



## Séminaire international Vygotski Genève, 16-18 octobre 2008

### *Une science du développement est-elle possible ?*

*Le véritable objet de l'analyse pédologique consiste à montrer comment la signification externe et l'habileté de l'enfant deviennent internes.  
(Vygotski, 1935/1985, p. 115)*

Ce séminaire s'inscrit dans le cadre du programme de travail sur la réception de l'œuvre de Vygotski, initié en 2006 à Lausanne (« Relecture de Vygotski du point de vue théorico-méthodologique et développements empiriques ») et poursuivi à Albi en 2007 (« Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques des disciplines »).

#### **1. Objectifs scientifiques**

La problématique du *développement* constituera le thème central du séminaire, et elle sera notamment abordée sur la base du questionnement qui suit.

1. La publication de la traduction, par Irina Léopoldoff, du *Cours de pédologie* (1934) donnera l'occasion de problématiser le statut de cette discipline dans la démarche d'ensemble de Vygotski. Entendue comme *science du développement de l'enfant*, la pédologie était le champ dans lequel Vygotski inscrivait ses travaux, et elle est devenue par la suite une des raisons officielles de la mise à l'index de ses recherches. Comment Vygotski a-t-il délimité la pédologie par rapport aux autres disciplines qui abordaient le développement de l'enfant ? Et quel statut épistémologique peut être accordé à la pédologie en regard des autres courants de psychologie du développement ?

2. La pédologie se centre sur le développement de l'enfant, qu'elle semble ainsi clairement distinguer du développement de l'adulte (ou de l'adolescent) ; la pertinence de cette distinction mérite cependant un examen, qui nous paraît devoir être engagé dans le cadre d'une réflexion plus générale sur le statut même de la notion de développement, ainsi que sur les orientations et les enjeux des diverses théories du développement.

2.1. On relèvera d'abord que nombre d'approches psychologiques se centrent essentiellement sur les *produits* du développement, et peinent à se prononcer sur les *processus* qui engendrent ou "expliquent" ce dernier ; la théorie piagétienne illustre particulièrement cette situation, en ce

qu'elle met l'accent sur les "stades", et qu'elle n'évoque guère que le processus d'équilibration, qui, outre son caractère quasi naturel, est en fait inféré (par le chercheur) sur la base du constat du caractère équilibré d'un stade. Vygotski est un des rares auteurs à s'être résolument centré sur les processus développementaux, et y a distingué deux dimensions ; l'une, naturelle, relevant de l'"autopropulsion" qui caractériserait tout organisme vivant ; l'autre, sociale ou "artificielle", procédant des interventions formatives (qui proposent à l'apprenant des éléments de pré-construits sociohistoriques générant un conflit avec l'état actuel de son développement, conflit que cet apprenant devrait être à même de dépasser). Comment poursuivre la conceptualisation de ces deux aspects du développement, et comment, au plan théorique et au plan des pratiques formatives, concevoir les modalités d'interaction entre ces deux aspects ? Par ailleurs, en fonction de cette double perspective, est-il légitime de considérer qu'il peut exister des *normes* de développement ? Celles-ci semblent ne pouvoir être fondées que sur la dimension naturelle du développement, mais elles sont néanmoins de fait convoquées lorsqu'on évoque des "retards", des difficultés ou des "perturbations" du développement.

2.2. Dans une perspective interactionniste, dès lors que les capacités du "sujet" ne sont pas érigées en unique facteur réellement explicatif, la question du rôle joué par les *objets* du développement se pose nécessairement. Quelles sont les particularités respectives du développement formel ou conceptuel, du développement des comportements et/ou des capacités d'action, ou encore du développement des personnes, de leur identité et de leurs rôles sociaux ? Et dans quelle mesure est-il légitime de parler *du* développement psychologique, plutôt que de *divers types de développement* ? Dans cette même perspective interactionniste, les variantes de contexte social, culturel et économique, comme les variantes de situation formative, sont censées aussi jouer un rôle dans le développement. Quels sont le statut et l'importance de ces facteurs, et comment conceptualiser leurs effets dans le cadre de la définition vygotkienne ?

