

**Vygotsky,
une théorie
du développement
et de l'éducation**



Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

Université 
de Montréal



Université d'État de Moscou Lomonossov

Université 
de Montréal

**ВЫГОТСКИЙ,
ТЕОРИЯ
РАЗВИТИЯ
И ОБУЧЕНИЯ**

сборник статей и комментарии

Под редакцией
Юрия Зинченко и Фредерика Ивона

Перевод Людмилы Шайгеровой

и Франсуаз Сев
(текст Л.С. Выготского «Обучение и развитие
в дошкольном возрасте»)

Москва
МГУ
2011

**VYGOTSKY,
UNE THÉORIE
DU DÉVELOPPEMENT
ET DE L'ÉDUCATION**

Recueil de textes et commentaires

Sous la direction de
Frédéric Yvon et Yuri Zinchenko

Traductions de Ludmila Chaiguerova

et de Françoise Sève pour
Apprentissage et développement à l'âge préscolaire

Moscou
MGU
2011

Cette publication a bénéficié de l'appui financier de l'Université de Montréal.

Experts :

Jean-Yves Rochex, professeur au Département de Sciences de l'éducation de l'Université Paris 8 Saint-Denis (France)

Frédéric Saussez, professeur, Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Université de Sherbrooke (Canada)

Elena Evgenievna Kravtsova, Directrice de l'Institut de psychologie Vygotsky, RSUH (Russie)

V99 **Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation** : Recueil de textes et commentaires / Sous la direction de Frédéric Yvon et Yuri Zinchenko. — Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, 2011. — 432 p.

УДК 159.95(081)
ББК 88.3
В922

*Печатается по решению Ученого совета факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова*

Редакторы:

Ю.П. Зинченко — профессор, член-корр. Российской Академии образования, декан факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Президент российского психологического общества

Ф. Ивон — профессор факультета педагогических наук Монреальского университета (Канада) и научный сотрудник Университета Тулуза 2 (Франция)

Выготский, теория развития и обучения: сборник статей и комментариев / под ред. Ю. Зинченко, Ф. Ивона. — М.: МГУ, 2011. — 432 с.

Настоящее издание предоставляет не только переводы важнейших текстов Выготского в области развития психики и обучения, но и статьи русскоязычных и франкоязычных специалистов, в которых с разных углов зрения анализируются идеи Выготского и возможности их дальнейшего развития и применения на практике.

Книга предназначена для психологов, педагогов, всех интересующихся творчеством Выготского, а также может применяться в учебном процессе гуманитарных факультетов высших учебных заведений.

ISBN 978-5-9217-0052-9

© Ю.П. Зинченко, Ф. Ивон, 2011

© Факультет психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, 2011

**Ce livre est dédié
à la mémoire de
Françoise Sève**

Pour l'Université d'État de Moscou Lomonossov, la collaboration avec d'autres universités de différents pays s'inscrit dans une tradition et une priorité. Le présent ouvrage, réalisé par un collectif international autour de textes de Lev Vygotsky, psychologue et pédagogue russe de génie et fondateur de l'approche culturelle-historique, est la parfaite illustration de l'importance accordée à ces échanges internationaux par notre université. La publication de ce livre est en effet le fruit d'une étroite collaboration s'étendant sur plusieurs années entre des chercheurs de l'Université de Moscou et des universités francophones de Montréal, Bordeaux, Genève et Toulouse.

Ce n'est pas non plus un hasard si on s'intéresse dans le monde francophone à l'œuvre d'un penseur russe : l'influence réciproque de la culture et de la science russes et celles des pays francophones existe depuis des siècles. On peut en trouver plusieurs exemples de nos jours. Il y a déjà 20 ans qu'est établi, au sein de l'Université de Moscou, le Collège Universitaire Français (présidé par Marek Halter), institution d'exception où les plus grands chercheurs transmettent leur savoir à des spécialistes comme à des néophytes. Sa réputation d'excellence est en partie acquise grâce à la qualité des professeurs venus du Collège de France pour y enseigner. Cet établissement partage les mêmes valeurs que l'Université de Moscou Lomonossov lorsqu'il s'agit de l'enseignement : interdisciplinarité, diffusion des connaissances et unité du savoir.

