archive ouverte UNIGE
http://archive-ouverte.unige.ch

Book Chapter

Développement, compétences et capacités d'action des élèves

BRONCKART, Jean-Paul

Reference

BRONCKART, Jean-Paul. Développement, compétences et capacités d'action des élèves. In: *Didactique du français*. Paris : Nathan, 1995. p. 155-172

Available at:
http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37594

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

[Downloaded 16/09/2016 at 15:22:54]

CHAPITRE 4

Développement, compétences et capacités d'action des élèves

Aussi loin que l'on remonte dans l'histoire des idées pédagogiques, on peut relever des prises de position didactiques qui, d'une part dénoncent l'« état des choses » (critique de la surcharge des programmes, des méthodes à caractère déductif ainsi que des relations pédagogiques fondées sur la contrainte) et qui, d'autre part manifestent un souci de définir des procédures d'enseignement adaptées aux capacités naturelles d'apprentissage des élèves : « l'enseignant serviteur de la nature », selon la formule célèbre proposée par Comenius dans sa *Didactica Magna* (1638/1981). Généralement inspirées des principes politico-philosophiques d'éducabilité, de progrès et de démocratisation, ces prises de position, si elles ont débouché parfois sur des innovations pédagogiques intéressantes, n'ont cependant jamais exercé d'effets durables sur les systèmes éducatifs. Et ce, jusqu'à leur reformulation dans le premier quart de ce siècle par les pionniers de l'*Éducation nouvelle* et/ou de l'*Éducation active*, ou, plus précisément, jusqu'à ce qu'émerge un contexte socio-économico-politique qui permette leur prise en compte effective. Depuis lors, il est généralement formellement admis que toute démarche d'enseignement doit se fonder sur l'« état de développement psychologique des élèves », qu'elle doit s'articuler aux compétences, aux capacités d'action et aux capacités verbales des apprenants.

Même si elle n'est pas sans poser quelques problèmes délicats (celui des rapports entre besoins des élèves et besoins sociaux notamment), cette injonction nous paraît recevable dans son principe, et le propos de ce chapitre sera en conséquence d'analyser les

conditions de sa faisabilité. Deux questions nous retiendront plus particulièrement :

– Comment décrire et conceptualiser le « développement psychologique » ?

– Comment tenir compte de cette connaissance dans le cadre des activités, très concrètes, d'enseignement d'une discipline scolaire ?

La problématique du développement psychologique

Si l'on excepte les courants d'inspiration exclusivement spiritualiste, qui sont dans un état de désuétude partiel, on peut identifier dans le champ de la psychologie contemporaine quatre conceptions majeures du développement : celles du behaviorisme, celle du constructivisme piagétien, celle du cognitivisme et celle de l'interactionnisme social. Pour caractériser ces différentes options, nous évoquerons plus particulièrement les unités d'analyse qu'elles se donnent, le (ou les) paradigme(s) interprétatif(s) qu'elles appliquent à ces unités, et enfin le rapport qui s'y trouve posé entre développement et apprentissage.

1. 1. Le behaviorisme

Comme l'indique son étiquette même, le behaviorisme commun (parfois appelé aussi « behaviorisme méthodologique ») se donne comme unités d'analyse les comportements observables, c'est-à-dire ces mouvements du corps humain accessibles, dans le temps et l'espace, à n'importe quel observateur ; et il exclut de sa problématique les « phénomènes mentaux » (états de conscience, représentations, affects, sentiments, etc.) en arguant du fait qu'il ne peut y avoir accord sur leur validité. Sur le plan de la démarche d'interprétation, ce behaviorisme se propose, sur le modèle des sciences de la nature, de fournir une « explication causale » du comportement : la cause du comportement x est un phénomène y (stimulus ou renforcement) dont l'occurrence est nécessaire et suffisante pour la production de ce même x. Dans d'autres versions de ce même courant, celle du behaviorisme « radical » de B. F. Skinner notamment, le terme de comportement inclut les activités mentales (l'unité d'analyse peut alors être qualifiée de « conduite ») et la démarche interprétative tient

compte des stimulations verbales et sociales. Mais la conception du développement humain ne change cependant pas fondamentalement comme l'indiquent les trois thèses soutenues par B.F. Skinner (1974/1979) :

a) l'homme est avant tout un organisme, dont l'équipement génétique est le produit des contingences de survie auxquelles l'espèce a été exposée pendant le processus de l'évolution ;

b) cet organisme devient un individu lorsqu'il acquiert un répertoire de comportements dans les contingences de renforcement auxquelles il est exposé au cours de son existence ;

c) les institutions sociales, par le biais du langage, exercent un contrôle puissant sur les individus, et ces derniers y réagissent en tentant d'exercer un « contre-contrôle », qui est cependant rarement efficace.

