

Un Mozart de la pédagogie

Entretien avec Bernard Schneuwly

Comment expliquer qu'un scientifique tel que Vygotski dont la vie a été courte ait eu un impact si grand dans le monde des sciences de l'éducation? Qu'est-ce qui a permis qu'il réussisse à faire autant de choses en si peu de temps?

Bernard Schneuwly: Je pense que les sciences de l'éducation ont eu besoin d'une théorie qui articule plus explicitement, au cœur de sa conception, le rapport entre éducation – plus particulièrement enseignement – et développement. Vygotski critique d'emblée les différentes théories qui existent à ce propos-là. La première théorie dominante qu'il critique est celle de Thorndike et plus généralement du béhaviorisme, qui confond apprentissage et développement. Selon cette théorie, apprendre, c'est se développer et j'ai l'habitude de l'illustrer par la métaphore d'une théorie des briques qui s'ajoutent pour construire une maison.

L'autre théorie dominante dirait que le développement est relativement indépendant de tout effet extérieur de l'éducation, avec deux variantes. Une première variante est le développement comme morphogenèse. Ici, nous sommes dans la métaphore du développement biologique avec l'embryon qui se développe. Tout est déjà pour l'essentiel dans le noyau originel selon les théories, nombreuses, notamment des gestaltistes, comme Stern, Koffka et d'autres. L'autre variante est la variante piagétienne, où c'est interaction entre l'individu et la nature qui est le moteur du développement, avec les mécanismes d'assimilation-accommodation qui aboutissent à une adaptation, mais où le moteur du développement est essentiellement intrinsèque, c'est-à-dire dans les conflits ou dans les obstacles, pour prendre un autre terme qui a été utilisé par Brousseau, qui apparaissent dans le fonctionnement psychologique face au milieu et qui donnent un dynamisme.

Vygotski affirme que ce n'est ni l'un ni l'autre. Il est très clair: le développement humain est artificiel, c'est-à-dire qu'il est essentiellement mu par l'éducation qui transmet à la personne des outils, des outils de pensée, des outils pour gérer sa conscience, des outils pour gérer ses émotions aussi. Ces outils, au sens très large du terme, ne sont évidemment pas des outils qui agissent sur l'extérieur, mais sur l'autre et sur soi-même, pour reprendre sa définition du signe; ils définissent quel est le développement.

Étant donné ceci, le développement est artificiel. Il est apporté par les outils que l'enfant peut s'approprier; ainsi, il est différent selon les milieux dans lesquels on se trouve. Le développement est donc culturellement déterminé, c'est pour ça qu'il est artificiel. Cette dimension de l'artificialité du développement est absolument essentielle pour l'éducation. Si le développement était essentiellement défini par lui-même, l'éducation serait secondaire. Cela se voit très bien chez Piaget qui, par ailleurs, s'est énormément intéressé à l'éducation, puisqu'il a été pendant quarante ans directeur du Bureau international de l'éducation. Il ne s'agit pas de dire que Piaget était quelqu'un qui pensait que l'éducation n'avait pas d'effet. L'idée ici est de souligner que le développement est essentiellement défini par l'éducation; l'enseignement est donc artificiel. C'est une idée qui était très forte chez Vygotski. C'est même son idée centrale, l'idée de toute sa vie depuis le début. Vygotski était formateur d'enseignant-es. Cela, il ne faut pas l'oublier [rire] et critique d'art; étonnamment, il avait ces deux choses pour lui dès le départ, quand il discutait par exemple de l'art. Pour lui, c'était évident que l'art était une technique sociale du sentiment.

Les êtres humains se caractérisent par le fait qu'ils extériorisent, qu'ils créent leur milieu, et que ce milieu le crée en retour. Pour les sciences de l'éducation, cette pensée est extrêmement prolifique. Ce qui ne veut pas dire que le développement n'est pas aussi défini biologiquement; cela est très clair pour Vygotski. Il y a toujours deux lignes de développement et les deux se développent. Mais il est clair que pour lui, le développement culturel domine et transforme, y compris le développement. Voilà une première dimension.

