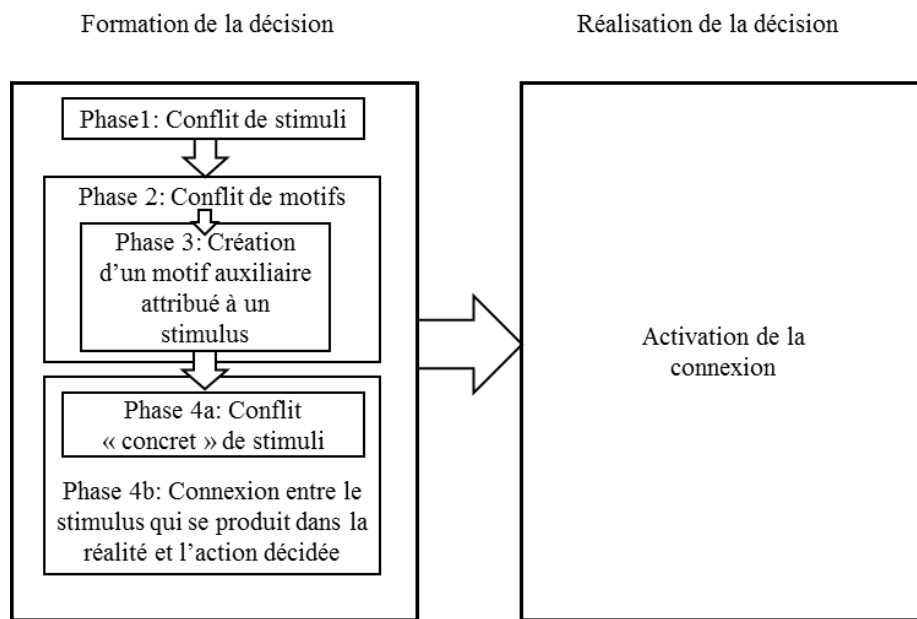


Figure 1. Modèle de l'émergence de l'action volitionnelle (Sannino, 2015).

Le premier processus consiste à décider d'agir d'une certaine façon au moyen d'un motif auxiliaire (par exemple lorsque l'horloge marque une certaine heure). Le deuxième processus consiste à réaliser cette décision. Le premier processus comprend les quatre phases suivantes : 1) Conflit de stimuli, 2) Conflit de motifs, 3) Création d'un motif auxiliaire, 4a) Conflit « concret » de stimuli, et 4b) Connexion entre le stimulus qui se produit dans la réalité et l'action décidée. Dans la Phase 1 la personne est confrontée à des stimuli contradictoires. Par exemple, un participant à l'expérience d'attente est d'une part mis à attendre et, d'autre part, se retrouve « dans une pièce vide, longuement et sans raison » (Vygotski, 2014, p. 475). Dans la Phase 2 les stimuli contradictoires activent des motifs qui sont eux-mêmes conflictuels. Dans l'expérience d'attente les deux motifs conflictuels peuvent être les suivants : (1) je dois rester ici, (2) je veux m'en aller. La Phase 3 consiste à sélectionner un stimulus et à en faire un motif auxiliaire. Quand le participant à l'expérience d'attente sélectionne l'horloge marquant une certaine heure ceci est un stimulus qui devient un motif auxiliaire. La Phase 4 commence avec ce que Vygotski (2014) appelle « le conflit concret » (p. 480) des stimuli (4a), c'est à dire entre la réaction décidée (s'en aller) et l'apparition réelle du stimulus sélectionné (l'horloge marquant une certaine heure). La Phase 4b correspond à la « fermeture d'une liaison entre un stimulus donné et la réaction » (p. 481) qui consolide la décision. Lors du deuxième processus, la décision est réalisée comme si la personne suivait des instructions, à la différence toutefois que les instructions ont ici été délibérément créées par la personne elle-même.

MÉTHODES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

L'Expérience 1 a été menée avec 25 participants sélectionnés au hasard. L'Expérience 2 a été menée avec 7 collectifs de 3 à 4 participants (23 participants au total) qui ne se connaissaient pas les uns les autres. À l'exception du nombre de participants, les deux expériences ont relevé de la même procédure conforme à la description de Vygotski citée plus haut. Un expérimentateur a escorté le participant ou le collectif dans une pièce, a annoncé que l'expérience allait bientôt commencer puis a quitté la pièce. Les expérimentateurs installés dans une pièce attenante ont observé et filmé les participants. L'observation a été interrompue par un expérimentateur 30 minutes après son début, à moins qu'un ou plusieurs participants n'aient quitté la pièce plus tôt. L'observation a été suivie d'un entretien individuel ou collectif semi-structuré. Avant de commencer l'entretien, un formulaire de consentement a été soumis aux participants. L'entretien s'est appuyé sur la méthode du rappel stimulé (Gass & Mackey, 2000), en utilisant l'enregistrement vidéo des participants pendant le temps qu'ils ont passé dans la pièce, pour faciliter l'élaboration par les participants des raisons de leurs actions. L'entretien a aussi été enregistré. Un débriefing (Eyde, 2000) a suivi immédiatement l'entretien.

395

Les données ont tout d'abord été traitées en créant des listes des mouvements des participants dans la pièce, en transcrivant leurs conversations et les entretiens. Puis l'analyse des données a progressé en quatre étapes. La première étape a consisté en plusieurs lectures des listes de mouvements et des transcriptions pour tenter d'identifier des phases du modèle. Des notes ont été prises pour chaque individu et collectif, progressivement affinées par la comparaison réitérée entre les différentes sources de données. La version finale des notes a ensuite été utilisée pour coder les données et calculer les occurrences des phases du modèle. Pour chaque phase dans le modèle un code correspondant a été établi. Le codage des données a suivi les lignes directrices pour l'analyse de données qualitatives avancées par Denzin et Lincoln (2005). Les éléments quantitatifs de l'analyse permettent d'obtenir une synthèse indicative de l'ensemble des données. Cette première étape d'analyse comprend également une comparaison entre les phases du modèle dans l'Expérience 1 (Sannino & Laitinen, 2015) et dans l'Expérience 2.

La deuxième étape de l'analyse a été consacrée à identifier les deuxièmes stimuli utilisés par les participants sur la base ce qu'ils ont dit pendant l'expérience ou au cours de l'entretien. Cette étape a nécessité un retour aux notes prises pendant la première étape et un zoom sur la phase du modèle correspondant au second stimulus. Les extraits de données mentionnés dans les notes ont été rassemblés pour une analyse inductive globale des sept cas collectifs, qui a consisté à identifier quels types de deuxièmes stimuli ont été adoptés et à dégager des marqueurs linguistiques qui indiqueraient comment ces

deuxièmes stimuli ont été construits. Cette étape de l'analyse a également impliqué une comparaison entre les deuxièmes stimuli observés dans les Expériences 1 et 2.

La troisième étape de l'analyse a consisté en l'examen plus approfondi d'un seul cas, FA6. La sélection de ce collectif a été motivée par le fait qu'il s'agit du seul cas dans l'ensemble de données collectives qui couvre la plupart des phases du modèle. En outre, il est l'un des cas dans lesquels une utilisation intéressante du pronom « on » a été notée, motivant un examen approfondi des interactions dans ce collectif. Le moment que ce collectif a passé dans la pièce a été reconstruit en utilisant une microanalyse ethnographique de l'interaction (Erickson, 1992; McDermott, Gospodinoff & Aron, 1978). Les résultats de l'analyse ont été combinés avec des remarques complémentaires formulées par les participants au cours des entretiens lorsqu'ils ont précisé ce qui a été dit ou fait pendant la période dans la pièce.

La quatrième étape de l'analyse s'est développée autour de la tentative d'application des dynamiques interactionnelles du collectif FA6 aux six autres collectifs. Cette étape a couvert les aspects suivants des conversations qui ont lieu dans la pièce : 1) le nombre de tours de parole par collectif et par personne dans chaque collectif ; 2) les sujets discutés, leur répartition entre les participants et leur évolution au long de la conversation ; 3) les longs silences au cours des conversations et entre les sujets de conversation. Ces aspects ont été examinés pour voir si la conversation elle-même avait servi de deuxième stimulus. Les tours de parole prenant l'expérience pour objet ont été comptés séparément pour voir si l'expérience était la préoccupation dominante des conversations ou si les participants trouvaient d'autres sujets communs de discussion. Les transcriptions des conversations ont été traitées par analyse thématique (Braun & Clarke, 2006), de longs silences dans une conversation sur un même sujet pouvant indiquer que les participants n'étaient pas très engagés dans la conversation et de longs silences entre différents sujets de conversation pouvant indiquer que les participants avaient des difficultés à faire émerger le sujet suivant.

CORRESPONDANCE DE L'EXPÉRIENCE 2 AU MODÈLE ET COMPARAISON AVEC L'EXPÉRIENCE 1

Occurrence des phases du modèle et deuxième stimuli

Le Tableau 1 donne un aperçu des occurrences³ des phases du modèle dans tous les collectifs.

³ Les aspects quantitatifs de l'analyse sont purement indicatifs, visant à mettre les données dans une perspective plus large. Les chiffres dans cette étude ne visent pas à représenter des résultats concluants; ils ont seulement un statut exploratoire.

Tableau 1. Occurrences des phases du modèle dans l'Expérience 2.

Collectif	Participant	Phase 1 : Conflit de Stimuli	Phase 2 : Conflit de motifs	Phase 3 : Second stimulus	Phase 4a : Conflit « concret » de stimuli	Phase 4b : Connexion entre stimu- lus et action	Phase A2 : Réalisation
FA1	N2	oui	oui	oui	non obser- vable	non observable	non observable
	N3	non	non	non	non	non	non
	N4	oui	oui	oui	non obser- vable	non observable	non observable
	N5	non	non	non	non	non	non
		2	2	2	0	0	0
FA2	N2	oui	non	non	non	non	non
	N3	oui	oui	non	non	non	non
	M1	non	non	non	non	non	non
	M2	oui	non	non	non	non	non
		3	1	0	0	0	0
FA3	N2	oui	oui	non	non	non	non
	N3	oui	oui	non	non	non	non
	M1	oui	oui	non	non	non	non
		3	3	0	0	0	0
FA4	N2	oui	oui	oui	non obser- vable	non observable	non observable
	N3	oui	oui	oui	non obser- vable	non observable	non observable
	N4	oui	oui	oui	non obser- vable	non observable	non observable
		3	3	3	0	0	0
FA5	N2	oui	oui	oui	non obser- vable	non observable	non observable
	N3	oui	oui	oui	non obser- vable	non observable	non observable
	N4	oui	non	non	non	non	non
		3	2	2	0	0	0
FA6	N2	oui	oui	oui	oui	non	non
	N3	oui	oui	non	non	non	non
	N4	oui	oui	non	non	non	non
		3	3	1	1	0	0
FA7	N2	oui	oui	non	non	non	non
	N3	oui	oui	oui	non obser- vable	non observable	non observable
	N4	oui	non	non	non	non	non
		3	2	1	0	0	0
Total par individus		20/23 (87 %)	16/23 (69 %)	9/23 (39 %)	1/23 (4 %)	0/23 (0 %)	0/23 (0 %)
Total par collectifs		5/7 (71 %)	3/7 (43 %)	1/7 (14 %)	0/7 (0 %)	0/7 (0 %)	0/7 (0 %)

La séquence complète du modèle ne peut être retrouvée dans aucun collectif. La Phase 1 (Conflit de stimuli) a lieu chez l'ensemble des participants du groupe dans 5 cas sur 7 (71 %). La Phase 2 (Conflit de motifs) a lieu dans 3 collectifs sur 7 (43 %). Un second stimulus (Phase 3) a été adopté par tous les participants dans un seul collectif (14 %). Il n'y a pas d'occurrences des trois dernières phases du modèle. Dans certains cas, ces trois dernières phases ne sont pas observables parce que le temps limite fixé par les participants a coïncidé avec ou a dépassé les trente minutes de la procédure expérimentale.

Dans la majorité des collectifs (5 sur 7, 71 %) les participants ne manifestent pas une uniformité d'occurrence des phases. La majorité des participants (20 sur 23, 87 %) présentent des conflits de stimuli et 69 % d'entre eux (16 sur 23) présentent des conflits de motifs. 9 participants sur 23 (39 %) ont adopté un deuxième stimulus et un seul individu présente la phase de conflit concret de stimuli (N2 en FA6). Les résultats des occurrences des phases dans les collectifs pris comme des unités individuelles suggèrent ainsi que le modèle dans son ensemble ne s'applique pas aux collectifs. Les individus au sein de ces collectifs, cependant, en comparaison avec les collectifs dans leur ensemble, présentent une plus forte tendance à se conformer au modèle avec des pourcentages plus élevés d'occurrences des trois premières phases.

Ces résultats diffèrent radicalement des résultats de l'Expérience 1 (Sannino & Laitinen, 2015), comme indiqué dans le Tableau 2.

Tableau 2.

Comparaison des occurrences des phases du modèle dans les Expériences 1 et 2.

Expérience	Phases					
	P1	P2	P3	P4a	P4b	A2
Expérience 1	100 %	100 %	92 %	56 %	56 %	56 %
Expérience 2 par individus	87 %	69 %	39 %	4 %	0 %	0 %
Expérience 2 par collectifs	71 %	43 %	14 %	0 %	0 %	0 %

L'occurrence des phases du modèle augmente si l'on passe des collectifs entiers (Expérience 2) aux individus dans les collectifs (Expérience 2), aux individus seuls (Expérience 1). Aussi, les trois dernières phases du modèle sont presque totalement absentes dans l'Expérience 2. Ces résultats soulèvent la question suivante : Qu'est-ce qui, dans les collectifs, empêche l'émergence d'action volitionnelle par stimulation duale ?

On retrouve avec les deuxièmes stimuli construits dans l'Expérience 2 les descriptions de Vygotski d'un temps limite fixé par les participants. Toutefois, si l'on compare ces

deuxièmes stimuli avec ceux observés dans l'Expérience 1 une simplicité surprenante semble les caractériser. Outre les deuxièmes stimuli impliquant l'horloge, 30 % des deuxièmes stimuli dans l'Expérience 1 concernent d'autres objets : une tasse de café, une liste de courses, un texte à lire ou un calendrier ont été utilisés, ainsi que des plans à plusieurs étapes dans l'espace environnant. Les participants à l'Expérience 2 semblent être confinés et davantage contraints par la situation que les participants seuls dans la pièce.

Dans deux cas (participant N4 en FA1 et participant N2 en FA6) les deuxièmes stimuli ont été mentionnés dans les conversations dans la pièce en utilisant le pronom impersonnel « on » au lieu de la première personne singulière. Cela pourrait être interprété comme un indicateur de tentatives des participants consistant à mettre à la disposition des autres un second stimulus et à tester la possibilité de son adoption par l'ensemble du groupe. Le cas de N2 dans le collectif FA6 mérite un examen approfondi car le second stimulus intervient pour lui avant 30 minutes. Le conflit concret de stimuli se produit donc dans ce cas pendant la période d'observation. En fait, il s'agit de l'unique cas dans les données pour lequel la phase du conflit concret de stimuli est observable.

Le cas du collectif FA6

Dans les premières minutes dans la pièce les participants réfléchissent sur le temps d'attente.

N3 16 : Je me demande combien de temps nous devons encore attendre.

N2 17 : Je ne sais pas.

La formulation de N3 indique qu'elle se représente en quelque sorte l'attente comme si la situation l'exigeait (« nous devons » attendre). Une discussion suit à plusieurs reprises sur la présence d'instruments d'observation tels que les caméras.

N2 53 : Est-ce que ce sont des caméras, ou qu'est-ce que c'est, là ?

La discussion sur les caméras mène aux interprétations de N3 et N4 selon qui il s'agit d'une situation dans laquelle les participants sont observés et à l'expression d'une hypothèse par N4: « Et si ce n'était que ça... »

Au tour de parole 69, N3 répète « nous devons attendre » et exprime à nouveau sa préoccupation à propos de la durée de l'attente.

N3 69 : Je me demande combien de temps nous devons attendre ici.

N4 répond en faisant l'hypothèse que l'expérimentateur pourrait être aux prises avec quelque chose d'inattendu.

N4 70 : Que faire s'il y a un problème avec des instruments ?...

Un bref échange suit dans lequel les participants parlent d'expériences précédentes auxquelles ils ont pris part. Puis, au tour de parole 75, N3 utilise l'humour pour souligner le manque de sens de la situation dans laquelle ils se trouvent.

N3 75 : Eh bien, c'est une façon de passer le temps [rires].

N4 76 : ... une heure comme ça, pourquoi pas? [Rires] (Une heure est la durée indicative donnée aux participants lorsqu'ils posaient cette question à l'expérimentateur au moment du recrutement).

Ces interactions indiquent que les participants sont confrontés à deux stimuli contradictoires : il y a d'une part les dispositifs d'observation (par exemple les caméras), qui indiquent que quelqu'un peut être en train d'enregistrer ; il y a d'autre part le temps d'attente, qui signale que rien ne se passe qui soit vraiment intéressant à enregistrer. Ces stimuli conflictuels semblent liés à un conflit de motifs émergent : se conformer à la durée convenue avec l'expérimentateur qui pourrait être en train d'enregistrer ou passer le temps de façon significative. Les interactions suivantes dans la pièce soutiennent ces interprétations.

Après environ 14 minutes dans la pièce une interférence de l'extérieur provoque un détournement de la situation. Le portable de N3 vibre et elle se lève pour aller chercher le téléphone de son sac. N3 ne prend pas l'appel, mais apporte le téléphone sur la table et commence une discussion dans laquelle un second stimulus potentiel est introduit.

N3 77 : Je me demande ce qu'il faut faire ici. Je voudrais bien l'appeler [appeler l'expérimentateur].

N2 78 : Si elle n'est pas de retour à la demi alors peut-être qu'on devrait [appeler l'expérimentateur].

Le tour de parole 77 de N3 qui suit le tour de parole 69 du même participant définit le conflit de N3 entre le motif d'agir et le motif de se conformer à l'attente nécessaire qui apparaît désormais insensée. Le tour de parole 78 par N2 peut être interprété comme l'offre d'un second stimulus pour prendre une initiative commune. Cet échange est intéressant car il montre un début interactif de stimulation duale. Un second stimulus peut être décelé comme dans le tour de parole 78 par N2 en réponse à l'expression d'un conflit de motifs par quelqu'un d'autre (tours 69 et 77 par N3). En outre, l'utilisation du pronom impersonnel « on » à la place de la première personne soutient l'interprétation selon laquelle le tour de parole N2 78 est une tentative de pousser les autres à entreprendre une action volitionnelle conjointe au moyen de la stimulation duale.