Plusieurs projets scientifiques dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie ont été récemment réalisés avec la participation de chercheurs russes et suisses, et des séminaires russo-suisses ont eu lieu dans les universités de Moscou et de Genève. On sait très bien que la pensée de Vygotsky se développait en dialogue avec des idées sur le développement et l'apprentissage d'un autre penseur très connu, le psychologue et épistémologue suisse Jean Piaget.

La rédaction de cet ouvrage a réuni des spécialistes de la Faculté de Psychologie de l'Université de Moscou (doyen Yuri Zinchenko) et de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, la plus grande des universités francophones en l'Amérique du Nord.

La publication du livre « Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation » est encore plus importante parce qu'elle porte sur les problèmes de l'éducation et de l'apprentissage dont on cherche partout dans le monde de nouvelles approches afin d'augmenter l'efficacité et la productivité de l'enseignement. C'est un honneur d'être témoin du grand intérêt porté à l'œuvre de Vygotsky dont les réalisations dans la psychologie et la pédagogie sont immenses, par nos collègues francophones.

L'Université de Moscou vient de célébrer le 115^e anniversaire de Vygotsky et en fera également bientôt pour le 110^e anniversaire d'Alexandre Luria, le collègue le plus proche de Vygotsky et son disciple mondialement connu. Malgré le temps passé, les idées des fondateurs de l'approche historico-culturelle sont toujours actuelles, et l'œuvre de Vygotsky reste une source inépuisable pour la psychologie et la pédagogie contemporaines.

Viktor Sadovnichy
Recteur de l'Université d'État de Moscou Lomonossov,
Président de l'Union des recteurs de la Russie

Les relations entre la Suisse et la Russie dans les différents domaines de la science et de la culture continuent à se développer de manière très positive. Plusieurs projets communs scientifiques ont été lancés au cours de ces dernières années, parmi lesquels la collaboration dans les champs de l'enseignement et de la psychologie prend une place importante.

La contribution de l'Université d'État de Moscou Lomonossov dans le développement des relations entre nos deux pays est essentielle. La publication du recueil de textes de Vygotsky et des commentaires de son œuvre est un événement majeur et contribue au renforcement de la collaboration entre les chercheurs russes et suisses.

Je tiens à féliciter tous les spécialistes grâce à qui la publication de ce livre a été rendue possible.

Walter Bruno Gyger

*Ambassadeur extraordinaire et plénipotentiaire
de la Confédération suisse en Fédération de Russie*

TABLE DES MATIÈRES

Préface	
<i>Frédéric Saussez</i>	
Introduction	
Vie et œuvres de L.S.Vygotsky : un parcours vers la psychologie culturelle-historique	
<i>Ludmila Chaiguerova, Yuri Zinchenko et Frédéric Yvon</i>	
Note sur les traductions	
<i>Ludmila Chaiguerova</i>	

PREMIÈRE PARTIE PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT

Présentation de la première partie	
Le développement culturel de l'enfant (1928)	
<i>Lev S. Vygotsky</i>	
Genèse des fonctions psychiques supérieures (1930-1931)	
<i>Lev S. Vygotsky</i>	
Éducation des formes supérieures du comportement (1930-1931)	
<i>Lev S. Vygotsky</i>	
La périodisation du développement de l'enfant (1934)	
<i>Lev S. Vygotsky</i>	
Références bibliographiques de la première partie	

DEUXIÈME PARTIE
PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Présentation de la deuxième partie

Analyse psychologique du processus pédagogique (1933)
Lev S. Vygotsky

La dynamique du développement intellectuel de l'enfant
en lien avec l'enseignement (1933)
Lev S. Vygotsky

Apprentissage et développement à l'âge préscolaire (1934)
Lev S. Vygotsky

Le problème de l'apprentissage et du développement
intellectuel à l'âge scolaire (1934)
Lev S. Vygotsky

Références bibliographiques de la deuxième partie

Auteurs cités par Vygotsky

TROISIÈME PARTIE
COMMENTAIRES RUSSES

Présentation de la troisième partie

Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotsky (1956)
Alexei N. Léontiev et Alexandre R. Luria

Le problème de l'enseignement et du développement dans
les travaux de L.S. Vygotsky (1966)
Daniil B. Elkonine

L'héritage vygotkien dans la psychologie du développement
en Union soviétique
Ludmila Chaiguerova et Yuri Zinchenko

