

**A.Kozulin & al. (eds), *Vygotski et l'éducation*, Paris, Retz, 2009.**

Nathalie Bulle, *Skhole.fr*, 2010.

## Chapitre 1

### **A.Kozulin, « Outils psychologiques et apprentissage par médiation », p.7-32.**

Ce chapitre s'ouvre sur la question de savoir pourquoi une théorie développée à Moscou dans les années qui ont suivi la Révolution russe continue de solliciter l'imagination de spécialistes américains de l'éducation en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. Alex Kozulin évoque la pertinence de la théorie socioculturelle (ou historico-culturelle) concernant les questionnements actuels de l'éducation, liés par exemple au multiculturalisme. L'article, centré sur la notion de médiation cognitive, propose en réalité une réponse beaucoup plus générale à cette question.

Kozulin note que Vygotski s'est surtout intéressé à la nécessité de mener l'enfant au-delà de ses concepts spontanés pour lui permettre d'atteindre le domaine de la conceptualisation savante, correspondant au raisonnement systématique caractéristique des sciences et des lettres. Vygotski a proposé à cet égard une réorientation radicale de la théorie de l'apprentissage à partir du concept clé d'outil psychologique, ou encore d'outil cognitif, le passage d'une conception génétique du développement (Kozulin évoque une conception individualiste de l'apprentissage) à une conception culturelle. C'est l'appropriation d'ensembles d'artefacts symboliques- i.e. construits culturellement - qui joue un rôle moteur fondamental dans les développements individuels. Le problème de l'apprentissage est dès lors centré sur l'acquisition des formes symboliques, conceptuelles, etc. sous forme d'outils cognitifs à proprement parler. Ces outils cognitifs ne jouent pas le rôle de « contenus » de pensée, car il n'y a pas de « pensée pure » au sens où les objets de chaque discipline connaissent une logique propre, où ces éléments médiateurs sous-tendent un mode de raisonnement. Ces conceptions vygotkiennes montrent la vacuité d'un déplacement des objectifs éducatifs dans le sens du développement de « compétences générales » transdisciplinaires. Vygotski évoque l'« effet de discipline formelle » issu de l'ensemble des apprentissages systématiques, mais il s'agit d'un effet secondaire de l'apprentissage des savoirs disciplinaires. La structure conceptuelle des savoirs disciplinaires apparaît comme ce qui contribue à donner forme à la pensée humaine. Dans cette optique, ce qui caractérise la théorie « néo-vygotskienne », explique Kozulin, c'est l'accent mis sur la compréhension théorique des « contenus ». Deux grandes conclusions découlent des prémisses développées par Vygotski, et des recherches empiriques menées par les psychologues « néo-vygotskiens ». D'une part, l'apprentissage théorique ne saurait se développer sans que l'enseignement ne soit fondé sur un domaine particulier. D'autre part, l'acquisition des concepts scientifiques ne peut reposer sur l'apprentissage empirique qui ne différencie pas les expériences de la vie quotidienne et les concepts scientifiques. Une abondante recherche confirme la pertinence de la théorie vygotkienne,

sans pour autant faire état de développements particulièrement novateurs sur le plan de la théorie du développement cognitif.

Cet article révèle, à notre avis, que l'intérêt actuel suscité par la théorie de Vygotski n'est pas tant qu'elle réponde à des questions nouvelles, mais surtout qu'elle réponde à des questions a-temporelles de l'éducation intellectuelle. Par ailleurs, cet intérêt ne serait pas aussi vif si deux autres facteurs n'étaient présents, d'une part la théorie vygotkienne met en cause des orientations pédagogiques qui tendent à devenir dominantes en Occident, d'autre part elle permet d'expliquer pourquoi ces dernières ne permettent pas aux politiques éducatives d'atteindre leurs objectifs.

