

REVUE... DES REVUES

NOTES DE LECTURE

REVUES

Enjeux, Cedocef Facultés universitaires de Namur, n° 62 et n° 63

Le français aujourd'hui, AFEF, n° 148 : Linguistique et étude de la langue

Pratiques, Cresef, n° 125-126 : Observations de la langue

OUVRAGES RECUS

DOQUET-LACOSTE C., MONIER-ROLAND F. (2005) : *Autour d'une œuvre : Rascal*. Explorer la littérature à l'école, ScérEn, CRDP Aquitaine

NIDIGGER C. (2005) : PISA 2003 : *Compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 15^e année*. IRDP, Neuchâtel

ROMOGNINO N., VERGES P. (Coord.) (2005) : *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*. PUP

REUTER Y. (éd.) (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Presses universitaires du Septentrion

TAUVERON C. et SÈVE P. (2005) : *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école, de la GS au CM2*. Paris, Hatier.

NOTES DE LECTURE

- Institut national de recherche pédagogique, Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE (eds.) : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris, Hatier pédagogie, 2004.

Les programmes de février 2002 sont maintenant applicables dans leur totalité, puisque les directives concernant la troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux et la troisième année du cycle des approfondissements entraînent en vigueur à la rentrée 2004. Cependant, pour ce qu'on appelle traditionnellement le « Français », certaines des dispositions qu'ils mettent en place posent encore de nombreux problèmes. La matrice disciplinaire qui fonde plus ou moins implicitement les enseignements depuis des dizaines d'années éclate et se reconstruit selon des modalités dont les conséquences sont encore peu visibles. Comment concilier les contraintes didactiques explicites des champs disciplinaires qui émergent et la possibilité d'un travail efficace dans le cadre d'un nouveau domaine transversal où tout est dans tout sans que lui soit affecté un horaire réellement spécifique ?

Dans ce contexte, l'oral est considéré comme un lieu prioritaire, une clé pour tous les autres apprentissages disciplinaires. Si cette place stratégique est parfaitement identifiable par les maîtres du primaire, les dispositifs pour que les élèves acquièrent une maîtrise plus assurée des compétences langagières impliquées

sont loin de leur apparaître clairement et ils déplorent lucidement leur impuissance. Claudine Garcia-Debanç et Sylvie Plane citent dans leur introduction les questions qui, légitimement, reviennent le plus fréquemment en formation : « Comment organiser un enseignement de l'oral efficace ? Quels enjeux donner à la parole orale des élèves en classe ? Quelles compétences essayer de développer ? Quelles formes d'oral faire pratiquer aux élèves ? Comment gérer les classes à effectifs chargés ? Quel travail langagier engager avec des élèves de ZEP ? Comment évaluer l'oral ? Quelles progressions définir en équipes d'école ? ».

On comprend que le défi est de taille. Si l'ouvrage qui paraît chez Hatier permettait de répondre, au moins partiellement, à ces interrogations, il serait à inscrire parmi les références à recommander en toute priorité. En effet, même si les travaux entre autres de didactique (de maîtrise de la langue et du langage, et aussi didactique comparée) et de socio- et de psycholinguistique concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'oral ne manquent pas, même si les colloques et les publications sur le sujet se multiplient, peu d'outils à destination des classes sont réellement crédibles. L'initiation aux genres formels à l'école ne correspond pas aux orientations des programmes, les transpositions des travaux issus de la didactique de l'écrit conduisent à des impasses ou induisent la mise en place de dispositifs manifestement inadaptés. Les manuels à destination des élèves ne font le plus souvent que recycler des pratiques archaïsantes qui n'ont que peu à voir avec les ambitions affichées.

Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? est un ouvrage issu d'une recherche INRP intitulée *L'oral pour apprendre* qui, pendant trois ans, a œuvré pour cerner ce que pourraient être les implications didactiques d'une recherche précédente : *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* qui, quant à elle, avait des idées essentielles descriptives. Certes les chapitres relevant du cadrage théorique et ceux qui sont essentiellement du côté de la description constituent une part importante de l'ouvrage. Mais l'orientation vers l'action dans la classe s'affirme et, indiscutablement, on dépasse le stade de l'esquisse ; une didactique de l'oral pour apprendre est en train de prendre corps.

Un rapide survol permettra de mieux cerner la façon dont les auteurs ont tenté d'apporter des réponses aux questions des enseignants.

