

REFLEXIONS SUR LES SITUATIONS SCOLAIRES D'APPRENTISSAGE DANS UNE PERSPECTIVE SOCIO-HISTORIQUE

Michel BROSSARD
Université de Bordeaux II

L'approche traditionnelle qui consistait à aborder les difficultés scolaires en termes de caractéristiques individuelles ne semble guère avoir permis d'avancer ni sur un plan pratique, ni sur un plan théorique. C'est pourquoi depuis les années 80 environ, la nécessité a été ressentie d'étudier les élèves insérés dans les contextes sociaux d'apprentissage. Plusieurs domaines ont contribué à cette réorientation : recherches en sociologie de l'éducation, constructivisme social en psychologie, didactiques des disciplines... L'intérêt croissant pour la théorie de VYGOTSKI s'inscrit, nous semble-t-il, dans cette orientation. Nous aimerions, dans les pages qui suivent, développer quelques réflexions sur la notion de "situation scolaire" dans la perspective de la théorie socio-historique.

Nous partirons de la thèse de l'excentration des capacités humaines, thèse déjà présente chez VYGOTSKI, mais plus explicitement formulée par LEONTIEV (1976, 1984). Cette thèse développe l'idée selon laquelle c'est par le travail que les hommes se sont lentement arrachés à la sphère de l'animalité; le travail présupposant l'outil et l'organisation sociale des activités. Or, à partir du moment où il y a outil et organisation sociale, le rapport des hommes à la nature change : les hommes transforment la nature et inscrivent leurs fins dans le monde extérieur. Ils complexifient leur propre système d'activité, c'est-à-dire innovent, trouvant des solutions à leurs problèmes, solutions collectives qu'ils fixent dans les outils, dans un langage. Ainsi se crée une culture au sens de "bildung", c'est-à-dire de construction d'un monde spécifiquement humain. La thèse de l'excentration revient donc à dire que les formes d'activité élaborées et sélectionnées au cours des générations sont déposées à l'extérieur des individus dans le monde social objectif, le monde des outils et des produits œuvrés, des instruments psychologiques et des œuvres. Ce sera en s'appropriant les capacités humaines déposées dans le monde de la culture que le petit d'homme se construira en tant qu'être humain. Le développement psychologique ne peut donc être conçu indépendamment des outils et des contenus sociaux qu'une culture met à la disposition de l'individu.

Mais il faut un médiateur entre le monde de la culture et l'enfant, un adulte ou tout autre membre compétent de la communauté qui sache, en interagissant à l'intérieur de la "zone de développement prochain", indiquer les objectifs et les moyens de les atteindre. Cette zone de développement n'est pas une caractéristique individuelle de l'enfant. Elle nécessite la co-construction d'un contexte commun à l'intérieur duquel adulte et enfant peuvent interagir (WERTSCH, 1979, MERCER, 1992).

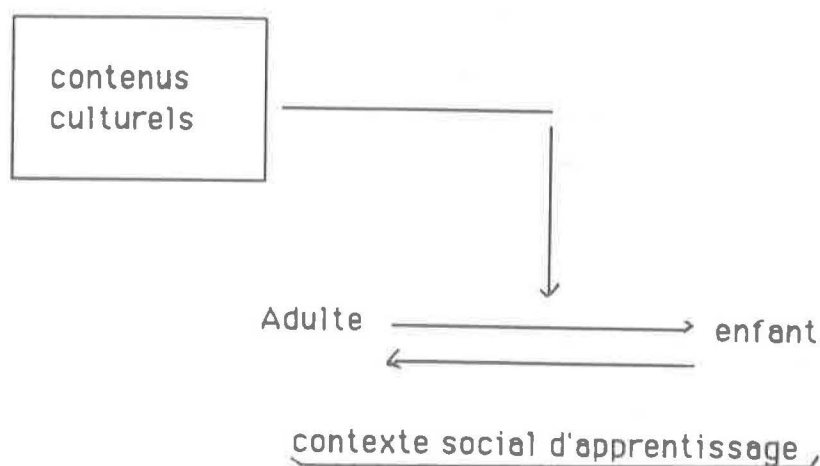
Enfin si le propre des sociétés humaines réside dans la création d'une culture, c'est-à-dire dans l'accumulation hors des individus de connaissances éprouvées et élaborées, ce processus va se trouver considérablement amplifié par l'apparition d'un système d'écriture. Les transformations sociales et psychologiques liées à l'apparition des systèmes d'écriture ont été particulièrement bien étudiées par J. GOODY (1979, 1994). L'écriture, en effet, permet dans le même mouvement une mise à distance - hors de soi - des connaissances ainsi que la mise en suspens du rapport pratique au monde. Dans les sociétés sans écriture où prédomine un rapport