La deuxième dimension essentielle est ce rapport entre enseignement et apprentissage, donc éducation, développement artificiel, général, et plus particulièrement, ensuite, enseignement et développement. Là, le chapitre six de *Pensée et langage* (Vygotski, 1934), est absolument essentiel, où Vygotski montre les différents effets qu'ont les différentes disciplines scolaires sur le développement, que ce soit l'apprentissage de l'écriture, que ce soit l'apprentissage de la grammaire, que ce soit l'apprentissage des langues étrangères, que ce soit l'apprentissage des sciences sociales. Il montre à chaque fois que tout cela transforme le rapport de la personne, c'est-

à-dire de l'élève, à ses propres processus psychiques. Chacune de ces disciplines met à disposition de l'élève des outils et son appropriation transforme ce rapport. Par exemple, l'écriture comme outil social transforme le rapport de l'élève à soi-même et transforme complètement son langage. Il est très clair là-dessus. C'est la fameuse phrase «L'écriture, c'est l'algèbre de la langue», parce qu'elle réorganise de fond en comble le système psychique intérieur de l'oral. Cela est vrai pour tout. Par exemple, pour les sciences sociales qui transforment le rapport de la personne à sa manière de penser le social et donc aussi son rapport au social lui-même. C'est donc bien la deuxième dimension extrêmement importante de Vygotski: ses réflexions sur l'enseignement et les effets de l'enseignement sur le développement, avec deux idées supplémentaires. Une première est qu'enseignement et développement sont deux processus indépendants, non pas dans le sens que l'un n'agit pas sur l'autre et réciproquement, mais indépendants dans le sens que cela fonctionne selon des lois différentes. L'enseignement fonctionne plutôt selon une loi de systématisme et de progression, tandis que le développement fonctionne plutôt en termes de réorganisation et de rupture soudaine. C'est la première idée que Vygotski développe sur le rapport entre enseignement et développement. L'autre idée, c'est la fameuse zone de développement proximal ou prochaine, qui a eu un effet extrêmement fort dans les sciences de l'éducation et qui essaie justement de montrer le rapport d'indépendance relative des deux; c'est-à-dire, il le dit très clairement, l'enseignement crée potentiellement une zone de développement proximal, au sens d'une espèce de tension qui permet à l'élève de se développer grâce à l'enseignement; celui-ci facilite l'accès à des manières de penser, de parler ou de faire différentes. Et, en même temps, le développement peut ne pas suivre; ce n'est pas mécanique. Cette zone proximale de développement est la zone de développement proximal, qui est, à mon avis, souvent mal compris. La question de l'enseignement-développement, deux processus différents, articulés par la zone de développement proximal, ce sont des idées très fortes qui sont entrées dans les sciences de l'éducation et qui expliquent, je reviens à votre question, son impact extrêmement grand. C'est quelques éléments théoriques qui font que cela a une grande influence sur les sciences de l'éducation.

Quelle est à votre avis la clé de la fécondité de la pensée de Vygotski?

Comment a-t-il pu avoir ces idées absolument géniales? Pour moi, les clés de la fécondité de la pensée de Vygotski, mis à part que c'était visiblement une personnalité extrêmement créative – certains disent que c'était un génie et d'autres utilisent la belle métaphore du Mozart de la psychologie, j'aurais dit plutôt le Mozart de la pédagogie, ou en tout cas le Mozart, il n'y a pas de doute

– c'est une espèce de capacité de pensée tout à fait hors du commun. Mais il y a beaucoup d'autres facteurs qui jouent un rôle. Le premier facteur, c'est le contexte social, celui de la révolution russe, en 1917. Celle-ci a un effet d'explosion de créativité dans la société qui est absolument extraordinaire, qui n'arrive que quand il y a une révolution, ce qui fait qu'il y a une espèce de bouillonnement social qui transforme la totalité des schémas. C'est le cas, par exemple, pour l'art. L'art soviétique est absolument fabuleux, avec la part d'imagination que cela signifie.