L'élément central de cette approche est que l'ensemble des caractéristiques comportementales ou mentales d'un individu sont sous le contrôle des stimulations physiques ou sociales du milieu. L'organisme individuel est un réceptacle vierge, sans véritable dynamisme propre, qui est façonné de manière cumulative et linéaire, sous l'effet du milieu. Dans cette optique, le développement se confond alors avec la somme des apprentissages passifs réalisés par l'organisme.

1. 2. Le constructivisme piagétien

L'unité d'analyse de la psychologie piagétienne est la conduite, définie comme le comportement y compris les faits de conscience, mais l'objectif central de Piaget est moins l'explication des comportements observables que celle de la construction des « connaissances » qui sous-tendent ces mêmes comportements. Chacun connaît les deux étapes de cette construction, exposées dans *La naissance de l'intelligence* (1936), *La construction du réel* (1937) et *La formation du symbole* (1945). Tout d'abord, au stade sensori-moteur, la transformation des processus innés d'interaction (des schèmes réflexes), et la mise en place progressive d'un système pratique de coordination des actions, système qui est déjà, en soi, cognitif, mais qui reste non pénétrable par la conscience. Ensuite, une phase caractérisée par l'intériorisation de ce schématisme sensori-moteur et par sa réorganisation au plan des représentations, sous

l'effet des mécanismes d'abstraction. Abstraction empirique d'une part, qui porte sur les propriétés du monde (des objets, des événements) et les reconstruit en images mentales de plus en plus stables ; abstraction réfléchissante surtout, qui porte sur les propriétés du schématisme sensori-moteur lui-même et qui contribue à transposer au plan représentatif les structures objectives de coordination des actions, les transformant par là même en structures opératoires, ébauches des structures logiques de raisonnement. Désormais, le sujet n'opère plus seulement sur le monde, mais opère aussi sur les représentations qu'il s'en est forgées, et le système cognitif pratique est ainsi devenu un véritable « système de pensée ».

La démarche interprétative du constructivisme combine explicitement l'explication causale et l'explication par modèles. En ce qui concerne la première forme, Piaget considère, contrairement au behaviorisme, que les facteurs externes ne déterminent jamais unilatéralement les conduites, que celles-ci reposent sur des mécanismes fonctionnels de coordinations d'action, qui ne font eux-mêmes que « traduire » les propriétés fonctionnelles du système nerveux central. Les causes ultimes du comportement humain sont donc pour J. Piaget d'ordre biologique. Conscient du caractère réductionniste de cette forme d'interprétation, Piaget lui a préféré une seconde démarche : l'explication par construction de modèles, qui consiste à formuler des hypothèses sur la structure de l'organisation mentale sous-tendant les comportements, puis à procéder à la validation de ces hypothèses. Ce paradigme interprétatif se déploie en trois étapes. D'abord le recueil des données et l'établissement éventuel de « lois empiriques » attestant la généralité de la dépendance d'un phénomène par rapport à un autre et permettant de la sorte la prévision (« si x, alors généralement y »). Ensuite la mise en connexion des régularités observées, et la déduction de nouvelles lois. Contrairement aux précédentes, ces « lois déductives » ne se bornent pas au constat de la généralité de certains faits ; elles introduisent un caractère de nécessité, qui tient aux propriétés logico-mathématiques de l'activité même de déduction. L'élaboration, enfin, d'un modèle mathématique (groupement des déplacements, groupe INRC, etc.) intégrant les différentes lois selon ses normes propres de composition et construit de telle manière qu'il permette une mise en correspondance entre les transformations déductives qui le

caractérisent et les transformations observables dans les comportements d'un sujet. Un tel modèle peut être validé par « retour aux données empiriques », et il n'est considéré comme explicatif que « *dans la mesure où il permet d'attribuer aux processus objectifs eux-mêmes une structure qui lui est isomorphe* » (1970, p. 114).

Trois aspects des propositions piagétiennes méritent d'être soulignés.

a) Le développement des connaissances s'effectue dans le seul cadre de l'interaction entre un individu solitaire et le monde en ce qu'il est physique (ou objectif) ; il repose en dernière instance sur les propriétés du système nerveux, et les médiations sociales (ou socio-sémiotiques) n'y jouent aucun rôle déterminant.

b) Le développement est un processus continu de créations de structures à caractère logico-mathématique, censées rendre compte de l'ensemble des aspects du fonctionnement comportemental. Chez Piaget, les caractéristiques de la « raison pure » suffisent à expliquer tous les aspects des comportements « pratiques », que ces derniers soient d'ordre affectif, social ou langagier.

c) En conséquence, chez J. Piaget, c'est le développement biologique qui explique ou rend possible toutes les formes d'apprentissage, y compris les apprentissages scolaires ; tout apprentissage dépend du stade de fonctionnement cognitif d'un sujet.