Références bibliographiques de la troisième partie

QUATRIÈME PARTIE
COMMENTAIRES FRANCOPHONES

Présentation de la quatrième partie

Vygotsky : critique du socioconstructivisme avant la lettre ?
Bernard Schneuwly

Enseignements-apprentissages scolaires et développement :
actualité des réflexions de Vygotsky
Michel Brossard

Penser la formation professionnelle avec Vygotsky
Frédéric Yvon

Références bibliographiques de la quatrième partie

Conclusion : Un héritage en débat
Frédéric Yvon

Postface
Jean-Yves Rochex

Textes de L.S. Vygotsky traduits en français et en anglais

Index des auteurs

PRÉFACE

Frédéric Saussez

Professeur, Centre de Recherche Interuniversitaire
sur la Formation et la Profession Enseignante, Université de Sherbrooke
Québec, CANADA

C'est avec le plus grand intérêt que j'ai pris connaissance du manuscrit *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*. Je suis convaincu que cet ouvrage comble un vide important dans la littérature francophone consacrée à la pensée vygotskienne en invitant le lecteur à prendre en considération les rapports entre la théorie du développement proposée par ce *Mozart de la psychologie* et la façon dont il conceptualise le rôle de l'éducation dans la fabrication de l'humain. La prémisse des directeurs de publication selon laquelle nombreux sont les zéloteurs de Vygotsky qui n'ont pas, soit lu les textes, soit réalisé l'effort intellectuel de situer cette pensée dans sa complexité et son historicité, me semble tout à fait fondée.

De cette prémisse découle l'originalité du concept de cet ouvrage : inscrire tout à la fois les textes dans la perspective du développement de la pensée de Vygotsky et de son contexte social de production ainsi que rendre visible l'étroite solidarité entre la théorie du développement travaillée par cet auteur et la façon dont il conceptualise l'éducation. De ce point de vue, cet ouvrage constitue une contribution indéniable à la compréhension de la pensée vygotskienne pour le lecteur francophone. Celui-ci se voit notamment offrir pour la première fois la traduction de deux extraits éclairants d'un livre capital dans la construction de la

Frédéric Saussez

théorie du développement de Vygotsky : *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Les textes de la première partie de l'ouvrage contribuent bien à la compréhension du renversement dialectique proposé par Vygotsky en matière de développement humain et des défis théoriques soulevés par celui-ci. Ces défis sont alors mis en perspective à l'aide des différents textes constituant la deuxième partie de l'ouvrage. Ceux-ci éclairent le rôle central, dans la théorie vygotskienne, de l'éducation, entendue au sens d'activité socialement réglée et normée de fabrication de l'humain. En effet, pour Vygotsky, l'éducation est une activité essentielle au développement des capacités à proprement parler humaines. Sous cet angle, cet ouvrage touche sa cible et constitue un apport considérable pour un lectorat francophone. La sélection des textes rend bien compte qu'une théorie culturelle-historique du développement des fonctions psychiques supérieures est aussi une théorie de l'éducation, d'une éducation finalisée sur l'intellectualisation de l'expérience. À ce titre, j'étais tenté de croire, en première lecture, qu'un extrait du chapitre 6 de *Pensée et Langage* (Vygotski, 1997) — même si une traduction française est déjà disponible — aurait peut-être constitué un plus pour cet ouvrage.

Heureusement, la troisième et la quatrième partie de l'ouvrage pallient bien à cette absence. La troisième permet de comprendre la façon dont le travail de Vygotsky a constitué une inspiration durable pour la psychologie soviétique de façon générale et la psychologie du développement de façon particulière. Les trois textes de cette partie permettent de bien saisir les rapports entre la pensée vygotskienne et les débats qui animaient la psychologie à cette époque ainsi que la façon dont cette pensée a été ré-accrue de manière particulière une fois qu'elle a été réhabilitée (Léontiev et Luria).