2.3. A en revenir aux "stades" de développement, trois ordres de questions se posent. Tout d'abord, le découpage en phases de la vie (développement du bébé, de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte) ne procède-t-il que du sens commun ou est-il scientifiquement validé ? Et s'il est validé, quelles sont alors les propriétés spécifiques ou différentielles de chacune de ces phases ? Ensuite, s'agissant d'éventuels stades au sein de ces phases, dans quelle mesure leur identification doit-elle se fonder plutôt sur une mesure de l'écart d'un état de connaissance par rapport à ces cibles que constituent les connaissances collectives acquises (cf. à nouveau la perspective piagétienne), ou doit elle prendre en compte plutôt (ou aussi) des propriétés de structuration psychologique des personnes (sans rapport avec les corpus de connaissances acquises) ? Enfin et en conséquence, sur un plan plus méthodologique, quels sont les types de critères qui peuvent être sollicités pour attester d'un développement, et dans quelle mesure ces critères peuvent-ils être d'ordre plutôt structural ou plutôt procédural ?

## **2. Principes d'organisation**

Le programme sera construit sur la base d'interventions invitées.

Il sera organisé en cinq plages de 3 heures, comportant quatre interventions de 30 minutes et une discussion générale d'une heure.

Cinq axes thématiques ont été définis. Pour chacun d'entre eux, le comité d'organisation propose une première analyse de la problématique concernée, assortie d'un ensemble de questions. Les intervenants sollicités auront à choisir la ou les question(s) à laquelle (auxquelles) ils se sentent aptes de répondre, sur la base notamment d'un examen de données empiriques.

### 3. Les axes thématiques

#### *Axe 1. Histoire et problématique de la pédologie*

*Animation* : Janette Friedrich

*Intervenants* : Guillaume Garreta, Rita Hoffstetter, Irina Leopoldoff, Carlo Trombetta.

#### *Présentation*

Historiquement, la pédologie a connu plusieurs moments définitoires et plusieurs élaborations différentes, parmi lesquelles les recherches pédologiques de Vygotski. Le terme de « pédologie » est introduit dans les débats internationaux à la fin du XIXe par Stanley Hall, fondateur d'une pédagogie explicitement fondée sur la psychologie (scientifique) de l'enfant. On le retrouve également chez Claparède qui tentait de le stabiliser pour désigner les études scientifiques de l'éducation telles qu'elles étaient réalisées en Suisse, en France et en Belgique. En Union soviétique cette science unifiée de l'enfant et de son développement a pris une place considérable dans les débats de la fin des années 1920 et du début des années 1930. On mentionne souvent comme l'une des raisons de ce succès son caractère interdisciplinaire, la volonté de réunir et de systématiser toutes les connaissances sur l'enfant afin de les utiliser, voire de les appliquer, à des fins éducatives et formatives. D'autre part, on souligne aussi que la pédologie soviétique présentait « un dernier refuge pour les courants novateurs en psychologie et en pédagogie » (Etkind), ce qui pourrait constituer une autre raison, d'ordre plutôt politique, de son succès dans un pays où elle a été ensuite interdite par décret (1936), comme « pseudo-science bourgeoise ». En Europe occidentale le terme de pédologie n'a pas été repris dans le champ scientifique, ni en psychologie ni en sciences de l'éducation. Depuis les années 50 le paradigme pédologique est soit ignoré (le terme est rarement mentionné dans les dictionnaires de pédagogie), soit considéré comme une tentative douteuse de traiter tous les aspects du développement de l'enfant (biologiques, psychologiques, sociologiques ou anthropologiques) dans le cadre d'une seule science, qui prétendrait en plus fournir les prolégomènes à une pédagogie véritablement scientifique.