1. 3. Le cognitivisme orthodoxe

C'est un lieu commun d'affirmer que ce courant se donne pour objet essentiel l'homme (et en particulier « l'esprit ») en tant que système de traitement de l'information. Dans la perspective développée notamment par D.E. Rumelhart et D.A. Norman (1988), les comportements observables ne sont que des « signaux », relevant du milieu ou du « monde représenté », qui constituent la base empirique à partir de laquelle le chercheur effectue des inférences. Celles-ci permettent d'élaborer des modèles rendant compte des caractéristiques structurales et fonctionnelles du « monde représentant », en l'occurrence des deux aspects de ce second monde que constituent d'une part l'état physique du cerveau, d'autre part l'état des connaissances du sujet. Pour le cognitivisme, l'humain est donc essentiellement une mécanique qui traduit les informations disponibles

dans le premier monde en représentations mentales, qui stocke ces représentations, les organise et les transforme. Les modèles successifs élaborés par ce courant (pour une présentation plus détaillée, cf. J.-P. Bronckart, 1991) présentent certes des différences notables : « modèles à base propositionnelle » dans lesquels la connaissance est représentée par des suites de symboles organisés en arbres, en réseaux, ou en configurations plus structurées (schéma, *frame*, *script*, plan) ; « modèles analogiques » qui visent à reproduire, de manière aussi directe que possible (c'est-à-dire tendant à l'isomorphisme), les caractéristiques du monde représenté, et dont la forme contemporaine la plus élaborée est sans doute celle des « modèles mentaux » de P. N. Johnson-Laird (1983) ; « modèles procéduraux » qui ont pour but de simuler les savoir-faire pratiques, c'est-à-dire ces formes de connaissances « inaccessibles » que les sujets mettent en œuvre dans des activités concrètes (par exemple, les divers processus impliqués dans la prononciation du mot *métaphysique*). Mais dans tous les cas, ces modèles ont une architecture et un mode de fonctionnement explicitement inspirés par la « métaphore de l'ordinateur » (cf. J. McClelland et D. Rumelhart, 1986) : prenant appui sur la cybernétique et sur l'intelligence artificielle (IA), le cognitivisme considère que l'esprit humain est structuré et fonctionne comme un ordinateur.

Sur le plan de la démarche interprétative, le cognitivisme orthodoxe constitue de fait une forme de prolongement de la démarche piagétienne d'explication par construction de modèles, et on peut donc lui appliquer les mêmes critiques générales : le « monde représenté » source des données empiriques est exclusivement physique (c'est-à-dire a-social et anhistorique) ; l'unité d'analyse est limitée aux connaissances formelles élaborées à propos de ce monde ; son champ de validité est celui de la seule raison pure, non celui des comportements pratiques.

Par rapport au constructivisme, le cognitivisme présente cependant deux différences essentielles, qui nous conduiront à aggraver encore notre critique. Alors que la démarche piagétienne est « génétique » (centrée sur la genèse des conduites), et invoque comme cause ultime du développement des connaissances les lois fonctionnelles de la vie organique, le cognitivisme postule de fait un innéisme de structure : l'architecture des différents modules dévolus au traitement de l'information serait pré-programmée et reposerait directement sur

l'équipement biologique de l'espèce. Ce retour à une position fixiste a deux conséquences théoriques capitales. Tout d'abord, il empêche de poser véritablement le problème du statut des informations que traite l'esprit : celles-ci semblent constituer des universaux déjà-là, qui relèveraient d'une logique immanente du monde des choses. On retrouve ici le paradoxe constant des positions idéalistes (non interactionnistes) et leur présupposition d'un monde tout entier préconstruit que nos structures mentales ne feraient que « retrouver » ; l'impasse à laquelle conduit cette position a pourtant été démontrée depuis longtemps par le *Tractatus* et par l'œuvre de L. Wittgenstein en général ! Ensuite, s'agissant de la forme d'organisation des représentations mentales, le cognitivisme, récusant la logique émanant de l'interaction, postule l'existence d'un système symbolique inné dont les unités et la syntaxe ne seraient autres que celles de la grammaire générative. Le langage de l'esprit serait donc organisé comme le langage humain, celui-ci n'étant toutefois pas saisi en tant que système sous-tendant les pratiques verbales à l'œuvre dans les sociétés humaines, mais, comme le reconnaît benoîtement J.-P. Desclés, en tant que « *système symbolique séparé de son environnement socioculturel et anthropologique* » (1980, p. 82).

En raison du double postulat fixiste sur lequel il repose (préexistence d'informations dans le monde et innéité des structures de l'esprit), le cognitivisme peut certes invoquer les « compétences » mentales dont disposerait chaque sujet, mais il se révèle en réalité inapte à poser et la problématique du développement, et *a fortiori* celle de l'apprentissage.

