

③ La mise en place des cycles au premier degré et le regard porté sur l'hétérogénéité.

Historique d'une recherche

Confronté à la nécessité de faire l'historique d'une recherche pédagogique ne datant pourtant que d'une quinzaine d'années, on mesure vite le danger d'apparaître comme un ancien combattant ressasant une guerre oubliée tant on a l'impression que tout est différent entre alors et maintenant, tant ce qui caractérise ce qu'on pourrait appeler « l'air du temps » (les idées en cours qui déterminent la réflexion et l'approche des problèmes en même temps qu'elles induisent et définissent les préoccupations et les besoins) a changé.

Pourtant, la relation de cette expérience commencée il y a presque 20 ans et terminée depuis 10 est justifiée par la décision ministérielle d'organiser la scolarité en cycles. Cette mesure suit en effet - avec le temps nécessaire à la réflexion - une recherche elle aussi ministérielle, d'une ampleur exceptionnelle (par sa durée : 10 ans au total ; par la population concernée : 80 écoles, plus de 800 enseignants, environ 10 000 enfants ; par son budget, qui fait actuellement rêver). Cette recherche a consisté à mesurer les effets des changements qu'on peut introduire dans les structures organisant le cursus scolaire et les types de regroupements des enfants d'âges maternel et élémentaire. Au moment où est décidée la généralisation de l'une d'entre elles il peut être opportun de présenter toutes les éventualités expérimentées et les effets de chacune puisqu'elles ont été décrites et évaluées. Le passé peut aider à comprendre le présent. Puisque ce sont les cycles qui ont été retenus, dans quelles conditions et pour quelles raisons ont-ils été « inventés » et mis en œuvre par les écoles expérimentales. À quels objectifs ont-ils répondu et quelles dérives les menacent. On a là les raisons qui ont conduit l'AFL à proposer, avec le concours de l'INRP, cette rencontre d'aujourd'hui sur les apports de la recherche dans la mise en œuvre des textes officiels.

On a du mal en effet, en 1991, à imaginer l'effervescence des idées et la volonté de changement dans le système éducatif au début des années 70. Mai 1968 n'est pas si loin. Même si le temps a montré qu'il s'est agi plus d'une tempête de surface que d'une véritable vague de fond, le corps social et les enseignants ont pris acte de ce qui a été analysé et dénoncé pendant cette période à propos de l'école et du caractère reproductif et ségrégatif de la sélection scolaire notamment. BAUDELLOT, ESTABLET, BOURDIEU et PASSERON sont beaucoup lus et médités. La rénovation pédagogique bat son plein. Dans les Écoles Normales, au cours des premiers stages d'une formation continue des instituteurs mise en place depuis peu, il est beaucoup question de PIAGET, de méthodes actives et de décroisement... C'est le moment du plan ROUCHETTE... de l'introduction des mathématiques modernes.

C'est dans ce contexte que le Ministère lance un appel d'offres par la voie de l'inspection. Des écoles (et non des classes) volontaires et jugées aptes à expérimenter de nouveaux modes d'organisation se verront attribuer un statut d'écoles expérimentales de plein exercice. Seules exigences : qu'elles soient « suffisamment avancées dans la rénovation pédagogique pour ce qui concerne les contenus et les méthodes et

en mesure de se constituer en équipes pédagogiques pour élaborer un projet ». 80 écoles seront retenues parmi lesquelles les écoles du XX^{ème}, celles de la Villeneuve de Grenoble, les écoles ouvertes d'Auxerre, de St Fons et d'autres connues pour leurs innovations. Une unité de l'INRP sous la responsabilité de Louis LEGRAND assurera la tutelle scientifique et l'évaluation de l'expérience.

Des expériences, en réalité, dans la mesure où les écoles engagées dans cette recherche n'ont pas été chargées d'appliquer un type d'organisation expérimental défini *a priori* et par des personnes étrangères aux équipes que constituaient leurs instituteurs (l'évaluation des actions entreprises se faisant par comparaison avec des écoles « témoins » selon le processus habituel). Il s'est agi d'une recherche-action et les responsables de la recherche à l'INRP ont souhaité au contraire que les enseignants de chaque école définissent en commun leurs objectifs, élaborent en conséquence un projet et mettent en place une organisation et des pratiques qui leur soient propres et conformes à leurs options. C'est ainsi qu'au cours d'un travail important de concertation et d'essais au sein de chaque école mais aussi de confrontations, de remises en cause et de réflexions collectives dans des stages regroupant l'ensemble des écoles, les projets se sont modifiés et « affinés » de telle sorte qu'il a été possible à l'issue d'une longue période, d'une manière à certains égards arbitraire et théorique, de « classer » les écoles expérimentales en trois ensembles du fait de la similitude de leurs projets et des types d'organisation qu'ils impliquaient. On a regroupé les écoles selon qu'elles mettaient en œuvre ce qu'on a appelé **des groupes de niveau, une pédagogie de soutien ou... autre chose !** Cette dernière appellation montre bien la difficulté à caractériser précisément les projets de chacune. La suite de notre exposé montrera l'arbitraire de ce classement.

Dans une préface à une publication de l'INRP parue en 1974 Louis LEGRAND rappelait ce qu'il nommait lui-même une évidence : « *Le problème fondamental de l'école élémentaire française est l'importance des redoublements et le caractère sélectif de ces redoublements dans la mesure où ils concernent les enfants des milieux socialement défavorisés* ».

C'est bien à ce problème qu'en premier lieu prétendent s'attaquer les enseignants de nos écoles. Sans en nier l'intérêt, ils ont constaté l'insuffisance des modifications de tous

ordres apportées jusqu'alors. Bien qu'engagés très tôt pour la plupart dans la rénovation des contenus et des méthodes, ils ont mesuré l'incapacité de ces changements à abaisser en dessous d'un certain seuil le nombre des redoublements et de diminuer l'aspect ségrégatif des échecs.

Si le choix initial est donc commun, c'est au niveau des remèdes apportés qu'ils révèlent leur analyse des échecs observés et leurs conceptions du développement de l'enfant, du rôle de l'école, de l'importance ! du savoir, de la réussite scolaire.

C'est leur réflexion sur les rapports entre « enseignement » et « apprentissage », sur la part du maître et sur celle de l'enfant dans l'appropriation des savoirs, sur les processus d'apprentissage et sur les conditions qui font qu'on apprend, qui a conduit au choix de tel ou tel type d'organisation.

Tous pourtant sont d'accord sur la nécessité :

- ♦ **de travailler en équipe** et d'élaborer un projet commun, une unité pédagogique à l'échelon de l'école entière. Mieux, ils souhaitent *l'élargissement de cette équipe* par l'intégration des parents et la collaboration avec l'environnement à travers les professionnels de la culture, de l'animation, de la petite enfance.

- ♦ **de rompre avec les groupements homogènes permanents** qui constituent un obstacle au développement des enfants bien qu'ils souhaitent maintenir l'appartenance à un groupe de référence et des rapports privilégiés avec un adulte pour satisfaire *le besoin de sécurité des enfants* de cet âge.

- ♦ **d'instaurer des conditions différentes d'apprentissage** grâce aux échanges, aux interactions et aux confrontations d'enfants d'âges et de savoirs différents au sein de groupes engagés dans une même tâche.

C'est donc sur tous ces points que nous voudrions axer notre intervention dans la mesure où ils sont ceux sur lesquels, s'agissant de la mise en œuvre des cycles, devrait porter notre réflexion aujourd'hui.