Par conséquent, l'émergence de la pédologie semble considérée plutôt comme un événement secondaire, sans beaucoup d'importance pour l'histoire de la psychologie et des sciences de l'éducation, ni pour leur constitution comme disciplines scientifiques modernes. Il est dès lors intéressant de clarifier le statut du champ de la pédologie, et cela sur deux axes : d'une part comme phénomène historique (avec ses dimensions sociales, politiques, idéologiques), d'autre part dans le contenu épistémologique et méthodologique que ce terme était censé véhiculer selon les différents auteurs et avant tout selon Vygotski.

1. En ce qui concerne la pédologie comme événement historique les questions suivantes pourraient être débattues.

- Qu'entend-on par pédologie en Russie et en Europe occidentale au début du XXe?
- A quels enjeux scientifiques, idéologiques ou politiques, est liée l'émergence de la pédologie ?
- Pourquoi la pédologie a-t-elle disparu en tant que telle après les années 1930 ?
- L'élaboration d'autres disciplines similaires (psychologie du développement, psychologie pédagogique) s'inscrit-elle dans la continuation ou la transformation de la pédologie, ou ces disciplines ont-elles des objets différents ?

2. En ce qui concerne les recherches que Vygotski menait en ce domaine, les questions suivantes pourraient être abordées.

- Comment interpréter l'intérêt que portait Vygotski à la pédologie à la fin des années 1920 ?
- Qu'est-ce qu'il entend par pédologie ?

- Quelle place accorder aux réflexions pédologiques dans l'œuvre de Vygotski ? Quel statut attribue-t-il à la pédologie par rapport à son projet de psychologie générale (1927) et par rapport à ses recherches plus spécialisées, notamment celles portant sur l'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures (1928) ?

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

***Animation*** : Rita Hoffstetter

***Intervenants*** : Cristian Bota, Christian Brassac, Janette Friedrich, Stanislav Stech.

### ***Présentation***

Parallèlement à l'élaboration de la psychologie historico-culturelle dans les années 1920 en Union soviétique, d'autres courants de psychologie, aux Etats-Unis et en Europe, ont tenté de rendre compte du développement dans ses aspects à la fois naturels et "artificiels".

L'ouverture du premier laboratoire de psychologie par Wilhelm Wundt à Leipzig en 1879, considérée comme l'acte fondateur de la psychologie scientifique, avait inspiré de multiples réflexions sur la possibilité d'introduire une démarche expérimentale et objective dans l'étude des phénomènes psychiques. Et si ces réflexions à caractère épistémologique ont constitué une préoccupation centrale pour la majorité des psychologues allemands au début de XXe, ces mêmes auteurs ont réalisé de nombreuses recherches sur la psychologie du développement de l'enfant. Les résultats de ces recherches ont souvent été publiés dans le cadre de manuels réédités à de nombreuses reprises. Ainsi par exemple, le livre de Wilhelm Stern *Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahr (Psychologie de la jeune enfance jusqu'à l'âge de 6 ans)*, qui a été complété, dans sa sixième édition (1928), par des articles de Kurt Lewin et Heinz Werner (auteurs ayant également consacré une grande part de leur œuvre à cette problématique) ; ou encore l'ouvrage de Karl Bühler *Die geistige Entwicklung des Kindes (Le développement cognitif de l'enfant)*, publié en 1918 et réédité à dix reprises dans la décennie qui a suivi.

Aux Etats-Unis, les travaux de William James ont été à l'origine du courant pragmatiste, dans lequel s'inscrivaient James Dewey et George Herbert Mead, et dont une part des recherches visait à la construction d'une *psychologie sociale* d'emblée articulée aux problèmes éducatifs. Parallèlement, en France, Alfred Binet se consacrait à une des premières analyses expérimentales de l'intelligence de l'enfant et élaborait ses fameux tests d'intelligence (en fonction de l'âge). Les recherches d'Henri Wallon portaient sur le développement de la personnalité de l'enfant et sur ses différents stades, et Ignace Meyerson proposait une *psychologie historique* visant notamment à rendre compte du rôle des *œuvres* dans le fonctionnement psychologique.