Il y a la musique, bien sûr, le théâtre, avec Meyerhold, Stanislavski et d'autres. Des gens absolument fabuleux dont les œuvres ont eu des répercussions. Si on prend, par exemple, Meyerhold et son idée d'étrangéisation, reprise par Brecht, mais également dans la théorie littéraire, Volochinov et Medvedev. Nous en parlons dans un livre sur l'imagination que j'ai écrit avec Bruno Védrières (Védrières & Schneuwly, 2022). Nous y avons défini quelques éléments du contexte esthétique et social, plein de bouillonnement, qui a eu un effet sur Vygotski. Cela apparaît, d'une part, dans sa manière de théoriser l'art, dans le livre sur la psychologie de l'art, qui est un milieu absolument extraordinaire; d'autre part, il y a eu aussi un effet sur l'intérêt qu'il a eu pour l'imagination, qui est, pour nous, un des fils rouges de la pensée vygotkienne qui a été largement sous-estimé jusqu'à présent. Alors pourquoi?

Parce qu'il a osé aller contre-courant, par exemple contre le béhaviorisme et d'autres courants qu'il y avait à l'époque en psychologie?

Absolument, oui. Là c'est plutôt la réactologie en Union soviétique avec Bechtereov, Kornilov et d'autres. Ce bouillonnement fait que Vygotski arrive à penser des choses qu'on n'a pas pu penser jusqu'à présent, notamment dans deux domaines. Vygotski est né en 1896, il a 21 ans quand la révolution démarre. Ayant fait des études à Moscou, il rentre à Gomel (ndlr: au sud-est de la Biélorussie actuelle), où il forme des enseignants. En parallèle, il est critique littéraire, organise des théâtres et des fêtes. Il déploie donc une activité absolument débordante et là, il commence déjà à forger un peu les premières idées. Dans ce contexte, il écrit son livre sur la psychologie de l'éducation (Vygotski, 1926), adressé à ses élèves. Cela constitue une dimension.

L'autre dimension, c'est l'art. Pour moi, c'est là son point de départ. Il soutient la révolution et porte l'idée que son œuvre doit contribuer à la transformation de la société, aidant à construire un nouvel homme, ce qui requiert une éducation qui tienne. Il faudrait mentionner ici un texte précoce qui s'appelle *Théâtre et Révolution*, qui est ultra militant. Son contexte, où tout bouge, est donc très différent de celui de Piaget qui est tranquillement en Suisse au bord du lac de Genève.

Pour moi, il y a donc ce facteur qui le nourrit. Ensuite, il entre dans l'académie, en tant que praticien qui s'occupe d'enfants qui ont des difficultés telles que la surdité, la cécité ou le retard mental; il les appelait des enfants difficiles. C'est le domaine de la défectologie. Il a travaillé toute sa vie avec ces enfants difficiles. Cela, on l'oublie, c'est pour lui le boulot. Et toute sa théorie, il la développe pour aider ces enfants, pour trouver des voies. Quand on dit instrumental, l'origine de cette idée instrumentale, c'est les enfants sourds. Quel est l'outil qu'ils ont? C'est le langage des signes; les enfants aveugles, ils ont le braille; les enfants qui ont un retard mental, il a toujours dit qu'il faut trouver des moyens pour cela.

Si vous demandez quelle est la clé, la clé [rire] est qu'il était d'abord un praticien clinicien, mais qu'il avait un génie de la théorisation comme peu de praticiens. Là, il y a encore une autre dimension à ajouter: il était un fou de la connaissance; il connaissait tout, par exemple toute la psychologie. Il lisait tout ce qui se produisait. Il avait une formation philosophique extrêmement poussée, donc il connaissait Hegel, Spinoza, enfin tout.

Cela expliquerait sa pensée dialectique?

La dialectique n'avait aucun secret pour Vygotski, même si après il l'a encore développée. Il connaissait Lénine et le marxisme, évidemment, dont il avait une connaissance très approfondie. Il avait donc une formation théorique absolument hors pair. Je pense que derrière cet intérêt, il y a sa judaïté: dans son milieu, l'intellect jouait un rôle extrêmement important. Quand il était jeune, il avait eu un enseignant privé, juif, qui lui apportait tout cela. Et puis il y avait évidemment Spinoza. L'intérêt pour ce philosophe vient aussi de là. Spinoza était un juif qui avait été exclu de la communauté à Amsterdam. Tout ceci, il faut le mettre ensemble, en ajoutant sa curiosité. Et je mentionnerais encore une capacité d'autocritique hors pair. Ce qui le faisait avancer, c'était aussi la critique de soi. De même, sa capacité de collaboration, d'écouter les gens, pour après prendre et intégrer, en faisant des synthèses. Il était donc sans arrêt dans des discussions avec d'autres. Donc lui était un être collectif aussi, dans ce sens qu'il apprenait avec d'autres, toujours. C'est essentiel pour lui. Voilà quelques clés [rire] de sa fécondité.