pratique au monde, les savoirs se présentent sous la forme de savoir-faire fortement contextualisés et faiblement explicités, dans les sociétés avec écriture, les professionnels de l'écriture, libérés de l'urgence de l'action, peuvent tout à loisir rassembler et surtout élaborer les connaissances. Il existe un lien, non pas accidentel mais constitutif, entre l'apparition de l'écriture et la naissance des sciences particulières : logique, mathématique, médecine, histoire, géographie (DETIENNE, 1992).

Ces quelques axes théoriques devaient être rappelés, avant d'entreprendre l'analyse des situations scolaires.

A partir des axes théoriques que nous venons d'évoquer, nous dégagerons cinq caractéristiques des situations scolaires.

1.- Ces situations sont des situations à 4 pôles. Ces pôles sont représentés par le schéma suivant :



Cette première caractéristique n'est pas propre aux situations scolaires mais se retrouve dans tout apprentissage humain. L'adulte (ou le membre le plus expert) s'empare de contenus, savoirs ou savoir-faire, puisés dans la culture adulte et les introduit dans le contexte communicatif qu'il a su construire avec l'enfant. Récemment, beaucoup d'études ont été consacrées aux interactions. C'est certes une dimension importante du processus d'apprentissage mais ce n'est pas la seule. On ne voit pas, en effet, comment les interactions réduites à elles-mêmes, c'est-à-dire envisagées indépendamment des contenus sociaux mis en jeu, pourraient être source de développement. C'est parce qu'au cours des interactions, l'enfant s'approprie des outils intellectuels nouveaux qu'il construit de nouvelles capacités.

2.- Les situations scolaires sont des situations formelles d'apprentissage

Dans les sociétés sans écriture, l'enfant apprend dans le plein des situations quotidiennes, des connaissances nouvelles qui se situent la plupart du temps dans le prolongement de ses connaissances actuelles. Dans ces situations informelles d'apprentissage, le jeune enfant apprend, dans ses contacts quotidiens avec les membres compétents du groupe, ce qu'il lui faut savoir pour devenir adulte. S'il assiste à la préparation par l'adulte d'un arc de chasse, il peut observer les procédures utilisées : choix du branchage, délimitation d'un segment, etc. Les procédures ne sont pas détachées des pratiques sociales où elles ont pris naissance et si, pour des raisons didactiques elles le sont, leur autonomisation n'est que tout-à-fait provisoire. Le jeune enfant fait l'apprentissage de ces procédures dans le plein des contextes sociaux où elles sont habituellement employées. Les séquences d'apprentissage n'ont donc pas à acquérir du sens; elles sont de toutes parts irriguées par les significations des situations quotidiennes dans lesquelles elles s'inscrivent. De plus ces apprentissages s'effectuent plus par la monstration, l'exemple et la mimésis, qu'à l'aide du seul discours (BOURDIEU, 1980).

Dans les sociétés avec écriture, au contraire, l'ampleur et la complexité des connaissances produites rendent nécessaire l'instauration de situations formelles d'apprentissage. Ces situations se caractérisent par le fait d'avoir pour finalité explicite la transmission des savoirs d'écrit, à commencer par le système d'écriture lui-même. Elles sont instituées et organisées de part en part en vue de cette fin. Elles jouissent en ceci d'une relative autonomie et instaurent une rupture par rapport aux situations quotidiennes pratiquées par l'enfant (vie familiale, relations avec les pairs...). Aux apprentissages diffus dominants dans les contextes d'oralité, se substitue un apprentissage explicite et raisonné, recourant au langage comme forme privilégiée de transmission. Ainsi que le souligne J. PETITAT, il existe une relation étroite bien que non linéaire, entre culture d'écrit et institution scolaire (PETITAT 1982).