### Chapitre 3

#### **Y.V.Karpov, « Vygotski et les concepts scientifiques, implications pour l'éducation contemporaine »**

Dans cet article, Yuri Karpov s'attache au point nodal de la théorie de Vygotski : l'acquisition du savoir scientifique- i.e. la question des modalités de l'apprentissage théorique, ou encore de la transmission des concepts scientifiques. Précisons que Vygotski s'intéresse, dans *Pensée et Langage*, au développement intellectuel à partir de l'analyse des relations entre pensée et mot et qu'il n'a pas traité la question des modalités mêmes de la transmission des savoirs. Il souligne néanmoins que le développement ne s'achève pas, mais commence au moment où l'enfant est confronté à un nouveau concept. Karpov propose à ce sujet une synthèse des résultats d'un ensemble de travaux qui prennent appui sur les prémisses théoriques offertes par Vygotski et élaborent des procédures en conformité avec ses objectifs éducatifs.

Karpov rappelle que la théorie vygotkienne du développement intellectuel est centrée sur le rôle joué par la formation des concepts scientifiques. Ces derniers se caractérisent par leur organisation en système hiérarchisé. C'est la différenciation de niveaux d'abstraction entre concepts qui permet la prise de conscience. L'organisation en système des concepts sous-tend la pensée logique. A l'inverse des concepts scientifiques, les concepts spontanés, qui constituent une simple généralisation de l'expérience quotidienne, sont non systématiques, non conscients et souvent erronés. Ils se structurent et deviennent conscients à l'aide d'un enseignement systématique. L'apprentissage scolaire est à cet égard moteur du développement intellectuel, à condition de reposer non pas sur les fonctions déjà parvenues à maturité, mais sur celles qui sont en maturation. Une fois acquis, les concepts scientifiques jouent comme outils médiateurs de la pensée et jouent sur la manière dont les élèves résolvent les problèmes. Karpov oppose les constructivismes contemporains à la lecture orthodoxe de Vygotski qui, à l'inverse de Dewey et de Piaget, tenait pour assuré que l'on ne devrait pas demander

aux enfants (qui ne le peuvent d'ailleurs pas) de comprendre le monde en redécouvrant les principales lois explicatives découvertes par l'humanité.

Les travaux consacrés aux apprentissages théoriques (sous-tendant l'acquisition des concepts scientifiques), montrent la nécessité d'associer à l'apprentissage des concepts (c'est cet apprentissage qui tend à faire défaut aux enseignements actuels dans les écoles occidentales), l'apprentissage des procédures qui correspondent le mieux aux concepts spécifiques aux différentes disciplines. L'apprentissage des procédures fait en général partie intégrante des apprentissages scolaires classiques. Concernant par exemple le concept de droites perpendiculaires, les procédures permettent d'identifier, parmi des paires de droites données, les attributs nécessaires et suffisants pour déterminer les droites qui sont perpendiculaires.

Les résultats de ces recherches sont particulièrement positifs.<sup>1</sup> Les savoirs à la fois conceptuels et procéduraux conduisent à un niveau élevé de compréhension et de maîtrise, ainsi qu'à une grande capacité de « transfert ». Les études montrent qu'ils développent la capacité à travailler au niveau de la pensée logico-formelle. D'après Karpov ces résultats sont nettement plus convaincants que ceux des pédagogies fondées sur les apprentissages empiriques, renvoyant à des procédures de perfectionnement des concepts spontanés, tendant à rejeter toutes formes de transmissions explicites. Des observations révèlent que les apprentissages empiriques peuvent aisément conduire à la formation de concepts erronés. Une variante assez populaire en est « l'apprentissage par la découverte guidée » qui demande que les savoirs scientifiques soient reconstruits par les élèves au cours de discussions fondées sur des activités de recherche. Non seulement ces recherches sont fondées sur des bases théoriques très contestables, mais leurs évaluations sont décrites comme subjectives et peu fiables.