Qu'est-ce qui est vraiment original dans sa pensée?

L'idée du développement artificiel, celle du rapport entre l'enseignement et le développement et celle de la zone de développement proximal. Après aussi, j'ajouterais l'idée de deux lignes de développement et celle des fonctions psychiques supérieures qui se développent à travers l'appropriation du système de signes. Tout cela est original.

Et le langage intérieur?

Un grand nombre de personnes ont parlé du langage

intérieur. C'est sa manière de le définir et de définir le processus d'intériorisation de la pensée; le passage de l'inter- à l'intrapsychique qui est originale, l'intériorisation et, par l'intériorisation, une transformation à la fois de la fonction et du fonctionnement du langage. Ce qui est absolument génial chez lui, c'est que, étant donné qu'il connaissait tout, il prenait des choses d'autres, mais en les transformant, c'est-à-dire qu'il les mettait dans un cadre théorique différent, de sorte que ce n'était plus la même chose.

Par exemple, nous pouvons trouver la notion d'outil chez Janet. Ou bien la notion de champ psychologique chez Lewin. Ou encore, il s'est beaucoup inspiré de Köhler, notamment de ses définitions de l'intelligence. Quant à Spinoza, ce philosophe définissait pour lui une sorte d'éthique, ce vers quoi la personne doit tendre. Chez Vygotski, cela devient opérationnel. Il ne prend pas des idées de Spinoza, mais il dit qu'il faut leur donner un fondement psychologique. Il faut transformer sa théorie philosophique en une théorie scientifique. C'est cette réorganisation, une théorisation dans un système cohérent, qui par ailleurs bouge sans arrêt, qui fait que c'est original. Un autre exemple est le dernier texte qu'il a publié, apparu après sa mort, qui s'appelle *Le problème du retard mental*. C'est un chef-d'œuvre; le problème qu'il aborde, c'est la question du rapport entre intellect et affect. Il discute la théorie de Kurt Lewin, qui est un psychologue qu'il a beaucoup admiré et qui a joué un rôle extraordinairement important pour lui. Lewin a donné des cours à Moscou en 1933. Vygotski l'a rencontré et ils ont discuté. Or, sa pensée allait largement au-delà de celle de Lewin. En fait, il a pris l'idée en germe de l'unité d'intellect et affect chez Lewin, mais il va beaucoup plus loin. Pour lui, l'intellect et l'affect forment une unité, une unité contradictoire, mais une unité néanmoins. Il développe, d'une part, l'affect par rapport à l'intellect, mais l'affect aussi par rapport à l'action. Il en fait toute une théorie, seulement ébauchée malheureusement, parce qu'il est mort en 1934.

Il y a encore, bien sûr, *Pensée et langage*, dont le premier et le septième chapitre ont été dictés sur le lit de mort de Vygotski. En revanche, le chapitre sur Piaget, il l'avait déjà écrit en 1932. Pour le titre de ce livre, je préfère dire *Penser et parler*, en anglais *Thinking and speaking*. En allemand, d'ailleurs, c'est traduit *Denken und sprechen*. Ces traductions correspondent mieux au titre original en russe. La traduction de Vygotski en allemand est à mon avis la meilleure. *Denken und sprechen* est un patchwork. Il a été composé à partir de textes qu'il a écrits à différents moments, surtout après 1931-32. Le travail qu'il a fait sur le développement des concepts, au chapitre cinq, c'est quelque chose qu'il a fait autour de 1931. Le chapitre six, sur l'enseignement et le développement, est d'environ 1933. Et puis en 1934, sur son lit de mort, c'est le premier, le septième et l'introduction. En somme, à la fin de

sa vie, il y a eu d'une part tout ce travail sur *Pensée et langage* et, d'autre part, ce travail sur l'unité affect-intellect, qui l'intéressait très particulièrement. Qu'est-ce qui l'intéressait finalement? C'est effectivement le développement. Et le développement de quoi? Le développement de la personnalité.