On peut donc constater qu'une grande partie des recherches réalisées aux Etats-Unis, en Allemagne, en France et en Union soviétique portaient sur le développement, qu'elles étaient réalisées par des chercheurs relevant de courants bien différents, et qu'elles semblaient liées à la problématique de la constitution même de la psychologie comme science.

Il est dès lors intéressant d'articuler deux séries de questions.

D'une part, une interrogation sur les différentes conceptions du développement qui sous-tendent ces recherches, avec leurs traits communs et leurs divergences.

- Comment le développement est-il abordé dans les différentes traditions, comme celle du pragmatisme (James, Dewey, Mead), de la psychologie allemande (Lewin, Bühler, Stern, Werner), ou encore de la psychologie française (Binet, Wallon, Meyerson) ?

- Comment ces auteurs ont-ils tenté de rendre compte de la nature du développement ? Et à quelles conditions ont-ils considéré que ce développement devenait accessible?
  - Quels sont les “objets” du développement dans ces différentes traditions, et quels sont les rapports qui y sont posés entre les formes de développement qui les caractérisent ?
- D’autre part, un examen des raisons de cet intérêt pour le concept de développement.
- Comment et pourquoi le développement devient-il un concept central pour la psychologie en cours de constitution ?
  - Est-il exclusivement utilisé en vue de l’élaboration d’une psychologie de l’enfant ?
  - L’élaboration de ces différentes conceptions du développement est-elle liée aux réflexions épistémologiques sur la constitution de la psychologie comme science ? Quelle réponse trouve-t-on à la question : « Une science du développement est-elle possible ? » dans les débats en psychologie au début du XXe ?

### ***Axe 3. Démarches à visée développementale et traces du développement***

***Animation*** : Ecaterina Bulea

***Intervenants*** : Koviljka Barisnikov, Yves Clot, Christiane Moro, Ignasi Vila.

#### ***Présentation***

En psychologie, en éducation scolaire et en éducation spécialisée, mais aussi dans les champs de la formation des adultes et de la didactique professionnelle, un ensemble de démarches et/ou dispositifs à visée explicitement *développementale* sont actuellement en usage. Leur mise en place est sous-tendue par l’idée selon laquelle leur capacité d’engendrer du développement procéderait notamment de leur caractère d’outils praxéo-langagiers, ainsi que de leurs propriétés structurelles et techniques. C’est sans doute la dimension d’*intervention*, au niveau individuel ou collectif, qui a impulsé la conception de ce type de démarches et qui constitue à la fois un cadre et une forme de déploiement de celles-ci.

Ce sont surtout les démarches d’analyse des pratiques et de l’expérience (entretiens “classiques” et d’explicitation, instructions au sosie, auto-confrontations, récits de vie, etc.) qui sont considérées comme aptes à engendrer chez les travailleurs ou chez les formés le développement de *capacités d’action* (ou de compétences professionnelles), permettant d’une part l’exercice même de l’activité de travail, et de l’autre le dépassement ou la résolution de certains dysfonctionnements qui peuvent s’y manifester ; développement d’ordre *praxéologique* qui se produit au travers et en vertu de la *prise de conscience*, par les personnes, des propriétés de leur agir. En prenant parfois explicitement appui sur la théorie de Vygotski, les auteurs et utilisateurs de ces démarches considèrent que (ou adhèrent de fait à la thèse selon laquelle) le langage est le moyen privilégié d’accès à l’agir et de transformation des capacités qui le rendent possible, en ce qu’il joue le rôle de moyen de connaissance et/ou de prise de conscience, par la personne, des propriétés de son agir et de ses capacités actuelles, étant par là même un *instrument de développement*.

Dans le contexte des troubles du développement, de nombreux programmes de remédiation et de revalidation investissent également la perspective vygotkienne, surtout l’idée selon laquelle la présence de déficits engage le développement de la personne dans des voies originales, voire *atypiques*, qui rendent inopérantes les démarches de médiation habituelles. Destinés précisément aux personnes dont le développement est dit “atypique” (au plan cognitif, émotionnel, social, comportemental, familial, etc.), ces programmes sont basés sur le concept de *zone de développement proche* (ZPD) et visent à rétablir ou à réactiver la dynamique développementale.