Les travaux présentés par Karpov œuvrent à répondre à une question pédagogique fondamentale et démontrent le bien fondé des prémisses de la théorie de Vygotski. Karpov ne propose pas d'explicitation très précise, en revanche, des procédés pédagogiques renvoyant aussi bien à l'apprentissage des concepts qu'à celui des savoirs dits procéduraux. Mais l'essentiel ici est la mise en évidence de la pertinence de la théorie Vygotskienne, au vu des résultats obtenus par ceux qui en font une lecture orthodoxe et la développent en ce sens. Ils se situent dès lors aux antipodes des orientations pédagogiques visant à développer des compétences générales indépendamment des problématiques construites par les savoirs disciplinaires. Les apprentissages théoriques sont conçus comme les moyens mêmes du développement des compétences intellectuelles générales. Karpov remarque à ce sujet que Vygotski et ceux qui suivent ses traces en Russie se demandent avant toute chose non pas « comment enseigner », mais « Quels savoirs voulons-nous que les élèves acquièrent ? ».

---

<sup>1</sup> Une chercheuse américaine a observé pendant trois ans des élèves des classes élémentaires russes à qui on a enseigné les mathématiques en utilisant des méthodes d'apprentissage théorique. Les élèves « manifestent une compréhension des mathématiques que l'on ne trouve en général pas chez des étudiants des premiers cycles universitaires ou des facultés américaines ».

Chapitres 7

**La médiation dans la socialisation cognitive. L'influence du statut économique. Pedro R.Portés et Jennifer A. Vadeboncoeur**

Chapitre 9

**Apprentissages et origine sociale des élèves. Pour une théorie socioculturelle « re-socialisante » de l'apprentissage. Carolyn P.Panofsky**

Les chapitres 7 et 9 portent sur le rôle joué par l'origine sociale des élèves dans le processus éducatif, en s'intéressant à deux champs très différents. Le premier concerne l'influence différentielle des interactions sociales au sein des milieux familiaux sur les réussites scolaires ; le second concerne le développement des identités scolaires à l'école, en relation avec la manière dont les enseignants perçoivent et interprètent les différences des milieux sociaux. Ces deux problématiques ont donné lieu à de multiples analyses dont on doit spécifier qu'elles ne sont pas spécifiquement vygotkiennes.

L'enseignant est culturellement neutre chez Vygotski. C'est un reproche qui lui est fait par exemple par le sociologue britannique Basil Bernstein. Bernstein a proposé des analyses brillantes des différences sociales de préparation intellectuelle à l'enseignement scolaire systématique. Arrêtons-nous sur cet exemple. Sa thèse est qu'il existe une éducation logique inégalitaire des enfants due aux structures d'interaction différenciées au sein des familles (le sociologue oppose la classe ouvrière à la classe bourgeoise). Ces structures d'interaction sont supposées régulées par des « codes », identifiés comme « restreint » ou « élaboré », qui jouent en particulier sur le degré d'élaboration verbale des jugements.<sup>2</sup> D'après Bernstein, la non théorisation des effets des contextes sociaux dans les travaux de Vygotsky aurait pour conséquence de simplifier le concept d'interaction sociale en tenant le locuteur et l'auditeur comme culturellement transparents<sup>3</sup>. Notons que les codes bernsteiniens ne jouent pas fonctionnellement les mêmes rôles que les outils cognitifs médiateurs chez Vygotsky. Les résultats des travaux expérimentaux<sup>4</sup> qui ont été conduits à leur sujet mettent en évidence des différences effectives dans la pratique du langage oral des enfants des différents milieux sociaux, mais ne permettent pas de rattacher ces différences à des « styles cognitifs » propres aux milieux sociaux considérés.

Vygotsky, de son côté, met l'accent sur la logique propre de l'apprentissage scolaire, différente des apprentissages spontanés développés hors de l'école. La problématique des recherches présentées au chapitre 7 reste d'un intérêt fondamental dans l'espoir d'une meilleure compréhension des processus

---

<sup>2</sup> Le code restreint valorise la solidarité sociale aux dépens de l'élaboration verbale des expériences individuelles. Les motifs et connaissances des interlocuteurs étant tenus a priori pour partagés, les nombreux éléments qui sous-tendent la pensée du locuteur n'ont pas besoin d'être explicités. Le discours a une dimension descriptive forte et une dimension argumentative faible.

<sup>3</sup>B.Bernstein, *Class, codes and control*, London, Routledge & Kegan Paul, vol.4, 1990, p.48.