N4 ne suit pas l'orientation de N3 et N2. Elle définit la situation comme étrange (N4 79 : « C'est un peu étrange ») et réaffirme, à présent apparemment contrariée, qu'ils sont censés attendre une heure, ajoutant que l'expérimentateur va revenir. Ce qui suit peut être interprété comme un léger désaccord entre N4 et N3 concernant les actions à entreprendre.

N4 82 : Bien, comment sont structurées les études sur l'éducation des adultes ?

N3 83 : Vous commencez à parler de cela parce qu'ils [l'expérimentateur et ses collègues] font ce genre de choses !

N4 84 : Non, c'est parce que moi, non, parce que je ne sais vraiment pas comment elles [les études sur l'éducation des adultes] sont organisées.

N4 82 change le sujet de discussion, en posant une question sur les études sur l'éducation des adultes. N3 83 déclare alors à N4 que cette initiative est une façon de se résigner à la situation en discutant de la discipline de l'expérimentateur et ses collègues. Une brève discussion suit entre N3 et N4 sur le thème des études sur l'éducation des adultes suite à laquelle N2 intervient en interrogeant clairement les autres sur les actions possibles à entreprendre et en définissant explicitement la situation comme étant insensée.

N2 92 : Je me demande si l'on ne devrait pas faire quelque chose de concret ici. Cela n'a vraiment aucun sens.

Les tours de parole suivants indiquent les différents points de vue des participants. N4 n'exprime à ce stade aucun intérêt à agir. Au contraire, elle semble prendre acte de l'impossibilité de le faire en disant que les participants se trouvent « enfermés dans cette pièce » (94). N3 revient sur le sujet du temps d'attente maximum dont N2 avait parlé avant au tour de parole 78 : « Peut-être qu'il y a quelque chose et qu'elle reviendra à la demi » (N3 95). L'assertion de N3, cependant, montre qu'elle n'adopte pas cette limite de temps comme un moyen d'action. La mention de « la demi » marque tout simplement la possibilité d'assister au retour de l'expérimentateur. N2 reste concentrée sur le temps. Elle tente plusieurs fois de faire participer les autres à une discussion spécifique sur le temps, en introduisant des marqueurs temporels explicites comme « à quelle heure », « avant » et « après ».

N2 109 : À quelle heure sommes-nous arrivés ici ? Cela devait être aux alentours de dix minutes après l'heure.

N2 118 : Avez-vous des cours après cela ?

Entre les tours de parole 115 et 128, N2 regarde l'horloge cinq fois (22:23, 22:36, 22:39, 23:45, 24:12), dont trois dans les 16 secondes qui coïncident exactement au moment du second stimulus, « à la demi » (22:23). Il s'agit de l'ensemble le plus dense de regards de N2 à l'horloge, ce qui indique qu'ici, un conflit de stimuli pourrait être en train de se dérouler. En même temps N4 et N3 recommencent à faire de l'humour sur la situation n'ayant pas de sens.

Environ 24 minutes se sont passées dans la pièce quand N2 fait une seconde tentative d'action volitionnelle.

(24:33) N4 133 : Je veux dire, tu ne peux même pas appeler quelqu'un. . .

N2 134 : Eh bien, on pourrait essayer de l'appeler elle [l'expérimentateur].

N3 135 : Et elle ne répondrait pas !

N4 136 : On pourrait penser qu'elle pourrait également nous appeler, si cela [rester assis et attendre] n'était pas le but.

N2 137 : Mais, non, pas vraiment, eh bien, OK [geste de renoncement].

N3 138 : (inaudible)

N4 139 : Yep.

N2 140 : Devons-nous vraiment rester assis pendant une demi-heure ici ?

N3 141 : Eh bien, une demi-heure, ça ne ferait que jusqu'à dix minutes après l'heure ou quelque chose comme cela.

N4 142 : Elle doit revenir à un certain point et révéler quelque chose, sinon tout ceci serait tout à fait insensé.

N2 134 revient sur la possibilité d'appeler l'expérimentateur, mais renonce face à la résistance des deux autres participants (135 et 136). Le renoncement à poursuivre le deuxième stimulus est manifesté au cours du tour de parole 137 avec un mouvement de la main gauche du haut vers une position de repos sur la table à côté de la main droite. N2 140 apparaît comme une dernière tentative de convaincre les autres d'initier une action volitionnelle commune, qui échoue à nouveau. Ensuite la conversation continue pendant environ cinq minutes entre N3 et N4 sur le thème de l'école où N4 a fait sa formation, jusqu'au retour de l'expérimentateur. Pendant ces minutes après son tour de parole 140, N2 ne dit plus un mot.

Dans le cas du collectif FA6, le second stimulus suggéré par N2 n'a pas été activé en raison du manque de soutien des deux autres participants. Ce cas suggère que la stimulation duale dans un collectif peut être bloquée par des interactions qui entravent plutôt qu'elles ne facilitent le maintien d'un second stimulus.

LA VIE EN DEHORS DU CONTEXTE EXPÉRIMENTAL ET SON RÔLE DANS L'EXPÉRIENCE 2

Dans sa tentative de faire exister le second stimulus, N2 pose une question liée explicitement aux activités en dehors de l'expérience (N2 118: « Avez-vous des cours après cela? »). Cela peut être interprété comme une tentative d'aller au-delà de la situation expérimentale, qui a très peu de sens, en la liant avec des activités significatives de la vie à l'extérieur.

Dans l'Expérience 1, la vie à l'extérieur joue un rôle très important dans l'émergence d'actions volitionnelles par stimulation duale. Les liens étroits avec la vie à l'extérieur permettent de reconnaître des actions volitionnelles dans des formes apparemment passives de conduite. Par exemple, une participante restée dans la pièce pendant les 30 minutes presque totalement immobile a ensuite expliqué qu'elle était en train de

réviser les contenus d'un exposé pour un séminaire. Après la révision de cette présentation, elle comptait quitter la pièce. Afin d'essayer de comprendre ce qui empêche la stimulation duale dans les collectifs, il est donc important de se demander quel est le rôle joué par la vie à l'extérieur dans l'Expérience 2.

Dans l'Expérience 2, si l'on liste les stimuli qui ont attiré l'attention des participants lorsqu'ils étaient dans la pièce, la vie à l'extérieur intervient dans 4 collectifs sur 7 (57 %) à côté de stimuli appartenant à la situation expérimentale (par exemple les caméras). Dans ces collectifs dans lesquels les deux types de stimuli interviennent, il y a également uniformité parmi les participants, qui tous s'engagent dans la situation expérimentale tout en poursuivant leurs propres activités personnelles.

197 stimuli (83,5 %) appartenant à la situation expérimentale et 99 stimuli (16,5 %) appartenant à la vie extérieure ont été identifiés. Ces résultats convergent avec ce qu'on a observé dans l'Expérience 1 et confirment l'affirmation de Vygotski selon laquelle l'environnement immédiat a une forte influence sur les participants dans l'expérience d'attente. Cependant, les participants à l'Expérience 2 sont nettement moins focalisés sur des questions ou des objets relatifs à leur vie à l'extérieur que les participants à l'Expérience 1. 33,6 % du total des stimuli dans l'Expérience 1 y étaient liés, tandis que dans l'Expérience 2 ils ne représentent que 16,5 %.

Une analyse qualitative approfondie révèle qu'une ambivalence profonde entre conformisme et engagement avec la vie à l'extérieur imprègne les conduites des participants dans l'expérience d'attente. Ils tentent de faire face à leurs conflits de motifs au moyen d'actions qui demeurent ambivalentes plutôt que de s'orienter vers la forme plus radicale d'actions volitionnelles par stimulation duale.

CONVERSATIONS DANS L'EXPÉRIENCE 2

Les conversations qui ont eu lieu dans la pièce représentent une ressource importante pour mieux comprendre les dynamiques d'ambivalence présentées dans la section précédente. En outre, la conversation peut parfois se voir conférer le statut de médium au moyen duquel les participants tentent de construire ensemble des seconds stimuli. Pour ces raisons, une analyse approfondie des conversations dans la pièce a été réalisée pour chacun des collectifs. L'analyse a trait à la distribution de tours de parole, aux thèmes de discussion et aux occurrences des silences. Elle a été enrichie des explications fournies par les participants dans les entretiens à propos des conversations qu'ils ont eues dans la pièce.

Les tours de parole par participant dans chaque collectif sont distribués de façon relativement équilibrée dans la plupart des cas, y compris si l'on s'intéresse uniquement aux tours de parole qui prennent l'expérience pour sujet. Les collectifs discutent de beaucoup de sujets différents (entre 6 et 16). Tous les collectifs discutent de l'expérience et

y reviennent à plusieurs reprises (entre 3 et 8 fois). Les initiatives consistant à parler de l'expérience couvrent environ 50 % du nombre total d'initiatives - l'expérience est le sujet de discussion le plus fréquent dans les données. Dans 6 cas sur 7 l'expérience est le premier thème abordé. Le deuxième thème parmi les plus répandus dans la pièce concerne les études et/ou la profession des participants. Ces résultats indiquent un effort au sein de tous les collectifs pour trouver un terrain d'entente dans la conversation et pour donner collectivement un sens à la situation, à l'image de ce que l'on peut observer dans le cas du collectif FA6 présenté plus haut. Dans tous les cas, le sujet de l'expérience figure parmi les trois derniers sujets de discussion ce qui indique que, vers la fin des 30 minutes dans la pièce, l'expérience demeure une préoccupation explicite pour les participants. Le deuxième thème le plus répandu - l'occupation - apparaît à plusieurs reprises et est parmi les trois derniers sujets de discussion dans 5 des 7 collectifs. Ces résultats sur les sujets de discussion confortent l'interprétation présentée plus haut d'une ambivalence profonde parmi les participants entre conformisme et engagement lié à la vie à l'extérieur.

Toutes les conversations dans les collectifs incluent de longs silences. La durée du silence varie entre 3 secondes et (12 mn et 16 s). Dans 4 collectifs sur 7, le temps passé dans la pièce commence avec un silence, mais elle ne finit avec un silence que dans un seul collectif. Même s'il s'agit d'un cas isolé, il est instructif en raison de la longue durée du silence (12 m et 16s) qui indique que le collectif renonce totalement à la conversation. Les silences interviennent pendant la discussion d'un sujet comme entre deux sujets. Les silences entre sujets sont toutefois plus nombreux que les silences dans les discussions sur un même thème. Plus de 50 % des silences dans un même thème concernent l'expérience, et les silences qui précèdent les discussions sur l'expérience représentent environ 50 % de toutes les occurrences de silences entre sujets de discussion. Ces résultats indiquent que commencer et entretenir une conversation dans l'expérience d'attente n'est pas facile. Trouver un sujet durable de discussion semble particulièrement difficile. Parmi les thèmes de discussion, celui de l'expérience semble être le plus ardu à initier et à poursuivre.

L'analyse des explications données par les participants dans les entretiens au sujet du type de conversation qui s'est déroulé dans la pièce confirme que la conversation n'est pas facile dans cette situation.

FA1 N4 176 : Je me sentais comme s'il n'y avait pas de connexion.

FA2 N2 151 : Nous nous sommes assis et mis à parler. Je ne sais pas combien de temps on aurait pu poursuivre cette conversation.

Les participants ne trouvent pas un terrain d'entente dans la conversation pour surmonter conjointement ou individuellement leurs conflits de motifs au cours de l'expérience. Loin de permettre l'élaboration d'une échappatoire, la conversation est plutôt

vécue comme stressante et exigeant trop d'énergie, comme le montrent les exemples suivants :

FA1 N3 135 : Vous êtes sous pression dans la conversation.

FA2 N3 161 : Peut-être ce genre de trucs de base, vous savez, quand vous rencontrez de nouvelles personnes, les choses que vous devez dire, je veux dire on doit passer par là.

FA5 N2 324 : Il est clair que c'était une situation dans laquelle la conversation était forcée.

Malgré ces difficultés, la conversation évite aux participants d'affronter directement l'incertitude de la situation immédiate, comme le montrent les exemples suivants :

FA2 N3 138 : Je pensais à un moment donné que si rien ne se passait, on devrait aller demander. Ou, je veux dire, même juste aller jeter un coup d'œil à l'extérieur dans le couloir. J'ai pensé à ça, mais la conversation m'a en quelque sorte happé. Comme quand vous commencez vraiment à parler et que l'on oublie telle chose.

FA3 N2 29 : Lorsque vous vous concentrez sur la conversation, vous ne pensez pas à ça, ou vous ne pensez plus tellement à ce sujet.

FA4 N4 42 : Lorsque nous avons commencé à parler, le temps est passé d'une manière différente, d'une certaine façon je me suis rendu compte qu'après tout, on pouvait rester.

Les conversations au sein des collectifs ne soutiennent pas l'action volitionnelle par stimulation duale. Au contraire, elles apparaissent comme une couche supplémentaire de demandes non spécifiées trop lourdes à traiter, ou semblent fonctionner comme une diversion utile des conflits de motifs.

CONCLUSION

L'expérience d'attente diffère radicalement des études expérimentales sur la conduite humaine. Dans cette expérience, le contrôle se déplace dans une large mesure des chercheurs aux participants. On peut observer comment des actions volitionnelles sont initiées. En outre, l'expérience permet de tester un modèle Vygotskien de l'émergence de ces actions par stimulation duale.

L'Expérience 1 confirme le bien-fondé du modèle et démontre que les actions volitionnelles émergent par stimulation duale relèvent d'un éventail de possibilités dépendant des activités des participants en dehors de l'expérience d'attente. Dans l'Expérience 2, par contre, le modèle ne s'applique que dans une mesure limitée à chaque collectif dans son ensemble, alors qu'une tendance plus marquée à se conformer au modèle est observée dans le comportement des individus au sein des collectifs. Les participants de l'Expérience 2 sont très contraints par la situation. Malgré les efforts observés dans tous les collectifs pour trouver un terrain d'entente au fil de la conversation, les participants restent ambivalents et désunis dans leurs tentatives de faire face à la situation. Le fait

d'être dans un collectif semble entraver les tentatives individuelles d'accéder aux deuxièmes stimuli ou de se référer à des activités extérieures.

Ces expériences montrent que l'émergence des actions volitionnelles dessine un parcours complexe fait de conflits de motifs qui font sortir l'individu de sa zone de confort. Ces conflits de motifs peuvent être surmontés par le biais de la stimulation duale. Construire et adopter des deuxièmes stimuli peut cependant s'avérer particulièrement difficile quand « l'expérience d'attente » implique d'autres participants. Des expériences plus avancées avec différents types de collectifs sont en cours pour identifier les dynamiques sociales et d'interactions qui peuvent faciliter la stimulation duale dans les collectifs.

REMERCIEMENTS

- Academy Research Fellowship (No. 264972) par l'Academy of Finland, Research Council for Culture and Society.

BIBLIOGRAPHIE

- Blunden, A. (2010). *An interdisciplinary theory of activity*. Leiden: Brill.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101
- Clegg, J. W. (2010). Uncertainty as a fundamental scientific value. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 44, 245-251.
- Dembo, T. (2002). Vortrag von Fräulein Dembo über ihre Versuche, mit anschließenden Fragen. Im Psychologischen Institut der Universität, Montag d. 7. Dez. 25 [Lecture of Miss Dembo on her experiments followed by questions. In the Institute of Psychology of the University, Monday, December 7, 1925]. *Psychologie und Geschichte*, 10(1/2), 56-83.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. LeCompte, W.L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-226). San Diego: Academic Press.
- Eyde, L. D. (2000). Other responsibilities to participants. In B. D. Sales & S. E. Folkman (Eds.), *Ethics in research with human participants* (pp. 61-73). Washington, DC: American Psychological Association
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). Stimulated recall methodology in second language research: *Second language acquisition research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- McDermott, R. P., Gospodinoff, K., & Aron, J. (1978). Criteria for an ethnographically adequate description of concerted activities and their contexts. *Semiotica*, 24(3-4), 245-276.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 6, 1-15.
- Sannino, A. (2016). Double stimulation in the waiting experiment with collectives. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(1), 142-173.
- Sannino, A. & Laitinen, A. (2015). Double stimulation in the waiting experiment: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 4, 4-18.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: Sage.
- Van der Veer, R. (2001). The idea of units of analysis: Vygotsky's contribution. In S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 93-106). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Veer, R., van der (2008) Multiple readings of Vygotsky. In: Oers, B., van, Wardekker, W., Elbers, E., Veer, R., Van der (Eds.), *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory* (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.

- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). Vygotsky and gestalt psychology. In R. van der Veer & J. Valsiner, *Understanding Vygotsky* (pp. 155-180). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1987). Lectures on psychology, Lecture 6: The problem of will and its development in childhood. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology* (pp. 351-358). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997/2014). The history of development of higher mental functions, Chapter 12: Self-control. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 4: The history of the development of higher mental functions* (pp. 261-281). New York: Plenum.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1998). Early childhood. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 5: Child Psychology* (pp. 319-333). New York: Plenum.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CONCEPTION DE DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE : TRANSMETTRE, TRADUIRE OU DÉVELOPPER L'ACTIVITÉ ?

STÉPHANE BALAS

CRTD-CNAM Paris

409

INTRODUCTION

La transmission intergénérationnelle de ce que l'on nomme aujourd'hui des compétences professionnelles mais que l'on pourrait plus simplement résumer comme des moyens stabilisés d'être efficient face à des tâches, est une question récente de l'histoire de l'humanité. La complexification des processus productifs, le renforcement de la division du travail et la spécialisation des individus, qui entraînent une disjonction des motifs et des buts¹ (Luria, 1963), imposent peu à peu que l'on se préoccupe de former les professionnels. De même, l'exigence de productivité, la recherche permanente de performance conduisent à renforcer l'importance des interactions entre des « systèmes d'activités » de métiers connexes. Owen (2008), par exemple, montre les enjeux croissants des rapports entre contrôleurs aériens et pilotes d'avions, l'expertise de ces professionnels se situant autant dans leur métier propre que dans la manière de co-agir avec d'autres aux frontières de celui-ci.

Dès lors, la formation professionnelle cherche à concevoir des dispositifs favorables à la « fabrique de professionnels » (Wittorski, 2007), à partir d'une connaissance des activités professionnelles caractéristiques du métier ciblé mais aussi des rapports sociaux particuliers que celui-ci implique. Si cette question est contemporaine, et peut parfois être ramenée à des processus mécanistes (Balas, 2014a), on voit cependant qu'elle s'inscrit dans un plus vaste mouvement de développement historique et culturel de l'humanité.