Les deux premiers chapitres constituent un cadrage qui analyse d'une part la façon dont la problématique a peu à peu émergé et les infléchissements qu'elle a subis et, d'autre part, comment les maîtres du primaire formulent leurs attentes de formation pour se conformer aux incitations de l'institution.

Les chapitres 3 et 4 constituent une approche théorique fondée essentiellement sur la linguistique pour analyser la complexité de la notion d'oral et ses rapports problématiques avec l'écrit.

Les chapitres 5 à 9 ont une entrée plus spécifiquement didactique et envisagent sous cet éclairage respectivement : la relation entre oral et écrit, les étayages de l'enseignant, l'élaboration des dispositifs à mettre en place, la possibilité d'organiser une programmation et enfin les problèmes relatifs à l'évaluation.

Le dernier chapitre a une perspective synthétique et se présente comme un questionnement sur tout ce qui précède. Les avancées sont soulignées, tout

particulièrement, l'accent est mis sur la perspective fonctionnelle et les vertus du dialogue pour développer une réflexion métalinguistique. Mais les risques de dérive ne sont pas sous-évalués ; la mise en garde est claire concernant une pratique mécanique et l'abus du métalangage. Les perspectives ouvertes concernent essentiellement les problèmes de formation pour que les enseignants puissent manifester vigilance et à propos pour exploiter à bon escient les occasions d'apprentissage que fournit l'enseignement au quotidien.

Le lecteur curieux peut être rassuré, il aura de quoi alimenter sa réflexion. Il serait cependant excessif d'affirmer que l'ouvrage soit sans défauts. Comme c'est presque toujours le cas dans les publications d'une équipe, les problèmes de cohérence se posent. Les auteurs de l'introduction annoncent que tous les chapitres seront bâtis selon le même modèle : questions des enseignants, mise au point théorique sur les notions-clés, exemples d'activités conduites en classe, inventaire de situations de formation relatives au problème traité et enfin bibliographie pour aller plus loin. Si quelques chapitres se conforment à ce plan, c'est loin d'être cas pour tous. Point de détail, certes, mais il n'est pas le seul.

Des outils d'analyse sont proposés qui sont loin de manquer d'intérêt : le chapitre 3 analyse l'oral comme un phénomène multidimensionnel pouvant être analysé sous l'angle locutoire, linguistique, discursif, dialogal, interactionnel, situationnel. La grille d'analyse a-t-elle une pertinence pour procéder à l'analyse de situations didactiques ? Nous ne le saurons pas dans la mesure où les exemples sont empruntés à des extraits très limités de situations et jouent essentiellement un rôle d'illustration. Les autres chapitres n'intègrent pas cette mise au point théorique pourtant riche de potentialités. De même, le chapitre 7 fait une très éclairante typologie des dispositifs pour travailler l'oral, mais les autres chapitres ne l'utilisent pas pour caractériser les activités qu'ils analysent. Il est dommage qu'un outil aussi intéressant pour la formation soit mis entre les mains des lecteurs sans qu'en soient mises en évidence toutes les potentialités.

Un autre aspect pose problème, il s'agit des relations entre la didactique de la discipline support de l'activité analysée et les aspects relevant spécifiquement de la dimension langagière. Il n'est certes pas facile de faire une séparation tranchée entre l'un et l'autre de ces domaines. Mais il faut être clair sur la posture de celui qui rédige le chapitre. Quel regard peut avoir le lecteur sur la pratique de l'enseignant dans l'exemple de la situation analysée ? Le commentaire devrait faire apparaître de façon explicite comment la séance s'inscrit dans la démarche propre de la discipline concernée, si elle est conforme aux attentes énoncées par les programmes, si sa mise en œuvre est ou non problématique. Plusieurs des exemples analysés mériteraient qu'on attire nettement l'attention sur d'éventuelles difficultés dans l'approche notionnelle au cours de la séance.

Le malaise est encore accentué lorsque le discours se fait prescriptif. Alors que la posture dominante dans l'ouvrage est descriptive (mais répond-on de la sorte aux attentes suscitées par le titre ?), certains chapitres ou passages de chapitre donnent des recommandations explicites sur la façon d'agir. C'est le cas tout particulièrement du chapitre 6. Comment faire comprendre sans ambiguïté que ce qu'il est conseillé de mettre en œuvre concerne uniquement la dimension interactionnelle mais en aucune façon la manière de conduire la séance de sciences ?