Nous allons décrire rapidement les fonctionnements expérimentés en relatant une journée de classe d'un élève. Nous nous efforcerons ensuite de dire ce que les solutions adoptées ont en commun, en quoi elles diffèrent afin de dégager quelques lignes de force et la problématique générale.

1) De 8H30 à 9H, SYLVAIN est avec son maître, M. Dupont, dans sa classe de CMI. C'est son groupe de référence, composé d'enfants de son âge puisque les 2 CMI de l'école ont été constitués par ordre alphabétique et sans aucun souci de niveau scolaire. Pendant cette 1/2 heure, on parlera du déroulement de la journée et on règlera divers problèmes individuels et collectifs, généralement d'ordre matériel (et aussi prosaïques que le paiement de la cantine).

De 9H à 10H, Sylvain ira dans une autre salle de classe « faire des mathématiques » avec M. Durand, parce qu'il fait partie d'un groupe faible, constitué pour un demi-trimestre, de petit effectif (une dizaine d'enfants au maximum) regroupant des enfants de CMI mais aussi de CE2.

Après la récréation, avec un autre maître encore, il fera du français dans un groupe fort d'effectif plus important, constitué pour un mois et demi lui aussi, et composé bien évidemment d'autres enfants de CMI mais aussi de CM2.

L'après-midi, dans son Groupe de Base, Sylvain aura des activités d'éveil avec son maître et **après la récréation,** il sera un jour sur deux en éducation physique et les autres jours dans un des ateliers optionnels qu'il aura choisi en fonction de l'activité manuelle ou esthétique proposée à l'ensemble du cycle 3 et de la possibilité de l'accueillir.

2) JACQUELINE est élève de CP. Elle a une classe et une institutrice comme dans toutes les écoles. La différence c'est qu'elle dit appartenir à un Groupe de Base réunissant le CP, le CE1 et la classe de perfectionnement des petits et qu'il lui arrive souvent d'être réunie avec des enfants de ces 3 classes.

Le matin, pour la lecture et le calcul et **l'après-midi** pour les disciplines d'éveil, elle sera dans sa classe, avec sa maîtresse et quelquefois avec sa maîtresse et la rééducatrice du GAPP (ou un autre adulte) qui l'aideront elle mais aussi d'autres, dans la réalisation d'un exercice ou d'une tâche individuelle destinés à tous. Certes, elle se retrouvera **en fin d'après-midi** avec des enfants des autres classes du Groupe de Base dans un atelier (comme Sylvain) mais il arrive qu'**avant une leçon de lecture,** elle se retrouve avec quelques-uns dans un autre local et avec un autre instituteur pendant que les autres (ceux dont la maîtresse dit qu'ils sauront bientôt lire) vont à la BCD ou préparer la kermesse.

Il lui arrive aussi, **après la leçon** (de lecture mais pour d'autres, c'est après celle de calcul) de travailler au sein d'un très petit groupe dans lequel on lui réexplique ce qu'elle a eu du mal à comprendre ou à faire en classe.

3) FARID qui a 8 ans appartient, certes, à une classe d'enfants de 8, 9 et 10 ans qui devraient dans une autre école être au CE2, CM1 et CM2. Il a un maître mais il est souvent avec d'autres adultes, dans d'autres locaux et dans des groupes composés d'enfants du cycle 3 qui ne sont avec lui que parce qu'ils se sont engagés dans le même projet ou parce qu'ils ont un emploi du temps qui comprend des activités obligatoires semblables aux siennes. On peut dire qu'il a affaire à trois ou quatre enseignants et à un nombre plus grand encore d'adultes. Les projets... ça dépend du moment, mais il pourrait donner comme exemple qu'il a beaucoup travaillé en BCD avec une institutrice et une bibliothécaire pour tenir avec d'autres enfants une rubrique sur la littérature pour enfants dans le journal régional dans le but de financer la classe de neige autogérée qu'un autre groupe prépare et qu'il lui a fallu beaucoup lire, beaucoup écrire, beaucoup discuter et beaucoup compter, classer, organiser et prévoir.

Quant aux activités obligatoires, elles se déroulent dans de petits groupes, avec un maître et qu'on y fait beaucoup d'exercices avec l'ordinateur ou sur des fiches. Farid est un peu perdu mais il voit son maître principal souvent qui l'aide à y voir clair dans ce qui va et ne va pas et il y a souvent des réunions où il peut dire ce qu'il pense de ce qui se passe ou de ce qui se décide.

Ces relations d'une journée de classe n'ont que l'intérêt de faire sentir quelles conséquences entraînent au « niveau du vécu » quotidien des enfants (comme dirait l'autre) les organisations qui nous occupent car ce n'est pas la même chose que d'être scolarisé dans une école ordinaire et de fréquenter une de ces écoles. Laissons à part ces « clubs » ou ces « ateliers » dont il est fait mention et qui existent dans beaucoup d'écoles qui ne prétendent pas innover. Ce qui frappe, c'est que les enfants, au cours d'une journée, ont affaire à un, deux sinon trois, parfois quatre adultes différents. Qu'ils appartiennent à divers groupes selon les heures et les activités. Qu'ils travaillent dans des lieux différents.

Cela dit, ces « journées d'enfants » soulèvent plus de questions qu'elles ne renseignent véritablement. Tout le monde imagine bien, derrière ces récits, tous les problèmes de fonctionnement des équipes, d'emploi du temps, d'effectif d'adultes disponibles, de flexibilité et de durée des groupes d'enfants, de mobilité des effectifs, d'évaluation et de maîtrise de ce qu'on instaure. C'est pourquoi nous terminerons cet historique (qui, faut-il le rappeler, se limite à une description puisque Jean FOUCAMBERT parlera ensuite de l'évaluation) en essayant de dégager quels sont les points communs et les différences dans les « inventions » des enseignants, selon leurs options pédagogiques. Et ceci, répétons-le, à partir d'une problématique commune aux 80 écoles.

PREMIER POINT :

Quels regroupements d'enfants paraissent les plus propices aux actions d'enseignement ? ou, plus prosaïquement, quand on fait une leçon, à qui s'adresse-t-on ?

C'est la règle générale, dès qu'il s'agit d'enseigner, il y a *recherche d'une homogénéité maximum des groupes*. La conséquence en est que dans toutes les écoles expérimentales, il y a *abandon ou éclatement de la classe traditionnelle*, considérée comme insuffisamment homogène. En effet, dans la classe habituelle (pourtant conçue comme une étape dans une progression et constituée à partir d'un critère de niveau) la courbe de Gauss y est trop manifeste... il y a là trop de disparités, trop de différences de maturité par exemple, trop d'espace entre les forts et les faibles auquel il faut ajouter la difficulté que des bons dans une discipline ne le sont pas forcément dans une autre... Non pas qu'on n'accorde pas d'intérêt à la diversité entre les enfants, mais dès qu'il s'agit de leçons et d'exercices d'application, l'hétérogénéité est cause d'inefficacité et donc de difficultés pour le maître et pour les élèves.

1) Dans les écoles où se pratique un pédagogie par groupes de niveau, les élèves sont répartis dans des classes hétérogènes (qui sont des groupes de vie permanents composés généralement d'enfants du même âge) mais pour la totalité ou temps consacré à l'enseignement du français et du calcul, ils appartiennent avec des élèves d'autres classes à des groupes homogènes, constitués

d'après leurs performances, leur rythme de travail ou d'acquisition.