3.- Les situations d'apprentissage comme situations inter-subjectives

On se représente habituellement le travail de la classe comme essentiellement constitué par la production-réception d'un message; les élèves y sont conçus comme autant de monades juxtaposées. Dès lors si le message est construit de manière acceptable et si malgré cela des difficultés d'apprentissage de la part des élèves se font jour, il faudra nécessairement rechercher l'origine de ces difficultés dans les insuffisances inhérentes aux élèves eux-mêmes.

La théorie vygotkienne nous oriente dans une toute autre direction. Si nous observons, par exemple, des séquences d'apprentissage de la lecture, telles celles présentées par E. ROGOVAS-CHAUVEAU & G. CHAUVEAU (1993), on peut observer que les différentes opérations constitutives de la lecture (identification de lettres, de mots, représentations sémantiques, etc.) sont, dans un premier temps, effectuées à plusieurs. L'adulte dirige l'attention de l'enfant vers le texte, résume le sens global de la portion de texte déjà lue, suscite des attentes et guide les activités de déchiffrage du segment en cours de lecture. Des opérations qui seront plus tard effectuées par le sujet seul, et de façon relativement synchronisée, sont à cette étape effectuées à plusieurs et réparties à des moments différents du temps.

Cette analyse est, à nos yeux, une très belle illustration de la thèse de VYGOTSKI selon laquelle les activités humaines complexes se construisent en deux temps et sur deux plans différents :

sur un plan inter-psychologique d'abord et sur un plan intra-psychologique ensuite. L'enfant saura lire lorsqu'il saura accomplir seul et orchestrer ces différentes opérations. Il sera alors devenu sa propre instance de pilotage.

De la même façon, pour qu'il y ait transmission de significations nouvelles, il faut que maître et élève construisent un contexte et des objets de discours communs. Ce cadre commun minimum construit, le maître s'efforcera, en tenant compte des connaissances actuelles des élèves, d'introduire ces significations nouvelles.

Dans cette perspective, C. COLL a analysé le déroulement temporel d'une séquence d'apprentissage en étudiant la mise en commun de significations et le déplacement progressif du contrôle de la situation. Au tout début de l'apprentissage, le maître exerce seul le contrôle de la situation : choix de l'objet, définition des tâches, prises de décision etc. Selon COLL, la séquence d'apprentissage peut, entre autre, être étudiée comme la cession progressive du contrôle sur la situation. En fin de séquence, les élèves accomplissent seuls la tâche, le maître n'exerçant plus qu'un contrôle relativement distancié (COLL, 1994).

Prendre pour objet les apprentissages scolaires, c'est donc prendre pour objet ce travail inter-subjectif mettant aux prises un adulte qui s'efforce de réaliser un projet didactique et des élèves qui pour leur part s'efforcent de prendre place dans ce nouvel espace. De manière prosaïque, et cela déçoit toujours les amateurs de psychologies abyssales, cet objet se trouve sous les yeux du psychologue, "à l'air libre"⁽¹⁾ : construction d'un contexte commun, introduction d'une notion nouvelle, ruptures, reformulations, re-négociation de l'objectif etc.

Ceci ne veut pas dire que le travail du psychologue s'arrête là. Ultérieurement il lui faudra s'intéresser à ce que chaque élève reconstruit par lui-même et pour lui-même; ce que VYGOTSKI appelait "le développement souterrain du concept".

4.- Les situations scolaires comme situations discursives.

Mais il faut aller plus loin et concevoir ces situations d'apprentissage comme des situations discursives, c'est-à-dire comme des situations tout entières construites à l'aide du langage : d'une part les contenus apparaissent travaillés par le langage, donc sous la forme d'objets de discours, d'autre part, au cours des interactions sont circonscrites les "places discursives" de chacun (NONNON, 1990). Une analyse discursive des séquences d'apprentissage (en relation étroite avec les contenus abordés) devrait permettre d'identifier les places ouvertes et offertes aux élèves, permettant à certaines d'entrer dans la situation discursive et de s'y mouvoir et au contraire réduisant considérablement pour d'autres les possibilités d'y accéder.

Au cours d'une année scolaire, les possibilités énonciatives se modifient au gré des heurs et des malheurs du dialogue pédagogique. Les intervenants sont plus ou moins légitimes et les risques encourus ne se mesurent pas pour chacun à la même aune. Pour certains, une réponse fournie à l'étourdi à une période sensible peut avoir des conséquences incalculables. Il faudrait ainsi étudier les "logiques" discursives des dialogues qui se déroulent dans la classe. Certaines

⁽¹⁾ Faut-il encore avoir construit les concepts et une méthodologie adéquate pour le "voir".

difficultés apparaîtraient alors comme l'impossibilité progressive pour certains élèves, de s'instituer comme énonciateurs légitimes dans l'espace discursif piloté par le maître.