À plusieurs reprises, on souhaiterait rencontrer davantage de nuance dans les injonctions à agir alors que symétriquement, dans d'autres chapitres, on attendrait que des positions plus tranchées soient prises pour guider le maître dans son action au quotidien.

À qui est destiné cet ouvrage ? Les coordinateurs disent explicitement s'adresser aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Certes, l'un et l'autre pourront trouver des informations précieuses. Cependant, il faut être clair, l'ouvrage, même s'il s'intitule *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* est plus un outil de formation qu'un moyen de mettre directement en place des activités où sont résolus les problèmes apparaissant dans les questions posées par les enseignants. Les formateurs y verront un support clair pour des mises au point théoriques, pour les guider dans la méthodologie d'analyse d'activités. Des pistes leur sont proposées pour organiser des situations de formation, ce qui est loin d'être négligeable lorsqu'il s'agit d'aborder des questions comme la programmation ou l'évaluation. De retour dans leurs classes, les maîtres de primaire, quant à eux, auront tout le loisir pour se remémorer les travaux effectués en stage et les moyens d'approfondir leur réflexion.

Dans l'énorme chantier qu'est la didactique de l'oral à l'école primaire, l'ouvrage publié par l'équipe INRP Oral 2 constitue une étape importante. C'est un outil de formation qui fera date par la quantité d'information et les pistes qu'il propose en formation des maîtres. Mais la didactisation d'une recherche didactique est encore un objet de recherche.

Gilbert Turco

- **VYGOTSKI : Lectures et perspectives de recherches en éducation**, Michel Brossard, suivi d'un inédit en français de L. S. Vygotski, Traduit par Olga Anokhina et Michel Brossard, coll. Éducation et Didactiques, Presses universitaires du Septentrion, 2004.

Comme le précise M. Brossard en introduction, le but de l'ouvrage est d'inciter à la lecture de Vygotski en « fournissant quelques clés : historiques, bibliographiques, et si possible théoriques ». La double bibliographie en français et en anglais qui termine cette introduction, sans compter la classique bibliographie finale, est précieuse en ce sens. Elle comporte l'indication des textes de Vygotski sur lesquels M. Brossard s'est appuyé, et un choix de quinze ouvrages et textes concernant la biographie et l'œuvre de Vygotski. Il s'agit d'hypothèses, que Vygotski n'a pas eu le temps de mettre à l'épreuve dans des recherches empiriques. Paradoxales, voire à contre-courant, par rapport à l'idéologie dominante en matière de psychologie hier comme aujourd'hui, elles intéressent en tous cas les didactiques au premier chef...

Au-delà de cette visée propédeutique, M. Brossard tend à ouvrir des perspectives sur les prolongements actuels, dans le domaine de la recherche en éducation, de la théorie historico-culturelle du développement des fonctions psychiques supérieures esquissée par Vygotski au cours de sa courte vie (38 ans). Ce qui

renvoie d'une part aux outils culturels et intellectuels, constitués historiquement, du développement humain : langage, écriture, calcul, dessin..., et d'autre part aux processus de développement de fonctions telles que l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation des concepts...

L'ouvrage n'a pas seulement des vertus propédeutiques, clarifiant notamment les conceptions respectives de Vygotski et de Piaget. Il présente une lecture singulière de Vygotski, orientée par une problématique psychologique qui met l'accent sur les tenants et aboutissants des apprentissages scolaires, en relation avec le développement humain.

Ma lecture de la lecture de Vygotski par M. Brossard est, à l'image de la sienne, orientée. Je m'attache surtout aux hypothèses qui me paraissent les plus concernantes et les plus éclairantes pour la Didactique du Français, telles que M. Brossard les expose et les questionne. Je simplifie, bien sûr (il faut vivre d'urgence), ce que M. Brossard lui – heureusement – peut se refuser à faire, espérant à mon tour inciter à aller aux sources. À l'occasion, je ne m'interdis donc pas, entre parenthèses, quelques remarques de mon cru.

L'objet central de travail de Vygotski, c'est le développement humain, envisagé non pas comme la résultante du développement de fonctions isolées – vaste débat avec Piaget entre autres... – mais comme une construction en « tressage » induite par la transformation des rapports interactifs entre domaines fonctionnels de plus en plus différenciés : moteur, affectif, intellectuel, social, langagier. C'est dire sa complexité et l'importance vitale de la connaissance des processus de transformation des fonctions assurées par les conduites élémentaires vers des fonctions psychiques supérieures.