Ils se construisent selon une démarche d'identification de manque ou de déficit de dimensions constitutives de la ZPD, et, sur cette base, proposent des dispositifs de médiation appropriés, visant, d'une part, le développement chez les personnes des *moyens d'accès à l'interaction* et, d'autre part, le développement des *moyens de transmission* adaptés au contexte de la déficience. Bien que la *visée* de développement des personnes soit légitimement au cœur des processus d'éducation, de formation, d'intervention ou de remédiation, le statut des démarches et méthodes qui y sont attachées mérite néanmoins réexamen et interrogation, notamment sous l'angle du *rapport qui peut être posé entre les propriétés structurelles qui composent leur "architecture" et la teneur des éléments qui permett(rai)ent d'attester d'un développement effectif chez les personnes*. En tenant compte de l'affirmation vygotkienne du caractère *post hoc* de la *saisie* du développement [« Un stade donné de développement, tout comme le processus même, ne peuvent être véritablement compris que lorsqu'on connaît l'issue du processus, le résultat, la direction qu'il prend, vers où et en quoi s'est développée une forme donnée. » (*La signification historique de la crise en psychologie*, p. 79)], comment penser la relation entre les dimensions censément développementales de ces méthodes, qui sont nécessairement conçues en amont de toute mise en œuvre, et les traces effectives de développement que leur utilisation engendre ?

#### *Questions possibles*

- Comment penser le processus de développement en tenant compte à la fois du caractère forcément antérieur, préconstruit des démarches et méthodes censées l'engendrer, et du caractère résultatif de sa saisie, bien que cette dernière porte sur un processus toujours dynamique ?
- Quel rapport y a-t-il entre les propriétés structurelles (ou les composantes) de ces démarches et méthodes, et la structure (ou les composantes) des indices de développement ?
- A quelles conditions ces démarches, ou certaines de leurs composantes, se transforment-elles en véritables *outils* de développement pour la personne, et comment en attester ?
- Ces démarches peuvent-elles constituer des répertoires de possibles orientant la mise en évidence de traces de développement, et si oui, à quelles conditions ?
- Jusqu'à quel point une démarche visant le développement dans un contexte de déficience ou de dysfonctionnement peut-elle être planifiée, et comment observer et évaluer les traces du changement sur les outils que la personne s'est appropriés (au niveau des processus, au niveau structurel et technique) ?
- Quels sont les moyens de conceptualisation et les conditions de transmissibilité et de transfert de ces démarches dans le cadre des pratiques psycho-éducatives spécialisées ?
- Quelles sont les conditions de transfert de ces démarches d'un milieu de travail à un autre, d'une situation de formation à une autre, ou des situations de travail à celles de formation ?

#### **Axe 4. Savoir(s) et développement**

**Animation** : Bernard Schneuwly

**Intervenants** : Michel Brossard, M.-L. Schubauer-Leoni, Sabine Vanhulle, Frédéric Yvon.

#### **Présentation**

##### *Autour des savoirs*

Les savoirs ici concernés seront circonscrits à leur usage dans l'éducation scolaire et la formation des enseignants et des adultes, et deux angles de définition seront privilégiés.

1. Les analyses se centreront sur des savoirs constitués (disponibles parce que scripturalisés) et en rapport avec des pratiques sociales de production systématique de savoirs dans des institutions

variées. Dès lors qu'il est destiné à devenir savoir à enseigner dans les sphères de l'éducation-formation, le savoir change fondamentalement de fonction et donc de forme, puisque le contexte de son usage originel disparaît inéluctablement dans cette institution définie comme *skholê* : ce qui est à enseigner est objet d'un processus de modélisation, de scripturalisation, afin de devenir enseignable, et notamment programmable et évaluable.

2. Les savoirs de la pratique, ou "d'expérience" n'entrent pas à proprement parler dans ces définitions. Il en sera cependant tenu compte dès lors que ceux-ci peuvent être identifiés à travers des formes structurées dans des genres discursifs - par exemple, dans des récits d'expérience et dans d'autres genres utilisés comme outils de formation et de recherche sur les savoirs professionnels.