Il s'agit pour lutter contre l'échec d'augmenter le nombre de réussites. Cette affirmation n'est tautologique qu'en apparence. En dispensant mieux un enseignement mieux adapté, ajusté au plus juste, on espère procéder à un plus grand nombre de sauvetages individuels. On a fait le choix, les enfants étant différents, d'une pédagogie inégalitaire.

C'est ainsi que les groupes des plus faibles sont d'effectifs moindres, garantie d'une individualisation plus grande mais surtout d'une homogénéité plus assurée.

La difficulté réside dans le fait que le temps scolaire est le même pour tous les enfants, qu'ils soient forts ou faibles. En faisant plus simple (ou en allant plus lentement) avec les faibles on risque d'accroître encore plus les écarts entre les forts et les faibles... Si les méthodes qu'on adopte avec les faibles sont plus efficaces, pourquoi ne pas les employer avec les autres ? En outre, à part quelques exceptions, les faibles sont faibles partout et les groupes de niveau ne sont guère différenciés selon les matières...

On y remédie par la multiplication des groupes toujours trop hétérogènes (mais on se heurte au manque d'enseignants), par des évaluations nombreuses permettant une grande mobilité des groupes et surtout par des organisations de plus en plus compliquées.

2) Les enseignants des écoles pratiquant une pédagogie de soutien

ont eux aussi rompu avec la classe traditionnelle pour instaurer des groupes permanents d'enfants qui sont des classes d'âges, sans référence à un niveau, convaincus qu'ils sont de la richesse que recèlent les différences au sein des groupes. *C'est dans ces classes hétérogènes qu'ils dispensent leur enseignement* mais tous leurs efforts consistent à apporter *des aides différenciées et compensatoires pour les élèves les plus faibles*.

Et c'est dans de très petits groupes très homogènes (de 2 ou 3 individus parfois, mais aussi auprès d'un seul enfant, au GAPP, par exemple) qu'on apporte ces aides soit préparatoires à la leçon et avant elle, soit au cours de la leçon grâce à l'intervention de plusieurs adultes, soit après la leçon auprès d'enfants dont on a pu constater les difficultés au cours de la leçon.

Le danger là encore est de creuser les écarts au lieu de les réduire. Nous n'en citerons qu'un exemple. Après une séance de lecture, on réunit les enfants ayant des difficultés pour leur proposer des remédiations qui risquent, pour la lecture, d'être moins efficaces que le séjour que les plus forts font à la BCD pendant ce temps-là.

Là aussi, les équipes, conscientes de ce danger, ont essayé des fonctionnements extrêmement complexes qui défient toute typologie.

3) Les maîtres des écoles qui ont essayé « autre-chose » ont substitué à la classe traditionnelle des groupes multi-âges dont nous allons reparler. Mais, c'est aussi dans des groupes homogènes et d'effectifs réduits que se déroulent leurs activités d'enseignement - certes difficilement assimilables aux leçons, puisqu'elles consistent essentiellement à théoriser des pratiques et à systématiser des « apprentissages » effectués au sein de groupes hétérogènes.

La difficulté, pour eux, vient du fait que les actions d'enseignement sont conçues comme des aides à des apprentissages effectués dans l'accomplissement de projets. Elles ne sont donc pas programmables et requièrent une observation, un suivi et une individualisation très grande.

DEUXIÈME POINT :

QUAND ENSEIGNE-T-ON ? Quel moment choisit-on pour avoir avec les enfants réunis comme nous venons de le voir, des activités d'enseignement ?

Il est plus facile de répondre à cette question pour les trois catégories d'organisations même si les présupposés qui ont présidé au choix du moment de ce type d'intervention sont les fruits d'une analyse approfondie et collective des causes des échecs et du dispositif institutionnel de notre système scolaire ainsi que d'une réflexion complexe sur les processus d'apprentissage.

Il est évident que pour les tenants de la pédagogie par groupes de niveau comme pour ceux de la pédagogie de soutien, *la leçon est inscrite dans une progression qui s'impose* à eux et à leurs élèves. Ils donnent priorité aux objectifs et à l'enseignement des disciplines notamment de celles qui s'organisent le plus facilement dans une progression linéaire dont

les étapes peuvent être parcourues selon un ordre pré-établi. De là, cette recherche d'homogénéité ayant pour critère la capacité de recevoir le même enseignement programmé. Cela n'empêche en rien la volonté de prendre en compte des objectifs non cognitifs que favorise à d'autres moments la diversité des enfants et d'élargir ainsi les finalités de l'école pour un meilleur développement de l'enfant.

Pour l'autre groupe d'écoles, celles de la pédagogie de projet, ces moments d'enseignement sont surtout des temps de réflexion sur des savoirs et d'intégration de compétences sollicités dans des situations qui modifient radicalement les relations interindividuelles, le statut de l'enfant, le rapport au savoir, la fonctionnalité des actions entreprises. C'est pourquoi ces écoles n'ont pas adopté des organisations qui finalement ont consisté à ajouter des structures qui permettent aux enfants en difficulté de mieux suivre une démarche inchangée. *Elles ont cherché à se transformer pour qu'il y ait moins d'enfants en difficultés.*

TROISIÈME POINT :

DANS QUELLES CONDITIONS s'effectuent les apprentissages des enfants ?

La meilleure connaissance du développement de l'enfant, l'exemple des apprentissages accomplis en dehors de l'école (notamment lors de la petite enfance) ont fait que dans toutes les écoles expérimentales, il a été tenu compte du caractère actif et individuel des apprentissages et qu'on s'est efforcé de réduire l'aspect démonstratif et collectif de l'enseignement.

Des activités de découverte à partir de situations-problèmes ont remplacé la prépondérance du maître mais la réticence à abandonner les principes - le savoir précède le pouvoir, on procède du simple au complexe - et les objectifs de l'enseignement disciplinaire font que ces activités n'échappent pas au faire-semblant et restent trop souvent artificielles.

C'est là que se situe la rupture des écoles du troisième groupe avec la pédagogie de niveau ou de soutien. Pour leurs enseignants, si les recherches en psychologie ont montré que les apprentissages résultent de l'interaction d'un individu avec son environnement, pour apprendre il faut un projet (non pas d'études mais d'action, de production, de transformation) et la confrontation avec une réalité authenti-

que qu'aucune finalité d'enseignement n'aménage. On comprend pourquoi les solutions « inventées » par ces écoles ont été balbutiantes et que leur gros apport dans la résolution de la problématique commune a surtout été d'explorer toutes les ressources de la pédagogie de projet et de l'hétérogénéité des groupes.

ET LES CYCLES, DANS TOUTES CES TENTATIVES ?

Ils sont parties intégrantes de toutes les organisations expérimentées. Cette idée vient de loin. Elle est née dès l'expérimentation sur le tiers-temps. Jean VIAL l'a reprise en 1967 dans sa première recherche sur *la pédagogie différenciée* et ce sont les écoles du XX^{ème}, sous la direction de GLOTON qui, à ma connaissance ; l'ont mis en œuvre les premiers.

Dans notre jargon, on les a appelés Groupe de Base. La définition était la suivante : un Groupe de Base c'est l'ensemble des enfants susceptibles de se retrouver dans un groupe quelconque au cours de l'année scolaire.

Ce découpage de la scolarité par tranches de 2/5 ans, 5/8 ans et 8/11 ans est tout naturellement devenu un MOYEN de moduler les échéances en même temps qu'il est apparu que les différences entre les enfants ne pouvaient excéder 3 ans.