Le point de vue adopté dans cette proposition est donc celle d'un pédagogue, préoccupé de questions que l'on peut schématiquement classer comme appartenant aux « sciences de l'éducation », mais nourri des apports de la psychologie, en particulier d'inspiration historico-culturelle.

¹ Luria explique par exemple que l'activité visant le motif de se nourrir peut se réaliser dans l'action de pêcher ou de chasser mais que l'évolution sociale et la division du travail entraîne une disjonction des motifs (se nourrir) et des buts (pêcher du poisson) puisque certains, par exemple, pour se nourrir, développeront des actions de fabrication de canne à pêche que d'autres utiliseront.

Si l'œuvre de Vygotski (1935/1985) permet d'éclairer directement les questions éducatives (Brossard et Fijakow, 2008) sous de nombreux aspects (pédagogie, déficience), *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Vygotski, 2014) apporte des éclaircissements méthodologiques essentiels pour penser le lien entre travail et formation, entre activité et dispositif, permettant ainsi de concevoir des formations véritablement professionnelles.

Notre exposé va tenter de montrer en quoi l'œuvre de Vygotski, et en particulier son dernier ouvrage traduit en français, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014), peuvent être sources d'inspiration pour une réflexion pédagogique sur la conception de dispositifs de formation. Notre proposition, s'appuyant sur des exemples issus d'interventions à visée formative dans divers secteurs professionnels (encadrement sportif, santé, management), tentera d'articuler, comme nous y invite le thème du séminaire, « questions théoriques (et) recherches empiriques ».

Dans un premier temps, nous exposerons une question centrale qui occupe les concepteurs de dispositifs de formation professionnelle : comment saisir une part authentique de l'activité caractéristique de l'exercice d'un métier pour mieux la transmettre aux futurs professionnels de ce métier ?

La réponse à cette question est plurielle. Selon la conception qu'il se fait de l'activité de travail, de la plus simple à la plus complexe, le concepteur va apporter des réponses formatives différentes entre transmission reproductive et traduction didactique. Cependant, aucune ne nous semble aujourd'hui entièrement satisfaisante (Balas, 2011).

Pour progresser dans ce projet, il nous apparaît que certains principes Vygotskiens (l'approche historique, la méthode de la double stimulation, la contradiction dialectique), particulièrement développés dans son dernier ouvrage traduit, peuvent nous inspirer. C'est ce que nous exposerons par la suite.

Nous poursuivrons en présentant quelques éléments de ces interventions à visée formative, où certains de ces principes ont été mis en œuvre. Nous en relèverons ensuite certains résultats avant de les discuter, au regard des enjeux de généralisation scientifique d'une part, mais aussi de leur « degré d'acceptabilité » pour la formation professionnelle de ce début de XXI^{ème} siècle.

Tout au long de ce travail, nous tenterons donc d'exposer des questions actuelles mais de les observer avec les yeux d'un autre : ceux qu'aurait pu y porter Vygotski, s'il avait été un de nos contemporains.

PROBLÉMATIQUE

« La culture ne crée rien, elle ne fait qu'utiliser ce qui est donné par la nature, elle le modifie et le met au service de l'homme » (Vygotski, 2014, p. 260). Par cette formule,

le psychologue russe nous invite à penser la culture comme le produit, historique, de l'activité de l'homme dans le monde. Si « la culture ne crée rien », l'homme, quant à lui, crée des rapports entre la nature et l'humanité. C'est particulièrement le cas dans son activité de travail qui consiste à agir, plus ou moins directement, sur le monde, pour le modeler en fonction des besoins humains, jusqu'à l'excès parfois, comme on le sait aujourd'hui.

Au cours de l'histoire de l'humanité, le processus d'action sur le monde s'est perfectionné, entraînant la spécialisation des individus et la sophistication de savoirs spécifiques, conduisant à la construction de cultures de métiers.

Un des enjeux de la formation professionnelle est d'organiser la transmission de ces savoirs spécifiques, obligeant ainsi à mener une réflexion sur le lien entre activités exercées par les professionnels d'un métier et dispositifs de formation de leurs futurs collègues.

Certains modèles « présupposent que le comportement ait pour trait majeur un caractère passif » (Vygotski, 2014, p. 161) rapprochant les réactions humaines face aux stimuli environnementaux de celles des animaux. Dès lors, les dispositifs de formation viseront à reproduire le plus fidèlement les tâches réelles auxquelles sont exposés les professionnels, lors de la formation. Cette vision comportementaliste de l'activité de travail a servi de base aux pédagogies mécanistes et en particulier aux modèles anciens d'instruction (taylorisme formatif). Mais on retrouve aujourd'hui ce modèle dans certaines propositions simplificatrices de formation ouverte et à distance (FOAD) ou de *Massive Open Online Courses* (MOOC) qui conduisent à une forme « d'industrialisation de l'enseignement » (Baron, 2011) où la simple exposition d'apprenants au contenu mis en ligne, suffirait à construire des savoirs et des compétences, exonérant ainsi de toute réflexion pédagogique et de scénarisation (Eneau & Simonian, 2011).

L'usage de la simulation en formation peut, dans certains cas, s'inscrire dans cette tradition. Cependant, les réflexions actuelles sur un usage de la simulation en formation (Pastré, 2011) qui s'accompagne de débriefing soutiennent une autre vision de l'activité humaine de travail, en particulier en cherchant à identifier les « formes invariantes d'organisation de l'activité », ce qui « permet d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation » (Samurçay et Vergnaud, 2000, p. 60).

Cette approche didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) met en rapport analyse du travail et de l'activité et formation. D'autres courants théoriques, nombreux (Champy-Remoussenard, 2005), adoptent une même position orientée « activité ». Si des positionnements divergents apparaissent sur les conceptions de ce qu'est l'homme au travail mais aussi sur la meilleure façon d'approcher son activité au plan méthodologique, les courants de l'ergologie, de l'ergonomie constructive, de l'an-

thropologie cognitive située, du cours d'action, de la clinique de l'activité ou, comme évoqué, de la didactique professionnelle, pour ne citer que les principaux, se rejoignent sur quelques principes. Ils adoptent une vision plus active de l'activité humaine, plus médiatisante (Vygotski, 2014, p. 205), c'est-à-dire créant son monde autant que ce monde la conditionne.

Certains de ces courants proposent de traduire, de transposer « l'essence » de l'activité pour la rendre enseignable. Cette proposition pose alors la question de ce qu'est cette « essence » (Balas, 2011). D'autres préfèrent insister sur la dimension signifiante de l'activité pour l'individu ou sur son couplage avec un environnement qu'il participe à construire...

412

Pour un formateur, ces courants constituent des ressources s'il veut rapprocher le travail et la formation professionnelle et c'est pourquoi nous assistons, ces dernières années, à un intérêt croissant des pédagogues pour les sciences du travail et leurs méthodes (Saussez, 2014 ; Saujat, 2009). Cependant, ce sont des ressources incomplètes dans la mesure où l'activité, une fois identifiée grâce à l'analyse et dès lors qu'elle est intégrée à un dispositif de formation, est dénaturée, « pétrifiée » (pour reprendre un vocabulaire Vygotskien), amputée d'une part de son dynamisme et de ce qui en fait un « supplément d'âme » par rapport à la tâche prescrite.

L'œuvre de Vygotski en particulier *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, constitue des ressources pour repenser le lien entre activité de travail et formation professionnelle dans la conception des dispositifs de formation.

CADRE CONCEPTUEL

Pour dépasser ces propositions, au-delà de la transmission reproductive ou de la traduction didactique, il faut alors, comme nous y invite Vygotski, penser différemment la situation. Dès les premières pages d'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014), l'auteur nous indique « qu'il est plus facile d'assimiler mille faits nouveaux dans un domaine donné que d'avoir un point de vue nouveau sur quelques faits déjà connus » (p. 88).

La psychologie historico-culturelle que cherche à développer Vygotski fonde son approche sur le fait « que l'espèce humaine devient toujours plus, génération après génération, une espèce qui fabrique son monde au cours d'une évolution qu'elle a transformée en histoire. Ce monde n'est jamais fait irrévocablement. Il est toujours à reprendre. Il est l'objet d'un génie social qui est une activité collective à la fois divisée et médiatisée par cet instrument très complexe qu'est la culture. Cette activité collective simultanément fabricatrice et subversive d'objets, de procédures, de normes et de signes forme un patrimoine » (Clot, 1999, p. 73).

Cette manière nouvelle de concevoir des dispositifs de formation professionnelle, à partir de l'activité, dans un cadre historico culturel, cette troisième voie (Maggi, 2011), est encore à inventer. À partir de Vygotski, on peut cependant en fixer quelques principes. Le premier est qu'il faut adopter une vision historique de l'activité que l'on tente d'analyser et de transmettre. Cette dimension historique « c'est en effet simplement appliquer la catégorie de développement à l'analyse des phénomènes » (2014, p. 169).

Le deuxième est, au plan méthodologique, de s'inspirer de la méthode de la double stimulation, c'est-à-dire de créer des stimuli artificiels comme « moyens auxiliaires » (*ibid.*, p. 190) de provocation de la mise en mouvement du phénomène (*ibid.*, p. 373 pour l'expérience sur l'attention).

Le troisième principe, enfin, est de s'inscrire dans une démarche dialectique c'est-à-dire dans une « lutte des contraires » (Sève, 2014, p. 44) où, pour reprendre notre préoccupation formative, c'est le conflit vital entre les différentes expressions de l'activité, entre réel et réalisé (Clot, 2008) qui constitue l'élément caractéristique à transmettre pour aider les formés à atteindre un premier degré de professionnalité.

Revenons, pas-à-pas, sur ces trois principes.

Pour concevoir un dispositif de formation, compris comme « une organisation rationnelle de moyens matériels et humains selon un ensemble cohérent de buts et d'objectifs en vue d'un résultat précis » (Albero, 2010, p. 4), qui peut donc être un programme de formation, un référentiel, l'adoption de l'approche historique Vygotskienne nous guide : pour Vygotski, il existe deux significations au mot histoire. D'une part, l'histoire naturelle, d'autre part l'histoire humaine, culturelle, « toute la spécificité du psychisme humain consiste en ceci que chez lui fusionne (synthèse) l'une et l'autre (évolution + histoire) » (2014, p. 543).

Ainsi, quand on tente de saisir « l'essence » de l'activité, on ne peut ignorer sa propriété historique. Cette vision est essentielle, non comme « fonction narrative » (les différentes manières de faire employées par le passé dans la même situation) mais pour rendre compte des « tendances contradictoires » qui « s'expriment au travers des conceptions » diverses (y compris chez le même auteur) (Brossard, 2011, p. 20).

Il existe une forme de rapport « espace-temps », l'identification des processus historiques renvoyant précisément à la diversité des possibles de l'activité dans la situation, possibles portés par l'individu, mais aussi par le collectif de métier. Clot (2008) défend, dans cette même ligne, une vision active de l'histoire. L'histoire c'est le passé, mais aussi l'avenir qui reste à construire, où chacun peut « mettre du sien ». C'est aussi ce qui permet de saisir la distinction entre l'activité réalisée (le comportement visible) qui constitue le présent et le « réel de l'activité », bien plus vaste. Ce dernier renferme les possibles non exprimés à l'instant, mais qui le furent peut-être dans le passé, ou le

seront dans le futur, par soi-même, ou par d'autres. « *Le comportement ne peut être conçu que comme l'histoire du comportement* » (Blonski cité par Vygotski, 2014, p. 572). On est bien ici dans une dimension patrimoniale de l'activité humaine de travail.

En quoi l'éducation et la formation sont-elles liées à cette vision historique ? Vygotski y répond directement en écho à sa définition d'une double racine à l'histoire. Pour lui « L'éducation peut donc être définie comme le développement artificiel de l'enfant. Elle est la maîtrise artificielle des processus naturels du développement » (2014, p. 572-573). Quand on s'inscrit dans une démarche de conception de dispositifs en vue de former des professionnels, cette approche est, là-aussi, assez logique. « En effet, si l'on comprend par quel cheminement doit passer un professionnel pour devenir compétent dans son métier, on dispose alors d'un matériau pédagogique très utile pour former les futurs professionnels » (Balas, 2014b, p. 5).

Concernant la méthode de la double stimulation, nous allons revenir un instant sur ses principes. Préalablement, nous allons en rappeler l'origine.

« Pour Vygotski, (...) il existe, à côté des instruments techniques, ce qu'il désigne donc comme des "instruments psychologiques". Il s'agit de constructions artificielles, sociales par nature, d'abord source – avec l'activité des autres – du développement du sujet, avant de devenir moyen au service de son activité personnelle ; laquelle, en retour, leur donne une "deuxième vie" » (Clot, 1997, p. 13). Ces instruments psychologiques sont des éléments clés de la genèse des fonctions psychologiques supérieures. D'ailleurs, « *l'emploi d'outils psychologiques accroît et élargit immensément les possibilités comportementales, rendant accessibles à tous les résultats du travail d'individus géniaux* » (Vygotski, 2014, p. 572).

Cette capacité à construire des outils psychologiques, à mémoriser activement à l'aide de signes (*ibid.*, p. 201) qui, comme l'outil ont « une fonction médiatisante »² (*ibid.*, p. 203), marque la différence entre l'homme et l'animal.

Face à une stimulation, l'homme, comme l'animal, peut avoir une réaction directe. Mais contrairement à l'animal, l'homme peut pratiquer une autostimulation, qui revient à « la création et l'utilisation de stimuli-moyens artificiels et la détermination avec leur aide de son propre comportement » (*ibid.*, p. 189). C'est ce qui marque la distinction entre le comportement de l'animal et un comportement supérieur, que l'homme maîtrise.

Partant de ce constat du rôle de « stimuli-moyens artificiels » dont l'homme se dote pour enrichir son comportement, Vygotski et ses collègues imaginent une méthode qui vise à étudier le développement des fonctions psychiques (l'attention, la mémoire, le

² Mais Vygotski précise plus loin qu'il existe une différence fondamentale entre le signe et l'outil. Le deuxième sert de guide à l'action de l'homme sur l'objet. Il est donc tourné vers l'extérieur alors même que le signe, lui, ne modifie rien à l'objet. « Il est un moyen d'action psychologique sur le comportement – le sien propre et celui d'autrui (...) le signe est dirigé vers l'intérieur » (2014, p. 207).

langage oral) en provoquant artificiellement un développement de la fonction étudiée, un saut qualitatif, à partir de l'introduction, dans la situation, de stimulus artificiels externes.

L'exemple donné pour l'étude de l'attention (*ibid.*, p. 372-373) est explicite. Il fait vivre à des enfants un jeu de questions-réponses requérant une attention soutenue. Le jeu comporte des interdits (l'usage des couleurs noires et blanches est par exemple pros- crit) que les enfants ne parviennent pas à respecter. Dans un second temps, l'exami- nateur fournit à l'enfant des cartes de couleur qui deviennent une seconde série de stimuli. Cette seconde série « est un moyen à l'aide duquel l'opération psychique est dirigée vers les stimuli de la première série (les questions de l'examinateur) ; ils aident à fixer l'attention sur la réponse correcte » (*ibid.*).

Cette méthode dite instrumentale « tente de reconstituer l'histoire de l'enfant qui au fil de l'éducation refait le chemin qu'a accompli l'humanité à travers la longue (série de) geste(s)³ du travail » (Vygotski, 2014, p. 573).

Ainsi, la méthode de la double stimulation, qui provoque le développement pour pouvoir en étudier les mécanismes, renoue en fait avec un processus écologique de dévelop- pement. D'ailleurs, Vygotski précise ailleurs qu'« avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que de les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues » (Vygotski, 1994, p.42).

Nous nous approchons alors d'une compréhension plus fine du mécanisme de fabrica- tion de l'expérience qui rejoint celle de la « professionnalisation » des individus.

L'œuvre de Vygotski est aussi marquée par un matérialisme dialectique. Selon Sève, la dialectique (...) c'est la logique de la contradiction non comme mouvement de l'Idée mais comme essence de tout le réel » (2014, p. 41). La dialectique, c'est « la *lutte des contraires*, c'est-à-dire l'impossibilité objective pour un contraire de se développer sans mettre en cause son unité avec l'autre, pourtant constitutive » (*ibid.*, p. 44).

Cette conception rejoint celle énoncée par Engeström : « La théorie de l'activité est profondément ancrée dans la tradition hégélienne et c'est la raison pour laquelle les "contradictions dialectiques" ne peuvent être considérées comme un dysfonctionne- ment à éliminer. (...) L'idée hégélienne consiste à considérer que les contradictions ne peuvent être dépassées qu'en travaillant sur un troisième niveau : celui qui dépasse les deux pôles en opposition. Quelque chose comme une totalité, ouvrant de nouvelles possibilités pour un nouveau niveau de développement de la totalité, et non pas seule- ment une façon d'équilibrer deux éléments en opposition. Ce n'est pas un mouvement d'équilibration, ni une addition de deux termes, encore moins un compromis ou un amalgame : c'est un dépassement » (2011, p. 172)

³ C'est nous qui ajoutons ces compléments entre parenthèses pour garantir un sens à cette citation.

Nous retenons de ce troisième principe, pour la conception de formation, que l'activité que nous cherchons à décrire (par exemple dans un référentiel), ne peut être identifiée qu'à travers une mise au travail, d'une part collective et d'autre part controversée. Le point de vue individuel n'est qu'une vision appauvrie du réel de l'activité déjà évoqué. Et même en cas de réflexion collective, la recherche rapide d'un compromis érigé ensuite en norme intangible, ne garantit pas d'approcher la richesse dialectique de cette activité.

Une des manières de faire pour attiser le feu de la controverse, et nous y reviendrons dans la suite de cet exposé, est de confronter les individus, réunis dans un échange sur leur travail, au réel. « C'est le rôle de l'intervenant en place de surdestinataire (...) d'injecter du réel auquel les professionnels ne puissent se dérober afin de ne pas laisser le dialogue s'enliser » (Clot, 2001, p. 45).

Kloetzer et Henry (2010) montrent d'ailleurs bien comment l'intervenant peut reprendre et réadresser un mot ou une expression prononcés par un des professionnels, comme processus récurrent de développement de l'analyse et permettre ainsi au dialogue de rebondir et se développer.

