

Sous la direction de

Alex Kozulin, Boris Gindis
Vladimir S. Ageyev, Suzanne M. Miller

Vygotski et l'éducation

Apprentissages, développement
et contextes culturels

petit forum



Sous la direction de

Alex Kozulin, Boris Gindis
Vladimir S. Ageyev, Suzanne M. Miller

Vygotski et l'éducation

Traduit de l'anglais par Yves Bonin

Apprentissages, développement
et contextes culturels

petit forum

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

SOMMAIRE

	Préface à l'édition française: La théorie vygotkienne n'est pas un temple, mais un chantier , Jean-Yves Rochex	4
Chapitre 1	Outils psychologiques et apprentissage par médiation , Alex Kozulin	7
Chapitre 2	La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski , Seth Chaiklin	33
Chapitre 3	Vygotski et les concepts scientifiques, Implications pour l'éducation contemporaine , Yuri V. Karpov	59
Chapitre 4	Des outils cognitifs pour mieux maîtriser la culture écrite , Kieran Egan et Natalia Gajdamaschko	77
Chapitre 5	Évaluation dynamique des fonctions cognitives en cours d'évolution chez l'enfant , Carol S. Lidz et Boris Gindis	95
Chapitre 6	Les périodes dans le développement de l'enfant, Ce qu'en dit la perspective vygotkienne , Holbrook Mahn	115
Chapitre 7	La médiation dans la socialisation cognitive, L'influence du statut socioéconomique , Pedro R. Portes et Jennifer A. Vadeboncoeur	137
Chapitre 8	Discours éducatif et discours afro-américain: l'apport de la Théorie de l'activité située , Carol D. Lee	161
Chapitre 9	Apprentissages et origine sociale des élèves, Pour une théorie socioculturelle « re-socialisante » de l'apprentissage , Carolyn P. Panofsky	181
Chapitre 10	Vygotski dans le miroir des interprétations culturelles , Vladimir S. Ageyev	205

La théorie vygotkienne n'est pas un temple, mais un chantier¹

Ce livre est la traduction partielle d'un ouvrage collectif publié en 2003 sous le titre *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. S'interrogeant sur les raisons du succès durable de la théorie de Vygotski près de 70 ans après la disparition de son auteur, cet ouvrage se proposait de revenir sur les principales lignes de force de cette théorie, en attachant une importance toute particulière à la question des relations entre apprentissage et développement, dans différents contextes culturels ou institutionnels et à différents âges de la vie. Étaient mobilisés et confrontés pour ce faire des résultats de recherche émanant de travaux peu connus et non traduits en France, et conduits aussi bien aux États-Unis qu'en Europe occidentale ou en Russie.

Ne sont repris ici que dix des vingt chapitres de l'ouvrage original, presque tous tirés des deux parties de cet ouvrage intitulées *Concepts and Paradigms* (« concepts et paradigmes ») et *Diverse learners and contexts of education* (« diversité des apprenants et contextes éducatifs »). On le verra, ce choix – de même d'ailleurs que celui qui a présidé à l'élaboration de l'ouvrage original – ne relève aucunement d'une volonté d'exégèse, de visite d'un temple ou de défense d'un territoire, mais bien plutôt du souci de mettre à l'épreuve les apports et la vitalité scientifiques et heuristiques du travail de Vygotski en les confrontant à des travaux et débats plus récents. Ceux-ci portent sur les paradigmes et les concepts à l'élaboration desquels Vygotski a puissamment contribué et sur les interprétations auxquelles ils ont depuis lors donné lieu, mais aussi sur des questions, des élaborations ou des dialogues entre champs et disciplines de recherche que les différences de contextes scientifiques et socio-historiques entre notre début de siècle et celui qu'a connu Vygotski obligent à penser à nouveaux frais.

1. Nous paraphrasons ici la formule utilisée par Georges Canguilhem : « La philosophie n'est pas un temple, mais un chantier » (*in* « Qu'est-ce qu'un philosophe en France aujourd'hui ? », conférence à la Société des amis de Jean Cavailles, 10 mars 1990).

On voudrait ici, et sans pouvoir être exhaustif, souligner quelques pistes de réflexion que nous semble susciter et alimenter la lecture des textes qui suivent. Plusieurs d'entre eux reviennent tout d'abord sur la conception du développement de Vygotski, et sur les notions de Zone de développement proximal (ZDP), de période de développement ou encore d'évaluation dynamique qui en découlent. On sait que la conception du développement de Vygotski est une conception historico-culturelle qui s'inscrit tout à la fois à l'encontre des conceptions et théories génétiques solipsistes, et de leurs pendants objectivistes et behavioristes, et qui s'attache à penser comment l'appropriation et l'usage d'outils et techniques culturels, de nature sémiotique et/ou instrumentale, confère au développement ses formes, ses contenus et ses contradictions, au travers d'activités – souvent de nature asymétrique – partagées avec autrui. D'où une conception dialectique des périodes du développement ou de la ZDP, pensées comme ne relevant ni de caractéristiques biologiques ou individuelles, comme les approches naturalistes et essentialistes le présupposent, ni des seules situations que l'on pourrait considérer comme de simples contextes d'hétéro-détermination, mais plutôt du processus et des dynamiques de transformation des rapports d'échange et de relation entre le sujet et ses milieux, conception qu'exposent et discutent certains des auteurs de ce recueil, et qui pose de redoutables problèmes à tous ceux qui s'efforcent de penser et de mettre en œuvre un travail d'évaluation et de diagnostic du développement potentiel, pour accroître les pouvoirs d'agir et de penser des sujets humains.