La classe habituelle étant à leurs yeux à la fois trop et trop peu homogène, les maîtres des écoles expérimentales ont adopté le découpage en cycles pour la simple raison, si vous permettez l'expression, que « ça leur donnait de l'air » :

- ♦ pour *supprimer ces échéances annuelles* trop rapprochées, incompatibles avec ce que l'on sait des modalités du développement de l'enfant. Rendez-vous tous les 3 ans pour statuer sur le devenir des gosses.
- ♦ pour *assurer une flexibilité* des groupes de toutes natures, constitués pour la leçon la plus didactique comme pour le projet le plus éloigné des traditions scolaires.
- ♦ pour *garantir une hétérogénéité nécessaire et suffisante* entre les capacités, les maturités et les intérêts des individus.
- ♦ pour qu'à la question, par exemple : *nous sommes trois et il y a 75 enfants*, qu'est-ce qu'on fait ? on puisse répondre sans avoir l'impression de se lancer dans une aventure parce que le nombre d'enfants est trop important et parce que la collaboration est impossible entre trop d'enseignants.

Nous voudrions terminer par le rappel de ce que prévoit le projet ministériel relatif à l'organisation des écoles maternelles et élémentaires, maintenant dans sa phase de généralisation puisqu'une note de service du Directeur des Ecoles est parue dans le dernier B.O. à propos de sa mise en application dans 33 départements.

Nous nous en tiendrons aux organisations proposées, sachant que le texte précise que toutes les organisations sont compatibles avec la mise en place des cycles puisque le cycle n'est pas une structure administrative. Les véritables décisions relèvent donc du Conseil des Maîtres.

Le texte donc envisage comme possibilités :

- ♦ une répartition des enfants en groupes-classes selon les âges. Dans ce cas, il est rappelé que l'enseignant doit assurer totalement l'hétérogénéité de sa classe à plusieurs niveaux et qu'une très forte coordination et un travail d'équipe au sein du cycle sont indispensables pour assurer un suivi et une continuité pendant les trois ans.
- ♦ un maître pendant trois ans. La continuité étant alors assurée par l'unicité de l'adulte. Ce qui est conseillé alors, c'est la définition collective au sein du cycle des objectifs de chaque pallier. Les inconvénients de cette solution, tellement évidents, sont signalés.
- ♦ la classe à plusieurs cours. C'est la classe multi-âges dont le texte dit qu'elle « permet des interactions fructueuses entre des groupes hétérogènes ».
- ♦ enfin, dernière éventualité, ce qui est appelé les échanges de service d'enseignement et le décloisonnement. C'est la possibilité de confier des activités à des maîtres qui se spécialisent et de créer des groupes par éclatements temporaires des classes d'un même cycle.

On rappelle que les jeunes enfants ont besoin de repères stables et que les instituteurs doivent rester polyvalents. C'est pourquoi il ne pourra y avoir plus de 3 heures de décloisonnement pour les 5/8 ans et plus de 6 heures pour le cycle des approfondissements.

Ouverture et prudence des textes officiels. La recherche informe et propose, les responsables décident, les enseignants disposent. Nous laissons aux autres intervenants et à la table ronde le soin d'examiner en quoi la recherche et l'expérimentation financées par le Ministère sont utiles au

Ministère quand il décide de la généralisation de la chose expérimentée.

Nous nous sommes efforcés de présenter le plus exhaustivement possible, étant donné le temps imparti, ce qu'ont pu faire des maîtres très engagés face à un problème qui leur importait et qui, semble-t-il n'a rien perdu de son actualité.

Michel VIOLET (A.L.n°34, juin 1991) ■■■



INTERACTION

Décidément la notion d'« **interaction** » mérite d'être interrogée.

Dans l'article de Jean FOUCAMBERT, paru dans le n°40 des *Actes de lecture*, ce qui me semble faire problème c'est précisément le principe d'« **interaction** » autour duquel s'articulent les objections faites aux Recommandations Ministérielles

- est-ce d'ignorer les interactions qui conduiraient les rédacteurs des recommandations officielles à énoncer dogmatiquement des thèses archaïques sur la lecture et l'écriture ?

- ou n'est-ce pas plutôt la notion d'interaction elle-même qui permettrait de dire une chose ou son contraire ?

Cette notion me semble être l'objet d'enjeux théoriques et pratiques importants. Très à la mode ces dernières années (le philosophe allemand HABERMAS l'a mise au centre de sa problématique ; J.S. BRUNER en fait un large usage dans sa conception psychologique), il semble qu'elle prenne des sens extrêmement divers. Si J. FOUCAMBERT tend à donner un sens dialectique à ce qu'il désigne par interaction, c'est précisément le refus d'une analyse dialectique des contradictions qui conduit HABERMAS ou, sur un autre plan, BRUNER à en faire usage.

Ainsi l'apparente évidence de ce qu'« **interaction** » veut dire (qui conduit J. FOUCAMBERT à demander un minimum d'accord entre les « interactionnistes » n'est-elle pas au contraire le lieu d'une ambiguïté théorique qui permet, pour certains, de faire bon compte de l'analyse des contradictions vivantes, occultant, par là, la complexité du mouvement qui est moteur de transformations historiques et d'innovations ?

Réciproquement n'affaiblirait-elle pas la force de l'analyse de ceux (J. FOUCAMBERT) qui lui font dire infiniment plus là où, dans ce cas, « **l'interaction** » n'est qu'un mot pour exposer le

Outre la publication du dossier dont est extrait le premier texte ci-dessus ainsi que celui de Jacques Berchadsky paru dans les A.L. n°42 (voir ci-contre), d'autres articles complètent utilement l'information à ce sujet :

■ Jacques BERCHADSKY, *Qu'est-ce que la pédagogie ?*, A.L. N°62. Historiquement, moyen de contrôle des sorts individuels et collectifs, une autre école peut-elle exister aux marges du système et porter une transformation sociale qui ne soit ni dénaturée ni détournée par l'institution ?

■ Michèle D'AFFROUX, Sarah PERRIN, Nathalie BOIS, *Une séquence d'enseignement de la voie directe dans une classe multi-âges*, A.L. n°67. Une leçon de lecture, séquence didactique inscrite dans un enseignement de la voie directe, qui montre comment l'organisation des classes multi-âges sert l'activité et soutient la diversité des écrits proposés aux enfants.

■ Jean FOUCAMBERT, *Relancer une vraie politique des cycles pédagogiques*, A.L. n°67. Un cycle offre sur 3 ans la garantie de continuité et de cohérence dans un apprentissage et est l'occasion de réaliser une hétérogénéité du groupe classe nécessaire aux apprentissages individuels, c'est le lieu où les savoirs se mutualisent.

■ Jean FOUCAMBERT, *Quelques réflexions sur les formes d'un tutorat au sein d'une recherche*, A.L. n°70. Pour les enseignants aussi, l'hétérogénéité est bénéfique et permet entre anciens engagés depuis longtemps dans une recherche-action et nouveaux, un fonctionnement de tutorat.

développement d'un rapport dans ses contradictions (ici l'activité spécifique de l'écrit par rapport à l'oral), elle devient, pour d'autres, le moyen d'imposer une conception en faisant l'économie d'en exposer les raisons.

Alors que les années 60, 70, avaient contribué à un renouvellement de l'analyse dialectique, à son affinement conceptuel, débouchant sur des tentatives de transformation des pratiques et, à tout le moins sur des expérimentations nouvelles, on a le sentiment que les années 80, au nom de savoirs nouveaux, au nom de la science, au nom du dépassement, sont marquées par une régression sans précédent tant au niveau théorique que pratique (c'est ce que signale bien l'article de J.FOUCAMBERT, à propos de la lecture et de l'écriture). L'analyse de « la mode interactionniste » ne pourrait-elle pas permettre de mettre à jour certains éléments qui ont permis ce recul, et par là d'avancer à nouveau vers des perspectives transformatrices.