Dans le monde scientifique dans lequel nous vivons, nous laissons de côté beaucoup de choses; est-ce cela qui rend sa pensée si attirante, cette dialectique qui essaie de tout intégrer?

Mais pas n'importe comment [rire]! La dialectique qui fonctionne par contradiction, qui provoque un automouvement; celui-ci résulte de ce que certains appellent des *Entwicklungswidersprüche*; des contradictions de développement, c'est-à-dire de l'interne par rapport à l'externe, ce qui permet l'automouvement, sans l'imposer, parce qu'on peut aussi ne pas se développer, en stagnant, ou même en régressant.

Pouvez-vous mettre en relation la pensée de Vygotski avec celle des personnalités historiques suisses en pédagogie et sciences de l'éducation au cours des derniers siècles?

D'emblée, avec le père Girard. Il se posait toujours la question de comment construire une école publique pour tous. Dans ce contexte, les méthodes d'enseignement jouent un rôle central. Il a écrit des méthodes d'enseignement de la langue maternelle, par exemple celles, très modernes, sur l'enseignement de la grammaire, qui ont eu une influence très grande en Suisse romande. Chez Girard, l'école publique est toujours au centre. Or, l'idée des disciplines scolaires joue ici un rôle très important. Il est donc intéressant de regarder Vygotski par rapport à Girard. Chez lui, on trouve une pensée très didactique, liée aux disciplines, celles-ci étant liées à leur tour à la construction systématique, progressive et exigeante, des contenus. Si vous regardez, par exemple, son cours de la langue maternelle, c'est assez impressionnant de voir comment toute cette pensée est dirigée vers le développement de la pensée à des capacités d'écriture. Et donc il y a une espèce de but à atteindre; la pensée et l'apprentissage de la pensée chez Girard jouent un rôle absolument essentiel. Et puis il se pose aussi la question sur les outils que l'on peut donner aux élèves; par exemple, il était très clair sur comment articuler les capacités langagières liées au patois avec l'apprentissage du français; il était extrêmement avancé là-dessus. Il était conscient que ces enfants ne parlaient pas le français, mais le patois, qui est une autre langue.

Ensuite, si l'on suit l'idée du développement, quelqu'un que j'aime beaucoup et qui ne me semble pas totalement éloigné, c'est Robert Dottrens. C'est un pédagogue genevois qui a organisé la formation des enseignant-es. D'emblée, il était contre les écoles normales; il avait suivi la formation des enseignants à l'université en 1900. Il

était très axé sur la question des outils et sur comment individualiser avec ceux-ci. Il prônait aussi fortement l'apprentissage de la lecture, notamment selon des principes semblables à ceux de Decroly.

Piaget, évidemment, aussi. Par contre, chez Piaget il y a ce mythe de l'autodéveloppement, c'est-à-dire que l'éducation aurait une importance marginale; la position de Ferrière serait analogue. Eux, ils ont toujours une idée du développement naturel de l'enfant, tandis que chez Vygotski c'est exactement le contraire, puisque pour lui le développement est artificiel.

Pour un-e enfant d'un certain âge, il y a des objets d'apprentissage qui ne vont pas rentrer, quoi qu'on fasse, il faut attendre que son cerveau se développe?

Oui, mais son cerveau ne se développe pas tout seul, il est structuré culturellement. Ce qui ne veut pas dire que l'on peut enseigner n'importe quel contenu de n'importe quelle manière. La zone de développement proximal définit le lieu dans lequel le développement est possible. Mais ce lieu où le développement est possible n'est pas une question de la structuration du cerveau, c'est une question de la construction sociale de l'être humain. Et c'est cela qui est différent par rapport à Ferrière. Pour ce dernier, pour prendre un pédagogue, le développement est justement beaucoup plus le développement maturational du cerveau; il faut attendre et l'enfant va se développer tout seul.