Il me semble important de souligner que le chapitre d'Elkonnine fournit une clé de lecture essentielle pour comprendre la démarche intellectuelle sous-jacente à la construction de la théorie culturelle-historique du développement en soulignant que Vygotsky s'est livré principalement à un travail de modélisation afin de cerner l'essence du processus de développement. En effet, un lecteur habitué aux démarches traditionnelles de recherche empirique pourrait être désarçonné par la manière dont Vygotsky développe certaines de ses propositions théoriques à partir de l'analyse d'un fait singulier, en procédant par généralisation analytique. Comme le montre bien Brossard (2008), cette démarche structure l'essentiel de la modélisation développée par Vygotsky dans le chapitre 6 de *Pensée et Langage* pour conceptualiser les rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Les fondements de cette démarche analytique sont discutés de façon approfondie dans *La signification historique de la crise en psychologie* (Vygotski, 1999), un ouvrage essentiel pour comprendre le projet intellectuel de refondation de la psychologie dans lequel s'est engagé Vygotsky.

La quatrième partie de l'ouvrage illustre l'actualité de Vygotsky pour les sciences de l'éducation. Les trois auteurs y montrent combien la pensée de Vygotsky est encore féconde pour différents secteurs de la recherche et de l'intervention en éducation en francophonie et ailleurs. Ainsi, le texte de Brossard entre en écho avec un texte lumineux de Young (2008) concernant certains des *impensés* de la sociologie du curriculum en Angleterre concernant les modes de penser propres aux disciplines à enseigner et les savoirs scolaires contribuant à donner du pouvoir (*powerful knowledge*) à celui qui les maîtrise. Ici, la solidarité entre théorie du développement et théorie de l'éducation chez Vygotsky conduit à envisager le pouvoir libérateur des savoirs systéma-

tiques. Ces derniers constituent des instruments de conscientisation et de liberté, des instruments du développement des capacités à agir volontairement dans et sur le monde. Sur ce plan, Vygotsky entre en dialogue avec Freire ou Horkheimer !

Au terme de la lecture de cet ouvrage, je ne peux qu'espérer qu'il contribue à maintenir en mouvement la pensée vygotkienne, à stimuler son développement en la confrontant à des faits nouveaux et à l'ouvrir à de nouveaux possibles pour conceptualiser le développement psychologique et l'éducation. Sous cet angle, l'invitation lancée par les éditeurs à procéder à une lecture rigoureuse des textes de Vygotsky ne doit pas conduire à la seule exégèse. Il importe aussi d'intervenir avec Vygotski. En effet, pour celui-ci, le développement de la connaissance est intimement lié à l'intervention, à la pratique. Celle-ci « s'insinue dans les fondations les plus profondes de la démarche scientifique et la transforme du début à la fin ; la pratique propose les tâches et sert de juge suprême de la théorie, de critère de vérité ; elle dicte la manière de construire les concepts et de formuler les lois » (Vygotski, 1999, p. 235).

En conclusion, cet ouvrage brosse un tableau nuancé de la pensée vygotkienne et ce faisant, met en lumière les enjeux de cette théorie du développement humain pour l'éducation. Mis ensemble, les textes et les commentaires constituent une invitation à développer, de façon responsable, le *capital* vygotkien. Dans cette optique, cet ouvrage constitue une excellente introduction à la pensée vygotkienne pour les étudiants de deuxième et troisième cycles en sciences de l'éducation et en sciences sociales. Il constitue également un livre de choix pour les enseignants en exercice désireux de s'affranchir de la naïveté intellectuelle qui enrobe trop souvent encore l'usage des concepts vygotkiens dans le champ de l'éducation en francophonie.

Références

- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens / concepts scientifiques : Réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26, 67-81.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1926/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education*, 32, 1-28.

INTRODUCTION

Ce recueil est le fruit d'une collaboration de plusieurs années entre la Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il part du constat que le nom de Vygotsky s'est imposé dans le domaine de l'éducation et que son œuvre est considérée comme incontournable pour traiter des questions éducatives d'aujourd'hui. On ne compte plus les publications qui y font référence. Pourtant, il existe un écart considérable entre les textes disponibles et les positions qui lui sont attribuées. D'une certaine manière, la renommée de son œuvre est inversement proportionnelle à la disponibilité de ses textes. Il est alors facile de nourrir les erreurs et les malentendus. Or, ils sont nombreux et il nous a donc paru nécessaire de proposer au lecteur francophone une série de textes qui permettent de re-situer sa réflexion sur l'enseignement dans le contexte de son œuvre et la place qu'elle occupe en son sein. Il est troublant de constater, par exemple, que l'on se réfère constamment au concept de zone proximale de développement sans faire référence à la théorie du développement qu'il a tenté d'élaborer à travers de très nombreux écrits.