La notion de « **d'interaction** », est à ranger, me semble-t-il, dans les « notions-obstacle » d'un mot, il s'agirait de réduire la complexité des rapports réels, de leurs contradictions, en bref d'ignorer le « travail du négatif », et partant de son analyse. Comme toute « notion-obstacle », la notion d'interaction traduirait bien « le besoin » de comprendre les contradictions, leur mouvement et les transformations qu'elles produisent ; mais par un effet d'inversion, elle conduirait à une conception fixiste du réel, ne prenant en compte que les effets de structure¹.

Mais comme toute « notion-obstacle », la notion d'interaction n'est pas neutre ; elle produit positivement des effets idéologiques et pratiques ; sous réserve d'argumentaire, il en est deux qui me semblent importants :

- Donner le sentiment de consensus là où s'opposent de profondes divergences théoriques et se jouent des rapports de force pratiques entre l'ancien et le nouveau. De ce point de vue ce serait la consensualité qui a dominé les années 80 qui mériterait analyse.

- Justifier l'ordre et la norme existants en leur donnant un caractère naturel et éternel ; par là voiler les contradictions et les sens nouveaux dont leur développement pourrait être porteur.

Les illusions du modèle biologique

A titre d'exemple théorique et pratique, nous analyserons ici plus particulièrement l'usage qui est fait de la notion d'« interaction » dans le domaine de la psychologie. Nous prendrons pour point de départ l'interview donnée par M. BRONCKART dans *Enfance et Éducation* car il est caractéristique des raccourcis que permet l'usage de cette notion et des contresens qu'elle autorise. Ainsi, en réponse

à une question, - J. FOUCAMBERT et l'AFL se voient rejetés dans le camp des mentalistes (CHOMSKY et son « dispositif de l'acquisition du langage » qui est conçu comme inné) ce qui permet de leur opposer la pertinence de la psychologie de VIGOTSKY. Même si ces amalgames sont dus, en grande partie, à la malhonnêteté de l'interviewer², (les assauts de références nominales, par leur caractère scolastique, permettent d'éviter d'entrer dans le contenu), il n'en reste pas moins que M. BRONCKART lui-même réduit beaucoup la pensée de VIGOTSKY, et cela une fois de plus par l'invocation mot « interaction ».

« *Le maître mot des positions interactionnistes va être de dire le moteur de l'acquisition du développement est lié à l'interaction des capacités internes d'un individu, avec un certain nombre d'aspects du milieu. Ceci veut dire que le développement est une construction qui s'opère entre l'organisme et le milieu. (...) Le rapport de l'individu au milieu n'est jamais direct, il est médiatisé, explicité par des interventions de l'entourage. L'entourage d'adultes ou de pairs, c'est-à-dire d'autres enfants la collaboration dans l'action est un élément important du développement.* »

Ce texte est révélateur de « la position interactionniste » bien que faisant illusion par le recours à des termes propres à la dialectique (médiation, médiatisé), on s'interdit a priori de penser la construction du sujet humain en terme de processus et partant en terme de contradictions, internes et externes. De quoi est-il question dans cette « interaction individu / milieu » ?

- *d'un individu, fort de ses « capacités internes » ; c'est à dire en terme clair de ses capacités innées (naturelles). Que le concept d'innéité soit dit, voilà ce que permettraient d'éviter les mots d'interaction et de capacité.*

- *d'un milieu qui, pour être social, n'est pas spécifié il est alors à penser comme milieu naturel, où doivent s'épanouir de façon non moins naturelle les capacités naturelles d'un individu naturel.*

Ainsi l'individu et le milieu étant **fixés**, il n'y aurait plus qu'à être attentif aux actions de l'un sur l'autre, voire à leurs actions conjointes, aux effets qu'elles produisent dans le cadre d'une structure déjà donnée et jamais modifiée en tant que structure.

Reprenant le modèle de l'opposition individu/milieu que l'on doit à la biologie, elle est résolue à nouveau dans un sens pré-darwinien l'adaptation de l'individu au milieu n'est pas analysée en terme d'unité des contraires où l'adaptation nie, et l'individu tel qu'il était, et le milieu tel qu'il se donnait. Le terme d'inter-action permet d'occulter la dure loi de la sélection naturelle et d'en finir avec la belle formule de C. BERNARD qui est au fondement de la biologie « *la vie c'est la mort* ». Plus encore il permet, en empruntant des concepts biologiques de façon non-critique, de rabattre, en un tour de

main, la réalité humaine sur la réalité biologique (Cf. de ce point de vue, la psychologie piagetienne)³ ; l'individu dont parle la biologie, c'est l'individu d'une espèce ; ce qui est l'objet propre de la biologie, ce sont bien les caractéristiques d'une espèce par rapport à un milieu, les rapports d'adaptation et de transformation des espèces et du milieu naturels. Les individus ne sont que les représentants génériques de l'espèce.

L'homme, Être social

Tout autres sont les questions qui se posent aux sciences humaines. S'il y est bien question du rapport individu/milieu, encore faut-il définir la nature, **par essence**, sociale et de l'individu et du milieu. Dans cette perspective le rapport individu/milieu prend un sens radicalement nouveau, et donc introduit des contradictions nouvelles. Seule l'espèce humaine, en tant qu'espèce sociale, **spécifie** ses individus en les individualisant. Il s'agit là d'un véritable renversement qualitatif qui sépare définitivement l'humanité, en tant qu'espèce animale, de toutes les autres espèces animales⁴ : là où le comportement générique des espèces caractérisait le comportement des individus (instincts), désormais le comportement de l'espèce se caractérise par les conduites sociales acquises de ses individus. La vieille question philosophique de la conscience dont la psychologie prétend avoir fait son objet est au centre de ce renversement comment l'espèce humaine en tant qu'espèce sociale produit des individus conscients de leur destinée à travers la conscience historique de leur espèce ?

La biologie, sauf à être prise pour un simple modèle pour le psychologue, n'ignore pas les diffi-

1. Cf. les analyses de G. BACHELARD dans *La formation de l'esprit scientifique* (Virin, 1969) ou dans *La philosophie du non* (PUF 1966) qui montrait que la science ne se développe que de s'opposer, qu'elle n'avance que par rupture.

2. M. BENTOLILLA résume les positions de J.FOUCAMBERT en les ramenant à la conception de CHOMSKY et demande crédit à M. BRONCKART de cette rapide assimilation ! NDLR J.P. BRONCKART a tenu, à l'occasion d'une correspondance avec J. FOUCAMBERT, à excuser sa « légèreté en cette affaire », l'interviewer ayant « évoqué l'évolution actuelle de votre position dans les termes qui me sont attribués ».

3. Il convient ici de rappeler combien la psychologie-génétiq. de J. PIAGET a emprunté au modèle biologique (**Biologie et connaissance** (Gallimard 1967) et par là a réduit la spécificité de la genèse du psychisme humain comme réalité sociale. Là se trouve le principal désaccord entre PIAGET et VIGOTSKY, ce que semble ignorer M. BRONCKART).