Le postulat philosophique sur lequel reposent de fait le cognitivisme modulariste et le constructivisme piagétien est, explicitement chez le premier, implicitement (et parfois « honteusement ») chez le second, le dualisme cartésien : la distinction radicale entre d'une part le monde de la matière objective, des objets inscrits dans l'espace et entre lesquels peuvent être posées des relations causales, et d'autre part le monde de l'esprit, des pensées radicalement immatérielles qui se déploient en implications logico-mathématiques, et qui constitueraient une propriété *sui generis* du cerveau humain. En d'autres termes, ces conceptions s'inscrivent dans la lignée de l'idéalisme subjectif ; elles admettent que l'esprit ou les idées sont une propriété spécifique de l'âme humaine, en l'occurrence rebaptisée « cerveau ». Et s'il peut être

acceptable d'un point de vue religieux (il suffit d'admettre la spécificité de la « création » de l'homme), ce principe d'idéalisme subjectif reste pour le moins problématique d'un point de vue scientifique. Nous ajouterons encore que si le cognitivisme renvoie aux formes les plus primitives de ce courant de pensée (il s'articule aux *Analytiques* d'Aristote, et à leur remise à jour par Port-Royal), Piaget, lui, a au moins intégré Kant et son analyse critique des conditions de construction de la raison humaine. Mais dans l'une et l'autre conception, aucune place n'est accordée au social dans le processus de développement ; les constructions historiques des groupes humains n'interviennent ni à titre de fondements de la pensée (celle-ci est biologique en son origine), ni à titre de facteur de développement de l'enfant ; celui-ci est censé se développer sans les interventions des adultes, et plus généralement, à l'abri de toutes les formes de médiations socioculturelles. Enfin et en conséquence, dans un tel cadre, le *telos* du développement, ce vers quoi est censé tendre inéluctablement le fonctionnement psychique humain, est une raison, de plus en plus pure, de plus en plus abstraite, de plus en plus mathématique. Et à y réfléchir un instant, il n'est pas évident que ce postulat ne puisse pas être discuté.

À nos yeux, le behaviorisme s'articule à un questionnement philosophique plus acceptable, précisément en ce qu'il récuse d'emblée l'idéalisme subjectif, en même temps qu'il tente d'inscrire la psychologie dans les sciences de la nature. Mais l'homme pense, indiscutablement, et le behaviorisme commun a éprouvé la peine que l'on sait à en tenir compte, en niant d'abord la réalité du fonctionnement psychique, chez Watson ou chez Weiss, en le réduisant ensuite à un épiphénomène au statut lui aussi bien mystérieux. Lorsqu'il admet l'existence de la pensée, ce behaviorisme-là bascule de fait dans l'idéalisme objectif ; il admet la pré-existence, de toute éternité, de l'esprit dans la matière. Position qui n'est guère plus tenable que celle de l'idéalisme subjectif, et que B.F. Skinner a magistralement récusée, en même temps qu'il indiquait la seule voie possible pour dépasser cette contradiction : la pensée humaine est le produit de l'intériorisation du langage, et donc du social. Mais le social de B.F. Skinner a ceci de particulier qu'il est anhistorique, a-culturel et homogène : il n'est qu'un ensemble de règles verbalisées exerçant une action unilatérale sur le devenir de chaque humain.

1. 4. L'interactionnisme vygotskyen

Réalisée en à peine dix années, dans un contexte personnel et socio-politique difficile (il se savait condamné par la tuberculose et était en permanence menacé par le stalinisme naissant), l'œuvre de L.S. Vygotsky apparaît aujourd'hui surtout comme un projet : unifier l'objet de la psychologie en même temps que sa démarche interprétative.

Ce projet s'articule, comme on le sait, à la tradition moniste héritée de Spinoza : il n'existe pas, comme le soutient le dualisme, d'une part un monde matériel, d'autre part un monde psychique spécifiquement incarné en l'homme ; mais la nature matérielle est une et d'un seul tenant et c'est la seule réalité accessible à notre connaissance. Mais le monisme spinozien admet également le *Cogito* de Descartes, à savoir que l'humain témoigne d'une activité mentale (la pensée) en même temps qu'il témoigne d'une activité corporelle (le comportement). Le problème qui se pose dès lors au monisme est d'expliquer comment la même substance naturelle est susceptible de se réaliser d'une part en mouvement des corps, d'autre part en activité de l'esprit. Chez Spinoza, comme plus tard chez Hegel (dont la méthode dialectique a fortement inspiré Vygotsky), cette question était résolue par l'idéalisme objectif, qui n'était lui-même que la conséquence d'un panthéisme explicite : les idées préexistent de toute éternité dans la matière, parce qu'elles ne sont que la manifestation de l'activité divine, infinie et parfaite. Rejetant le panthéisme, et plus généralement la question de la déicité, Vygotsky ne pouvait évidemment admettre la thèse de l'idéalisme objectif. Il lui fallait donc se doter d'une conception du statut et de l'origine de l'idéel qui soit différente, tout en restant compatible avec le monisme spinozien et avec la dialectique hégélienne, et c'est dans les écrits de Marx et Engels qu'il identifiait une voie de solution à ce problème. Dans les *Thèses sur Feuerbach*, et dans *L'Idéologie allemande*, ces auteurs, tout en conservant les principes mêmes de la dialectique hégélienne, en inversent le postulat de départ : ce n'est pas la dialectique de la conscience qui explique la vie matérielle et l'histoire des peuples, mais c'est la vie matérielle des hommes qui explique leur histoire, et le fonctionnement psychique humain n'est dès lors qu'un produit de cette vie matérielle. Et ils affirment en outre que la spécificité de l'essence humaine, en particulier sa capacité de pensée active, ne peut découler directement