La popularité de Vygotsky en éducation est telle qu'il semble que rien ne puisse s'écrire d'un peu novateur et d'original sans

que l'on fasse référence à son travail. Vygotsky est devenu le porte-parole de la pédagogie active et incarne la rupture avec la pédagogie et la psychologie traditionnelles. Au premier plan de ces emprunts, on compte la notion de zone de développement prochain parfois traduite par zone proximale de développement, sans que l'on sache vraiment si c'est la zone ou le développement qui est qualifié de proche. Néanmoins, à force de convoquer autant la pensée de Vygotsky, on lui fait endosser des thèses contraires et opposées au point où on peut se demander si «quelqu'un a lu Vygotsky» pour paraphraser la question de Gredler & Shields (2004)¹.

Or, c'est là tout le problème : encore maintenant, on ne dispose que d'une partie de l'œuvre si riche de ce travailleur inépuisable. Des œuvres « choisies » sont disponibles en russe, en anglais et en espagnol. En français, grâce au dévouement de quelques-uns, on dispose de certains textes, mais nous sommes loin d'avoir à disposition la même quantité de textes que dans les autres langues. Pourtant, tant en anglais qu'en français, les textes touchant les questions éducatives sont les moins traduits. Il s'agit d'un paradoxe : alors que l'audience de Vygotsky est beaucoup plus importante en éducation et en pédagogie, il existe un déséquilibre certain entre les textes disponibles et les commentaires qui en sont produits. Comment tenir des positions sur une base si faible ? Le premier objectif que se donne ce recueil est de mettre à la disposition du lecteur francophone les principaux textes que Vygotsky a consacrés à l'école, l'enseignement et l'éducation.

Pourtant, et c'est une seconde difficulté, les positions éducatives prises par Vygotsky sont souvent mentionnées sans faire

¹ Gredler, M.E. & Shields, C.C. (2004). Does No One Read Vygotsky's Words? Commentary on Glassman. *Educational Researcher*, 33(2), p. 21-25.

référence à sa conception du développement psychique de l'enfant. Cela est plus surprenant. Il est en effet plus difficile de mentionner l'existence d'une zone ou d'un espace de *développement* sans mentionner de quel développement il s'agit. La théorie de l'enseignement défendue par Vygotsky est en cohérence avec sa conception du développement. Il est impossible de la comprendre et de s'y référer sans en comprendre les fondements. Différentes interprétations sont possibles, mais les emprunts notionnels doivent assumer que la notion est récupérée sans son contenu en faveur de sa simple expression.

De ce point de vue, le troisième obstacle est la difficulté d'avoir une vision historique du travail de Vygotsky. Cet obstacle a sa source dans les stratégies éditoriales : les œuvres choisies suivent un ordre thématique, *Pensée et Langage* compile des textes écrits à des périodes différentes et la première édition qui a permis de faire connaître le travail de Vygotsky dans le monde anglophone, *Mind in society*, est un recueil de textes, parfois mutilés, mis bout à bout sans respecter les différentes étapes de la réflexion de Vygotsky sur les problèmes psychologiques les plus difficiles. Il ne s'agit pas de dire qu'il existe des incohérences ou des contradictions dans les écrits de Vygotsky, mais que l'on peut parler par contre d'une pensée révolutionnaire qui s'est révolutionnée plusieurs fois. En dix ans, l'évolution des thématiques est certaine, les influences diverses et les emprunts ne sont pas les mêmes. Le respect de la chronologie est un facteur important pour comprendre comment Vygotsky a cheminé dans ses tentatives de résoudre la « crise » de la psychologie dans les années vingt et trente.