Et si vous confrontez Vygotski avec Pestalozzi?

Pestalozzi est beaucoup moins didactique. Une des idées principales de Vygotski qu'on retrouve chez Girard, c'est la possibilité de conscience de soi, à travers les outils que la société met à disposition, la possibilité de construire une volonté, une volonté libre. Le cœur dont parle Pestalozzi est en quelque sorte un cœur qui n'est pas pensé en rapport avec la tête. Chez Vygotski, nous trouvons cette unité intellect-affect; cela se trouve aussi partiellement chez Girard; c'est-à-dire qu'il y a des moyens sociaux mis à disposition pour transformer son rapport à l'intellect et son rapport à la pensée et son rapport à l'affectivité. Chez Pestalozzi, c'est comme si ces différentes dimensions étaient indépendantes.

Prenons l'exemple des mains. Chez Vygotski, c'est très clair, il y a tout un chapitre dans *Pédagogie de l'enseignement* où il montre l'interaction dialectique entre penser et agir. Il appelle cela la pensée opérationnelle ou l'intellect opératoire. Chez Vygotski, les différents facteurs sont toujours en rapport; Pestalozzi ne pense pas à ce rapport. Que ce soit le corps et la pensée, l'intellect et l'affect ou la mémoire et la pensée, pour Vygotski, l'essentiel ce sont toujours des rapports qui se transforment sans cesse. Chez Pestalozzi, le rapport ne change pas. Les transformations dont parle Vygotski se font grâce à l'incorporation des œuvres, des systèmes de signes, qui

sont des outils ou instruments psychologiques; ceux-ci sont la force.

Pourquoi les travaux de Vygotski ont-ils été censurés par le régime soviétique?

Toutes les personnes que j'ai citées précédemment ont été censurées. Beaucoup d'idées originales, qui interprétaient le marxisme de manière nouvelle, qui utilisaient le marxisme comme un outil pour aller plus loin, l'ont été. Prenons par exemple la philosophie marxiste, la philosophie du langage, avec l'exemple de Volochinov. Quand Staline est arrivé au pouvoir, à la mort de Lénine, tout visait à un durcissement et à une application mécanique du marxisme; ce qu'on appelle le matérialisme dialectique, qui exclut toute possibilité de pensée divergente. Si je prends l'exemple de Mandelstam, un des poètes absolument extraordinaires, sa fin est tragique; d'autres ont été mis en prison. Et Vygotski, s'il avait vécu plus longtemps, au plus tard lors du décret d'interdiction de la pédologie, en 1936, il aurait été déporté en Sibérie, sans aucun doute. Il est tombé en disgrâce parce qu'il y a eu une montée de la pensée mécanique, un marxisme mécanique, anti-dialectique.

Les critiques de Vygotski datent d'environ 1930. En 1934, il est mort; en 1936, c'était fini, il y avait les procès. Pourquoi? Simplement parce que lui défendait un marxisme qui est créatif. Il disait qu'on ne peut pas prendre le marxisme et faire la psychologie ou la pédologie. Chacune des sciences doit créer ses outils conceptuels propres. Tandis que le discours de plus en plus dominant imposait une application mécanique du marxisme. Ses travaux ont été complètement censurés. Ils n'ont été republiés, quoique toujours censurés, qu'à partir de 1956, lors du congrès du Parti communiste soviétique. Par exemple, *Pensée et langage* a été republié, mais de manière censurée; toute une série de passages a été sortie. La censure la plus évidente, y compris dans l'édition des œuvres complètes vers 1989, est que le mot *pédologie* a été enlevé.

Cette idée de pédologie contredisait l'idée que Vygotski était un psychologue. Il n'a jamais été professeur de psychologie. Il était professeur de Défectologie, de Pédologie. Cela ne veut pas dire qu'il ne s'était pas intéressé à la psychologie. Au contraire, il l'était immensément. La pédologie, la science du développement de l'enfant, était une science qui était en quelque sorte mal vue par les psychologues. Cette idée a persisté, notamment à cause de Leontiev.