Ces trois principes exposés, il convient maintenant de s'interroger sur leur mise en œuvre dans la conception de dispositifs de formation.

MÉTHODOLOGIE

La première illustration de nos propos est tirée d'une intervention ancienne (Balas, 2005) auprès de professeurs de sport travaillant dans un service déconcentré du ministère de la jeunesse et des sports. Ces professionnels ont une fonction pédagogique mais aussi des tâches administratives, réglementaires... C'est même une question importante dans le milieu. Le professeur de sport n'est-il pas en train de perdre son identité de pédagogue du fait de l'augmentation de ces fonctions plus administratives ?

C'est le point de départ de notre intervention. L'objectif est de décrire le métier, tel qu'il se pratique, afin de proposer des actions de formation continue pour accompagner les professeurs de sport face à ces évolutions.

Un long travail d'observation auprès d'un collectif de ces professionnels a permis de mettre en œuvre la méthode des auto-confrontations croisées (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Sans détailler, nous pouvons dire que cette méthode vise à construire un cadre dialogique où les professionnels peuvent, seuls puis par deux, en présence de l'intervenant, s'expliquer sur leur métier en réagissant aux images filmées de leurs activités.

Dans notre exemple, un des professionnels, T., exprime lors de nos observations, puis en auto-confrontation simple, le fait qu'il passe trop de temps à répondre au téléphone

et que cette tâche est un symptôme de cette perte de sens pédagogique pour son métier.

Cependant, lors de la séquence d'auto-confrontation croisée, en présence d'un pair, son point de vue évolue. C'est une question du collègue sur la durée d'un appel qui est filmé qui déclenche, chez T., une prise de conscience : si T. discute longuement avec un usager (un élu d'association sportive qui souhaite organiser une manifestation), c'est qu'il veut aider, accompagner cet élu et s'assurer qu'il a bien compris les subtilités réglementaires exposées. Dès lors, T. prend conscience que ce temps passé au téléphone, loin de l'éloigner de sa « fibre » pédagogique, est en fait un nouveau lieu de son engagement.

Dans le rapport que le professionnel établit à son métier pédagogique, le téléphone joue le rôle d'instrument médiatisant. Il permet à T., puis à ses collègues, face au monologue mortifère de la pétrification défensive, de se réinventer un avenir. Le métier change, mais il a un avenir à inventer. La méthode de l'auto-confrontation croisée, indirecte (Vygotski, 1925/2005, p. 43), favorise cette prise de conscience par le cadre dialogique qu'elle organise. Elle permet de remettre au jour des processus de développement incorporés, comme cette évolution de l'investissement pédagogique de T. « Les chercheurs ont à s'atteler à la tâche essentielle dont nous parlions plus haut : transformer la chose en mouvement, le fossile en processus. (...) Nous devons nous intéresser, non pas au résultat final, au bilan, au produit du développement mais au processus même d'apparition ou d'établissement de la forme supérieure, saisie dans sa réalité vivante » (Vygotski, 2014, p. 221).

Ici, « le processus même d'apparition d'une réflexion élargie sur le sens pédagogique du métier », c'est l'apparition du téléphone comme instrument de « détournement » d'une pensée pétrifiée. « Il est en tout cas question de faire basculer, à plusieurs, le rapport entre les forces centripètes et monologiques du déjà fait et du déjà dit et les forces centrifuges et dialogiques du pas encore dit et pas encore fait » (Clot, 2015, p. 213).

Le deuxième exemple est issu d'une intervention avec des masseurs-kinésithérapeutes dans le cadre d'une recherche doctorale (Balas, 2011). L'objectif de l'intervention, conduite en parallèle avec deux groupes de professionnels, était de concevoir, avec eux, un « référentiel descriptif de leur métier » (*ibid.*), afin qu'ils puissent jouer un rôle actif dans la redéfinition, en cours, de la formation initiale et des conditions d'exercice du métier de masseur-kinésithérapeute.

Une des complexités de ce milieu professionnel est son apparente dispersion. Ces professionnels travaillent dans des cadres divers (libéral, hospitalier), avec des spécialisations multiples plus ou moins reconnues (orthopédie, respiratoire) et des diplômes connexes (ostéopathe, ergothérapeute). Cette diversité marque aussi les dialogues

entre professionnels, plus habitués à des monologues à plusieurs qu'à de véritables confrontations dialectiques.

« *The conceptual and practical transformations, useful for collective action, as well as the resulting scientific knowledge, are produced by provoking, contrasting, echoing, and deepening multiple views on the same objects of the activity* » (Kloetzer & Seppänen, 2014, p.2). Ces « multiples points de vue sur les mêmes objets de l'activité » (notre traduction) sont précisément ce que nous avons cherché à mettre en dialogue dans nos interventions.

Dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation croisée, deux professionnels, N et L, observent une séquence vidéo portant sur l'activité de L. Dans cette séquence, c'est d'ailleurs plutôt l'inactivité de L qui est remarquée puisque l'on voit ce dernier, assis en face d'une patiente, la guidant oralement dans un exercice de rééducation respiratoire, que les professionnels évoqueront dans l'extrait qui suit comme du « désencombrement bronchique ».

418

203	N	Donc c'est elle qui fait toute seule, là
204	L	Ouais
205	N	Tout, toute seule
206	L	Ah, moi si je peux ne pas la toucher, heu, c'est mieux pour elle, quoi
207	N	Ah bon ?
208	L	Ah ouais (N : alors) je vois, si j'ai besoin, je la guide.
209	N	Alors, je vais te dire quelque chose qui m'est arrivé il y a quelques années. Heu, j'avais une dame qui avait une dilatation des bronches, qui savait faire depuis, elle avait ça depuis son enfance, qui savait super bien faire, que je voyais deux heures par jours (L : attends, tu la voyais deux heures par jour ?) une heure le matin, une heure le soir (L : pour du désencombrement ?) ouais. Non, mais, c'était... bon, c'était en centre, on avait le temps, enfin, on avait le temps. Donc, quand je n'avais pas le temps, effectivement, je lui demandais de faire toute seule. Et puis un jour, elle m'a, elle m'a hurlé dessus en me disant qu'elle voulait que je sois là (geste des mains) nanananana. Donc, on s'est fâché, on s'est disputé, même... c'est resté poli, mais limite, et elle m'a expliqué que quand j'étais là et que je faisais le drainage bronchique avec mes mains, je soulageais ses muscles et elle se reposait. Eh bien, depuis, ce n'est pas très vieux, ça date de cinq ans, à peu près, je vois plus le drainage bronchique de la même façon avec ces patients-là. Et effectivement (L : possible), quand ils sont fatigués, heu, on supplée les muscles. Effectivement, elle a repris du poids, elle s'est reposée, elle se drainait mieux
210	L	En centre, elle est fatiguée. Elle arrive, elle va en centre parce qu'elle est fatiguée (N : voilà, mais du coup je vois plus), mais, il faut que j'y pense
211	N	Mais, moi, ça faisait quinze ans que je faisais du, que je faisais de la kiné respiratoire, tu vois (L : oui, oui). Quand elle m'a... Cette patiente m'a... m'a changé la vision du... du drainage bronchique (L : hum, hum)
212	L	Là, l'objectif c'est qu'elle le fasse chez elle, parce qu'elle le fait plus chez elle (N : ouais, mais). Donc, elle vient pour, voilà (N : justement) mais t'as raison

213	N	Y'a une fatigue musculaire
214	L	C'est, je lui ai déjà fait (N : hum, hum, ouais, ouais) passivement, et tout, pour vérifier si elle savait vraiment le faire. Moi, elle sait faire (N : ah mais j'ai (inaudible), tu vois, au moment de la toux). Hum, hum, oui, voilà, tu remplaçais quoi
215	N	Donc, je faisais du LT Wall, côté (gestes des mains). Enfin, c'est (L : d'accord). Oh, c'était une torture

Cette séquence met en lumière une position initiale de L, répandue chez les professionnels de la rééducation, qui consiste à estimer que la finalité de leur action est de rendre les patients autonomes et qu'il faut donc, pour cela, les laisser pratiquer seuls les exercices de rééducation (206 : *moi si je peux ne pas la toucher, heu, c'est mieux pour elle, quoi*) et privilégier une position d'accompagnement. L'intervention de sa collègue, qui rapporte une anecdote vécue, amène L à reconsidérer cette *doxa* (incise dans 209 : *possible*), même s'il résiste en cherchant des arguments (210 ; 212), et à enrichir son point de vue sur son travail et le sens qu'il comporte (214 : *Hum, hum, oui, voilà, tu remplaçais quoi* ; Incise en 215 : *d'accord*).

Cette séquence met en lumière une caractéristique essentielle du métier de masseur-kinésithérapeute qui est l'obligation faite à ces professionnels de moduler leur action entre « intervention directe et accompagnement » en fonction de l'état du patient, y compris en gardant comme objectif de favoriser l'autonomisation du patient à travers ce que l'on nomme aujourd'hui l'éducation thérapeutique.

La contradiction dialectique est bien à l'œuvre dans cette séquence. En effet, la position initiale de L (autonomie du patient) et celle de N (soulager le patient en faisant pour lui) ne sont pas additionnées ou équilibrées. Elles sont dépassées pour faire émerger ce principe d'une modulation experte de l'autonomisation, en fonction de critères multiples. Cette capacité à moduler est un élément caractéristique du métier et il sera d'ailleurs résumé dans le dilemme du « soigner le patient ou éduquer le patient à se soigner » qui servira de matériau à la conception d'un référentiel (Balas, 2011).

La troisième illustration concerne une intervention avec des managers (Balas, Arnaud, Bourgeois, à paraître). Cette intervention comporte plusieurs actions : regroupements collectifs de managers de diverses entreprises et accompagnement individuel au sein de chaque structure, l'ensemble devant permettre de faire émerger des éléments constitutifs d'un référentiel en vue de mettre en place un diplôme d'université pour les managers. C'est dans le cadre de l'accompagnement individuel, qu'un manager, directeur d'une entité d'un organisme privé délégataire de service public, se questionne sur l'organisation de son équipe et du fait que deux de ses collaborateurs, cadres au plan statutaire, n'exercent en fait aucune fonction d'encadrement, le laissant seul gérer l'équipe.

En nous appuyant sur ce qu'il déclare, nous questionnons ce directeur sur les actions concrètes qu'il met en œuvre, ses manières de faire... pour nous arrêter sur ce qui apparaît comme une anecdote. Les réunions du conseil d'administration font l'objet d'un compte-rendu que l'assistante ne parvient pas à rédiger. Le directeur doit donc s'en charger ce qui entraîne deux conséquences : d'une part une surcharge de travail et d'autre part une obligation de prendre des notes détaillées en séance, le détournant de sa fonction d'animation du conseil.

L'anecdote n'en est plus une. Elle est en fait un symptôme des difficultés d'organisation du travail, dans la structure. Alors, une compréhension historique s'impose peu-à-peu dans nos échanges. Si le directeur « fait tout », c'est qu'il a longtemps géré seul l'entité, avant qu'elle ne croisse. La structure est en développement et la notion de « ligne hiérarchique » que pourrait former le directeur et les deux cadres, est inconnue.

De plus, l'histoire de cette structure croise l'histoire personnelle du directeur qui, avant d'être nommé à la tête de l'entité, a commencé « au bas de l'échelle » comme assistant. Une volonté de progresser, accompagnée d'une reprise d'études en cours du soir, l'ont conduit à ce poste.

Ce bref aperçu historique n'a pas de fonction narrative, mais bien celle de nous permettre d'approcher, le manager comme l'intervenant, les contradictions contenues dans l'action présente. La question initiale du directeur est, à ce titre, significative : si les cadres n'encadrent pas, c'est sans doute aussi parce que le directeur encadre tout (sans doute à son corps défendant) ... et cette posture a des racines historiques.

CONCLUSION

Ces trois illustrations, parmi de nombreuses autres possibles, tentent de montrer en quoi l'œuvre de Vygotski est un moyen d'action mais aussi de pensée, pour qui s'intéresse aux rapports entre travail et formation professionnelle.

Les principes Vygotskiens retenus ici permettent, en effet, de mettre en place des cadres favorables au développement des dialogues et ainsi de « mettre en mouvement » les activités professionnelles caractéristiques d'un métier, avant de s'en inspirer pour penser le dispositif de leur transmission.

L'autre apport majeur de ces principes, c'est qu'ils permettent de se centrer sur le processus d'évolution d'un phénomène plus que sur l'état présent de ce phénomène. Pour former un professionnel, il nous paraît plus riche de nous centrer sur la « construction » d'une qualité, que sur sa description (par exemple pour ce qui concerne les compétences). Vygotski, par sa description précise des processus de création artificielle d'instruments de médiation, nous offre une clé pour comprendre les mécanismes de développement, ce qui permet de sortir de l'impasse d'une transmission appauvrie.

Malgré la richesse de cet héritage, nous observons que l'œuvre de Vygotski, et les trois principes exposés ici, ne sont que partiellement mobilisés par les concepteurs de formations professionnelles.

En dépit d'une volonté affichée, notre époque n'est pas très favorable au rapprochement de la formation et du travail tel qu'il se fait. En effet, l'adoption des principes Vygotskiens impose de mettre en place des méthodologies d'analyse de l'activité, d'une part longues et d'autre part non prédictibles dans leur résultat. Au-delà, la centration sur les processus et non sur une description des activités est perçue parfois comme trop novatrice, malgré près d'un siècle de recul.

À ces freins méthodologiques s'ajoutent des réserves socio-institutionnelles. Le champ de la formation professionnelle est marqué depuis trois décennies, par un mouvement de rationalisation : modèle de compétences, référentiels divers, normes qualité, etc. Suivre Vygotski conduit non à réduire l'activité de travail à une norme intangible, mais au contraire à en observer la richesse et la pluralité, ce qui complexifie les processus de transmission à inventer. De ce point de vue, l'œuvre du psychologue russe est peu audible, malheureusement.

Pourtant, la compréhension du monde que Vygotski nous offre est précieuse. Elle nous permet, par exemple de comprendre que face à un obstacle, rien ne sert de s'arc-bouter et qu'il est bien plus intelligent, et plus efficace, d'inventer des instruments pour maîtriser ses propres processus de comportement.

En effet, « la maîtrise de la nature et la maîtrise du comportement sont mutuellement liées, comme la modification de la nature modifie la nature de l'homme lui-même » (Vygotski, 2014, p. 207).

BIBLIOGRAPHIE

- Albero B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et Didactique*, (4)1, 7-24.
- Balas, S. (2005). Analyse des conditions de développement d'un genre professionnel chez les conseillers d'animation sportive des services déconcentrés du ministère de la jeunesse, des sports et de la vie associative. *Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de l'Insep*, Paris : INSEP, <http://195.154.95.153:81/archimede/ExploreOneUpload.do;jsessionid=7BA1700EDB4EE96F20EFBF7A7576839F?vref=185>.
- Balas, S. (2011). *Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence*. Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>
- Balas, S. (2014a). Concevoir des référentiels de diplômes professionnels : une activité impossible. Communication dans le cadre du 3^{ème} colloque international de didactique professionnelle, « Formation et conception », Caen, 28-29 octobre 2014.
- Balas, S. (2014b). Mettre son expérience en débat. Eléments caractéristiques de l'exercice du métier et dispositifs de formation. *Séminaire annuel du CRTD – Construction et développement de l'expérience*, CNAM Paris, le 9 octobre 2014.
- Balas, S., Arnaud, C. & Bourgeois, F. (2016) Quand prendre son propre travail comme objet d'analyse permet de mieux manager celui des autres : le cas d'une formation action avec des managers, *La revue des conditions de travail*, n° 4.
- Baron, G.-L. (2011). « Learning design », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 27 septembre 2012, consulté le 12 novembre 2012. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1565>
- Brossard, M. (2011). Présentation, in, L. Vygotski. *Leçons de psychologie*. Paris : La Dispute.
- Brossard, M. & Fijalkow, J. (dir.) (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Brossard, M., & Sève, L. (2014). Présentation in L. Vygotski. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute, pp. 7-76.
- Champy-Remoussenard P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2005/2, n° 8, pp. 9-50.
- Clot, Y. (1997). Avant-Propos, in L. Vygotski, *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, pp. 7-18.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, n° 6, pp. 31-54.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud, *Revue philosophique*, n° 2/2015, pp. 205-223.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Education Permanente*, n° 146, 2001/1, pp. 17-25.
- Eneau, J. & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage

- d'adultes, en ligne et à distance, *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 25 octobre 2012. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1615>
- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management & Avenir*, 2011/2 n°42, pp. 170-182.
 - Kloetzer, L. & Henry, M. (2010). Quand les instruments de métier deviennent objets de discours : une condition de l'analyse du travail en autoconfrontation croisée ? *Activités*, 7(2), 44-62, <http://www.activites.org/v7n2/v7n2.pdf>
 - Kloetzer, L. & Seppänen, L. (2014). Editorial: Dialogues and interaction as “the nursery for change”, *Outlines – Critical Practices Studies*, n°15, Vol. 2, pp. 01-04, <http://www.outlines.dk>
 - Luria, A. R. (1963). *Restoration of Function After Brain Injury*. Oxford, London, New York, Paris.
 - Maggi, B. (2011). Théorie de l'agir organisationnel. In, B. Maggi (Sous la dir.). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF, Collection Le travail humain, pp. 69-96.
 - Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité. *Activités*, 5 (2) pp. 70-89, <http://www.activites.org/v5n2/v5n2.pdf>
 - Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
 - Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-mars 2006, pp.145-198
 - Samurçay, R. & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, pp. 49-63, juillet-décembre.
 - Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : la cas de l'orientation en collège. In M. Durand & L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes. Formation et pratiques professionnelles*. (pp. 245-274). Paris : PUF
 - Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2), pp. 188-200. <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>
 - Sève, L. (2014). Présentation in L. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute, pp. 7-76
 - Vygotski, L. (1925/2005, traduction de Sève, F.). *Psychologie de l'art*. Paris : La dispute
 - Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement, *Société française*, 50, pp. 35-47.
 - Vygotski, L. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé
 - Vygotski, L. (2014, traduction Sève F.). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute
 - Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan

DISPOSITIF DE FORMATION *LESSON STUDY* : UNE MÉTHODE VYGOTSKIENNE D'INVESTIGATION DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES FUTURS ENSEIGNANTS ?