Ces éléments posés, une distinction franche apparaît entre :

- des savoirs de référence qui organisent, en fonction des évolutions historiques et culturelles, l'enseignement et la formation professionnelle dans différents secteurs : savoirs découpés en disciplines académiques, organisés dans des curriculums, planifiés dans des programmes selon des logiques diverses de progression et d'intégration, produits à partir de différents modes de transposition, de sélection et d'apprêt à partir des savoirs des sciences et des techniques notamment. Cette approche peut valoir tant pour les différents degrés de l'enseignement obligatoire que pour les formations professionnelles (enseignants, formateurs, infirmiers, ingénieurs, agents ferroviaires, agriculteurs, etc.) ;

- des savoirs professionnels traduits dans des discours "sur" la pratique et issus "de" la pratique (ou de l'expérience), savoirs appropriés dans l'apprentissage lié à l'agir, mobilisés dans des compétences définies, justifiés par des démarches réflexives ou descriptives sur le travail (y compris à partir de situations de stages ou de situations où des apprenants sont amenés à expliciter ce qu'ils savent lorsqu'ils agissent de telle ou telle manière, etc.).

### *Autour du développement*

1. Chez Vygotski, le concept de médiation et l'approche instrumentale du psychisme humain (qui insiste sur le signe comme instrument pour agir sur d'autres et sur soi-même) impliquent deux transformations importantes du concept traditionnel de développement. La première, découlant nécessairement de la thèse de la construction sociale des fonctions psychiques supérieures, consiste à concevoir le développement non comme endogénique, mais comme rapport entre intérieur et extérieur (Vygotski dira même comme effet de la contradiction entre le plan interne et externe). La deuxième consiste à considérer que le développement n'est pas un mouvement linéaire, continu, mais implique des révolutions.

2. L'idée de "révolution" peut être explicitée comme suit : dès lors que la signification est érigée en unité d'analyse, le développement se présente comme articulation et construction de systèmes interfonctionnels et donc comme réorganisation fondamentale du psychisme. L'agencement et l'articulation de pans entiers du psychisme en unités nouvelles constituent les ruptures, les révolutions opérant sur le psychisme dans son entièreté. Les différents systèmes du psychisme se développent de manière inégale et non proportionnelle. L'unité d'analyse "signification" permet également de concevoir la transformation des rapports entre raison et affect lors de la création de nouveaux systèmes interfonctionnels.

3. En ce qui concerne le développement en âge scolaire, dans *Pensée et langage* (6ème chapitre), Vygotski pose que la forme scolaire d'enseignement et d'appropriation des savoirs se caractérise par une série de contraintes (la rupture entre l'expérience quotidienne et l'expérience scolaire, la disciplinarité des matières, la nécessité d'une présentation progressive et systématique des contenus) et qu'elle s'organise donc selon une logique différente de celle du développement spontané. Plus généralement, le rapport entre savoir et développement est toujours aussi considéré à travers les formes de médiation permettant l'appropriation.