4. Ainsi J.S. BRUNER dans *Savoir faire, savoir dire* (PUF 83) ne cesse au nom de l'interaction de tenter de ramener la psychologie humaine à la psychologie animale en cherchant vainement une continuité là où précisément ce qui est riche de sens est la rupture. Ainsi l'article *Nature et usage de l'immaturation* tend à assimiler la prématuration spécifique de l'individu humain à l'immaturation des individus des espèces animales, tente sans cesse de ramener la prématuration spécifique du petit d'homme à l'immaturation de l'animal.

cultés qu'il y a à connaître l'homme comme espèce par rapport aux autres espèces animales on pourrait citer les problèmes posés par la bio-éthique mais aussi les difficultés liées à l'épidémiologie qui pour être biologique est fondamentalement sociale ou encore ce que d'un terme flou on appelle la psycho-somatique. Question primordiale que le mot d'interaction ne saurait résoudre ainsi pas plus la notion d'interaction ne résout les problèmes concrets de la recherche en biologie, pas plus elle n'apporte de lumière sur les processus dialectiques qui font de l'individu humain, un être de part en part social en s'opposant à un milieu de part en part social « *L'homme est, au sens le plus littéral, un animal politique non seulement un animal sociable, mais un animal qui ne peut s'isoler que dans la société* » (MARX).

Comment comprendre ce processus complexe si nous nous contentons de le réduire à une simple interaction entre l'individu et la société, entre l'enfant et l'adulte, entre conscience individuelle et conscience collective ou tout autre cliché du même genre ; car en aucun cas il ne s'agit pour l'individu d'agir avec le milieu social, il s'agit de se l'approprier en s'y opposant, de le produire en se niant en tant qu'individualité. En effet la spécificité des hommes est de se produire et de se reproduire en produisant et reproduisant leur milieu.

Ainsi au nom de l'« interaction » se voit clôturée la thèse si féconde formulée par MARX, contre la philosophie idéaliste « *l'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité elle est l'ensemble de rapports sociaux* » (MARX, 6^{ème} thèse sur FEUERBACH) ou selon la formulation lacanienne, l'individu humain est « *un réseau de relation sociale* ». Les avancées qu'avait produites l'approfondissement de ce point de vue se verraient par un mot abrogées.

Il est ici nécessaire d'en rappeler la productivité à partir précisément des travaux de WALLON et de VIGOTSKY auquel se réfère BRONCKART de façon réductrice ce dont il est question pour le petit d'homme, ce n'est pas tant de socialisation (Cf. l'égo-centrisme piagetien qu'il conviendrait de socialiser), que de **désocialisation**, car ce qui caractérise l'espèce humaine, c'est la prématuration⁵ (biologique) fondamentale des individus qui la composent seul le petit d'homme advient au monde dans l'incapacité totale à la survie et dans la dépendance totale, pour un long temps (des années), du milieu social qui l'assume. Ainsi VIGOTSKY, critiquant la conception piagetienne du langage égocentrique de l'enfant, rappelle

« *Selon la théorie opposée, le langage égocentrique de l'enfant est l'un des phénomènes marquant le passage des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques, c'est à-dire des formes d'activité sociale, collective de l'enfant à des fonctions indi-*

viduelles. Ce passage est, comme nous l'avons montré dans un de nos précédents travaux, une loi générale du développement de toutes les fonctions psychiques supérieures, qui apparaissent initialement comme des formes d'activité en collaboration et ne sont que par la suite transférées par l'enfant dans la sphère des formes psychiques.(...) La voie principale du développement infantin consiste non pas dans une socialisation progressive, apportée du dehors, mais dans une individuation progressive, sur la base de l'essence sociale propre à l'enfant. »

Telle est la contradiction déterminante qui est au fondement du processus de construction de la personnalité ne devenir soi-même qu'en s'opposant à l'ensemble du rapport social, et par là se constituer soi-même comme rapport social intériorisé, sans cesse repris dans le réseau des relations sociales. Ce processus ne saurait donc avoir pour point de départ l'individu qui serait réduit à une abstraction (pur être biologique) pas plus la société en général et donc non moins abstraite. Ce qui est en jeu, c'est le nœud de contradiction que constitue l'**activité sociale** concrète que l'école matérialiste (fonctionnaliste ?) de psychologie a mise au centre de l'analyse de la personnalité concrète (POLITZER, WALLON, VIGOTSKY, LEONTIEV...). Car l'activité sociale constitue l'unité contradictoire où se joue le passage de la **forme** du collectif à la forme de l'individualisation/individuation et de la **forme** de l'individualisé/individué au collectif.

En prenant pour point de départ l'activité, la psychologie matérialiste donne un contenu concret à la notion de milieu dans lequel se génère la réalité individuelle du point de vue psychique ; réciproquement, elle donne un contenu concret au développement du psychisme humain dans ses multiples formes qui sont elles-mêmes contradictoires.

D'emblée, quand on prend en compte l'activité sociale, ce qui s'impose c'est l'idée simple que pour survivre les hommes doivent produire leur milieu. Rupture radicale dans la sphère biologique entre le monde animal et le monde humain. C'est cette contradiction que traduit la longue période dite pré-historique, où l'achèvement biologique de l'espèce se joue dans la production technique d'outils, c'est-à-dire dans le développement non-biologique de « rapport sociaux de production ». À l'encontre du « modèle interactionniste », qui prend pour point de départ l'abstraction d'un psychisme individuel dont on cherchera en vain les origines (sauf à revenir à l'innéisme biologique) et d'un milieu déjà donné, ce dont il est question c'est de comprendre comment l'activité sociale matérielle se reflète en écho dans le développement psychique individuel « *Des hommes produisant en société, et donc une production d'hommes socialement déterminée* » (MARX). Les hommes se produisent en produisant et c'est en se produisant comme pro-

ducteur qu'ils sont capables de produire. Les plates généralités que recouvre la notion d'interaction, « L'Homme et Le Milieu », doivent laisser place à l'analyse concrète **des hommes** dans leur pluralité et dans la pluralité des rapports qu'ils entretiennent avec l'activité dans la multiplicité de ses dimensions historico-sociales.

Pour commencer, l'analyse psychologique doit en tout premier lieu interroger l'activité sociale dans le champ des formations sociales où elle se développe ; c'est-à-dire les formes de la division sociale du travail, les contradictions qui l'animent et la transforment, les crises et les lois de passage qui inscrivent toutes formation sociale dans un processus historique. La psychologie, ne se réduisant en rien à l'économie politique, aura pour objet de mettre en lumière une double contradiction

- *quelles sont les lois de passage des formes de l'activité et de la conscience sociale aux formes psychiques individualisées de l'activité et de la conscience ?*

- *comment histoire, crise, formation prendront alors un sens psychologique qui ouvrira la voie à « la logique spéciale d'un objet spécial » (LENINE, Les cahiers philosophiques) le développement du psychisme humain (Cf. LEONTIEV) dans son rapport au développement de la formation sociale.*

Vaste chantier, mais dont les fondations sont déjà posées par des chercheurs comme POLITZER, VIGOTSKY, WALLON, et plus récemment L. SEVE. Il serait regrettable qu'au nom de la séduction d'un mot, le travail s'arrête et que le chantier reste en friche.