des propriétés du corps humain ; elle ne peut procéder, comme le montre Engels dans *La Dialectique de la nature* que de la ré-intégration, en l'humain, des propriétés de la vie sociale objective, dans ses aspects de praxis, d'action et de langage. La voie pour Vygotsky était dès lors toute tracée ; il s'agissait de démontrer comment le social se mue en idéel, et comment ensuite l'idéel interagit avec le corporel.

Dans son œuvre proprement psychologique, Vygotsky n'a cependant pu, pour les raisons évoquées plus haut, donner une forme explicite à cette démonstration, et nous sommes donc contraints d'inférer, en nous fondant surtout sur les derniers chapitres de *Pensée et Langage*, le statut même de la solution qu'il proposait. La thèse des deux racines du développement est bien connue, mais il ne nous paraît pas inutile de la reformuler. En une première étape de l'ontogenèse, on peut observer la coexistence de deux racines disjointes, l'une qualifiée de « stade pré-verbal de l'intelligence », l'autre de « stade pré-intellectuel du langage ». Témoigne de l'existence de la première racine les capacités des enfants de moins de 15 mois à résoudre, sans recourir au langage, divers problèmes cognitifs (notamment la distinction des moyens et des fins, et leur reconnexion dans le cadre d'actions pratiques). Témoignent de l'existence de la seconde racine le développement de formes successives d'interaction avec les partenaires sociaux, régulées par les productions vocales (et plus largement sémiotiques : les mimiques et les gestes y jouent également un rôle), mais qui n'auraient « *rien de commun avec le développement de la pensée* » (1934/1985, p. 126). En une seconde étape, l'apparition du langage, c'est-à-dire l'émergence d'une capacité de production d'entités sonores reconnues par l'entourage comme des « signes » d'une langue naturelle, procède de la fusion de ces deux racines. Une fois apparu, le langage se développe (en une troisième étape) selon deux axes fonctionnels distincts. Les productions verbales de l'enfant remplissent d'abord une fonction sociale de communication et d'interaction avec l'entourage ; en même temps qu'elles s'intériorisent, elles remplissent ensuite une fonction individuelle de planification et de contrôle des actions propres. Le langage intériorisé devient alors (quatrième étape) l'organisateur fondamental du fonctionnement psychologique de l'enfant. L'ensemble des constructions mentales issues de la racine pré-verbale de l'intelligence sont désormais prises

en charge et contrôlées par des unités langagières, dont l'enfant sait qu'elles sont signifiantes, et sur lesquelles il va donc pouvoir opérer. Le fonctionnement psychologique devient ainsi fonctionnement conscient, et la pensée s'instaure comme produit de l'intériorisation des unités et des structures de la langue de l'entourage social.

Cette conception « en Y » du développement n'est pas sans poser d'importants problèmes, que nous avons exposés en détail ailleurs (J.-P. Bronckart, sous presse). Mais elle permet cependant d'inférer ce que sont les unités d'analyse, les principes explicatifs et la démarche interprétative d'une psychologie interactioniste. L'unité d'analyse de la psychologie de Vygotsky est « l'action médiatisée par le langage », ce qui correspond grosso modo à la notion d'« action sensée » proposée dans un autre contexte par M.Weber (1971), par P. Ricœur (1986) et par J. Habermas (1987) : une séquence organisée d'événements imputables à un agent ou à une « personne » (organisme doté de capacités d'action), auquel peuvent être attribués des motifs (représentations rétroactives des raisons d'agir) et des intentions (représentations proactives de l'effet de l'action). Le principe explicatif de cette unité est l'activité collective, c'est-à-dire le flux continu d'actions auxquelles participent et collaborent plusieurs agents, dans le cadre structurel d'une ou plusieurs formations sociales. Cette activité collective étant par ailleurs en permanence soumise aux évaluations verbales, à un travail d'entente et de négociation ayant trait à la vérité et à l'efficacité des actions (à leur validité par rapport au monde en ce qu'il est objectif), à leur conformité sociale, et à leur authenticité subjective. Dans cette optique, l'action d'un agent humain est essentiellement le produit de l'intériorisation et de l'autonomisation des propriétés de l'activité collective, telle qu'elle est évaluée dans le langage. Et, pour des raisons techniques que nous ne pourrons développer ici, la relation de dépendance ou de détermination entre activité collective et action sensée ne peut s'interpréter ni en termes de causes, ni en termes de modèles ; selon la formule de G.H. von Wright (1971), elle ne peut faire l'objet que d'une interprétation « compréhensive », dont P. Ricœur ajoute qu'elle relève de l'herméneutique.