Si « la culture donne forme à l'esprit », pour reprendre la formule de Jerome Bruner, alors la conception vygotkienne du développement humain est inséparablement une théorie de l'éducation, et une théorie de la culture et de sa transmission. Dès lors, les transformations majeures de la culture que sont l'invention de l'écriture (la *literacy* comme « technique de l'intellect », selon la formule de Goody) et les possibilités d'objectivation de l'expérience du monde qui en découlent transforment le travail et la responsabilité des éducateurs, et conduisent à l'invention d'un système et de procédures d'enseignement formel. Culture écrite et concepts scientifiques ne relèvent pas de l'expérience ordinaire du langage ou du monde, mais d'une réorganisation de cette expérience. D'où, non seulement, la nécessité de l'enseignement, mais aussi les débats sur les conceptions et les pratiques de l'enseignement les plus susceptibles de faciliter l'appropriation de ces outils et techniques intellectuels. Les discussions sont vives, et portent certains des auteurs de cet ouvrage à revenir sur certains présupposés ou allant de soi des théories constructivistes de l'apprentissage ou des modes d'enseignement de type « découverte guidée ». Les conclusions hâtives ne sont pas de mise sur une telle question, qui permettraient à de supposés experts de séparer le bon grain des « bonnes pratiques » de l'ivraie des « pratiques inefficaces », tant les travaux disponibles sont insuffisants, aussi bien par leur nombre que par les difficultés à échapper aux figures imposées des querelles de méthodes pour caractériser et étudier

les modes d'enseigner et d'apprendre à partir des modes de traitement des contenus. Néanmoins, certains travaux récents conduisent à penser que les pratiques se fondant sur des théories ou des doxas constructivistes qui méconnaissent la nature spécifique des objets et ordres de savoir et les contraintes qui en résultent quant à leur enseignement et leur appropriation, pourraient bien s'avérer aussi peu efficaces et démocratisantes que la plupart des conceptions dites traditionnelles dont elles visent à se démarquer, en particulier lorsqu'elles présupposent chez les enfants issus des milieux populaires et les moins familiarisés avec les exigences scolaires des modes de faire et des rapports au savoir qui ne peuvent être que le produit de l'enseignement-apprentissage, et non ses conditions de possibilité.

D'où l'intérêt de plusieurs auteurs de cet ouvrage pour l'étude des rapports entre origine sociale ou statut socioéconomique, d'un côté, et processus de socialisation cognitive et apprentissages, de l'autre, question peu fréquemment traitée et travaillée dans les milieux vygotskiens, et qui invite à raviver les rapports d'échange et de débat entre psychologie et sociologie. Le chantier est immense pour progresser vers une meilleure connaissance non seulement des modalités de socialisation cognitive formelle et informelle, scolaire et non scolaire, mais aussi de leurs relations complexes, de leurs synergies et contradictions, de leurs consonances et dissonances, aussi bien dans les différentes formations sociales et culturelles que, au sein de celles-ci, dans les différentes classes ou les différents milieux sociaux. Comme le sous-titre de cet ouvrage nous y invite, il s'agit bien de penser et d'étudier les rapports entre apprentissages, développement et contextes culturels, et, dans ce but, de donner à la théorie vygotskienne et aux travaux qui s'en inspirent à la fois leur pleine dimension culturelle et anthropologique et leur pleine dimension sociologique. On le voit, non seulement le chantier est loin d'être achevé, mais la prise au sérieux de l'idée même de contextes oblige à penser qu'il ne peut que demeurer ouvert, non par provision mais par nature.

Jean-Yves Rochex
Laboratoire ESCOL-CIRCEFT
Université Paris-VIII Saint-Denis

Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev, Suzanne M. Miller

Vygotski et l'éducation

Comment expliquer le succès durable de la théorie de Vygotski (1896-1934) en ce début du ^{xxi}e siècle ? Pour tenter de répondre à cette question, les auteurs de cet ouvrage ont réuni des textes rendant compte de recherches inspirées de cette théorie.

Ce livre revient donc sur nombre de thématiques majeures de l'œuvre du psychologue russe, en attachant une importance toute particulière aux relations entre apprentissages et développement dans différents contextes culturels ou institutionnels et à différentes étapes du développement.

Comment interpréter les concepts de médiation ou de zone de développement proximal ? Comment les penser et les mettre en œuvre dans une visée d'évaluation dynamique ? Quelles conséquences tirer en matière d'éducation et d'enseignement des élaborations vygotkiennes concernant la littératie ou les concepts scientifiques ? Quels processus médiateurs convient-il d'étudier pour mieux connaître les relations entre origine sociale et socialisation cognitive et apprentissages ?

Telles sont quelques-unes des questions à propos desquelles les auteurs de cet ouvrage s'efforcent de confronter les apports et la vitalité de l'œuvre de Vygotski à des travaux et débats scientifiques récents portant sur des enjeux sociaux et éducatifs majeurs.

Alex Kozulin est professeur de psychologie à l'International Center for the Enhancement of Learning Potential de Jérusalem.

Boris Gindis est professeur de psychologie à la Graduate School of Psychology and Education au Touro College de New York.

Vladimir S. Ageyev est professeur de psychologie à la Graduate School of Education de l'Université d'État de New York, à Buffalo.

Suzanne M. Miller est professeur associé de psychologie à la Graduate School of Education de l'Université d'État de New York, à Buffalo.

ISBN 978-2-7256-3499-9



9 782725 634999