MYLENE DUCREY MONNIER

Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne

425

INTRODUCTION

Les principes d'une *lesson study* sont à la base d'un dispositif didactique que nous avons mis en place pour former les futurs enseignants généralistes à conduire des interactions instructrices et porteuses d'apprentissage auprès de leurs élèves. Une *lesson study* est à la base une démarche cyclique et itérative au cours de laquelle un groupe d'enseignants analyse les effets d'un enseignement préparé en commun sur les apprentissages des élèves. Cette démarche est en émergence dans la recherche francophone en sciences de l'éducation, et à ce stade nous pouvons constater que la réflexion sur les fondements épistémologiques qui la soutiennent est encore insuffisante. Le sixième séminaire Vygotski se présente comme une occasion d'étayer notre choix de formation en nous appuyant sur les apports méthodologiques fournis par Vygotski (1928-31/2014) à propos de l'étude du développement des fonctions supérieures. Nous fournirons pour commencer quelques indications sur le contexte de formation des enseignants dans le canton de Vaud puis nous présenterons le dispositif *lesson study* et sa contextualisation dans la démarche de formation. Nous présenterons ensuite trois dimensions essentielles de la méthode Vygotskienne et trois points déterminants de son analyse en articulation avec le dispositif. Nous illustrerons enfin cette articulation à partir des pièces que les étudiants déposent dans leurs dossiers de formation et qui témoignent de leur développement professionnel.

LE DISPOSITIF *LESSON STUDY* DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Le plan d'études de la Haute École Pédagogique (HEP) de Vaud prévoit une formation à l'enseignement en alternance. En deuxième année, les étudiants qui se destinent à enseigner dans les degrés primaires de la scolarité, effectuent une journée de stage par semaine et suivent en parallèle des cours et des séminaires à la HEP. Le dispositif didactique présenté est mis en place à leur intention, dans un module de formation

consacré à la régulation des apprentissages ; il est composé d'un cours et d'un séminaire hebdomadaire de deux périodes chacun, sur la durée d'un semestre de 13-14 semaines.

L'équipe de formateurs du module¹ s'est référée aux principes d'une *lesson study* avec pour intentions (Clerc & Ducrey, 2012) :

1. d'améliorer l'articulation entre formation pratique et théorique en analysant les « vraies » traces de l'enseignement dispensé en stage, sous forme de productions d'élèves et d'enregistrements des interactions, plutôt qu'en évoquant les souvenirs de ces enseignements ;
2. de faire usage, avec les étudiants, des concepts théoriques étudiés dans le cours (issus en particulier de théories didactiques et socio-didactiques) pour analyser les traces de leur enseignement et d'en mesurer l'intérêt comme outils pour améliorer leurs pratiques ;
3. de permettre aux étudiants de prendre conscience des effets de leur enseignement sur les apprentissages des élèves ;
4. de permettre aux étudiants d'éprouver les effets de leur pratique améliorée sur les apprentissages des élèves.

À l'origine, une *lesson study* est une démarche de formation continue et de recherche collaborative qui place un groupe d'enseignants en situation d'investigation de leur pratique, dans le but d'améliorer les apprentissages des élèves. Un cycle de *lesson study* comporte en principe :

- une phase d'étude de l'objet d'enseignement,
- une phase de planification commune de la leçon,
- une phase de mise en œuvre de la leçon par un enseignant et d'observation *in situ* par les autres membres du groupe,
- une phase d'analyse de la leçon conduite/observée.

À la suite de cette phase d'analyse, le cycle peut recommencer dans la perspective d'améliorer les enseignements et les apprentissages des élèves ; l'objet est réétudié, une nouvelle leçon est planifiée par le groupe, mise en œuvre par un des enseignants sous l'observation des autres, puis analysée à son tour. . .

Pour transposer cette démarche de formation continue en dispositif de formation initiale, il a fallu réaliser quelques adaptations et en tirer le meilleur profit possible :

1. Les étudiants ne peuvent pas quitter leur classe de stage pour aller observer un de leur collègue, c'est pourquoi nous leur demandons d'apporter en séminaire des protocoles des interactions qu'ils enregistrent lorsqu'ils sont avec leurs élèves. Le protocole d'interaction leur demande du temps mais il favorise la prise de conscience ; l'interaction se détache de l'acteur qui l'a conduite et devient pour lui un objet d'étude.

¹ En 2015 cette équipe est composée de Barioni R., Breithaupt S., Ducrey M., Maire B., Mauroux L., Pasquini R., Puzzo Capron I., Taisson-Perdicakis C.

2. Les étudiants se regroupent par quatre afin de conduire ensemble 4-5 cycles de cette démarche d'investigation des effets de leur pratique sur les apprentissages des élèves. Après une phase préliminaire visant à faire l'étude *a priori* de l'objet d'enseignement, des tâches qui s'y rapportent, des obstacles à surmonter, le cycle d'étude est adapté de la façon suivante :
- Phase d'analyse des productions d'élèves, en séminaire,
 - Phase de préparation d'une interaction didactique visant à traiter une ou plusieurs erreurs d'élève.s. en séminaire,
 - Phase de réalisation de l'interaction en classe ; tous les étudiants du groupe sont encouragés à la conduire, mais il n'est demandé qu'à un étudiant à tour de rôle de l'enregistrer et d'en élaborer le protocole pour l'analyse commune,
 - Phase d'analyse de l'interaction, en séminaire.

À la suite de cette phase d'analyse, le cycle recommence dans la perspective d'améliorer le recueil des informations sur les apprentissages (productions des élèves) et la conduite des interactions.

3. Pour adapter ce dispositif aux conditions de la formation initiale, nous travaillons à partir d'objets d'enseignement qui font l'objet d'une lente progression dans les apprentissages et qui font profiter les élèves d'une démarche itérative et répétitive : c'est le cas de l'orthographe et du calcul réfléchi, par exemple, qui exigent que l'ouvrage doive incessamment être remis sur le métier.
4. Nous profitons de la situation artificielle de formation pour nous servir des propos tenus dans le module, lorsque sont questionnées, en regard des pratiques potentiellement différenciatrices d'apprentissage (Rochex & Crinon, 2011), les formes individuelles et collectives du travail scolaire. Nous obligeons ainsi les étudiants à expérimenter d'abord la conduite d'interactions individuelles (2 cycles sur 5) puis celles d'interactions collectives (3 sur 5).

Les étapes d'un dispositif *lesson study* et les effets qu'il produit sur l'enseignement et sur la formation à l'enseignement sont bien décrits dans la littérature scientifique. Citons pour exemples les écrits de Fernandez & Choskhi (2002) et Miyakawa & Winslow (2009) sur la présentation et le potentiel de la démarche d'origine japonaise pour les contextes scolaires occidentaux, et ceux de Fernandez & Robinson (2006), de Lewis, Perry & Murata (2016) et Clerc & Martin (2012), sur les effets formateurs et transformateurs des conceptions et des pratiques d'enseignement que ce dispositif peut produire.

Malgré cela, nous constatons dans notre équipe et dans le laboratoire² qui a été créé dans notre institution autour du dispositif *lesson study* qu'il reste à mener une réflexion plus approfondie sur les fondements épistémologiques et sur les théories de l'apprentissage qui sous-tendent le dispositif.

² Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS) : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/did-mathematiques-sciences-nat/laboratoire-lausannois-lesson-st.html>

Par ailleurs, et puisque nous avons largement investi la théorie du développement de Vygotski pour former à l'enseignement (Clerc & Ducrey, 2013), il nous a paru pertinent d'approfondir cette réflexion théorique sur le dispositif *lesson study* en l'articulant à la méthode de recherche et à l'analyse du développement des fonctions supérieures présentées par Vygotski (1928-1931/2014).

ARGUMENTATION THÉORIQUE À L'APPUI DE LA MÉTHODE VYGOTSKIENNE

La suite de cette présentation repose sur trois dimensions essentielles de la méthode présentée par Vygotski dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (HDFPS)* à la suite). Nous les étudions de façon à étayer théoriquement et méthodologiquement la mise en place d'un dispositif de formation de type *lesson study* pour favoriser le développement professionnel des futur.e.s enseignant.e.s.

428

« L'objet et la méthode s'avèrent étroitement liés » (p. 139).

L'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (HDFPS)* n'est pas le premier ouvrage dans lequel est mise en avant cette liaison essentielle aux yeux de Vygotski entre l'objet et la méthode. Dans *La signification historique de la crise en psychologie* (1927/2010), il présente la fondation de la pédologie (comme discipline susceptible de renouveler la psychologie) en montrant la nécessité d'en déterminer à la fois l'objet singulier et la méthodologie qui lui est adaptée et en définissant des caractéristiques communes à l'objet et à la méthode (Schneuwly & Léopoldoff-Martin, 2012). Dans *HDFPS*, ce besoin d'élaborer conjointement le problème et la méthode permettant de l'investiguer est repris par Vygotski. Cette fois, c'est le développement culturel qui, en tant qu'objet d'étude, est élaboré conjointement avec la méthode. Vygotski réalise son étude à partir des traces historiques des fonctions psychiques rudimentaires qui persistent comme des indices du développement des fonctions psychiques supérieures mobilisées par l'homme contemporain dans ses comportements.

Dans notre dispositif de formation, qui fait des activités conjointes d'enseignement et d'apprentissage l'objet de son investigation, quelle serait la méthode la mieux adaptée ? Il nous semble qu'une entrée par l'analyse des interactions enseignant-élève.s est cohérente avec l'objet. Parce que le langage verbal d'une interaction didactique, visant la diffusion et la construction de savoirs, exprime d'une part la forme et le contenu de la médiation enseignante et qu'il est aussi « le lieu, l'outil et le témoin de l'activité de réorganisation » (Jaubert, Rebière & Bernié, 2012) qui conduit les élèves à réaliser des apprentissages.

« Étudier historiquement quelque chose, c'est l'étudier en mouvement » (p. 169).

En vertu du principe de cohérence entre les caractéristiques de l'objet et celles de la méthode, l'étude historique du développement culturel exige, selon Vygotski, le recours

à une méthode dialectique historique capable d'étudier le développement en mouvement et d'« embrasser dans l'investigation le processus de développement d'une chose dans toutes ses phases et ses changements (ibid., p. 169).

Parce que le dispositif de formation est fondé sur le principe cyclique et réitératif d'une démarche de *Lesson Study* (voir par exemple Clerc & Martin, 2012), les interactions peuvent faire l'objet d'une méthode d'analyse dialectique historique. Les étudiants réalisent 4-5 cycles d'étude de l'objet et alimentent leur dossier d'autant de protocoles d'interactions. Les traces des discours élaborés en cours de démarche, et des améliorations qui se sont produites, sont conservées. L'analyse peut être réalisée sur chacune des traces mais aussi sur le processus historique qui va de la première interaction aux suivantes, avec les indices d'amélioration que chacune est susceptible de comporter.

« L'emploi de moyens auxiliaires, le passage à une activité *médiatisante restructure de fond en comble l'ensemble de l'activité psychique* » (p. 207).

Vygotski fait reposer l'étude du développement des fonctions psychiques supérieures sur les fossiles, encore observables à ce jour, des stimuli artificiels que l'homme a créés historiquement et socialement pour déterminer ses actions – et celles d'autrui – et pour contrôler ses comportements – et ceux d'autrui. L'externalisation des processus de pensée, c'est-à-dire « l'invention et l'emploi de signes à titre de moyens auxiliaires pour résoudre une tâche psychologique échéant à l'homme » (ibid., p. 203), constitue le moteur du développement culturel des sociétés humaines et du développement intellectuel de chacun de ses membres. Vygotski saisit ainsi les traces historiques de ces inventions sociales pour expliquer et comprendre le développement des fonctions psychiques supérieures de l'Homme. Ailleurs dans ses écrits (1934/1997), Vygotski explique que les fonctions psychiques se développent, en devenant conscientes et volontaires, grâce à la prise de conscience que l'apprentissage des concepts scientifiques rend possible.

Le dispositif présenté est un artifice de formation. Comme le nœud au mouchoir rend le processus de mémorisation visible et perfectible, les protocoles d'interaction rendent visible et perfectible l'indispensable médiation enseignante pour que les élèves puissent réaliser des apprentissages. L'analyse réitérée des protocoles d'interaction constitue une tâche de formation très propice à la prise de conscience. Elle permet à nos étudiant.e.s de prendre conscience :

- que le langage verbal de l'enseignant est l'expression d'une médiation plus ou moins favorable aux apprentissages et qu'il traduit le degré de maîtrise des gestes didactiques fondamentaux (Schneuwly, 2009 ; Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000) ;
- qu'un discours instructeur (Rochex & Crinon, 2011), propice à la construction et à la secondarisation des objets de savoirs (Bautier, 2006), ne se produit pas spontanément et qu'il nécessite par conséquent une solide préparation ;

- que le travail d'analyse et la répétition des interventions permettent l'amélioration du discours enseignant ;
- enfin, que l'amélioration du discours enseignant se répercute sur les discours des élèves ; ils prennent ainsi de la consistance en tant que lieu, outil et témoin des processus d'apprentissage (Jaubert, Rebière & Bernié, 2012) et peuvent être interprétés comme tels.

Cette articulation du dispositif avec la méthode élaborée par Vygotski nous autorise à le considérer comme un véritable instrument de développement professionnel des enseignant.e.s en formation. Par ailleurs le dispositif peut être mis en correspondance avec les trois points déterminants de l'analyse que Vygotski met à la base de ses recherches (chapitre III de *HDFPS*) et permettre la double sémiotisation (Schneuwly, 2008) des objets de savoirs professionnels à développer en formation à l'enseignement.

« La tâche d'une telle analyse revient à présenter expérimentalement toute forme supérieure de comportement non comme chose mais comme processus » (p. 215).

Les analyses d'interactions sont conduites de façon répétée, à partir des traces récoltées en classe à différents moments du processus de formation. Car ce que nous cherchons à montrer ainsi, sous l'artifice de la situation de formation, c'est que les compétences de médiatisation de l'enseignant se développent grâce à leur analyse et grâce à leur exercice répété.

« Le but de l'analyse de toute science est précisément de découvrir les liaisons et relations causales-dynamiques réelles qui sont à la base de tout phénomène » (p. 215).

Les analyses répétées, à partir d'interactions répétées auprès des élèves, visent à rendre compte d'un double processus : la progression du discours de l'enseignant-stagiaire dans la conduite des interactions didactiques ; et en parallèle, la progression du discours des élèves, comme manifestation des apprentissages qu'ils réalisent grâce au guidage amélioré de l'enseignant. Le travail réalisé permet ainsi aux enseignants en formation de prendre conscience des effets de leur médiation sur les apprentissages des élèves. Ces analyses des interactions sont guidées par une série de questions et étayées par des apports théoriques portant sur les actes de langage produits, sur les techniques discursives didactiques mises en œuvre et sur les codes linguistiques utilisés. Ces indicateurs des pratiques langagières permettent de caractériser les pratiques d'enseignement « et de les mettre en regard avec l'acquisition ou non des ressources pour apprendre » (Crinon, 2011, p. 58). Le dispositif fondé sur la collection de traces recueillies historiquement, rend visible le développement d'un processus de signification en cours d'élaboration, à propos de la complexité et de l'enjeu de la relation entre enseignement et apprentissage.

« [Et] enfin analyse génétique, revenant au point de départ et reconstituant tous les processus de développement de la forme qui en l'état est un fossile psychologique » (p. 222).

Les gestes de médiation des experts, et leurs effets sur les apprentissages des élèves, sont difficilement explicables, du fait notamment qu'ils sont automatisés. Ils s'analysent, par le dispositif *Lesson Study*, dans les formes successivement améliorées que façonnent les enseignants-stagiaires en formation.

ILLUSTRATIONS DE LA DÉMARCHE À PARTIR DES DOSSIERS DE FORMATION

En dernière partie de cette présentation de la démarche de formation *lesson study*, nous présentons quelques extraits des protocoles que les étudiants déposent dans leur dossier de formation et qui constituent des traces historiques de leur développement professionnel. Elles ont été recueillies durant le printemps 2015, entre le mois de février et le mois de mai, pour la plupart dans un groupe de quatre étudiant.e.s qui conduisent des leçons d'orthographe dans leur classe de stage (au degré primaire en 5^e P ou en 6^e P³).

L'extrait de protocole ci-dessous concerne une première interaction individuelle entre un stagiaire et un élève qui a produit des erreurs dans sa production écrite. Cette interaction est tirée d'un autre dossier de formation que celui mentionné, mais nous avons choisi de le présenter car il est très représentatif des interactions conduites par les étudiants au début de la démarche.

TdP	Qui ?	
		Production de l'élève : <i>Les enfants on traversé la rue.</i>
1	Ens.	Chaque fois qu'il y a des fautes j'ai souligné.
2	É.	Oui.
3	Ens.	Qu'est-ce qu'il y a comme faute ici ?
4	É.	J'ai oublié de mettre le t à la fin.
5	Ens.	De mettre le t, donc tu devrais faire ont.
6	É.	Oui.
		Production de l'élève : <i>Vous chanter très bien</i>
7	Ens.	Ici il y a une autre faute.
8	É.	Vous chantez.
9	Ens.	Vous chantez. Est-ce que tu vois ta faute ?

Protocole PLa ; G5 / P1 ; 6H ; 12.03.15⁴

³ Les 5P romands, correspondent depuis l'entrée en vigueur de l'accord inter-cantonal Harnos à des CE2 français et les 6P à des CM1.

⁴ La légende des tableaux permet d'identifier le dossier du groupe dont le protocole est extrait, le degré d'enseignement concerné et la date d'enregistrement de l'interaction.

Des lignes 1 à 6 s'installe un type d'interaction qui ne garantit ni la construction d'un apprentissage, ni la secondarisation de l'objet d'apprentissage. À partir d'une trace soulignée par l'enseignant, l'élève doit « trouver » son erreur. Face au paradoxe, c'est le contrat scolaire qui l'oriente vers le comportement attendu par l'enseignant – si ce n'est pas « on », alors c'est « ont » (L4). La correction se produit sans pointage des dimensions de l'objet, ni guidage des processus cognitifs requis. L'erreur corrigée ne conduit pas à une institutionnalisation d'un savoir orthographique, la distinction entre le pronom « on » et le verbe « ont » n'est pas explicitée et rien n'est entrepris pour s'assurer que cet élève, nouvellement confronté à l'écriture de ces deux homophones, aura tiré de l'interaction les enseignements suffisants pour les orthographier correctement.

432

À partir de la ligne 7, ce type d'interaction peu propice aux apprentissages se reproduit pour la correction de l'erreur suivante.