### *Questions possibles*

1. Quel est le rapport entre, d'une part l'enseignement/apprentissage et développement des savoirs dans l'institution scolaire, et d'autre part l'apprentissage/développement à l'extérieur ? Comment se restructure le développement dans sa trajectoire (marquée par des révolutions) entre l'âge préscolaire, scolaire et postscolaire, eu égard aux savoirs et aux différentes formes d'éducation, d'enseignement, de formation ? Autrement dit, quel rôle joue la forme scolaire dans le développement de la personne ? Les diverses formes scolaires (liées aux types de savoirs enseignés) pourraient-elles jouer des rôles spécifiques dans le développement des fonctions psychologiques en tant que totalité organisée ?
2. Comment se fait le travail (souterrain) des concepts dans le double mouvement "vers le bas" (depuis les concepts scientifiques) et "vers le haut" (depuis les concepts quotidiens) ? Comment s'opère le passage des savoirs de référence aux savoirs d'action ? Poser ces questions implique de prendre en compte les processus de "subjectivation" et de "(re)personnalisation", thématiques par Vygotski dans *Pédologie de l'adolescent*, en termes de lien entre des conceptions du monde constituées de connaissances adéquates et la possibilité pour le sujet d'agir librement et de façon créative dans le monde. Comment alors traiter la question du développement en termes de rapports entre la construction identitaire de l'individu, ou du "sujet", et l'acquisition des savoirs ? Jusqu'où les thèses de Vygotski autorisent-elles à penser ce rapport ? En considérant les différentes formes de médiation qui caractérisent l'appropriation des savoirs, quels liens peut-on établir entre les processus de personnalisation et de subjectivation et les dynamiques collectives d'action et de pensée dans les institutions scolaires ou de formation ?
3. La formation scolaire est orientée vers le développement général de la personne, alors que la formation professionnelle vise un développement professionnel qui est a priori circonscrit, voire utilitaire. Quels types de savoirs sont proposés, sous quelles formes, pour quel(s) développement(s) visé(s) ? Quels modes d'appropriation des savoirs sont postulés et observés ? Quel rapport imaginer entre formation, savoir et développement quand il s'agit de savoirs professionnels ? Quel est notamment le rapport entre la forme scolaire et les modalités d'organisation des savoirs dans les disciplines spécifiques ? Le cas de la formation des enseignants est-il emblématique d'un rapport réfléchi à la forme scolaire (spécifiée par les savoirs) et pourrait-il constituer un lieu crucial de problématisation des deux angles de définition des savoirs et du(des ?) développement(s) ?

### **Axe 5. Milieu(x) et développement**

**Animation** : Jean-Paul Bronckart

**Intervenants** : Jean-Paul Bernié, Jean-Yves Rochex, Cintia Rodriguez, Thérèse Thévenaz.

#### **Présentation**

Dans la perspective de l'interactionnisme social héritée de Vygotski, les facteurs du milieu sont censés jouer un rôle important, voire déterminant. Cette thèse se présente cependant souvent comme une sorte de "truisme", et il paraît en conséquence utile de l'interroger, notamment sous les quatre angles qui suivent.

1. Que ce soit chez Vygotski et ses adeptes ou dans d'autres cadres théoriques, la terminologie utilisée pour désigner les facteurs de l'environnement externe est extrêmement fluctuante : milieu matériel, milieu social, milieu culturel, entourage social, environnement humain, mondes de connaissances, etc., etc. Cette instabilité reflète une réelle difficulté conceptuelle dont les causes mériteraient d'être analysées, et elle constitue aussi en soi un obstacle au développement

et à la crédibilité des approches interactionnistes. Il semble cependant que l'on puisse distinguer trois plans dans l'appréhension des facteurs environnementaux : un premier concerne le ou les milieux (économique, social et culturel) dans le cadre du-(des)quel(s) se déroule la vie d'un apprenant ; un deuxième concerne les milieux qui sont construits par et dans les dispositifs de formation (qualifiés de « milieu didactique », de « communautés discursives », etc.) ; un troisième concerne enfin les caractéristiques globales du groupe ou de la société au sein du-(de la)quel(le) l'apprenant est censé s'intégrer et se développer.

- Sur quelles bases théoriques pourrait-on envisager l'élaboration d'un véritable appareil conceptuel en ce domaine ?

- La distinction entre les trois plans évoquée ci-dessus est-elle pertinente et/ou doit-elle être complétée ?

- En cas de pertinence, quelle est la nature des évidentes interactions entre ces plans et comment conceptualiser ces dernières ?

- Dans quelle mesure, la prise en compte de ces différents plans conduirait-elle à un ajustement de la conception vygotkienne du développement ?