<sup>4</sup> Pour une discussion, cf. en particulier Esperet E., *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, Peter Lang S.A, 1979.

sociaux qui sous-tendent, dès les premiers enseignements, des différences relatives à ce que Vygotski identifie par zone de développement proximal.

La problématique du chapitre 9 nous paraît, en première analyse, s'éloigner tout à fait du champ Vygotskien pour s'appliquer à un ensemble vaste de recherches concernant les interactions sociales au sein du milieu scolaire. Ces approches, en sociologie, se sont développées sous l'égide de multiples paradigmes interprétatifs ou de leurs variantes, culturalisme, fonctionnalisme, écologie humaine, néo-marxisme, ethnométhodologie, interactionnisme symbolique, etc. Aussi, ne suffit-il pas d'évoquer les processus sociaux qui influencent le développement des personnalités individuelles pour se situer dans la perspective de Vygotski, au risque de ne plus pouvoir identifier une quelconque spécificité de l'approche vygotskienne. Carolyn Panofsky s'intéresse plus précisément aux relations entre Vygotski et la pensée marxiste et néo-marxiste. Les analyses qui retiennent son attention, dont certaines sont aujourd'hui anciennes, révèlent que les attentes des enseignants se différencient en fonction des milieux sociaux d'origine des élèves et jouent sur les types d'enseignement auxquels les élèves sont exposés.

Notons que le développement de la conscience chez Vygotski, par la médiation de systèmes de signes, symboles, outils cognitifs, de nature idéelle, se différencie tout à fait de la conception marxienne invoquant l'activité pratique au sein de l'organisation économique du travail. Par ailleurs, les rapports entre outils cognitifs et conscience humaine ne sont pas biunivoques chez Vygotski. Le langage, les outils cognitifs, en tant que « médiateurs », organisent la pensée mais ne la conditionnent pas. Ces différences n'ont pas échappé aux psychologues soviétiques et rendent compte du désaccord avec le maître manifesté par les membres de l'Ecole de Kharkov, créée par Alexei Leontiev qui fut un collaborateur de Vygotski à l'Institut de psychologie de Moscou. Ils reprochèrent précisément à Vygotski de concevoir de manière idéaliste la thèse marxiste de la détermination historique et sociale de l'esprit humain, en situant la source du développement mental dans une interaction de l'esprit du sujet avec une réalité culturelle plutôt que dans sa relation actuelle à la réalité, au travers de son activité pratique.<sup>5</sup> Une des voies majeures de réinterprétation du marxisme a été de considérer que le capitalisme n'était pas seulement le produit de l'organisation économique du travail, mais aussi du système idéologico-culturel. La sociologie « néo-marxiste » introduit donc les facteurs culturels parmi les facteurs explicatifs des rapports de pouvoir dans la société. Cependant on ne peut pas non plus rapprocher la théorie de Vygotski de ces développements culturalistes du marxisme car elle n'accrédite pas l'interprétation néo-marxiste du rôle cognitif la culture humaine, centrée sur la notion de rapports de force. C'est pourquoi l'usage du concept bourdieusien d'habitus par Carolyn Panofsky nous paraît inadéquat : le concept d'habitus exprime chez Pierre Bourdieu le medium par lequel les rapports de forces dans l'espace social sont « incorporés » par les agents sociaux sous la

---

<sup>5</sup> Cf. A.Kozulin (1986), « Vygotsky in context », préface à la réédition américaine de *Pensée et langage*, L.Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press, 2000 p.xlvi.

forme de « systèmes de perception, d'appréciation et d'action », par le biais des systèmes symboliques.

Notons enfin que les points de vue des chapitres 7 et 9 s'opposent en un sens car les préjugés des enseignants concernant les réceptivités différentielles des élèves aux apprentissages théoriques, réceptivités qui font l'objet du chapitre 7, accentuent les inégalités d'apprentissage. Or, la nécessité d'attentes suffisamment élevées des enseignants, l'importance de la qualité des apprentissages théoriques, se donnent comme variables fondamentales de la réussite des élèves et de l'égalité des chances selon Carolyn Panosfky. La conciliation de ces deux problématiques renvoie, toujours dans la voie ouverte par Vygotski, tout d'abord à une meilleure évaluation de la « ZPD » des enfants, mais aussi, peut-on ajouter, à l'augmentation de la qualité des apprentissages théoriques dispensés à tous par un renforcement des formes d'explicitation des savoirs, des procédures, des normes etc.