Le deuxième extrait que nous commentons provient du protocole d'une deuxième interaction individuelle. Il est tiré, avec les suivants, du dossier de quatre étudiants que nous avons mentionné ci-dessus.

TdP	Qui ?	
		Production de l'élève : <i>Les pirate était alors riche.</i>
1	Ens.	J'ai pris une phrase dans ta dictée, ok ? Elle est ici. Je l'ai notée comme tu l'avais écrite. Je vais te demander de la lire et de voir si tu vois tes erreurs.
...
8	É.	... et à riche il y a aussi un « s ».
9	Ens.	Oui, pourquoi ?
10	É.	Parce que ... c'est les pirates qui sont riches.
11	Ens.	Très bien ... « riche » <i>c'est un adjectif qu'on accorde car il y a « les pirates ».</i> <i>Qu'est-ce que c'est « les pirates » ... dans la phrase ?</i>
12	É.	C'est le sujet.
13	Ens.	Très bien, c'est le sujet... Est-ce qu'il y a encore une autre erreur ?
14	É.	Heu, non.
15	Ens.	Où est le verbe ?
16	É.	Là.
17	Ens.	... Il est à quel temps le verbe ?
18	É.	Au, ... à l'imparfait.

19	Ens.	Oui, à l'imparfait. Est-ce qu'il est ... est-ce que sa terminaison est juste selon toi ?
20	É.	Non.
21	Ens.	Pourquoi ?
22	É.	C'est « e-n-t »
23	Ens.	Oui, pourquoi ? Tu peux le réécrire.
24	É.	Parce que « pirates », <i>y en a plusieurs</i> .
25	Ens.	Oui ... et donc on écrit comment « était » au pluriel ?
26	É.	« e-t-a-i-e-n-t »
27	Ens.	Oui, très bien, bravo. T'as compris tes fautes j'ai l'impression. Ok, alors maintenant, je vais te dicter une nouvelle phrase et puis on va voir si tu as bien compris.

Protocole AHi ; G4/P2 ; 6H ; 19.03.15

La consigne de départ est sensiblement différente de celle du premier protocole. Les erreurs ne sont pas mentionnées et la tâche dévolue à l'élève, d'identifier ses erreurs (L1) puis de justifier leur correction (L9, L21, L23), est davantage susceptible de le conduire à réaliser des apprentissages. Le langage de l'enseignant se fait plus instructeur, il articule explicitement des objets du savoir et des dimensions cognitives à mobiliser : il y a un adjectif qu'on accorde (L11), et dans la phrase, *les pirates* c'est le sujet (L11-12). Le discours de l'enseignant ne manifeste toutefois pas une maîtrise didactique suffisante des objets d'enseignement. S'il nous semble admissible, en fonction de la progression des apprentissages, que l'attribut du sujet *riches* soit considéré ici comme un adjectif, il n'est pas pertinent de questionner l'accord du verbe à partir du temps du verbe. Pour aider l'élève à identifier et à comprendre l'erreur d'accord du verbe qu'il a commise (depuis L13), c'est le nombre du sujet qu'il faut déterminer (les pirates c'est au pluriel) et non pas le temps à l'imparfait. Les lignes 13 à 26 sont typiques d'un cours dialogué dans lequel l'élève répond aux questions de l'enseignant jusqu'à ce que ce dernier obtienne satisfaction (« oui, très bien bravo » : L27). Pour autant, il manque de la part de l'enseignant, une explicitation du raisonnement guidé par ses questions, qui aiderait l'élève à percevoir en quoi et comment ce questionnement lui permettrait de réaliser à l'avenir, avec plus de certitude, l'accord du verbe et du sujet. En L27, l'enseignant dirige l'interaction au delà de la simple correction des erreurs présentes et manifeste son intention de soutenir le processus de généralisation à partir du traitement d'une erreur produite par l'élève.

Le troisième extrait provient (toujours du même dossier de quatre étudiants) d'une interaction collective entre l'enseignant stagiaire et trois élèves qu'il a sélectionnés parce qu'ils commettent encore de nombreuses erreurs d'accord dans le groupe nominal.

TdP	Qui ?	
		<i>Il y aura des chaussettes bleu, des souliers brun et une boîte de bonbon.</i>
1	Ens.	C'est une phrase qui a été prise de la dictée de la semaine dernière. On va regarder ensemble, il y a des erreurs d'accord. Est-ce que vous arrivez à les identifier ?
2	J.	Oui oui moi j'ai trouvé deux trois.
3	Ens.	D'accord, alors J ?
4	J.	Il y a trois je crois. <i>Bleu</i> il y a un <i>s</i> , à <i>brun</i> et à <i>soulier</i> voilà.
5	Ens.	Selon J, il y a <i>s</i> à <i>bleu</i> , <i>soulier</i> avec <i>s</i> et <i>brun</i> avec <i>s</i> ((en ajoutant les accords mentionnés sur la feuille)). Est-ce que Jus et A vous êtes d'accord ?
6	A.	Ben oui c'est juste.
7	Ens.	Comment vous vous y prenez, quel est votre raisonnement pour trouver ces erreurs ?
8	Jus.	Je prends le déterminant et après ben en plus c'est un nom (en parlant de souliers), il y a un <i>s</i> et à l'adjectif ça prend aussi un <i>s</i> .
9	Ens.	D'accord, A tu veux rajouter quelque chose ?
10	A.	Non, moi je réfléchis aussi comme ça.
11	Ens.	Comment peut-on expliquer également d'une autre manière J, Jus a dit <i>il y a un déterminant donc on met s à soulier et s à brun.</i>
12	J.	Mmmh.
13	Ens.	Est-ce que tu pourrais reformuler le propos de Jus d'une autre manière ?... qu'est-ce qu'on pourrait rajouter concernant le déterminant ?
14	A.	Des est au pluriel donc tout va au pluriel. Ben si le nom est au pluriel l'adjectif aussi.
15	Ens.	Très bien, bravo...
....
51	Ens.	Pour l'accord de l'adjectif on regarde si le nom en lien avec l'adjectif est au féminin ou au masculin et au singulier ou au pluriel.

Protocole KBU ; P3 ; 5H ; 02.04.15

Des évolutions importantes se produisent avec cet extrait. La consigne explicite clairement les enjeux d'apprentissage en nommant les dimensions cognitive et conceptuelle attendues : il s'agit d'identifier des erreurs d'accord (L1). Elle est le résultat d'une préparation à l'interaction, d'une option prise volontairement par l'enseignant de dire la consigne de façon à rendre ses attentes perceptibles pour ses élèves. Les relances aussi se font plus précises : Il est demandé d'exposer un raisonnement (L7), d'expliquer d'une autre manière (L11), de reformuler le propos d'un autre et de rajouter des arguments (L13). Cette précision dans le langage de l'enseignant se répercute sur celui des

élèves. Déchargés d'avoir à deviner des attentes professorales souvent mal exprimées, ils s'investissent dans le débat en mobilisant le langage disciplinaire adéquat : Je prends le déterminant... et l'adjectif (L8), si le nom est au pluriel l'adjectif aussi (L14). Enfin la dimension collective permet à l'enseignant de transférer la tâche d'argumentation aux élèves et d'occuper une position en retrait qui leur permet à eux de s'emparer de l'outil langagier pour construire ensemble des savoirs. Il veille à ce que l'incertitude soit suffisamment maintenue (Sensevy, 2009) pour que la construction du savoir soit produite par le groupe d'élèves ; ses interventions visent davantage l'exposition des arguments des élèves que l'assertion d'un savoir, jusqu'au geste d'institutionnalisation produit au terme d'un long débat (L51).

Le quatrième extrait est le dernier déposé dans le dossier de formation des quatre étudiants à la fin de la démarche.

TdP	Qui ?	
		<i>Jean est à la place de jeux alors que Julie et Anne sont à la piscine.</i>
14	Ens.	Alors il faut donner des arguments. Il ne faut pas seulement dire « c'est faux ici », il faut dire pourquoi.
15	Lé.	Euh, je crois que « Julie et Anne sont », « sont » c'est S-O-N.
16	Ens.	Alors, est-ce que vous êtes d'accord ? (Les élèves disent non). Qui a une autre idée ? Dia ?
17	Dia.	« Sont » c'est un verbe, euh parce que S-O-N c'est un déterminant, euh bin, là XX ¹ .
18	Ens.	Qu'est-ce que vous pensez de ce que Dia vient de dire ? (Les élèves disent que c'est juste). Elm ?
19	Elm.	C'est juste, - c'est, c'est pas, c'est le verbe --. J'sais pas comment expliquer.
20	Ens.	Ro ?
21	Ro.	Si on enlève le « t » à « sont », bah ça devient un déterminant. « Son », c'est un déterminant donc ça marche pas ici.
22	Ens.	Donc ici, est-ce que c'est le déterminant possessif S-O-N ou est-ce que c'est le verbe S-O-N-T ?
23	Sa.	Bah si on met à l'imparfait, ça fait « Julie et Anne étaient à la place de jeux » donc on voit que ça joue.

24	Ens.	Alors, ça, c'est de nouveau un « truc ». – C'est une petite astuce. Je veux savoir quel est le rôle de ce « sont » dans la phrase. Lé, qu'est-ce que tu en penses ?
25	Lé.	C'est le verbe ici.
26	Al.	C'est un verbe parce que « Julie et Anne », c'est comme si on disait « elles » au pluriel. Pis quand on met « elles », après on met un verbe.
27	Ens.	Très bien. C'est un verbe ici. C'est le verbe être, au présent, à la troisième personne du pluriel. – Ce n'est pas le déterminant possessif « son ». Est-ce que quelqu'un pourrait donner un exemple avec le déterminant possessif « son » ?
28	Ro.	Euh --
29	Ens.	Quelqu'un peut l'aider. Ni ?
30	Ni.	Il promène son chien.
31	Ens.	Oui, ici c'est un déterminant possessif car le chien est à lui. --- Est-ce que ça joue ? (Les élèves disent oui). ...

Protocole AHi ; P5 ; 6H ; 21.05.15

Les évolutions engagées dans le protocole précédent se confirment dans celui-ci ; au niveau du discours produit autant par les élèves que par l'enseignant et au niveau des positions occupées par l'enseignant et par ses élèves dans la construction du savoir.

Cet extrait montre l'intérêt d'une discussion collective sur des traces produites par les élèves, au-delà des erreurs. L'homonyme *sont* est correctement écrit, mais tout de même mis en débat par un élève. On peut regretter que le « truc » soit écarté à ce point de la discussion par l'enseignant, et il s'agit là probablement d'un problème lié à la formation : nous avons travaillé avec les étudiants sur les niveaux d'investissement des objets de savoir à partir des catégories de Bautier (2006) – niveau sensoriel, niveau procédural, niveau de l'étude – en pointant la nécessité de dépasser le niveau procédural, souvent mobilisé pour la distinction des homonymes et de faciliter l'accès au niveau de l'étude, le seul qui permette l'apprentissage visé, car comme le rappelle Bautier (p. 182), « un objet d'enseignement devient objet d'apprentissage lorsqu'il est étudié par l'élève ». Soucieux d'atteindre le niveau de l'étude, le stagiaire a délibérément écarté la procédure, pourtant fort utile si l'on comprend comment elle fonctionne. Il n'a pas suffisamment tenu compte de la justification de l'élève (L23) qui se situe bien au niveau de l'étude (il remplace par un autre temps, avaient).

Ce dernier extrait est réalisé en fin de la démarche par le même enseignant-stagiaire qui a produit le premier extrait présenté.

Correction de la terminaison du verbe dans la phrase : <i>Ils se connaissent depuis toujours.</i>		
62	Ens.	Que penses-tu Ivan de l'orthographe du verbe ?
63	Ivan	C'est faux parce que à ilsss c'est ent la terminaison.
64	Ens.	Tout à fait correct. A ils 3 ^{ème} personne du pluriel la terminaison des verbes est ent . Et ils est le sujet du verbe connaître. Est-ce que quelqu'un peut me dire qu'est-ce qu'on est en train de travailler en ce moment avec ces phrases, qu'est-ce que je veux vous apprendre ?
65	Le groupe	Oui, oui...c'est ent et es
66	Ens.	ça ce sont des réponses, des terminaisons des verbes. Mais rappelez-vous qu'est-ce que je vous ai demandé chaque fois, pour chaque phrase ?
67	Joséphine	on devait voir si le verbe était écrit juste.
68	Ens.	Oui et pour savoir si le verbe est écrit juste vous avez fait quoi, comment ?
69	Van	On regarde d'abord si c'est il au pluriel ou comme ça...
70	Ens.	ça veut dire quoi regarder si c'est il au pluriel, ça sert à quoi ?
71	Pierre	on cherche le sujet
72	Ens.	oui on cherche le sujet et ça sert à quoi ? Joséphine tu as une idée ?
73	Joséphine	oui c'est pour écrire juste le verbe
74	Ens.	Mais oui/ce que l'on a travaillé dans ces phrases c'est l'accord du verbe avec le sujet. Une fois que l'on sait trouver le sujet du verbe on peut accorder c'est-à-dire écrire le verbe avec la bonne terminaison.

Protocole Pla ; P4 ; 6H ; 30.04.15

Nous pouvons mettre en évidence une nette amélioration de l'activité médiatisante de l'enseignant et des gestes didactiques qu'il met en œuvre – dans l'articulation entre dévolution (L64, 68) et institutionnalisation (L64 74) (Margolinas & Laparra, 2011) et dans la construction de la mémoire didactique (L64, 66) (Schneuwly, 2009). Ici le travail métacognitif en particulier est étayé par les interventions de l'enseignant : « qu'est-ce que je veux vous apprendre ? » (L64), « rappelez-vous qu'est-ce que je vous ai demandé chaque fois » (L66), « vous avez fait quoi, comment ? » (L68), « ça sert à quoi ? » (L70 et 72).

CONCLUSION

À travers ces brefs extraits d'interactions, tirés des dossiers de formation des étudiants, nous avons cherché à montrer les effets d'un dispositif conçu pour analyser historiquement le développement professionnel en voie de réalisation par nos étudiants. En leur donnant l'occasion d'expérimenter les effets d'une médiation instructrice, favorable aux apprentissages, sur un objet d'enseignement délimité et apparemment simple, nous leur fournissons la possibilité de se voir comme des médiateurs de savoir et de considérer les réponses des élèves comme des indices de leur appropriation des savoirs. Le dispositif *Lesson study* a ainsi pour atout essentiel de rendre perceptibles (et perfectibles) les dimensions dynamiques de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation.

438

En guise de conclusion, nous rapportons encore quelques propos d'étudiants relatifs à cette méthode d'investigation. Ils témoignent de l'effort et de l'engagement que requiert la prise de conscience générée par le dispositif :

« En réécoutant les différentes interactions, j'ai découvert à quel point mon discours était souvent du type régulateur, plutôt qu'instructeur. J'en suis atterrée !! »

« Je ne pensais pas que ma façon de communiquer avec un élève et de l'aider dans sa compréhension pouvait tant influencer ses apprentissages. »

« J'ai bien conscience que ce protocole (le 4^{ème}) n'a rien à voir avec le premier. Je me suis longuement préparée en étudiant les homonymes, en formulant les consignes par écrit, en cherchant à m'assurer que ce serait les élèves qui fourniraient les arguments, en ayant sous la main les bons exemples et contre-exemples. Et la leçon en soi, c'était comme un examen ! Je suis ressortie complètement vidée, épuisée par l'effort que ça m'a demandé de tenir la classe comme ça ; mais les élèves étaient tous avec moi. »

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier E. (dir.), (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Clerc A. & Ducrey Monnier M., (2012, 25-26 octobre). *Eprouver un dispositif de formation par la recherche, inspiré des MLS*. Communication présentée à la deuxième rencontre des chercheurs en inter-didactique « L'initiation à la recherche dans la formation des enseignants à l'Université ». Laboratoire I3DL : Université de Nice-Sophia Antipolis. Nice.
- Clerc A., & Ducrey Monnier M., (2013). Une mise en abyme propice au développement professionnel dans la formation des futurs enseignants. In J-P. Bernié & M. Brossard (éds), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. (p. 281-292). Coll. Etudes sur l'éducation, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Clerc A., & Martin D., (2012). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27-2 - 2012.
- Crinon J., (2011). Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (p. 57-76). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Fernandez C., & Chokshi S., (2002). *A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting*. Phi Delta Kappan, 84(2), p.128-134.
- Fernandez M. L., & Robinson M., (2006). Prospective Teachers' Perspectives on Micro-Teaching Lesson Study. *Education*, 127(2), p.203-215.
- Jaubert M., Rebière M., & Bernié J-P., (2012). Communautés discursives, disciplines scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. Forum lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique, http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf. Consulté le 9 septembre 2013
- Lewis C., Perry R., & Murata A., (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement ? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), p.3-14.
- Margolinas C., & Laparra M., (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. (p. 173-198). Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Miyakawa T., & Winslow C., (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3(1), p.77-90.
- Rochex J.-Y., & Crinon (dir.), (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Coll. Paideia, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly B., (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahier de la section des sciences de l'éducation* n° 118. Genève : Unige, Fapse.
- Schneuwly B., (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly et J. Dolz, *Des objets enseignés*

en classe de français. (p. 29-43). Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Schneuwly B., & Léopoldoff-Martin I., (2012). Le travail pédologique de Vygotski : une réponse au diagnostic de la crise en psychologie ? In Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Sensevy G., (2009). Etude d'un enseignement de la lecture au cours préparatoire : esquisse d'articulation de divers types d'analyse. *Revue française de pédagogie*, n° 168, p.39-58.
- Sensevy G., Mercier A., & Schubauer-Leoni M.L., (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 20, n° 3, p.263-304.
- Vygotski L.S., (1927/2010). *La Signification historique de la crise en psychologie*. (C. Barras et J. Barberis, trad.) Paris : La Dispute.
- Vygotski L.S., (1928-31/trad. 2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.
- Vygotski L.S., (1934/1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.

NOTE DES TABLEAUX

- ¹ XX indique des syllabes inaudibles.

LA MÉTHODE TRAJECTOIRE, INSTRUMENT POUR COMPRENDRE ET SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

CATHERINE LOISY

Institut Français d'Éducation (IFÉ) ; Ecole normale supérieure de Lyon

INTRODUCTION

Dans le cadre de la recherche ReVEA « Ressources vivantes pour enseigner et pour apprendre », projet ANR 2014-2018, un intérêt est porté au développement professionnel des enseignants, en mobilisant notamment le cadre de l'approche documentaire de la didactique (Gueudet et Trouche, 2008), une perspective qui se fonde sur l'approche instrumentale (Rabardel & Pastré 2005) pour comprendre l'élaboration des ressources des enseignants. Comment situer le développement professionnel des enseignants au-delà des aspects documentaires de leur activité professorale ? Quelle méthode élaborer pour étudier leur développement professionnel ? Comment faire en sorte que la méthode construite permette tout à la fois de *comprendre* et de *soutenir* ce développement ?