Dans une telle conception, ce sont à l'évidence les médiations sociales qui entraînent et organisent le développement : de manière

strictement inverse à ce que proposait Piaget, c'est l'apprentissage (social) qui « cause » le développement.

2 Bref retour à la didactique

L'accent qui vient d'être porté sur les problématiques philosophique et méthodologique peut paraître nous éloigner des questions de didactique. Nous pensons qu'il nous y ramène au contraire bien plus sûrement.

La critique que nous adressons au cognitivisme est radicale pour ce qui concerne ses fondements épistémologiques et pour l'avenir qu'elle prétend tracer à la psychologie. Mais, comme ce fut le cas naguère du behaviorisme, la plupart des chercheurs n'adhèrent à ce courant qu'en tant qu'il constitue une mode difficilement contournable, et que les postulats épistémologiques n'y fonctionnent en quelque sorte que « par défaut ». Ce qui signifie que les multiples données empiriques recueillies dans ce cadre sont, en soi, respectables et doivent être prises en compte. Mais, pour le didacticien, la question que posent ces données est celle de leur statut ou de leur interprétation. S'agissant de la lecture par exemple, si des expériences de psychologie cognitive démontrent que les processus de bas niveau, comme la conscience phonologique, jouent au départ un rôle plus décisif que les processus de haut niveau, qu'est-ce que cela implique pour l'activité d'enseignement et d'apprentissage scolaire ? Et la même question peut être posée pour ce qui concerne les données relatives à la production ou à la compréhension des textes, ou pour tout autre corpus de données relatives à l'acquisition du langage. La leçon majeure de bientôt trois quarts de siècle de psychologie du développement – que celle-ci relève du constructivisme piagétien ou de l'interactionisme social – est quand même que les caractéristiques d'un état synchronique de fonctionnement psychologique ne permettent jamais de préjuger directement des modalités de construction de cet état, c'est-à-dire des processus dont cet état est le produit. Et c'est à l'évidence au niveau de ces processus mêmes que peut intervenir la démarche d'enseignement. Les données élaborées par la psychologie cognitive doivent donc impérativement être réintégrées à une conception du développement épistémologiquement crédible et

pratiquement opérationnelle, ce qui implique notamment l'abandon de l'inutile postulat d'innéité des structures mentales.

Cette psychologie du développement ne peut être à nos yeux le constructivisme piagétien, quelles que soient par ailleurs son indiscutable richesse et son exceptionnelle précision. Historiquement, l'œuvre piagétienne a eu le mérite de donner une caution scientifique aux injonctions de bon ton que nous évoquions au début de cet exposé : il faut tenir compte du stade de développement de l'élève. Mais au-delà de cette valeur idéologique injonctive, la psychologie piagétienne est de fait peu applicable à l'enseignement des langues, et ce pour deux raisons principales. La première est que le constructivisme a comme unique objet le développement de la pensée logico-mathématique, ou encore l'élaboration des règles de fonctionnement décontextualisées de la « raison pure ». Or, dans leur principe même, les règles d'organisation et de fonctionnement de la langue et des discours sont d'un autre ordre, celui d'une « raison pratique » contextualisée, ou encore fonctionellement articulée aux caractéristiques de l'activité sociale et culturelle. Et il est d'ailleurs significatif à cet égard que la problématique du langage soit quasiment absente dans l'œuvre piagétienne. On pourrait penser alors que la psychologie piagétienne est transposable à la didactique des mathématiques, par exemple, mais il s'agit aussi d'un leurre relatif, et ce pour une seconde raison, plus profonde et plus générale. Les possibilités d'apprentissage sont, dans la logique constructiviste, la conséquence des caractéristiques d'un stade de développement ; il importe donc de connaître ce stade pour choisir la démarche d'enseignement à entreprendre. Or, comment identifier ce stade chez chacun des élèves composant une classe ? L'expérience montre que, dans les conditions de travail qui sont les siennes, aucun enseignant n'a ni le temps ni les moyens de procéder à l'évaluation de cet état ; de manière plus concrète, aucun enseignant ne peut administrer régulièrement les multiples tests susceptibles de fournir un « bilan cognitif » sérieux de chaque élève. Cette impossibilité est radicale, incontournable, et en conséquence l'enseignant ne peut que supposer un état théorique, ou un état cognitif moyen, qui est celui de la classe d'âge à laquelle appartiennent les élèves.