2. Dans la perspective vygotkienne, il est généralement posé qu'il y a lieu de prendre en compte les *différences* d'appartenance socioculturelle des apprenants, dans la conception, l'organisation et la conduite des activités formatives. Cependant, dans la formulation des objectifs de ces activités, les dimensions socioculturelles sont le plus souvent présentées de manière générique ou universalisante : donner accès à *la* culture des adultes, favoriser *la* secondarisation, etc., ce qui semble indiquer que la visée même des formations peut faire abstraction des différences.

- Quel est alors le statut qu'il conviendrait d'accorder aux différences ou aux variations socioculturelles, dans une définition-conceptualisation du développement ?

- Au plan pédagogique, ces différences peuvent-elles être conçues au seul titre titre d'*obstacles* à surmonter pour atteindre une cible commune, ou y aurait-il lieu de repenser les objectifs de formation de manière plus dynamique, en considérant que, plutôt que de réduire la diversité, il s'agit de l'exploiter, de la favoriser, tout en tentant de lui attribuer de nouvelles significations ?

3. S'agissant des processus d'appropriation et d'intériorisation, par les formés, des connaissances et valeurs du milieu, le modèle explicatif du développement issu de la pédologie pose que c'est par le biais du langage et de la pensée conceptuelle que s'opère l'articulation entre les processus de maturation et les processus d'apprentissage médiatisés par la culture. Cependant, selon Vygotski, d'importants problèmes théoriques et méthodologiques se posent dans l'interprétation du statut des productions langagières des apprenants, dont les similitudes formelles avec les discours de l'adulte peuvent masquer le fait que la teneur de leurs conceptualisations est très différente de celle des conceptualisations formalisées issues de la culture et du savoir des adultes (ce qui peut conduire, selon sa métaphore, à prendre une baleine pour un poisson !).

- Quels sont les critères qui peuvent être utilisés pour attester des niveaux effectifs de conceptualisation et de raisonnement des apprenants, au-delà de leurs formulations verbales explicites ?

- Quelle place respective, en conséquence, convient-il d'attribuer aux aspects verbaux vs "pratiques" dans l'appréciation du degré de développement d'un apprenant ?

4. La question des effets éventuels des facteurs environnementaux sur le développement a surtout été posée dans le cadre de recherches comparant les stades de développement général dans des cultures différentes, dans des travaux ayant trait aux apprentissages scolaires ou dans des recherches centrées sur les problèmes de retard ou de déficience développemental(e) ; mais moins, voire pas du tout, dans les travaux ayant trait à la formation des adultes.

- Cela signifie-il que l'impact des facteurs environnementaux est surtout important dans les phases initiales du développement, ou encore qu'il irait décroissant avec la progression en âge ?

- Quels seraient alors les empan temporels qui permettraient d'attester d'un développement ?

- Dans ce champ de la formation des adultes, quel statut et quelle place pourraient être accordés aux variantes de milieu (pas seulement professionnel) dans les dispositifs visant au développement ?

#### 4. Programme provisoire

Jeudi 16

Vendredi 17

Samedi 18

Matinée	Matinée	Matinée
Animation : Janette Friedrich	Animation : Ecaterina Bulea	Animation : Jean-Paul Bronckart
Histoire et problématique de la pédologie	Démarches à visée développementale et traces du développement	Milieus et développement
Après-midi	Après-midi	
Animation : Rita Hofstetter	Animation : Bernard Schneuwly	
Les différentes approches psychologiques du développement dans le 1 <sup>er</sup> tiers du XXe  Conférence : Zinchenko	Savoirs et développement	



Séminaire international Vygotski  
*Une science du développement est-elle possible ?*  
Genève, 16-18 octobre 2008

**FORMULAIRE D'INSCRIPTION / REGISTRATION FORM**

A renvoyer à / To be returned to:

[Cristian.Bota@pse.unige.ch](mailto:Cristian.Bota@pse.unige.ch)

**NOM / NAME :**

**PRENOM / FIRST NAME :**

**INSTITUTION / INSTITUTION :**

**TITRE ou FONCTION / PROFESSIONAL DESIGNATION :**

**ADRESSE / ADDRESS :**

**VILLE / CITY :**

**PAYS / COUNTRY :**

**E-mail :**