Pourquoi cette difficulté du régime soviétique avec le terme de pédologie?

Ce n'est pas le régime, mais plutôt des psychologues soviétiques. Vygotski était d'abord quelqu'un qui travaillait dans la pratique avec des enfants, un pédologue, et avec des enfants avec des besoins particuliers, un défectologue; cela les gênait qu'il n'ait pas été d'abord un psychologue. Il était évidemment aussi psychologue.

Cela étant, il y a eu des gens comme Luciano Mecacci, et moi-même, qui sommes allés regarder les sources. Nous nous sommes rendu compte des modifications du texte comme conséquence de la censure, y compris dans des traductions ultérieures de ses œuvres. Souvent les références au marxisme tombaient. Pour donner un autre exemple, il y a celui du terme *comportement*, que Vygotski utilise souvent. Ils ont très systématiquement ajouté *comportement et activité*. Nous attribuons cet ajout à Leontiev. Pour ce dernier, Vygotski aurait été un théoricien de l'activité et lui aurait étendu pleinement ensuite cette théorie de l'activité de Vygotski. Or, pour Vygotski, le mot *activité* n'aurait pas ce prétendu protagonisme.

Vygotski, sans être issu du courant des didactiques, semble avoir beaucoup contribué à leur donner du sens. Pouvez-vous nous parler de ceci?

À l'intérieur de la didactique, il y a des courants différents. Il y a un courant plus piagétien, qui se réfère à la théorie avec en même temps aussi des bribes d'althussérisme. Dans ce contexte, il faut vraiment développer la transposition didactique de Chevallard (1991). Ce texte est truffé de manières de dire althussériennes. Cette manière de penser exclut, à mon avis, la pensée développementale. On n'y parle pas en termes de développement. Quant à Brousseau, qui est très piagétien, il parle aussi très peu de développement. Il se réfère plutôt à des microdéveloppements situationnels. C'est la situation, le milieu qui est créé, qui transforme. Cependant, ni chez les uns ni chez les autres n'apparaît jamais l'idée de développement au sens de développement ontogénétique ou de développement artificiel. Les instruments psychologiques sont très peu présents dans cette approche-là.

Le savoir est au centre?

Oui, c'est cela. Pour nous, le savoir doit être incarné, notamment par l'appropriation d'outils, et non pas par l'appropriation de savoir. Le savoir est toujours incarné. Je caricature un peu. Vygotski, eux, ils le critiquent très fortement.

Notre posture est différente, ce qui a un effet plus général sur beaucoup d'idées, notamment à travers le concept de zone de développement proximal et l'idée d'instrument ou d'outil. Nous venons de finir un numéro spécial sur l'outil, où Vygotski est très présent, dans un autre courant de la didactique; ici, la référence philosophique n'est pas Althusser, mais Lucien Sève. Lui, il a beaucoup investi Vygotski. Nous avons donc deux courants assez opposés. J'aimerais montrer quels sont les effets de ces positionnements philosophico-épistémologiques sur la manière de penser la didactique. Nous ne sommes pas dans deux mondes opposés, parce qu'il y a une bonne entente entre nous, mais des différences existent quand même.

Pourrait-on parler d'une sorte de déformation

qui vient des sciences? Celles-ci sont très centrées sur l'objet. Dans les langues, nous sommes plus axés sur la relation, parce que cela est inhérent à la langue; elle est un outil de développement par excellence, le tout premier, centrée sur la personne?

Cette séparation objet-personne me paraît partiellement regrouper les disciplines; c'est-à-dire les disciplines mathématiques et les sciences sont plutôt d'un côté, comme vous venez de dire, tandis que du côté des sciences sociales, on est automatiquement dans la pensée de la personne.

Toute une série de recherches que nous avons réalisées est à caractère développemental, dans le sens que nous avons suivi ce que des élèves ont fait au cours de plusieurs années, parce que l'élève n'est pas le même d'année en année. En conséquence, les manières d'agir et les outils mis en œuvre par les enseignants se transforment. Nous utilisons volontiers le terme *discipliné*. On discipline les élèves, c'est-à-dire qu'on leur donne les outils de la discipline. Dans ce contexte, Chervel est la référence. On donne aux élèves des moyens de penser disciplinaires. Cela est une autre idée vygotkienne très forte. Pour lui, les disciplines jouent un rôle très important.