Aptitudes Capacités Conduites

Revenant à l'interprétation rapide que donne BRONCKART de VIGOTSKY, on voit bien à quel point il y a contresens voire déviation par rapport à l'auteur de **Langage et pensée**. En effet, pour que l'individu puisse interagir avec le milieu, fut-il social, encore faut-il que l'individu soit « capable » d'action. Et c'est là que le bât blesse. Ce qui rend l'individu humain « capable », c'est à dire fort d'aptitudes potentielles, c'est précisément, à la naissance d'être totalement « hors d'état d'obéir par lui-même (aptitude ?) aux lois constitutionnelles de son organisation » (ITARD, **Rapport sur le sauvage de l'Aveyron**)⁶. Dès lors, les capacités internes dont il est question c'est précisément la totale incapacité interne de l'individu à agir (pré maturation spécifique) qui produit la plasticité qui est au fondement même des développements psychiques ultérieurs. Cela a bien été résumé en une brillante formule de LEONTIEV qui définissait l'homme com-

5. Cf note 1

6. L. MALSON, **Les enfants sauvages** suivi de **Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron** par J. ITARD (10/18)

me « un ensemble d'aptitudes à former des aptitudes ». Ce ne peuvent être alors que les capacités sociales externes (activité productive, langage, etc.) qui doivent prendre forme individuelle, ce sont ces capacités individuelles intériorisées qui doivent prendre forme sociale pour s'effectuer. Il s'agit donc bien de prendre en compte une dialectique de l'extérieur et de l'intérieur.

On voit alors en quoi la notion d'interaction est porteuse d'illusion puisqu'elle prend pour point de départ de l'analyse du processus le résultat du processus lui-même l'interaction de l'individu et du milieu n'est possible que pour un individu dont la forme individuelle est déjà chargée de contenus et de sens sociaux déterminés, et d'un milieu dont la forme collective est déjà riche des capacités et des actes d'individus développés. Mais ce que l'on a profondément manqué, c'est le processus en formation où l'incapacité primordiale de l'individu mobilise, concentre les capacités du milieu social et, ce faisant, les modifie par crises successives. Ainsi se constituent des formations sociales nouvelles qui abrogent les anciennes, décalent l'histoire et l'introduisent dans des sens et des perspectives radicalement différentes les structures familiales en sont un exemple caractéristique. Réciproquement, ce qui est en jeu, ce sont les formes concrètes où ces transformations rendent l'individu capable de s'approprier le rapport social et **de se constituer lui-même comme rapport social vivant**, c'est-à-dire de se transformer en **transformant les rapports sociaux**. Ce qui devient central, et qu'ignore la notion d'interaction, c'est bien le travail du négatif, c'est le passage de la négativité (inaptitude) de l'individu biologique à un sujet social capable de nier (transformation/appropriation) le donné social, c'est la négation (transformation) du sujet social donné dans l'acquisition de nouvelles capacités sociales. Là où l'interaction fait prévaloir, au nom de l'action commune, des phénomènes d'identité (individu/milieu, individus/individus) ce que l'analyse dialectique fait apparaître, ce sont les différences spécifiques et les rapports contradictoires où ces différences se construisent différences entre les formes historiques, différences entre les groupes sociaux, différences entre les individus ; rapports de contradiction entre les formes historiques et les groupes sociaux, entre les groupes sociaux et les individus qui les constituent, entre les formes de l'histoire subjective et celles de l'histoire sociale. Il s'agit alors pour l'analyse psychologique de percevoir les moments de rupture qui font que derrière l'apparente unité de l'individu, ce sont les discontinuités qui fondent la personnalité concrète.

Nous sommes très éloignés ici du modèle biologique auquel se réfère BRONCKART et qui, malgré les critiques qu'il lui oppose, se situe dans la pure tradition de PIAGET. La déviation est clairement expri-

mée quand BRONCKART signale « qu'il faut distinguer deux options de l'interaction... l'option piagetienne que l'on peut appeler interactionnisme logique, et l'option - qui prend son origine chez VIGOTSKY - qui serait l'interactionnisme social ». Il situe l'un comme l'autre dans une logique interactionniste, ne marquant la différence entre l'un et l'autre que dans des sensibilités différentes quant au contenu. Qu'advient-il alors de l'opposition radicale de VIGOTSKY à PIAGET, et qui fonde la trame des 400 pages de **Langage et pensée** ? Faudrait-il penser qu'au nom du social VIGOTSKY ait abandonné le terrain de la logique alors même que l'essentiel de l'ouvrage lui est consacré ? A moins que BRONCKART à la suite de bien d'autres et de PIAGET lui-même (Cf. PIAGET, **Commentaires...**, en conclusion de **Langage et pensée** E.S.) refuse de voir que c'est la logique même de l'approche de VIGOTSKY qui l'oppose à la psychologie piagetienne « Si nous voulions en conclusion généraliser ce qui est central et fondamental dans la théorie de PIAGET et la détermine tout entière, nous devrions dire que ce sont les deux éléments dont l'absence s'est déjà fait sentir lorsque nous avons examiné la question limitée du langage égocentrique. L'absence de la réalité et le rapport de l'enfant avec cette réalité, c'est-à-dire l'absence de l'activité pratique de l'enfant - voilà ce qui est fondamental. »

Faute de prendre en compte cette opposition radicale, on comprend que BRONCKART puisse avoir quelque difficulté à penser la mise en pratique (pédagogique) de la notion de « zone proximale de développement », qu'il trouve « théoriquement intéressante ». C'est bien que l'on ne peut penser cette notion en terme d'interaction entre l'individu et le milieu social.

En effet la notion de « zones proximales de développement » s'inscrit entièrement dans l'analyse de la dialectique de l'activité sociale, du point de vue de la construction du psychisme. C'est bien l'activité sociale qui constitue l'unité de sens des actes individuels, cependant cette unité n'est-elle même que le produit de la diversité des actes produits par la diversité des individus c'est là la signification profonde de la division! sociale du travail. Comme l'indique LEONTIEV ; quel est le sens des actes du rabatteur qui, dans une partie de chasse fait fuir le gibier, si ce n'est l'acte du tireur qui lui donne sa signification ? L'activité réunit bien deux pôles contraires qui trouvent la signification de leurs actes dans le pôle opposé. De la même façon, la construction du psychisme individuel ne cesse de présupposer une conscience autre (autre psychisme individuel/conscience sociale) à laquelle il s'oppose pour s'en approprier les formes. Une fois de plus l'interaction fait prévaloir le résultat sur le processus en envisageant le produit commun des actes, ce que l'on méconnaît c'est comment les actes se sont opposés pour faire sens dans une finalité contradictoire.

Ainsi, si dans son incapacité interne fondamentale, le petit d'homme trouve à l'extérieur de lui-même, dans les rapports sociaux déjà constitués, les conditions de sa survie, l'activité individuelle a pour condition l'activité sociale toujours déjà donnée comme un tout complexe développé (travail historiquement accumulé, travail mort/travail vivant, travail utile/travail abstrait, division sociale du travail, etc.). L'activité individuelle, fut-elle celle de l'enfant, n'est que l'appropriation de moments de la totalité de l'activité sociale de laquelle elle participe et par rapport à laquelle elle prend sens ici se joue la distinction entre acte et activité sur laquelle LEONTIEV a tellement insisté. C'est par cette appropriation que l'activité sociale elle-même s'enrichit de formes et de contenus nouveaux.