Les rapports entre behaviorisme et enseignement ont fait déjà l'objet de nombreux commentaires, que nous ne reformulerons pas ici.

Nous relèverons cependant que le behaviorisme a proposé de multiples techniques locales d'apprentisssage, qui méritent d'être sérieusement analysées. D'abord parce que ces techniques continuent d'être utilisées, concrètement, dans la majorité des situations didactiques, et qu'il y a lieu de se poser la question du pourquoi de cette efficacité, réelle ou ressentie comme telle. Ensuite, parce que ce sont vers ces techniques que se tournent *de facto*, mais sans bien sûr l'avouer, les démarches d'intervention pratique officiellement inspirées du cognitivisme, comme en témoignent par exemple certaines des techniques proposées dans l'ouvrage de X. Seron et Ch. Laterre, intitulé pourtant *Rééduquer le cerveau* (1982). Mais le « déficit social » du behaviorisme reste néanmoins trop important, et les démarches didactiques qui s'en inspirent prennent le plus souvent l'allure de simples reformulations positivistes des techniques traditionnelles de transmission des savoirs. D'une part, la signification des objectifs visés n'est jamais véritablement questionnée : les comportements à promouvoir relèvent des normes en usage, dans la société telle qu'elle est, et sont de ce fait « réifiés » ou « naturalisés ». D'autre part, l'apprenant est conçu sur le modèle de la *tabula rasa*, ce qui interdit la prise en compte de ses capacités et de ses stratégies propres, tant sur le plan cognitif que socio-affectif.

Il ne nous reste dès lors que le recours à l'interactionnisme social, en raison de la justesse de son questionnement épistémologique d'une part, en raison de l'accent qu'il porte sur la problématique des apprentissages d'autre part (ces deux aspects étant d'ailleurs profondément liés). Pour être plus explicite, si cette option nous paraît la plus adaptée à la solution des problèmes didactiques, c'est d'abord parce qu'elle est délibérément centrée sur l'analyse du développement humain dans son cadre social, et notamment dans le cadre scolaire. C'est ensuite parce qu'elle pose que ce sont les interventions humaines, les activités collectives médiatisées par le langage et les significations socioculturelles qui en émanent, qui orientent les apprentissages des élèves. C'est encore parce qu'elle reconnaît que ces apprentissages sont les ingrédients constitutifs du développement lui-même, et qu'en conséquence, étant donné la diversité et la complexité des interventions sociales, ce développement s'opère, pour chaque apprenant, à des rythmes différents et selon des modalités spécifiques. C'est enfin parce que cette option propose des ébauches de

conceptualisation des conditions d'apprentissage en situation scolaire qui peuvent être considérées, en droit, comme des ancêtres des concepts que propose aujourd'hui la didactique des disciplines scolaires.

La plus connue de ces ébauches de conceptualisation est évidemment celle de *Zone de Développement Proche* (ZDP), cet « espace de développement » qui se délimite et se construit dans une intervention didactique. Un élève peut ne pas être capable de réaliser une tâche en mobilisant ses seules capacités psychologiques actuelles, mais il peut y parvenir lorsque la collaboration avec l'adulte (l'enseignant), ou avec certains camarades plus avancés, lui apporte de nouveaux contenus, lui fournit des instruments psychologiques nouveaux, ou encore l'oriente vers une nouvelle procédure de résolution du problème. Avec M.-J. Besson, nous avons, dans un article à paraître (1995) dans la revue lilloise *Psychologie et Éducation*, tenté d'élucider les conditions d'exploitation de cette notion dans le cadre de la didactique de la grammaire comme dans celle de la production textuelle. Nous avons notamment mis l'accent sur la nécessité d'élaborer des unités d'action didactique (les « activités-cadres »), orientées par un projet. Nous avons également souligné la nécessité de définir les unités d'apprentissage dans la même perspective actionnelle ou fonctionnelle. Nous avons encore relevé l'importance du discours autoréflexif de l'élève pour l'appropriation et la maîtrise de ces objets d'enseignement.

Il faut en convenir cependant : cette exploitation possible de la zone de développement proche ne débouche sur rien de miraculeux, et elle n'est pas sans présenter même un caractère de banalité ; en l'état actuel de sa conceptualisation, cette notion sert surtout à fédérer et à solidifier des pratiques didactiques déjà à l'œuvre dans ce que nous considérons comme les meilleures des démarches actives et/ou « rénovées ». En un premier temps, ce constat ne nous étonnera pas outre mesure. Après tout, si l'on accepte vraiment la réévaluation des rapports entre disciplines scientifiques et disciplines d'intervention, telle qu'elle émane de la didactique elle-même, à savoir le caractère fondamentalement dialectique du rapport entre pratiques en situation et « savoir savant », il n'y a rien de désobligeant pour un concept à constituer un miroir de pratiques déjà-là. Nous ajouterons même que, pour ce concept, c'est plutôt bon signe ! Mais en un second temps, il

faut quand même admettre le caractère d'ébauche du concept de ZDP, et plus généralement, le caractère programmatique, inachevé et insuffisant des propositions de l'interactionnisme social. Et c'est une des directions qui nous paraît devoir être prise pour dépasser cet état qui sera évoquée en guise de conclusion.