Les écrits de Vygotsky sont aussi le fruit d'un contexte. Même si on leur donne une portée contemporaine, on ne peut faire abstraction du contexte d'émergence de ses idées et on ne

peut véritablement comprendre ses positions qu'en identifiant les auteurs et les textes avec lesquels il était en dialogue. La difficulté n'est pas moindre : beaucoup de ces textes ont été oubliés ou jamais traduits. La difficulté est d'ailleurs double au sens où les références sont parfois vagues et on peine à retrouver la source des citations ou des allusions au travail de ses contemporains. Tel est le cas de la zone du développement le plus proche, encore une fois, que Vygotsky réfère à Meumann, sans que l'on soit capable de retrouver le texte ou la conférence dans laquelle le pédagogue allemand aurait mentionné cette idée d'un double niveau du développement. Tel est aussi le cas de la loi fondamentale du développement psychologique énoncée en 1931, reprise en 1934, d'une origine intersubjective des fonctions intrasubjectives tirée de la lecture du travail de Pierre Janet. On se retrouve souvent dans le cas de comprendre une conversation téléphonique en ne percevant que les réponses de l'un des interlocuteurs. Vygotsky était un lecteur insatiable : peu de textes auront échappé à sa sagacité. Il aura presque tout lu de ce qui était écrit en russe, en anglais, en allemand et en français de son époque sur les questions psychologiques. Cette lecture n'est d'ailleurs pas superficielle : il reprend à son compte des travaux et des idées pour les nuances, pour se les approprier, jusqu'au point de mettre en évidence leurs contradictions internes. Cette lecture est respectueuse, loin de tout dogmatisme, mais aussi rigoureuse et détaillée. Il est donc difficile de comprendre la portée de ses idées sans comprendre en quoi elle s'affranchit des impasses rencontrées par les autres psychologues contemporains.

Enfin, nous le mentionnons, il s'agit d'une pensée inachevée, interrompue brutalement. Vygotsky aura publié beaucoup de son vivant, mais peu de textes où il systématise ses réflexions. Les œuvres dont nous disposons aujourd'hui ont été jugées pour la

plupart par Vygotsky comme ne méritant pas d'être publiées en raison de leur caractère inachevé. Tel est le cas de *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* écrit en 1930-1931 et de *La Signification historique de la crise en psychologie* datant de 1926-1927. Cette œuvre est donc ouverte et permet des prolongements différents. Il n'appartient pas à ce recueil de juger ces emprunts et ces interprétations. Toutes sont légitimes si elles ne contredisent pas les thèses développées par cet auteur. Il est possible de contredire ou de s'opposer à certaines positions défendues par Vygotsky, mais dans ce cas, il faut reconnaître ces écarts plutôt que l'utiliser comme caution scientifique de thèses qu'il a lui-même discutées et désavouées.

Le propos principal de ce recueil est donc à la fois modeste et ambitieux : donner à lire en français des textes inédits, d'autres moins connus et certains très célèbres, mais traduits partiellement, en les présentant dans leur ordre chronologique et en renvoyant, autant que possible aux sources mentionnées explicitement ou implicitement par Vygotsky. Il se compose de quatre parties : La première contient quatre textes dont trois ont été rédigés à des périodes différentes et donnent ainsi une idée de l'évolution de la pensée de Vygotsky concernant le développement psychique. La deuxième partie se compose de quatre des textes parus dans un recueil publié en russe en 1935, soit une année après le décès de Vygotsky, sous le titre *Le développement intellectuel des enfants au cours du processus d'apprentissage* [Umstvennoie razvitie detei v protsesse obutchenia]. Les deux premiers des textes traduits dans cette partie sont inédits en français. Le troisième est paru en 1995 dans la revue *Société française*. Nous en proposons la réédition avec l'autorisation de sa traductrice, Françoise Sève, décédée récemment et de son époux, Lucien Sève. Elle n'aura pu, comme elle l'avait souhaité, prendre connaissance des traductions pré-

sentées ici et pour lesquelles elle aurait pu nous faire bénéficier de commentaires critiques. Le quatrième, *le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire*, paraît pour la première fois en français dans son intégralité. Il en existe en effet une traduction partielle dans le recueil de Schneuwly & Bronckart (1985) sous le titre *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* qui s'est basée sur l'édition de 1956 dans laquelle les mentions à la paidologie ont été sciemment retirées. La troisième partie donne un aperçu de la poursuite des idées de Vygotsky par ses collaborateurs : Léontiev, Luria et Elkonine. La quatrième met à la disposition du lecteur des commentaires rédigés par des spécialistes francophones de l'œuvre de Vygotsky. Ces contributions visent à dégager l'actualité et la pertinence de la pensée vygotkienne dans les domaines de l'éducation et de la formation.