Selon Vygotski, à l'opposé de Piaget, ces processus procèdent de l'appropriation – socialisée – d'outils culturels parmi lesquels le langage joue un rôle essentiel. Si, au départ, développement communicationnel et développement intellectuel sont disjoints, la pénétration des actions sur les choses par le langage, va induire une transformation des capacités intellectuelles dans le sens d'un pouvoir d'analyse des actions propres et une transformation des capacités communicationnelles dans le sens d'un pouvoir de représentation et de planification de l'action. Aux outils et à l'intelligence pratiques construits dans l'action se conjuguent désormais les outils et l'intelligence de l'abstraction. Ainsi se construit la pensée verbale, qui est le propre de l'humain.

Ce rapport pensée / langage se transforme en fonction des activités où il est agissant et des étapes du développement de l'enfant. Si l'on définit la signification comme résultant de l'unité dialectique d'une activité de pensée et des formes langagières au sein desquelles travaille cette activité, le développement peut se concevoir comme une série de passages, de transformations d'une « figure de signification » relative à une étape donnée du développement, selon l'expression de M. Brossard, à une autre : du langage social au langage égocentrique (divergence de fond avec Piaget), du langage égocentrique au langage intérieur, du langage intérieur à une formulation orale ou écrite. Dans l'activité de pensée/langage (M. Brossard dit « pensée verbale »), il y a passage incessant de figures de signification à d'autres : « il n'y a jamais adéquation de la pensée à sa formulation (je dirais : la pensée est travaillée par la formulation, et inversement) : « un travail de reprise, de reformulations, de ré-élaborations est constitutif de la

pensée verbale » (et de sa traduction, l'activité d'écriture, et sans doute aussi, à certains égards, de l'activité de compréhension/interprétation d'un texte).

Concluant sur ce dernier point, M. Brossard attire l'attention sur des pistes didactiques qui lui paraissent importantes : « le dialogue en classe, les reformulations [...] en quoi réside l'essentiel de l'activité de compréhension, la production écrite par l'élève d'un texte explicatif [...] constitueraient des moments essentiels dans le travail de reconstruction des connaissances demandé aux élèves » ; d'où l'intérêt des brouillons qui permettent d'observer l'activité de construction de connaissances données, au cœur des « passages » de figures de signification à d'autres. (Ces pistes ont été et sont effectivement travaillées dans des recherches en didactique, notamment en français. De même les relations entre travail conceptuel et travail langagier en sciences par exemple).

La question des rapports entre développement et apprentissages – et singulièrement les apprentissages scolaires – est tout à fait centrale pour Vygotski, comme pour Piaget. Comme lui, il critique les pratiques scolaires où le dire l'emporte sur le faire, occultant l'activité propre de l'enfant apprenant. Comme lui, il pose la nécessité de prendre en compte le développement actuel de l'enfant pour organiser les apprentissages.

Mais Vygotski récuse l'idée de la primauté du développement cognitif sur les apprentissages et pose en principe que les outils culturels historiquement constitués, dont l'école permet un apprentissage systématique, ont un rôle (re)structurant sur les fonctions psychiques, et notamment les fonctions supérieures. Donc, à la différence de Piaget qui exclut les contenus scolaires de ses protocoles d'observation, Vygotski les privilégie.

Aussi bien, leur conception du développement s'oppose en tous points. « Mécanismes internes d'équilibration » pour Piaget, « reconstruction pour soi d'activités humaines historiquement élaborées » induisant une transformation des fonctions psychiques existantes pour Vygotski. L'insertion des apprentissages scolaires dans la zone proximale (M. Brossard traduit : « prochaine ») de développement est le corollaire de cette position qui inscrit le développement des fonctions psychiques supérieures dans l'ordre de la culture (et non plus de la nature). Autre corollaire : les apprentissages disciplinaires spécifiques induisent la construction progressive de capacités, de « principes structuraux » de portée de plus en plus générale. Faut-il préciser qu'on est là aux antipodes d'apprentissages »transversaux » a-disciplinaires qui « fonderaient » des apprentissages « spécifiques » ?