Mais pour les didacticien·nes qui ne se réfèrent pas à Vygotski, la discipline est aussi très importante.

La discipline, oui, mais pas le processus de discipline. Ils regardent la matière, le contenu, mais pas le développement. Pour nous, la discipline, dans le sens de développement de l'élève à travers l'appropriation et la construction des savoirs et savoir-faire, est une question centrale. Et cela est peut-être la question la plus importante de Vygotski. C'est le développement de la personnalité.

Une autre réflexion d'intérêt ici est celle portant sur la verbalisation. Pour moi, enseigner, c'est toujours verbaliser, c'est-à-dire expliciter. C'est par la verbalisation que l'enseignant aide à construire, rend possible le passage de l'inter- à l'intrapsychologique. C'est quelque chose de très important et de très vygotkien.

Depuis l'année passée, nous sommes témoins d'une utilisation de plus en plus étendue et fréquente d'outils numériques, comme chatGPT, pour rédiger des textes. Qu'en pensez-vous de cette évolution dans la perspective du développement des élèves et des professionnel·les en général? Comment gérer ces outils numériques à l'école pour qu'ils soient effectivement des outils de développement?

J'ai très peu réfléchi là-dessus et très peu lu, outre de l'avoir essayé deux ou trois fois. Effectivement, cela semble transformer les manières de faire. Un des grands dangers de ces outils est que l'acte d'écriture comme acte de pensée risque de disparaître. Piaget a dit «je

ne peux pas penser sans écrire». Pour lui, l'écriture était l'instrument de construction de la pensée. Wittgenstein avait dit quelque chose d'analogue. L'acte d'écriture n'est donc pas un acte neutre. Si le texte est déjà tout fait, ce processus d'élaboration de la pensée à travers l'écriture disparaît complètement. Ainsi, j'aurais tendance à dire que ce n'est pas une évolution. C'est bien si on peut faire produire des textes simples. Par contre, le problème est comment je travaille à travers l'écriture sur d'autres textes écrits, c'est-à-dire sur la pensée d'autres. Cela est pour moi absolument indispensable pour développer la pensée.

C'est vraiment la construction du concept, son développement. Et si on ne fait pas cela, alors je crains qu'on ne maîtrise pas vraiment le concept. Cela est profondément vygotkien, c'est-à-dire le rapport entre pensée et langage. Vygotski dit que la pensée naît à travers le langage. Si le texte, si le langage est déjà là, il n'y a pas de pensée qui naît, c'est une pensée qui est déjà là. Et donc on n'apprend pas à penser de manière créative. Il y a une absence de l'acte de transformation de la pensée en langage. ChatGPT c'est cela: il n'y a pas de passage de la pensée au langage. C'est le septième chapitre de son livre (*Pensée et langage*). Quid de la transformation, de la naissance de la pensée à travers le langage? Et là, je pense que notre ami Vygotski aurait quelques craintes, comme moi d'ailleurs aussi, s'il n'y a pas de situations dans lesquelles on continue à utiliser le langage comme l'outil pour donner naissance à la pensée. ChatGPT est fait pour reproduire ce qu'on sait déjà. Pour cela, il peut être utile, étant peut-être le point de départ pour écrire soi-même. Mais l'écriture par soi-même, c'est-à-dire l'acte de production du langage comme l'acte qui donne naissance à la pensée de soi, la pensée personnelle, la pensée créative, ce moment-là, pour moi, il est absolument essentiel.

Bibliographie

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Védrines, B. & Schneuwly, B. (2022). Une archéologie du concept d'imagination dans l'œuvre de Vygotski: Une voie originale dans l'esthétique des années révolutionnaires en URSS. In L.S. Vygotski: *Imagination, textes choisis* (Schneuwly B., Leopoldoff Martin I. et Nunes Henrique Silva, D.). Peter Lang.

Vygotski, L. S. (1934/2019). *Pensée et langage*. La Dispute.

Vygotski, L. S. (1926/1997). *Educational Psychology*. CRC Press.