5.- Les situations scolaires, lieu d'un double travail de recontextualisation.

Les connaissances que l'école se propose de transmettre font l'objet, dans le cadre scolaire, d'une *recontextualisation*. Nous désignons par là l'ensemble des techniques scolaires à l'aide desquelles les enseignants présentent les connaissances : fabrication des énoncés - problèmes en mathématiques, construction d'exercices de grammaire à l'aide de tableaux, de flèches de soulignements, etc.⁽²⁾. Par exemple, le concept de dizaine sera recontextualisé en situation scolaire sous la forme de petites tâches au cours desquelles les jeunes enfants devront manipuler des collections de dix jetons. Il leur faudra comprendre que ce qui est important ce n'est pas la nature, la taille ou la couleur des objets utilisés, mais leur quantité. Pour caractériser cette recontextualisation des connaissances nous parlerons de "montage" ou d'"habillage pédagogique".

L'élève doit abandonner pour un temps ses préoccupations "mondaines" pour adhérer au jeu scolaire. Prendre au sérieux les questions posées par le maître, faire comme si les problèmes posés étaient de vrais problèmes. Bref, il doit faire son métier d'élève. Mais il lui faut, pour entrer véritablement dans le jeu scolaire, distinguer, ne serait-ce que de façon fugace, l'objectif didactique de son habillage pédagogique (ce ne sont pas les bûchettes qui importent, mais le concept de dizaine...). Ce savoir fonctionner dans le contexte scolaire constitue le premier mouvement de recontextualisation.

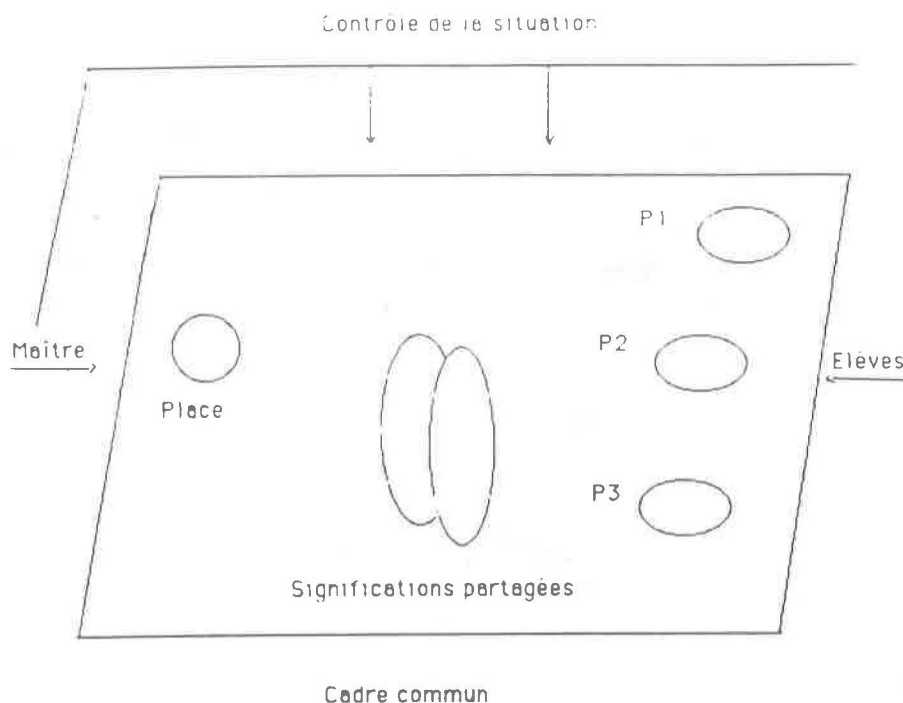
Mais il ne suffit pas d'entrer dans le jeu scolaire. Les situations scolaires ont pour finalité de permettre l'entrée dans les différents champs, scientifiques, techniques, littéraires, constitutifs du contexte socio-historique.