La lecture que fait M. Brossard des hypothèses de Vygotski sur les rapports entre apprentissages et développement procède de deux questions très éclairantes : si le développement est fondamentalement « auto-mouvement », comment les apprentissages peuvent-ils « anticiper, orienter, provoquer » le développement ? pourquoi les apprentissages scolaires jouent-ils un rôle décisif dans le développement de l'enfant ? Questions qui concernent les didactiques au premier chef. (Notons que Vygotski a surtout raisonné par rapport à la construction des concepts scientifiques, et prend souvent l'exemple de l'appropriation de l'écrit en tant que système abstrait de « notation de notation » de l'oral. Il s'agit donc d'apprentissages complexes de l'abstraction. Il est particulièrement intéressant qu'il y inscrive l'écrit).

M. Brossard démonte l'apparent paradoxe de manière, là encore, éclairante. Les apprentissages scolaires prennent appui sur des conceptualisations antérieures déjà construites par l'enfant dans l'action au quotidien (G. Vergnaud parle de connaissances en actes). On ne saurait occulter les « concepts spontanés » ou « quotidiens » sous peine de bâtir sur du sable (d'où l'importance de l'intégration - sans doute encore insuffisante - de l'étude des représentations, des conceptions des élèves - et des maîtres - dans notre champ didactique). Ces concepts spontanés (je dirais plutôt : issus de l'expérience dans le quotidien, expérientiels) permettent la construction de conceptualisations d'une autre nature, d'ordre scientifique. Le travail « collaboratif » avec l'adulte en classe (et j'ajouterais : avec les pairs, comme le montrent des recherches en didactique et en sociologie), y joue un rôle essentiel. Les enfants entrent alors dans une activité organisée didactiquement, volontaire et consciente, de résolution de problèmes donnés qui appelle formulations et reformulations, définitions et redéfinitions, généralisations (il y a là des pistes de plus en plus explorées par les recherches en didactiques, y compris en français).

Par là même, s'ouvre une zone de développement prochain des concepts quotidiens. Il n'y a pas substitution des concepts scientifiques aux concepts quotidiens, M. Brossard y insiste, mais interaction entre deux logiques de conceptualisation dont chacune favorise la progression de l'autre. (Ce point essentiel va à l'encontre d'idées reçues sur l'acculturation et les rapports entre concepts scientifiques et concepts quotidiens - décidément je préfère : expérientiels). Il n'y a pas substitution mais rupture épistémologique : l'étayage des apprentissages de l'abstraction sur l'expérientiel, non seulement ne le « tue » pas mais « fraie la route », dit M. Brossard, à son développement qui, en retour, enracinera le développement des conceptualisations scientifiques et des capacités d'abstraction. C'est là que se noue la fonction intellectuelle et culturelle de l'École, qui est de concevoir et mettre en place les apprentissages spécifiques structurés nécessaires pour donner accès aux « œuvres » les plus élaborées que les sociétés humaines ont produites au cours de leur histoire, permettant ainsi un développement maximal des fonctions psychiques des individus.

(Un point de discussion serait à ouvrir ici. Quelle conception de la culture sous-tend la théorie historico-culturelle ? M. Brossard ne le précise guère. Ce qu'il dit de la fonction culturelle de l'école fait problème. Ainsi la question des critères d'ordre culturel de choix des œuvres humaines qui sont à étudier en classe peut-elle se limiter à un critère - flou et ambigu - d'« élaboration », pour ne pas dire d'excellence ? Il me semble que les conceptions de M. de Certeau, qui invite à considérer, non pas des jugements de valeur en termes d'« élaboration » ou d'excellence déterminés idéologiquement, mais des critères sociologiques et intellectuels objectivables de « densité culturelle » irait plus dans le sens des conceptions de Vygotsky et surtout, me paraît plus heuristique didactiquement. Pour référer à notre domaine, quelle langue s'agit-il de faire maîtriser en classe ? Celle de l'excellence littéraire et scientifique et/ou l'ensemble des usages sociaux de l'oral et de l'écrit ? Quelle culture de l'écrit, de quels écrits ?)