Un premier pas a consisté à poser la notion de « développement professionnel ». Le choix a été fait de ne pas considérer le développement professionnel du point de vue des stades de développement des connaissances professionnelles, approche déjà documentée (e.g., Huberman, 1989 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005), mais en référence au concept de développement au sens Vygotskien. Le développement est singulier car il s'ancre dans l'histoire du sujet ; ceci a conduit à ne pas s'appuyer sur un cadre normatif, mais à considérer, de manière ouverte, quels éléments participent du processus historico-individuel de développement professionnel.

Après avoir développé les éléments théoriques mobilisés pour la fonder et pour qu'elle atteigne les objectifs qu'elle vise, une méthode, dite « *méthode trajectoire* » est présentée, puis une étude de cas est réalisée et analysée. La discussion pointe les intérêts et les limites de la méthode par rapport à son adéquation à la compréhension du développement professionnel des enseignants, et à une nouvelle intelligibilité de son développement professionnel par le participant (l'enseignant qui réalise l'entretien instrumenté par cette méthode).

ÉLÉMENTS THÉORIQUES MOBILISÉS POUR FONDER LA MÉTHODE

Du point de vue de l'ancrage culturel du développement, les fonctions psychiques sont, avant leur transformation en processus intra-personnels, socialement élaborées. La connaissance se construit dans l'interaction entre un sujet et l'objet à connaître, par la médiation d'instruments, outils et signes, dans un environnement culturel, fruit de l'histoire d'une civilisation (e.g. Vygotski, 1934/1962 ; Schneuwly et Bronckart, 1985). Tel qu'il a été forgé par Vygotski, le concept de développement renvoie à un processus continu de transformation globale du sujet. D'une part, le développement est considéré comme un « *processus incessant d'automouvement* » selon Vygotski (1934/1962, p.320), posant ainsi le principe d'autonomie du sujet tout en l'articulant à la dimension sociale de construction des fonctions psychiques. D'autre part, le concept de « système psychique » désigne l'unité qui englobe en un tout les fonctions psychiques et leur inter-fonctionnalité renvoyant au fait que chacune de ces fonctions ne se développe pas isolément, mais en relation avec les autres fonctions (Schneuwly, 1999).

442

Dans la théorie de Vygotski, tout apprentissage est social, et le social est la source du développement. L'invention et l'évolution des outils et la construction des systèmes sémiotiques s'élaborent dans un premier temps sur le plan inter-psychique, modalité externe, avant d'être intériorisées, modalité interne. Le développement apparaît ainsi lié à la fois au sujet dans sa dimension existentielle et expérientielle, et à l'environnement dans lequel celui-ci agit, qu'il soit matériel ou social (Wallon, 1959). Dans un second temps, outils et systèmes sémiotiques, fruits d'une genèse sociale progressive, deviennent des biens culturels intégrés dans les activités des personnes qui participent de la médiation de leurs actions et de leurs interrelations développementales.

Vygotski (1960/2014) suggère qu'analyser le processus de développement revient à saisir le déploiement dynamique des *moments* qui en constituent le cours. On retrouve ce terme chez Pastré (2005), qui, faisant référence à l'approche piagétienne dans laquelle la notion de schème rend compte de l'organisation invariante de l'action (e.g., Piaget, 1975), suggère de parler de développement cognitif dans les *moments* où les schèmes sont profondément modifiés. Bien que l'approche du développement soit différente entre Vygotski et Piaget, cette idée de *moment* semble récurrente. Selon Pastré (2005), ces moments de réorganisation profonde sont peu fréquents puisqu'ils correspondent à des transformations profondes au cours du développement. Quand des changements profonds ont lieu, ils peuvent être vécus comme des ruptures, avec « *dépassement contraignant du spontané* » (Sève, 2014, p.36).

La part subjective de l'activité est associée à une question de sens. Intérêts et mobiles sont inclus dans la sphère motivante de la conscience (Vygotski, 1934/1962). Toute action est mue par une orientation vers l'objet : l'intention est première (Bruner, 1983). Si les significations sont socialement construites, le sens accordé à une situation est

toujours propre à un individu, porteur de son intentionnalité (Leontiev, 1975/1984). Trois niveaux apparaissent en tension, le niveau opératoire avec ses objectifs, le niveau de l'action avec les buts assignés aux tâches, le niveau de l'activité avec des mobiles profonds (Leontiev, 1981). Les causes de la pensée sont à rechercher dans les inclinations des personnes.

En résumé, qui dit mouvement dit *trajectoire*, donc un ensemble de positions successives. Une trajectoire de développement se caractérise par des moments de transformation qui, dans une démarche génétique, peuvent être explicités dans le mouvement processuel du développement. La compréhension du développement passe par la mise en perspective de l'articulation des dimensions comportementale, cognitive, affective et sociale qui le sous-tend *et* de celle qui est produite lors de ces moments. La perspective diachronique se double d'une perspective synchronique, celle des variables qui sont à la *source* du développement, qu'il s'agisse d'objets du monde sensible, d'objets symboliques, d'un développement déjà-là. La trajectoire de développement est motivée par les inclinations du sujet qui lui donnent son sens.

S'intéresser à la trajectoire de développement *professionnel* signifie que l'on se cantonne à ce qui a trait au métier. En revanche, il convient d'« écarter toute définition à partir de commencements absolus » (Piaget, 1964, p.192). La trajectoire de développement professionnel est inscrite dans le vécu du sujet et lui seul sait en localiser le commencement.

OBJECTIFS DE LA MÉTHODE.

Les éléments théoriques qui viennent d'être mobilisés fondent l'élaboration d'une méthode visant à repérer le développement professionnel « en mouvement » ou *trajectoire de développement professionnel*. La méthode devrait permettre de repérer les moments de changement dans leurs dimensions comportementale, cognitive, affective et sociale ; les sources de ce développement et les instruments mobilisés pour médier les actions dans le processus de développement professionnel ; les mobiles de l'activité professionnelle.

Le second objectif visé est d'une autre nature : il s'agit de faire en sorte que la méthode permette aussi de *soutenir* ce développement. La passation est donc elle-même considérée comme un moment de développement professionnel privilégié. Le principe de base est que, partant de moments de développement qu'il a identifiés, le participant puisse redoubler l'expérience remémorée (dans laquelle il a déjà nécessairement mobilisé outils et signes) par « *des stimuli artificiellement choisis* » (Sève, 2014, p.56), stimuli devant contribuer à une nouvelle maîtrise chez le participant.

En effet, tout apprentissage a une dimension opératoire en ce qu'il repose sur la transformation des objets de l'environnement, et une dimension signifiante en ce qu'il

permet de construire ou transformer des connaissances objectivées dans des signes. La méthode engagera les participants dans une activité productive tournée vers la réalisation de tâches dont l'objectif est de médiatiser le rapport du participant à sa trajectoire de développement professionnel. La dimension signifiante n'est pas absente des instruments qui seront mobilisés pour réaliser ces tâches, mais d'autres médiations devraient soutenir des activités plus résolument signifiantes sur cette trajectoire.

SYNTHÈSE ET ORIENTATIONS POUR LA CONSTRUCTION DE LA MÉTHODE

444

La trajectoire de développement professionnel étant ainsi posée, les contours de la méthode permettant de la recueillir, nommée « *méthode trajectoire* », se dessinent. En lien avec les objectifs fixés, il s'agit de favoriser l'émergence : des transformations cognitive, affective, sociale, comportementale qui ont eu lieu au fil du développement professionnel du participant ; des outils et instruments mobilisés dans ces transformations ; de la vision du participant sur le milieu matériel et social dans lequel il a agi avec les interrelations qu'il a perçues entre ces expériences et des dimensions existentielles ; du sens qu'il accorde à son développement professionnel. Pour cela, il disposera de divers outils matériels et de consignes associées le conduisant à formaliser par écrit et par dessin des éléments de son développement professionnel. Une série de questions l'inciteront à une analyse approfondie de la trajectoire ainsi matérialisée.

La transformation est permanente au cours du développement, qu'on la considère comme un processus d'auto-équilibration interne ou comme l'assimilation d'instruments et de signes, mais l'intérêt se porte sur les changements les plus significatifs. L'hypothèse est faite que par leur prégnance liée à leur rareté et au fait qu'ils se sont accompagnés de ruptures, les principaux moments de développement ont pu marquer la mémoire du sujet de telle sorte qu'il se les remémore aisément. Ainsi, pour démarquer l'activité, il sera demandé au participant de conscientiser ses moments de changement. Toutefois, les moments de changement repérés par le participant ne renvoient pas nécessairement aux seules transformations importantes qui ont eu lieu au fil de son développement, mais ce sont ceux qui font *le plus sens* pour lui au moment de la passation.

Du point de vue méthodologique, partir de ces moments de changement significatifs est aussi un moyen pour amener le participant à se centrer sur son développement, c'est-à-dire sur le mouvement de ses transformations, et non à raconter sa vie professionnelle. Une attention devra cependant être portée aux réponses pour s'assurer que le répondant se centre bien sur son développement et non sur les étapes de sa carrière. On fait également l'hypothèse que l'identification de ces moments cadrera le discours et limitera les digressions, ce qui pourrait être le cas dans une relation chronologique.

Une fois ces moments pointés, le participant sera conduit à expliciter les changements en termes de ressources (en lien avec le questionnement du projet ReVEA) et en termes de développement professionnel (en lien avec les travaux menés sur cette problématique). Les ressources constituent les objets en transformation qui peuvent être matériels ou symboliques. Par ailleurs, l'expérimentateur garde en tête que les transformations de soi et les transformations dans les dimensions dans lesquelles autrui est partie prenante sont deux autres dimensions du développement professionnel qui devraient également être explicitées.

Chacune des réorganisations étant liée à un faisceau de facteurs internes et externes imbriqués, des questions posées par l'expérimentateur devraient permettre de les faire émerger. Le participant sera incité à penser à ses caractéristiques personnelles et à celles du milieu dans lequel il évoluait au moment des réorganisations, telles qu'il se les remémore, et aux interrelations, telles qu'il les perçoit, entre ces expériences significatives et la construction de son développement professionnel.

Ces réorganisations seront aussi à mettre en relation avec les mobiles profonds qui guident l'activité du professionnel pour faire émerger des congruences et des impensés. Pour cela, une fois la trajectoire élaborée, c'est-à-dire vers la fin de l'entretien, le participant sera invité à remobiliser les mobiles qu'il aura formulés précédemment pour reconsidérer le sens de la trajectoire matérialisée en lien avec ses inclinations.

PISTES TECHNIQUES POUR L'ÉLABORATION DE LA MÉTHODE

A partir de ces orientations, nous avons recherché s'il existait déjà une méthode sur laquelle s'appuyer. Nous avons trouvé « la route » mise au point par Corten-Gualtieri, Dony et d'Hoop (2010). Les auteurs font dessiner leur parcours professionnel par des enseignants en formation dans un objectif d'accompagnement du développement professionnel : cet objectif se rapproche de notre second objectif, élaborer une méthode pour *comprendre et soutenir* le développement professionnel. Concrètement, après leur avoir fait lister les moments importants de leur développement professionnel sur un papier, les auteurs font dessiner aux enseignants en formation une représentation visuelle de ce développement sous la forme d'une route, puis, après une série de cours sur le développement professionnel réalisée par des experts, elles font analyser leur route aux participants.

La *méthode trajectoire* que nous développons ne se situe pas dans la perspective de « carrière » mais de « développement », et la passation sera individuelle. Il n'y a pas d'enseignement et d'apprentissage explicite sur le développement professionnel mais des questions à visée développementale qui amèneront le participant à conscientiser et analyser sa trajectoire de développement. Pour des raisons pratiques, il est nécessaire de matérialiser les moments de réorganisation pour pouvoir les présenter séparé-

ment des ressources élaborées lors de ces réorganisations (question vive dans le projet ReVEA) et du développement professionnel ; pour cette raison, les réorganisations seront notées sur des post-it. Enfin, la route (Corten-Gualtieri *et al.*, 2010) ne cherche pas à faire conscientiser les mobiles profonds de l'activité professionnelle ; en lien avec les fondements théoriques mobilisés, il sera nécessaire de les faire émerger.

LA MÉTHODE TRAJECTOIRE

L'expression choisie pour lancer la passation de la *méthode trajectoire* se veut simple, concrète, et en lien avec la recherche ReVEA : après avoir construit un sens partagé du mot « ressource » dans une acception large englobant tout ce qui « re-source » l'activité professorale et dont la fonctionnalité réside dans un usage pratique (Adler, 2010), il est demandé aux participants de conscientiser les « moments de changements les plus significatifs autour de ressources » et pour que la réponse ne se limite pas aux ressources, l'expérimentateur ajoute « et plus largement ».

La méthode trajectoire suit plusieurs phases. L'activité commence par une étape de remémoration, par le participant, des moments de changement qu'il estime être les plus significatifs de son développement professionnel. Il note chaque moment remémoré succinctement sur un post-it, et prend un nouveau post-it pour tout nouveau moment rappelé. Cette remémoration se veut la plus complète possible, sans prétendre à une exhaustivité. Au cours de cette première étape, le participant n'est pas dérangé dans sa tâche par l'expérimentateur qui reste silencieux.

Lorsque le participant estime avoir terminé cette phase de remémoration, l'extrémité d'une flèche est tracée par l'expérimentateur sur la partie droite d'une feuille de format double raisin. Au bout de cette flèche, le participant est invité à formuler par écrit les mobiles de son activité professionnelle : « Au bout de la flèche, vous allez écrire ce qui, aujourd'hui, motive votre activité professionnelle. ». Au cours de cette étape de formalisation, l'expérimentateur n'intervient pas, et le participant peut écrire en silence ou oraliser ce qu'il écrit.

Ensuite, le participant doit procéder à l'organisation temporo-spatiale de ses post-it, l'extrémité de la flèche représentant l'aboutissement, c'est-à-dire le moment présent. Une fois que l'organisation temporo-spatiale de ses post-it est terminée, le participant est invité à lire un de ses post-it qu'il choisit librement et à expliciter le moment de changement concerné. L'expérimentateur intervient pour favoriser l'explicitation ; il s'assure en particulier du fait que ce qui est noté sur le post-it pointe un *changement situé dans le temps du développement*. Puis il invite le participant à associer par écrit à ce post-it deux séries de mots-clés. L'une concerne les ressources, l'autre les transformations. La tâche se poursuit jusqu'à ce que l'ensemble des post-it soit associé à deux séries de mots-clés. Le chercheur intervient pour soutenir la réalisation de la tâche, notamment

en favorisant l'explicitation et en s'assurant que des mots-clés figurent pour chaque moment.

Ensuite, le participant est amené à relier ces différents moments en illustrant par un tracé les types de liens qui les unissent. La consigne pour la trajectoire, « en illustrant la continuité, mais aussi les barrières, les obstacles franchis, les changements de direction, les détours, les retours, etc. », s'inspire de celle qui est donnée par Corten-Gualtieri et ses collaborateurs (2010) pour le tracé de la route.

La dernière consigne est d'expliquer oralement les liens que le participant fait entre les mobiles profonds de son activité professionnelle qu'il a notés au bout de la flèche lors de la deuxième tâche à l'ensemble de la trajectoire de développement professionnel qui a été matérialisée.

ÉTUDE DE CAS

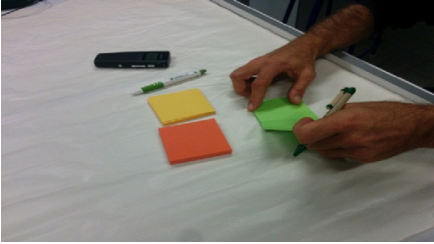

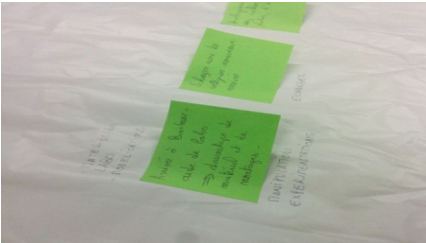
D. est enseignant de sciences de la vie et de la Terre (SVT) ; il ne participe pas au projet ReVEA. Il est, pour la première année, enseignant associé à l'IFÉ sur un autre projet pour lequel les travaux n'ont pas encore débuté au moment où est conduit l'entretien. On peut donc considérer qu'il est encore un « enseignant ordinaire », sauf par le fait qu'il est prêt à s'engager dans un projet de recherche avec l'IFÉ.

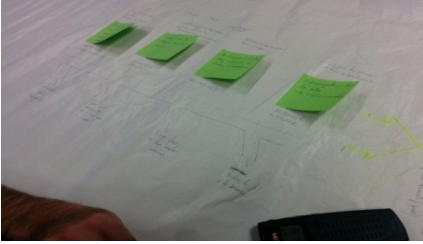

L'entretien s'est déroulé dans l'établissement de D. : le collège HBV. Il est conduit par deux chercheurs, C. qui s'intéresse au développement professionnel, et M. qui s'intéresse à la question des ressources dans une approche didactique. L'entretien a débuté par une question ouverte sur les ressources, afin que les chercheurs ne soient pas contraints de donner une définition : « La recherche dans laquelle se situent nos travaux concerne les ressources. On s'intéresse aux ressources que les enseignants mobilisent pour préparer et pour conduire leurs enseignements. Pour voir la représentation que vous avez de ce mot, est-ce que vous pouvez nous parler par exemple des ressources liées au dernier cours que vous avez mené en classe de 6^e? ».

Le matériel à disposition de l'enseignant est composé de post-it de trois couleurs différentes, de stylos de couleurs différentes et d'une feuille de papier double raisin. Aucune consigne n'est donnée sur l'emploi des couleurs ; en fait, D. n'utilisera que des post-it verts. Les chercheurs ont un enregistreur et un appareil photo numériques. L'accord de l'enseignant est demandé pour l'enregistrement et pour la prise de photographies.

L'entretien a duré une heure et dix minutes. Il a été enregistré et a fait l'objet d'une transcription *verbatim*. Des photos ont été prises pendant les différentes tâches réalisées suite aux consignes. Le tableau 1 présente le déroulement de la production de la trajectoire de D.