La psychologie de Vygotsky reste, comme celle de Piaget, et quelles que soient les hésitations que l'auteur ait pu manifester sur ce point, marquée par une conception très rationaliste du développement, par l'idée que le devenir humain est en définitive tendu vers la construction de connaissances toujours plus rationnelles et plus décontextualisées, quand bien même ce sont des significations contextualisées, des représentations sociales, qui caractérisent les phases initiales de ce processus. La conséquence en est que le développement est censé se produire dans l'interaction et la coopération de partenaires « de bonne foi », qui ne rencontrent que des obstacles d'ordre scientifique dans l'élaboration de la connaissance de la vérité du monde. Mais tout enseignant est, on le sait, quotidiennement confronté à la « mauvaise foi », au refus, à l'incapacité inexplicable de comprendre et d'apprendre. Et ce, parce que les cadres culturels et familiaux, les caractéristiques socio-affectives des élèves constituent l'obstacle majeur du développement, ou si l'on préfère, le terrain même en lequel s'élabore ce développement. C'est dans la compréhension, la négociation et l'exploitation même de ce terrain que doit s'orienter la recherche de solutions didactiques. Ce qui signifie plus largement que l'interactionnisme social a encore un long chemin à accomplir pour proposer une conception du développement et des apprentissages qui soit véritablement culturelle et véritablement sociale.

Jean-Paul BRONCKART

Références

BESSON, M.-J. et BRONCKART, J.-P. (1995) : « L'exploitation de la Zone de Développement Proche en didactique des langues », *Psychologie et Éducation*, sous-presse.

BRONCKART, J.-P. (1991) « Représentation » *in* R. Doron & F. Parot (Éds), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, PUF., pp. 596-598.

BRONCKART, J.-P. (sous-presse) : « L'hypothèse développementale de Vygotsky revisitée ».

COMÉNIUS (1638) : *Didactica magna ; universale omnes omnia.* Trad. fr. partielle *in* J. Prévot (1981), *L'Utopie éducative : Comenius*, Paris, Belin.

DESCLÉS, J.-P. (1980) : « Quelques systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques », in *La Contribution des disciplines scientifiques à la notion de système*, Lyon, CNRS, pp. 1-108.

HABERMAS, J. (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.

JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983) : *Mental Models*, Cambridge, Cambridge University Press.

MCCLELLAND, J. et RUMELHART, D. (1986) : *Parallel Distributed Processing*, Cambridge, MIT Press.

MARX, K. (1845) : *Thèses sur Feuerbach.* Trad. fr. in : K. Marx et F. Engels (1951) *Études philosophiques*, Paris, Éditions Sociales.

MARX, K. et ENGELS, F. (1846) : *L'Idéologie allemande.* Trad. fr. (1972) Paris, Éditions Sociales.

PIAGET, J. (1936) : *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

PIAGET, J. (1937) : *La Construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

PIAGET, J. (1945) : *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

PIAGET, J. (1970) : *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard.

RICŒUR, P. (1986) : *Du texte à l'action ; essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.

RUMELHART, D.E. et NORMAN, D.A. (1988) : « Representation in Memory », in : R. Atkinson (Éd.), *Steven's Handbook of Experimental Psychology*, pp. 511-581.

SCHNEUWLY, B. (sous-presse) : « Contradiction et développement ; Vygotsky et la pédologie ».

SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J.-P., Éds (1985) :*Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé.

SERON, X. et LATERRE, Ch. (1982) : *Rééduquer le cerveau ; logopédie, psychologie, neurologie*, Bruxelles, Mardaga.

SKINNER, B.F. (1974) : *About Behaviorism.* Trad, fr. F. Parot (1979), *Pour une science du comportement : le behaviorisme*, Paris, Delachaux & Niestlé.

SPINOZA, (1964) : Trad. fr. du *Traité de la réforme de l'entendement*, Paris, Flammarion.

VYGOTSKY, L.S. (1934) : *Myschlenie y rech'.* Trad. française (F. Sève) : *Le Langage et la Pensée*, Paris, Éd. sociales, 1985.

WITTGENSTEIN, L. (1961) : *Tractatus logico-philosophique*, Paris, Gallimard.
WEBER, M. (1971) : *Économie et Société*, Paris, Plon.
von WRIGHT, G.H. (1971) : *Explanation and Understanding*, Londres, Routledge & Kegan Paul.