L'intérêt didactique des hypothèses de travail de Vygotski concernant les apprentissages scolaires ne fait pas de doute, notamment celles qui sont relatives à l'appropriation de la culture de l'écrit. On peut certes souligner, comme le fait M. Brossard, qu'elles ont à être mises à l'épreuve. Des recherches en didactique y

ont déjà contribué, au-delà de celles qu'il cite comme je l'ai signalé par certaines parenthèses. Soit qu'elles réfèrent à Vygotski, soit qu'elles se situent sur les mêmes longueurs d'ondes conceptuelles, notamment en Didactique des Sciences, des Mathématiques, du français... Certes, M. Brossard le souligne également, Vygotski ignore – et pour cause – des concepts didactiques fondamentaux comme ceux de situations, de transposition, d'obstacles didactiques... À supposer d'ailleurs qu'un concept comme celui de transposition didactique puisse être pertinent s'agissant de didactique du Français. De toute façon, la prise en compte de concepts de cette nature par Vygotski aurait-elle changé fondamentalement ses hypothèses ? Je ne le crois pas.

Il est particulièrement intéressant pour nous de noter que Vygotski considère la lecture / production d'écrits, non pas sous l'angle de techniques de décodage / codage, mais comme des « activités culturelles complexes », finalisées dans les activités humaines, et donc susceptibles de faire sens pour les apprenants (selon les contenus et la démarche d'enseignement/apprentissage, donc selon les conditions didactiques). D'où la nécessité, dit-il, (cité p.100-101) « d'une pratique vivante de l'écrit [...]». Ceci signifie que l'écrit doit faire sens pour l'enfant, il doit être suscité par un besoin propre, inclus dans une tâche vivante essentielle pour l'enfant (et se développer) comme une dimension authentiquement nouvelle et complexe de la parole ». Le plan de rénovation INRP entre autres, ne disait pas autre chose. Point fondamental que bien des recherches ont travaillé.

D'où encore, la nécessité de considérer le système d'écrit comme un outil (linguistique et) culturel. M. Brossard entend par outil – sa définition est suggestive – l'objectivation dans un objet matériel et/ou symbolique d'un ensemble de règles et de procédures d'usage, qui résultent d'un processus de production socio-historique, et qui permettent de réaliser un type d'actions donné. Généré par l'activité humaine, il permet en retour de la transformer. Faut-il préciser que nous sommes là aux antipodes d'apprentissages exclusivement centrés sur le code au détriment des fonctions des écrits ? La réification de l'outil, qui risque dit M. Brossard, « de rendre cet objet mystérieux aux yeux de nombreux élèves » procède d'un double oubli ; celui de « l'activité humaine dont ils (les outils) sont l'objectivation provisoire », celui « de l'activité des apprenants ayant pour tâche de s'approprier ces outils ».

Ce qui n'exclut nullement pour M. Brossard, l'étude décontextualisée de l'organisation interne du système d'écriture – en rupture épistémologique par rapport aux contextes quotidiens – (tout comme les concepts scientifiques le sont par rapport aux concepts quotidiens). Il s'agit-là d'un objet de travail typiquement scolaire, construit à distance des pratiques sociales contextualisées de l'écrit au quotidien, et en relation complexe avec des objets de travail scientifique. Se pose ici la question de l'interaction entre apprentissages contextualisés (des usages fonctionnels de l'écrit, selon le plan de rénovation) et apprentissages décontextualisés (des fonctionnements du système-langue, selon le plan) . C'est ce qui permet la « recontextualisation » (le réemploi fonctionnel selon le plan), M. Brossard y insiste, c'est-à-dire la mise en relation avec de nouveaux contextes, et notamment les lieux sociaux où se travaillent et où se produisent les savoirs scientifiques (et, d'une manière générale l'ensemble des usages sociaux de l'oral et de l'écrit). Si je rapproche ici la problématique d'appropriation de la culture de l'écrit que M. Brossard dérive de Vygotski du plan de rénovation INRP, c'est pour

souligner un point de rencontre important entre didactique et psychologie, où il se trouve que la didactique, loin d'appliquer une théorie psychologique donnée, anticipe (voir entre autres les recherches INRP des années quatre-vingts, EVA, META, RESO)...

De manière plus générale, au delà de l'appropriation de la culture de l'écrit, les apprentissages scolaires ainsi conçus se trouvent donc en « continuité / rupture « par rapport aux intérêts spontanés (je dirais : intérêts déjà là) des enfants. Continuité en raison de l'étayage du scientifique sur le quotidien, et rupture épistémologique. (C'est pourquoi des apprentissages scolaires de ce type peuvent permettre de diversifier, d'ouvrir ces intérêts aux dimensions culturelles des savoirs : leur construction historique dans des domaines disciplinaires donnés, leurs utilisations dans des pratiques sociales données existant dans des espaces socio-géographiques donnés, en réponse à des problèmes donnés d'ordre théorique et/ou pratique, les « arts de faire », selon l'expression de M. de Certeau, qui ont permis de les travailler, de les produire... Il me semble que c'est en fonction de propriétés de cet ordre que pourraient se déterminer les critères de choix des « œuvres » humaines à travailler en classe).