Elles ont donc un caractère fondamentalement transitoire et ne peuvent être correctement appréhendées par les élèves s'ils n'en entrevoient pas - peu ou prou - les finalités extra-scolaires. Il leur faut donc, selon des modalités qui restent encore à décrire, s'anticiper sur le mode de la fiction comme fonctionnant dans tel ou tel champ : faire une dissertation, c'est se faire un peu auteur, résoudre un problème de géométrie, c'est être pour un temps membre de la communauté des mathématiciens et faire le schéma du moteur à explosion, c'est être momentanément ingénieur. La vie scolaire se meut tout entière dans cet espace transitionnel et les finalités actuelles des situations scolaires ne seront lisibles qu'à la condition d'en entr'apercevoir les finalités lointaines.

Ce travail par lequel le sujet s'inscrit, sur le mode de la fiction, dans telle ou telle communauté adulte, scientifique, technique, littéraire ou autre, constitue le deuxième mouvement de recontextualisation nécessaire au bon déroulement des apprentissages scolaires. Ce serait entre autre à ce niveau motivationnel que viendraient jouer (de façon différenciatrice) les dynamiques et étayages sociaux, en grande partie parentaux.

⁽²⁾ Il s'agit, on le voit, d'une partie des phénomènes de ce que Y. CHEVALLARD étudie sous le terme de "transposition didactique" (CHEVALLARD 1985).

Les différents éléments constitutifs d'une situation scolaire d'apprentissage peuvent se schématiser comme suit :



Quelques conséquences de cette analyse...

Au cours de leur histoire, les situations scolaires telles que nous les connaissons aujourd'hui se sont en grande partie coupées non seulement des contextes historiques au sein desquels les connaissances se sont constituées mais aussi des champs actuels de production et d'utilisation de ces connaissances. Certes, une autonomisation relative, nous l'avons vu, est rendue nécessaire par les besoins de transmettre des connaissances complexes et spécialisées. Cependant une spécialisation non réfléchie et non critiquée de ces situations a conduit à toute une série de ruptures, de parcellarisations, voire d'inversions qui sont à l'origine de la très grande opacité que ces situations ont bien souvent aux yeux des apprenants.

■ Examinons quelques-unes de ces sources d'opacité :

a) Les connaissances sont la plupart du temps présentées indépendamment des besoins sociaux qui les ont suscitées. Or, non seulement ce n'est pas nécessairement tomber dans le mécanisme que de mettre en lumière les relations entre les pratiques sociales et le développement des connaissances, mais cela peut rendre intelligible le fait que tel type de connaissance se soit développé à telle époque historique déterminée.

b) Les différentes conceptions idéologiques des sciences qui ont présidé à leur "transposition didactique" aboutissent bien souvent à une présentation anhistorique et parcellarisée des

connaissances. Les connaissances sont alors transmises sur le mode du "il y a", les constructions théoriques deviennent dès lors des échafaudages complexes de notions et de définitions difficilement pénétrables.

c) De la même façon, l'autonomisation des situations de transmission par rapport aux finalités sociales actuelles rend les différents champs de production et d'utilisation des connaissances difficilement perceptibles par les apprenants.

d) L'extrême division du travail pédagogique conduit à transmettre des savoirs parcellarisés dont les finalités et la place par rapport aux autres connaissances sont parfois difficiles voire impossibles à identifier par les apprenants. C'est fréquemment le cas par exemple pour l'apprentissage de l'écrit; les élèves étant invités à s'approprier des techniques indépendamment des contenus à communiquer et des fonctions sociales des activités d'écrit. Le fait de replacer les outils dans leurs contextes sociaux d'utilisation, et dans leurs rapports à des contenus effectifs à communiquer, permet de construire des situations didactiques qui ont pour première caractéristique d'avoir du sens aux yeux des apprenants (DYSON, 1984, BROSSARD & MAGENDIE, 1993).

e) Enfin, cette tendance à s'autonomiser peut conduire à de véritables inversions des moyens et des fins. C. CHERVEL nous en donne une belle illustration avec l'apparition au XIX^{ème} siècle de la grammaire scolaire comme objet d'enseignement. L'objectif était d'enseigner l'orthographe aux petits français. La grammaire scolaire "née de l'école et pour l'école" avait une fonction de justification des choix retenus. Dans un premier temps, les traités de grammaire étaient des ouvrages de référence au service des maîtres. Or en 1826, NOËL & CHAPSAL publient une grammaire suivie d'exercices inaugurant en ceci une nouvelle période au cours de laquelle on fait des exercices en vue d'apprendre la grammaire (CHERVEL, 1977).