Dès lors, le sens des « zones proximales de développement » s'appuie sur le double caractère de toute activité son caractère abstrait en tant qu'activité sociale globale, son caractère concret en tant qu'activité sociale individualisée et vivante (cela nous renvoie à l'analyse menée par MARX sur le rapport dialectique Travail mort/Travail vivant, où la machine est conçue dans les forces productives comme du travail mort qui appelle toujours le travail vivant pour « *renaître des morts* », mais où le travail vivant est toujours déjà déterminé par les morts). Ce qui est premier, c'est bien l'activité sociale dans son caractère de totalité abstraite qui dépasse infiniment l'activité individuelle. Cependant, en s'appropriant une partie de l'activité sociale, chaque individu nie le sens de cette totalité, il la transforme en un sens purement individuel ; mais du fait de leur signification sociale, les actes échappent à l'individu, le dépassent nécessairement, l'objective en s'effectuant dans la sphère de l'activité sociale et l'appelle à de nouveaux développements. Réciproquement, en s'inscrivant dans la totalité de l'activité sociale, l'activité individuelle transforme et le tout social et les individus ; c'est bien là que l'individu, comme ensemble de rapports sociaux, prend toute sa signification. Une activité qui ne produirait pas de « zone proximale de développement » (qu'il s'agisse de l'activité individuelle, ou de l'activité sociale totale) conduirait à la mort de l'activité et, partant, à l'extinction de la personnalité (de ce point de vue les régressions psychotiques jusqu'à la forme autistique sont exemplaires). C'est ce qu'en d'autres termes MARX appelait « *la reproduction élargie* ».

L'apprentissage du langage parlé en est un exemple le petit d'homme se trouve plongé en un monde de significations qui lui sont purement extérieures et dont il n'est lui-même qu'un moment (sa désignation comme nouvel objet social dans une réalité déjà constituée et qu'il contribue « inconsciemment » à transformer) ; il va s'approprier l'activité langagière en s'appropriant des moments de l'activité langagière externe déve-

loppée (le fameux langage enfantin qui ne charme que de son imperfection) l'émission de sons sans signification pour l'individu, se trouve investie d'une surcharge de sens par l'environnement social qui l'interprète, ainsi des sons insignifiants deviennent activité signifiante d'un sujet pour et dans le réel social extérieur ; en s'effectuant dans le monde de l'objectivation sociale, l'activité langagière développée fait retour à l'individu sous forme de sens complétés qui provoquent le besoin de nouvelles appropriations, générateur lui-même de nouvelles activités l'apprentissage a bien dépassé le développement puisque nous sommes passés du non-sens au sens, de l'appropriation d'un sens, au cœur même d'un non-sens. Ainsi se constitue une forme de langage monosyllabique dans lequel se trouve déjà les conditions d'énonciations enrichies et distinctives de sens nouveaux. D'un autre côté, c'est bien la production de sons (syllabes) sans signification a priori, qui convoque la condensation de sens sociaux extérieurs déjà constitués dans le langage développé (attention des adultes, interprétation du besoin exprimé par l'activité, etc.) et qui conduit à la prise de conscience, pour l'individu, des transformations effectuées sur ce monde et l'engage vers d'autres développements. Ce processus est riche de passages (sens extérieur, sens intérieur) de crises (incompréhension, compréhension) de ruptures (« je » s'oppose à « tu » en tant que « je » devenu étranger).

On voit mal comment la notion d'interaction pourrait rendre compte de cette dialectique du sens et du non-sens (ici à peine esquissée), dans la mesure où elle pose a priori deux objets déjà maîtres et propriétaires du sens dans leur activité ; loin que le sens présuppose le non-sens, l'interaction pose la construction du sens dans une positivité continue ; elle ne peut alors que méconnaître les crises qui marquent le passage du non-sens au sens et du sens au non-sens, crise que révèlent les formes pathologiques commodément désignées par le terme de « dyslexie » voire dans des formes graves par celui d'autisme (là où PIAGET voyait une origine, égocentrisme de l'enfant, langage autistique, VIGOTSKY montre qu'il s'agit déjà du résultat d'un processus). Méconnaissance lourde de conséquence pour le sujet qui se voit soumis à quelque rééducation orthophonique, là où se joue une grave crise de « socialité » (PIAGET ne s'est-il pas lui-même toujours défendu contre le pathologique, en prétendant ne s'intéresser qu'à la norme !). Les « zones proximales de développement » concrétisent ce patient travail de la négation où toute activité nie l'ordre antérieur et annonce un nouvel ordre auquel il reste à s'organiser. Nous sommes dans la sphère de l'activité comme totalité sociale complexe qui appelle sans cesse à un analyse concrète pour s'inscrire dans le mouvement réel que traduit, tout simplement, VIGOTSKY, par les

« zones proximales de développement », c'est que pas plus la psychologie que la pédagogie ne peuvent méconnaître ces thèses de la philosophie matérialiste

- premièrement l'activité devance la conscience ou, sous une autre forme, il y a toujours un retard de la conscience sur l'activité sociale réelle ;

- deuxièmement il y a contradiction nécessaire entre la conscience individuelle et la conscience collective de l'activité sociale.

- troisièmement l'activité sociale est un tout contradictoire dans lequel se différencient ses éléments (les individus sociaux), voire où les éléments jouent un rôle inégal dans le développement de l'activité.

Un mot ne peut plus résoudre la difficulté. Combien riche est alors la notion de « zone proximale de développement » du point de vue pratique, en particulier dans le champ de la pratique pédagogique. Penser qu'une activité individuelle n'a de sens pour elle-même qu'en tant qu'elle nie ce sens individuel pour trouver sens dans la production sociale, penser que la production sociale n'a de sens vivant qu'en tant qu'elle se concrétise dans de l'activité individuelle et se nie comme sens collectif, c'est penser l'activité pédagogique dans le champ de la production sociale réelle et dans la dynamique des rapports sociaux réels. Processus que résume VIGOTSKY quand il énonce que « l'apprentissage devance le développement ». Nous sommes alors loin de la « simplicité » d'une interaction occulte qui ne ferait que conjointre individu et milieu dans une même action sans profondément transformer et l'individu social et le milieu social. Peut-être est-ce dans cette incompréhension que BRONCKART voit mal l'usage pratique du concept de « zone proximale de développement ». Car elle implique une véritable refondation pédagogique il s'agit de cesser d'assaillir les enfants d'abstractions sociales (grammaire, arithmétique, etc), mais au contraire de les inscrire dans l'activité concrète, où ils s'approprient concrètement l'activité sociale dans sa totalité abstraite. Plus encore, il s'agit de saisir la différenciation qui se joue au sein de l'activité sociale et du sens dont elle est le moteur. Car au nom de l'apprentissage d'une conscience abstraite de l'activité, le pédagogue ne se réduit-il pas à reproduire le clivage social dominant entre travail intellectuel/travail manuel, entre la maîtrise de l'activité et son exécution (faudra-t-il, ici encore parler de riches interactions, ou plutôt prendre la mesure d'une opposition de classe entre dominés et dominants ?).

À ne pas saisir cela, ce sont tous les apports critiques de la pensée pédagogique, de VIGOTSKY qui disparaissent « La pensée abstraite de l'enfant se forme lors de toutes les leçons et son développement ne se décompose nullement en processus cor-

respondant aux différentes matières entre lesquelles se répartit l'apprentissage scolaire ». (p.268.)

Ainsi les pédagogues sont appelés, pour s'engager dans l'action pédagogique, à analyser le sens de l'activité sociale vivante, tâche certes difficile ; mais à prendre en charge la difficulté, c'est la vie qui se joue contre la mort, et l'on sait qu'en pédagogie la mort est fréquente que l'on nomme de façon euphémique l'ennui.

En conclusion, si la perspective d'une analyse dialectique ne simplifie pas la tâche, c'est bien que la réalité n'est pas simple. Mais en saisir la complexité, c'est peut-être se simplifier la tâche. En tout cas il serait vain de prétendre s'inscrire dans une pédagogie du projet qui a pour fondement le développement dialectique de l'activité, en voulant ignorer et l'activité et la dialectique, en se cachant derrière d'occultes interactions ■

Jacques BERCHADSKY, A.L.n°42, juin 1993