## Chapitre 10

### **Vygotski dans le miroir des interprétations culturelles**

Vladimir S. Ageyev

Les idées de Vygotski ont tendance à être développées à travers des prismes culturels différents en fonction des contextes nationaux. Par exemple le marxisme est évacué des interprétations américaines, tandis qu'il est éventuellement surestimé en France. Cette diversité est source d'enrichissement, mais certaines lectures de Vygotski apparaissent biaisées. Vladimir Ageyev défend à cet égard la nécessité d'un dialogue interculturel authentique.

Ageyev note que Vygotski donne au mot culture ou à l'adjectif culturel une connotation générique, universelle, dans la plupart des cas équivalent à société, social ou sociétal. Dans la recherche menée en Ouzbekistan avec Alexander Luria, il semble même que les psychologues aient évité de mentionner la moindre particularité de la culture ouzbek. Ageyev explique que le programme politique officiel se proposait de bâtir une société sans classe, sans racisme, sans inégalités ethniques ni discrimination. Cependant, dès lors que les signes, symboles, interactions sociales dans la plupart des cas sont culturellement spécifiques, la théorie de Vygotski, d'après Ageyev, pourrait accrédi-ter un relativisme culturel qui ne serait pas contradictoire, par ailleurs, avec la pensée marxiste. Mais, objectera-t-on, ce n'est pas entièrement juste. Les analyses de Vygotski se situent principalement à un second niveau, celui des effets des enseignements sur la formation de la pensée logique générale. Par ailleurs, concernant les rationalités propres à chaque discipline, fonctions de leurs objets particuliers, il existe une autonomie relative de la construction des savoirs scolaires dans la perspective de transmission qui est celle de Vygotski. La théorie de la rationalité cognitive ou située développée par Vygotski, est de portée très générale. Par ailleurs, ses conceptions du développement moral, lié à la possibilité pour l'individu de détacher l'action de son sens, et d'agir en vertu de ce sens, ne s'associent pas à notre avis, avec un relativisme axiologique suivant lequel les valeurs ou les modes de comportement propres à une culture ne sauraient être évalués que dans le cadre de cette culture. La raison est que le rôle

« médiateur » des systèmes symboliques chez Vygotski n'autorise pas à tenir les cultures pour des systèmes entièrement fermés qui « conditionnent » la pensée. Notons aussi que cette perspective s'allie plutôt à l'idée d'un développement, comme c'est le cas des connaissances positives dans la société- et du développement cognitif chez l'individu- dont la dynamique est dans la théorie vygotkienne de caractère dialectique. Comme le remarque Raymond Boudon, qui rapproche dans ses travaux sur les jugements moraux les croyances normatives des croyances positives, le fait que la science a une histoire n'empêche pas qu'il y ait des vérités scientifiques, il pourrait en être de même de la morale. Parmi les spécificités culturelles qui rendent raison de différences comportementales vis-à-vis de l'école, Ageyev évoque en particulier l'opposition le collectivisme à individualisme. L'intérêt de cette différenciation, dans le cadre de la théorie de Vygotski, est de mettre l'accent sur le caractère plus ou moins personnel ou impersonnel des interactions dans le milieu scolaire, l'approche de Vygotski privilégiant, selon Ageyev, la dimension humaine de l'interaction, donc personnelle. Cette perspective est propre à ouvrir des voies d'analyse qui sont d'actualité. Cependant l'opposition des formes collectivistes de la communication aux formes individualistes, qui ne doit pas être confondues avec des orientations morales, n'est pas tout à fait adéquate. Les analyses sociologiques et ethnologiques classiques, reprises par exemple dans la théorie de Bernstein évoquée au sujet du chapitre 7, rapprocheraient plutôt les formes d'enseignement explicite valorisées par Vygotski des modes de communication « individualistes ».