Tableau 1. Déroulement de la réalisation de la trajectoire de D.

<p>D. a produit spontanément trois post-it :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arrivée à HBV ; - Développement d'internet => recherche de photos, d'animation ; - Vidéoprojecteurs dans les salles => vidéo + animations. <p>Puis, devant l'insistance des expérimentateurs, il en écrit un quatrième :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Alors ça, c'est pas une seule fois, mais c'est voilà, «échange avec les collègues qui arrivent» ». 	<p>Remémoration des « moments de changement »</p> 
<p>À la consigne « Vous allez écrire ce qui, aujourd'hui, motive votre activité professionnelle », D. interroge « C'est-à-dire ? »</p> <p>M. explique « Des grands objectifs, qu'est-ce qui finalement guide ton activité, oriente ton activité ». D. écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendre mes enseignements plus clairs = être sûr que les élèves retiendront les notions essentielles ; - Donner goût aux Sciences et à la curiosité ; - Préparer les élèves à la poursuite de leur scolarité (au sens large et dans les disciplines scientifiques). 	<p>Formalisation des mobiles de l'activité professionnelle</p> 
<p>D. commence par le post-it « Arrivée à HBV ». Suite à la consigne prévue : « Autour de chacun des moments de changements que vous avez matérialisés par un post-it, vous allez associer un ou des mot(s)-clé(s) qui qualifie(nt) ce qui a changé pour vous », il note : MANIPULATION, et EXPERIMENTATIONS au-dessous du post-it.</p> <p>M. ajoute « Il faudrait peut-être que tu complètes par les ressources que tu as pu changer [...]. L'arrivée à HBV, en quoi ça a changé ta relation aux ressources, ou les ressources que tu as mobilisées, que tu as utilisées, que tu as transformées ? Les ressources qui étaient à ta disposition [...]. Comment tu le relies ? A quel type de ressources ? »</p> <p>D. ajoute : MATERIEL DE LABO et MODELISATIONS au-dessus du post-it.</p> <p>Cette disposition sera conservée tout au long de la tâche : les transformations de l'activité au-dessous du post-it, les transformations de ressources au-dessus du post-it.</p>	<p>Organisation spatio-temporelle des moments de changement et adjonction de mots-clés</p> 

<p>D. trace sa trajectoire. Elle se présente sous la forme d'un cheminement droit avec des ouvertures adjacentes, ouvertes et de courte taille, qui sont situées systématiquement au moment des différents changements.</p> <p>Par exemple, pour les manipulations, D. dit « C'est des voies sans issue, oui, après on repart dans l'autre sens. Au début, super, donc le problème, c'est manipuler pour manipuler, c'est qu'au bout d'un moment, il y a des manipulations que je faisais, ou des expériences que je leur faisais faire, et après les avoir fait, je me disais [...] Est-ce que ça leur a apporté quelque chose ? Est-ce que ça a vraiment un sens ? Donc, de là, j'ai essayé de me recentrer sur les manipulations, les expérimentations qui moi me paraissent apporter quelque chose, ou permettre d'illustrer quelque chose. ».</p>	<p>Tracé de la trajectoire</p> 
<p>Après la discussion portant sur les différentes « voies sans issue », M. demande : « On a beaucoup parlé de ressources qui te permettent de construire ton cours et de le mettre en œuvre, est-ce que dans les ressources qui comptent également dans ta vie professionnelle, il y a des ressources que tu utilises pour te former, toi ? Est-ce que tu en as le besoin ? ».</p> <p>D. ajoute alors deux autres post-it : INSPECTION, avec les mots-clés « Bons rails » et FORMATION GFEN¹, Travail de groupe, avec les mots-clés « Confiance, conception séances ».</p>	<p>Complétion</p> 

La production finale est reproduite par le chercheur sous la forme d'une représentation visuelle qui respecte scrupuleusement les termes employés, la disposition des post-it, la trajectoire qui a été dessinée, ainsi que les éléments divers introduits par le participant (comme la flèche verticale vers la droite de la trajectoire). La flèche bleue est celle qui est tracée par l'expérimentateur pour matérialiser la séparation entre la fin de la trajectoire et l'espace pour noter les mobiles de l'activité professionnelle.

NOTES DE TABLEAUX

¹ Le GFEN « Groupe français d'éducation nouvelle » est un mouvement de recherche et de formation en éducation. Né dans la mouvance de la ligue internationale pour l'éducation nouvelle créée en 1921, c'est une association à but non lucratif.

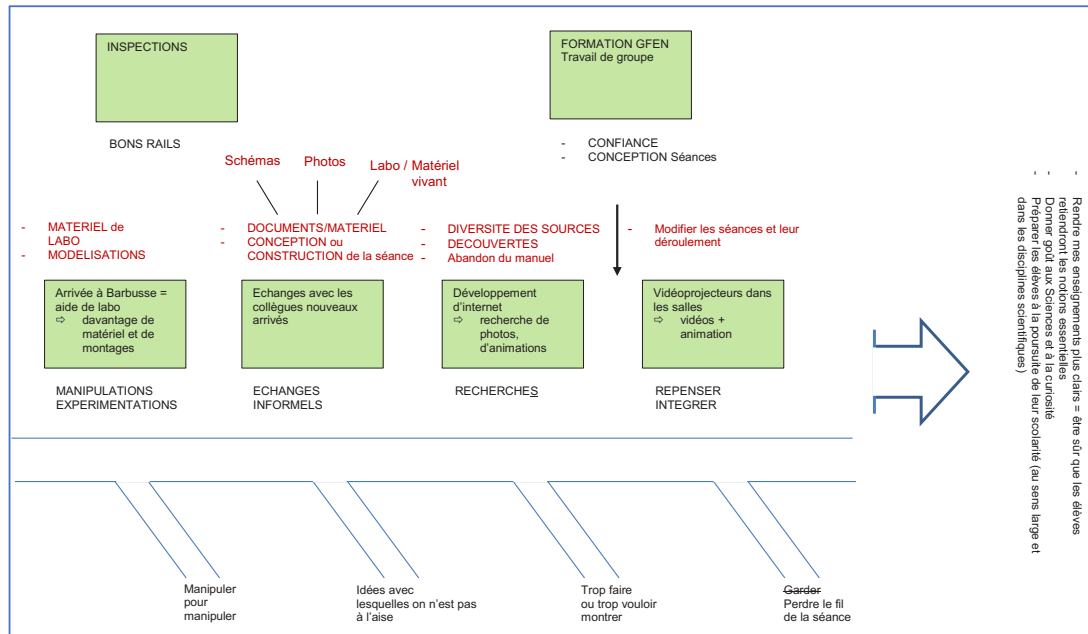


Figure 1. Représentation visuelle de la trajectoire produite par D.

Interrogé sur les apports de la passation de la méthode trajectoire, D. dit « C'est plutôt déstabilisant [. . .] d'avoir à se repencher sur ce qu'on a fait et de réfléchir à l'évolution ». Il a trouvé que la matérialisation de la trajectoire, « J'avais tout sous les yeux », l'aidait dans sa réflexion et lui permettait d'ordonner ses idées.

ANALYSE DE LA TRAJECTOIRE DE D.

Lors de la tâche dévolue à la recherche des moments de changement, D. repère d'abord quatre moments, puis à la fin de l'activité, il en ajoute deux autres. Les facteurs explicatifs principaux de ces moments de réorganisation sont des interactions sociales professionnelles pour quatre sur six des moments (interactions avec l'aide de laboratoire, avec des collègues, avec un inspecteur, avec un groupe d'enseignants) ; et les potentialités offertes par le déploiement des technologies de l'information et de la communication dans la société et dans l'établissement pour deux moments sur six (déploiement d'Internet et équipement des classes en vidéoprojecteurs).

Les mots-clés associés au changement dans les ressources sont le matériel qu'il utilise, les documents auxquels il a accès, la diversité des sources qui le conduit à abandonner l'utilisation du manuel scolaire. Il note également « conception et construction de séances », et une autre fois « modifier le déroulement des séances » dans les ressources ; les premières sont des ressources issues du partage avec des collègues, les secondes « un travail de reprise de ce que je faisais » ne sont pas des ressources, mais des documents qu'il a produits pour exploiter l'équipement des classes en vidéoprojecteurs.

Les mots-clés associés à des changements plus profonds concernent une meilleure instrumentation (manipulations/expérimentations, repenser/intégrer. . .) ; et des aspects

affectifs comme se sentir sur de bons rails (suite aux échanges avec un inspecteur dont il a le sentiment qu'ils lui ont permis d'avancer dans la bonne direction), avoir confiance en soi (suite à des échanges dans un groupe GFEN). La construction de la dimension sociale de l'activité professionnelle est surtout mentionnée dans des échanges constructifs, avec l'aide de laboratoire, avec un inspecteur, avec des collègues, avec des pairs. Par exemple, son arrivée dans l'établissement HBV est un moment de changement car une aide de laboratoire expérimentée le soutient dans l'élaboration de travaux pratiques s'appuyant sur le matériel, ce qui d'une part accroît ses ressources, d'autre part change fondamentalement son activité pédagogique. Lors de l'inspection, ce sont les échanges qui lui ont permis d'avancer « La discussion [...] pas tellement l'inspection en tant que telle, quand il assiste à la séance de cours, mais la discussion [...] qui a lieu après ». Ce premier entretien s'appuyant sur la méthode trajectoire en cours d'élaboration ne permet pas de repérer le développement de sa socialisation professionnelle, mais D. pointe tout de même qu'il est devenu par la suite, une fois la confiance en soi suffisamment assurée, un moteur des échanges entre enseignants dans son établissement.

La trajectoire de D. se présente sous la forme d'un cheminement rectiligne interrompu par quatre diverticules. « C'est des voies sans issue, oui, après on repart dans l'autre sens » correspondant, sur le plan temporo-spatial aux quatre moments de changements identifiés en première instance. Ainsi, concernant les interactions avec ses collègues, il dit : « Sur les échanges informels, pareil. Les collègues, ils vont nous donner plein d'idées qu'on va essayer [...] et puis on se rend compte qu'avec certaines, on va pas être à l'aise du tout. Sur certaines façons de construire le cours, sur certaines façons d'amener telle idée. Bon, pareil, ça veut pas dire qu'on abandonne tout, mais dans ce cas-là on garde une partie des choses et on repart dessus ».

Les mobiles de l'activité professionnelle notés par D. sont de rendre ses enseignements plus clairs, de donner à ses élèves le goût des sciences et de les aider à préparer la poursuite de leur scolarité. Ces réponses peuvent être interprétées comme des visées en termes d'efficacité de l'enseignement, de motivation des élèves et d'éducation à l'orientation. Questionné sur les liens qu'il fait entre les éléments de sa trajectoire et ces mobiles, D. répond qu'il faut permettre aux élèves de développer des compétences, mais il ne rediscute pas ses mobiles en lien avec la trajectoire qu'il a élaborée. Les expérimentateurs n'ont pas remarqué de contradictions entre les mobiles et les éléments de la trajectoire, ce qui ne leur permet pas de poser une question spécifique.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans son discours, le développement de D. apparaît éminemment social tant du point de vue de l'immersion dans le milieu social professionnel (aide de laboratoire, collègues, inspecteur, groupe GFEN) que par les objets culturels qui favorisent ce développement. Le développement des ressources de D. est caractéristique du travail documentaire

individuel et collectif des enseignants (Gueudet et Trouche, 2004). Les données recueillies mettent en évidence le rôle des affects dans son développement professionnel, et comment le développement joue en retour sur les affects. D. se montre ouvert à ce qui se passe dans son environnement, mais, *in fine*, alors que son inclination le pousse vers des idées et des pratiques nouvelles, il revient systématiquement « en arrière » pour construire quelque chose de raisonné qui devient stable ensuite. On peut penser qu'on est ici dans le dépassement du spontané pointé par Sève (2014) et dans l'équilibration pointée par Piaget (1975). Ceci peut être corroboré par la prégnance de ces quatre moments dans la mémoire de D., puisqu'ils sont les premiers, et les seuls pendant un long temps de la passation, à être remémorés.

L'étude de ce premier cas a permis d'expérimenter la méthode trajectoire, et de voir quels ajustements seraient utiles pour la généralisation de son utilisation. Au niveau des mots-clés, la séparation des ressources et des transformations n'est pas assez nette, les consignes devront être précisées. L'activité complète a duré plus d'une heure, et n'a, de ce fait, pas permis de réaliser une autre tâche, nommée « myriade », qui avait été envisagée. Cette tâche devait porter sur un seul moment identifié par l'expérimentateur comme le plus important de la trajectoire et elle devait permettre d'appréhender en profondeur l'ensemble des facteurs entrés en jeu en allant plus loin dans la réflexion sur les ressources, les adjuvants et les opposants, ainsi que sur l'ensemble des transformations documentaires, personnelles et sociales. Enfin, la réflexion sur l'ensemble de la trajectoire à partir des mobiles n'a pas été approfondie. La congruence perçue par les expérimentateurs n'a pas favorisé les questions de relance. L'évaluation de la méthode trajectoire par le participant est succincte, mais elle va dans le sens de la validation des choix méthodologiques. Bien entendu, pour dégager des processus récurrents dans le développement professionnel des enseignants, d'autres recueils de données vont être réalisés dans le projet ReVEA.

Réalisée « à chaud », cette évaluation ne permet pas d'aller très loin sur les effets en termes de développement. Notamment, il serait intéressant de voir comment la méthode trajectoire, fondée sur une expérience pragmatique (la matérialisation de la trajectoire de développement professionnel), et une expérience signifiante, peut participer de l'ouverture du dialogue intérieur (Clot, 2005) se poursuivant par-delà la réalisation de l'entretien avec méthode trajectoire. Pour cela, il faudrait prévoir une nouvelle rencontre avec le participant pour percevoir si et comment cet entretien a contribué à son développement.

La réflexion théorique devrait également être poursuivie, notamment du point de vue de l'instrumentalité du signe. Rabardel (1999) a plaidé en ce sens, et l'idée a été défendue qu'activité productive et activité signifiante (Vygotski) ou constructive (Rabardel, 2005) pourraient être dirigées vers trois types d'objets : les objets du monde sensible, soi, autrui, pour soutenir le développement professionnel (Loisy, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

- Adler J., (2010). La conceptualisation des ressources, apports pour la formation des professeurs de mathématiques. in G. Gueudet et L. Trouche, *Ressources vives. Le travail documentaire des enseignants*. Lyon, Rennes : INRP – PUR.
- Bruner J.S., (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot Y., (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail. L'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 57-75). Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Corten-Gualtieri P., Dony S., et d'Hoop E., (2010). Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements, *RIPES - Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2). Disponible en ligne : <http://ripes.revues.org/425>
- Gueudet G., et Trouche L., (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2(3), p. 7-33.
- Huberman M., (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Leontiev A.N., (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Loisy C., (2012). Individualisation de parcours d'apprentissage : potentiel de blogs. Dans J.-L. Rinaudo et E. Laouvé (dir.), *Individualisation, personnalisation et adaptation des Environnements Numériques d'Apprentissage, Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* (STICEF), 19, p. 253-283. Lyon, Editions de l'ENS.
- Pastré P., (2005). Dynamique et métamorphose des compétences professionnelles. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 11(2), p. 73-87.
- Piaget J., (1964). *Six études de psychologie*. Paris : Denoël Gonthier.
- Piaget J., (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris : PUF.
- Rabardel P., (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. in Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 241-265). Paris : La Dispute.
- Rabardel P., (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel & P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (p. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Rabardel P., et Pastré P., (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Schneuwly B., et Bronckart J.-P., (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Sève L., (2014). Présentation. Dans, L.S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (p.7-76) (Trad. F. Sève). Paris : La Dispute.
- Uwamariya A., et Mukamurera J., (2005). Le développement professionnel en enseignement : approches théorique, *Revue des sciences de l'éducation*, 31, p. 133-155.

- Vygotski L.S., (1985). *Pensée et langage* (Trad. F. Sève). Paris : Editions sociales.
- Vygotski L.S., (1960/2014). Structure des fonctions psychiques supérieures. Dans, L.S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (p. 243-268) (Trad. F. Sève). Paris, France : La Dispute.
- Wallon H., (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 12(3-4), p. 277-286.

REMERCIEMENTS

► **Comité scientifique :**

JEAN-PAUL BERNIÉ[†], *Université Bordeaux IV*; JEAN-PAUL BRONCKART, *FAPSE, Université de Genève*; MICHEL BROSSARD, *Université Bordeaux II*; YVES CLOT, *CNAM Paris*; PABLO DEL RIO, *Université de Madrid*; JANET FRIEDRICH, *FAPSE, Université de Genève*; CHRISTOPHE JOIGNEAUX, *Université Paris-Est - ESPE de Créteil*; CHRISTIANE MORO, *Université de Lausanne*; BERNARD PROT, *CNAM Paris*; JEAN-YVES ROCHEX, *Université Paris 8*; ELSIE ROCKWELL, *CINVESTAV, Institut polytechnique national, Mexico*; ANNALISA SANNINO, *Université d'Helsinki*; BERNARD SCHNEUWLY, *FAPSE, Université de Genève*; STANISLAV STECH, *Université Charles, Prague*; VALÉRIE TARTAS, *Université Jean Jaurès – Toulouse*; TANIA ZITTOUN, *Université de Neuchâtel*

► **Comité d'organisation :**

YVES CLOT ; *CNAM, CRTD* ; SYLVAIN FABRE ; *UPEC, CIRCEFT-ESCOL* ; GABRIEL FERNANDEZ ; *CNAM, CRTD* ; CHRISTOPHE JOIGNEAUX ; *UPEC, CIRCEFT-ESCOL* ; LAURE KLOETZER ; *CNAM, CRTD* ; KATIA KOSTULSKI ; *CNAM, CRTD* ; MAIRA MAMEDE ; *UPEC, CIRCEFT-ESCOL* ; YVON MIOSSEC ; *CNAM, CRTD* ; ÉLISABETH MOUROT ; *Univ. Paris 8 Saint-Denis, CIRCEFT-ESCOL* ; JULIEN NETTER ; *Univ. Paris 8 Saint-Denis, CIRCEFT-ESCOL* ; JEAN-YVES ROCHEX ; *Univ. Paris 8 Saint-Denis, CIRCEFT-ESCOL*, LIVIA SCHELLER ; *CNAM, CRTD* ; JEAN-LUC TOMAS ; *CNAM, CRTD*.