VIE ET ŒUVRES DE L.S. VYGOTSKY : UN PARCOURS VERS LA PSYCHOLOGIE CULTURELLE-HISTORIQUE

Ludmila Chaiguerova

Yuri Zinchenko

Université d'État de Moscou Lomonossov

Frédéric Yvon

Université de Montréal

Il est sans doute impossible de mentionner toutes les idées que Lev Sémionovitch Vygotsky (1896-1934) a inspirées en psychologie et en pédagogie tant sa pensée a été féconde et inspirante pour nombre de chercheurs.

Il est considéré comme le fondateur de la psychologie soviétique basée sur la philosophie marxiste. Les principes méthodologiques et scientifiques qu'il a posés sont devenus le fondement de nombreuses investigations, expérimentations et orientations de recherche. Presque chaque idée et chaque concept scientifique proposé par Vygotsky a connu une postérité. La psychologie russe, dans laquelle ses idées se sont profondément enracinées, s'appuie en effet, tant pour la théorie que pour la pratique, depuis plusieurs dizaines d'années sur de nombreux de ses concepts: fonctions psychiques supérieures, zone du développement le plus proche, intériorisation, signification, médiation, etc. Peu de domaines de la psychologie ont échappé à sa sagacité. Parmi les thèmes qu'il a abordés dans ses écrits et ses conférences, on peut mentionner l'esthétique, la critique littéraire, la création artistique, la déféctologie, l'épistémologie de la psychologie, le développement psychique de l'enfant, la théorie des émotions, la fonction de l'apprentissage scolaire pour le développement psychique, etc.

On ne saurait sous-estimer l'influence de Vygotsky sur l'école russe de psychologie (en particulier moscovite) et sur les travaux de plusieurs scientifiques russes importants. On lui doit d'avoir jeté les bases de la psychologie générale contemporaine sur lesquelles de grandes théories psychologiques s'appuient. Parmi elles, on ne peut manquer de mentionner celles de ses deux élèves et collègues les plus proches, A.R. Luria (dont l'approche neuropsychologique est mondialement connue) et A.N. Léontiev (qui a fondé la théorie de l'activité devenue psychologie « officielle » en Union Soviétique) ainsi que P.Ya. Galpérine (la théorie de la formation des actions intellectuelles par étapes), D.B. Elkonine (la conception du développement psychique de l'enfant) et d'autres.

Le génie de Vygotsky vient du fait qu'il était à la fois philosophe, épistémologue et psychologue : les questions psychologiques sont donc à chaque fois analysées du point de vue de leurs fondements théoriques. Nul autre n'avait son pareil pour débusquer les erreurs méthodologiques, les incohérences ou les conceptions implicites que charriaient les théories de l'époque. Sa pensée est critique et créatrice de ce point de vue.

Même si l'approche de Vygotsky est tout à fait originale, elle n'est pas venue de nulle part. Il souligne qu'il ne veut pas faire partie « des Ivan qui ne se souviennent pas de leur parenté ». Grâce à lui, nous avons donc une image complète de l'état de la science psychologique à son époque. Ce qui caractérise son approche est sa volonté d'intégrer les différentes connaissances disponibles dans un champ donné qu'il s'est approprié avec beaucoup de finesse et de précision, et d'en faire une synthèse originale pour en dégager des thèses nouvelles. Dans ses textes, on trouve l'analyse de nombreuses conceptions et de recherches de son temps qu'il critique, analyse et dont il accepte les idées et

les notions valides. Ses vastes connaissances lui ont permis de discuter profondément de leurs avantages et de leurs erreurs. Il serait d'ailleurs difficile de trouver un équivalent à une telle érudition de nos jours tant le volume des publications est allé en croissance exponentielle depuis les années 1950. Il est certain qu'une telle méthode de lecture doit beaucoup à la méthode dialectique : il s'agit souvent pour lui d'identifier les thèses contraires pour en proposer le dépassement. C'est ainsi que l'on peut lire par exemple *La signification historique de la crise en psychologie* qui fait figure de modèle de ce point de vue. Néanmoins, ce serait une erreur de limiter son travail à la seule application d'une méthode, quand bien même serait-elle dialectique. Son travail va bien au-delà de l'application et en cela repose son génie.