Bel exemple de situations où les moyens deviennent fins et le monde un rébus. Au lieu de fonctionner comme situations intermédiaires, comme échafaudage permettant d'accéder à tel ou tel "champ", les situations scolaires fonctionnent comme un écran. L'une des tâches du didacticien devient dès lors, à l'aide d'une approche historico-critique, de désenchevêtrer l'entrelacs des significations qui constituent les situations scolaires.

C'est dans cette opacification des situations scolaires, conséquence d'une autonomisation et d'une technicisation non réfléchie que, pour notre part, nous recherchons la source des difficultés rencontrées par de nombreux élèves : ne percevant pas, ou mal, les finalités (en amont et en aval) de ces situations, ils ne parviennent pas à faire sens des tâches auxquelles ils sont confrontés et ne peuvent venir s'inaugurer comme acteurs dans les nouveaux contextes qui leur sont proposés.

Ceci ne signifie évidemment pas que la clarification des contextes didactiques rend superflu le travail intellectuel que les apprenants doivent fournir pour s'approprier un corps de connaissances scientifiques élaborées au cours de plusieurs siècles. Les connaissances mathématiques fournissent un bel exemple de construction par paliers, où chaque étape de la pensée mathématique fait l'objet de la part des successeurs d'un nouveau travail de conceptualisation. Il serait mystérieux que ces "constructions sur les constructions" élaborées avec difficulté par les spécialistes soient aisément accessibles aux élèves. On voit donc qu'en plus des difficultés liées à la plus ou moins grande clarté cognitive des contextes d'apprentissage, il existe des

difficultés propres au travail de conceptualisation lui-même. Ces deux sources de difficultés et leurs cumuls éventuels doivent être soumis au même examen critique. C'est pourquoi le projet actuel des didacticiens de développer des approches théoriques et des pratiques instruites des situations d'apprentissage nous semble converger avec l'approche socio-historique de ce même objet.

Références

BOURDIEU, P. (1980), *Le Sens Pratique*. Paris : Ed. de Minuit.

BROSSARD, M., MAGENDIE, A. (1992). Situation scolaire et apprentissage de l'écrit, in *L'enfant apprenti-lecteur*, ouv. coll. sous la dir. de G. CHAUVEAU, M. RÉMOND, E. ROGOVAS-CHAUVEAU. Paris : L'Harmattan-Crésas.

CHERVEL, A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

COLL, C., ONRUBIA, J. (1994). Temporal dimension and interactive processes in teaching-learning activities : a theoretical and methodological challenge, in *Teaching, Learning and Interaction, Explorations in Socio-Cultural Studies*, vol. 3, COLL. & MERCER eds. Madrid : Fundacion Infancia y Aprendizaje.

DETIENNE, M. (1992), *Les savoirs de l'écriture en Grèce Ancienne*. Ouv. coll. Lille : P.U.L.

DYSON, A.H. (1984), Learning to write Learning to do school : emergent writer's interpretation of school literacy tasks. *Research in the Teaching of English*, 18, 3, 233-64.

LEONTIEV, A. (1976), *Le développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.

LEONTIEV, A. (1984), *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Ed. du Progrès.

MERCER, N. (1992), Culture, Context and the Construction of the Knowledge in the classroom, in *Context and Cognition, ways of Learning and Knowing*, LIGHT, P. & BUTTER-WORTH, G. eds. London : Harvester Wheatsheaf.

NONNON, E. (1990), Est-ce qu'on apprend en discutant? Un exemple d'interaction maître-élèves en Section d'Education Spécialisée in *La Communication inégale*, ouv. coll. sous la dir. de F. FRANÇOIS, Paris : Delachaux et Niestlé.

PETITAT, A. (1982), *Production de l'école, production de la société*. Genève, Paris : Droz.

ROGOVAS-CHAUVEAU, E. & CHAUVEAU, G. (1993), Le dialogue métacognitif et le savoir-lire, in *L'enfant apprenti-lecteur*, ouv. coll. sous la dir. de CHAUVEAU, G., RÉMOND, M. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. Paris : L'Harmattan-Crésas.

WERTSCH, J. (1979), From Social Interaction to higher psychological processes : a clarification and application of VYGOTSKI'S theory Human Development, 22, 1-22.