C'est dire que l'appropriation intelligente d'activités et d'outils culturels complexes tels que l'écrit ne peut se faire que dans des situations d'apprentissages structurés, « en collaboration avec autrui », et c'est cette caractéristique qui permet à l'enfant (aux collectifs de travail de la classe) de résoudre, en dialogue avec le maître, des problèmes qu'il(s) ne pourrai(en)t résoudre seul(s), à condition que ces problèmes – construits par le maître à cet effet – se situent dans la zone proche de son développement.

(Le rôle d'apprentissages scolaires conçus dans l'esprit de la théorie historico-culturelle de Vygotski, est donc essentiel et irremplaçable, socialement, culturellement. On voit qu'il l'est aussi intellectuellement, en ce qu'il est un moteur ? un catalyseur ? exceptionnellement puissant du développement des fonctions psychiques supérieures. Il est difficile, en l'état – faible – des connaissances, de trouver une métaphore qui rende compte de la complexité dynamique de cette construction interactive qui est la marque du vivant, de l'humain).

Vygotski aurait souhaité, pour éclairer cette dynamique, travailler les modes de conceptualisation quotidiens et scientifiques, et leurs rapports, travailler aussi la nature des concepts construits et de leur utilisation, dans des domaines précis et à différents moments du développement des enfants. Comment, dans chaque domaine d'apprentissage scolaire, s'enclenche le travail « souterrain » de conceptualisation, qui procède de reprises et de réélaborations des connaissances, et par lequel chaque enfant intériorise le travail scolaire collectif ? Véritable « histoire conceptuelle » interne se déroulant sur un temps long, grâce à un travail conscient et volontaire (du moins plus ou moins conscientisé).

Faut-il en inférer, comme le fait M. Brossard, qu'on ne peut observer les phénomènes d'apprentissage scolaire indépendamment du développement « souterrain » ? Les chercheurs en didactiques ont-ils tort de centrer leur investigation sur les apprentissages et sur les effets produits par tel ou tel type d'enseignement / apprentissage ? (Sans ignorer pour autant les problèmes d'histoire conceptuelle, et en particulier l'importance des représentations, attitudes, conceptions, en relation avec leur rapport aux savoirs). Curieusement, alors que

le titre et l'introduction de l'ouvrage annoncent des « perspectives de recherches en éducation », M. Brossard réfère plutôt à des recherches en didactique (chap. 8 notamment). Encore que la plupart des recherches évoquées – et de toute façon ce qu'il en dit – soient ciblées sur les dimensions psychologiques des apprentissages, et non sur les contenus d'enseignement / apprentissage. Si ce que cite M. Brossard des recherches évoquées traite incidemment de contenus et démarches d'enseignement, c'est de manière globale. On ne saurait s'en étonner.

La question est de savoir si toute recherche qui se déroule en classe et observe des apprentissages disciplinaires donnés peut être déclarée didactique. C'est affaire de point de vue sur la classe, de champ et d'objet de recherche. La problématique centrale, organisatrice de l'activité de recherche, n'est pas la même en psychologie et en didactique. Si les psychologues se situent du côté du développement des fonctions psychiques ou des apprentissages en général, ou de leurs rapports, les didacticiens se situent du côté des contenus, de la démarche d'enseignement / apprentissage. S'ils étudient les apprentissages scolaires, ce n'est pas pour eux un cas de figure des apprentissages parmi d'autres, mais le cœur même de leur travail en relation avec l'activité enseignante. Sauf à penser que les recherches en didactique puissent se réduire à de la psychologie appliquée.

Ce qui n'exclut pas l'intégration de recherches en psychologie – entre autres – dans des problématiques didactiques. Et pas davantage l'évaluation qualitative de recherches en didactique à la lumière de recherches en psychologie, par exemple. Pour autant qu'on les juge pertinentes, éclairantes, heuristiques pour aider à résoudre certains problèmes didactiques. C'est très sûrement le cas des travaux de Vygotski et de la lecture que nous en livre Michel Brossard.

Hélène Romian