De fait, la principale thèse de son approche a l'effet d'un coup de tonnerre dans le ciel étoilé de la psychologie mondiale des années 20 et 30 (Vygotsky lisait couramment l'anglais, l'allemand et le français et rien de ce qui se publiait ne lui échappait). C'est donc en ayant fait le tour des données scientifiques de l'époque et des interprétations théoriques proposées que Vygotsky est amené à procéder à un véritable renversement : les relations sociales ne sont pas un facteur du développement du psychisme parmi d'autres, mais « sont la source et l'origine du développement des fonctions psychiques » de l'enfant qui « apparaissent d'abord au sein d'un collectif, puis deviennent des fonctions psychiques intégrées à la personnalité » (Vygotsky, 1931a/1983, p. 146-147) (personnalité entendue comme le culturel et le social qui couvrent le surnaturel et l'historique chez l'homme (Idem)).

D'après son élève Elkonine, Vygotsky a jeté les fondements d'une nouvelle psychologie non-classique en proposant cette idée totalement nouvelle du psychisme (Elkonine, 1989) différente de l'approche classique qui oppose le monde extérieur au monde

intérieur de l'homme et qui considère que tous les processus psychiques sont déjà donnés à la naissance.

Sitôt après la mort de Vygotsky, A.N. Léontiev essaya de formuler la signification psychologique de l'œuvre de Vygotsky : « Nous comprenons la conception de Vygotsky non pas comme un système de dogmes qu'il reste soit à accepter soit à rejeter, mais comme la première esquisse, qui est peut-être encore imparfaite, du chemin qu'elle découvre. Et si au cours du développement de la science psychologique [...] beaucoup de choses sont changées et même rejetées, on verra plus clairement ce qui y est positif, incontestable et qui compose son véritable noyau. » (Léontiev, 1934)

Cinquante années plus tard, A.A. Puzyrei, qui a consacré un ouvrage à la théorie de Vygotsky, compare de façon imagée la théorie culturelle-historique à une ville étrange qui ne ressemble à aucune autre, qui est « vive, très jeune, moderne et en même temps, vieille, tombée en ruines, couverte à moitié de cendres et de poussières. C'est une ville qui est en train de se construire et où on mène les fouilles archéologiques. Une ville dont plusieurs rues n'ont pas encore de nom et dont la place centrale est cachée au regard d'autrui. Une ville dont l'histoire garde beaucoup de mystères. Une ville qui a un grand avenir. Une ville dont la prédestination est de devenir non seulement un lieu de pèlerinage, mais aussi une capitale. » (Puzyrei, 1986)

BIOGRAPHIE

Vygotsky a eu une vie très courte, accablée par la tuberculose. Si on tient compte de sa lutte contre cette maladie mortelle sur une longueur de plusieurs années, tout ce qu'il est parvenu à faire semble tout bonnement incroyable. Il a probablement contracté la tuberculose en 1918 lorsque sa mère et son petit

frère sont tombés malades et que Vygotsky les a accompagnés en Crimée ; mais puisque l'état de son frère s'est détérioré pendant le voyage, ils ont dû rester et le soigner à Kiev pour quelques mois (Vygodskaya & Lifanova, 1996).

Chaque auteur qui tente d'analyser l'œuvre de Vygotsky se questionne sur comment un homme a pu réussir à créer une approche scientifique fondamentale sur une période d'une quinzaine d'années. Stephen Toulmin, philosophe britannique, a appelé Vygotsky « le Mozart de la psychologie » et l'a caractérisé comme « le dernier des génies mourant de phtisie conformément à qui le mot “ fébrilité ” a pris toutes ses significations » (Toulmin, 1978). D'où vient son génie et quelles sont les sources de sa pensée et de ses idées ?

La carrière et l'œuvre d'un penseur sont toujours influencées par le contexte dans lequel il a été formé (ou si on emprunte le terme de Vygotsky lui-même, par la situation sociale du développement). C'est peut-être à cette situation qu'on devrait être en grande partie reconnaissant pour ce que Vygotsky a réussi à faire : l'éducation qu'il a reçue dans sa famille et à l'université, l'influence de ses amis et de ses collègues brillants qui composaient son entourage, l'époque du nouvel essor de la littérature et de la culture russes, ce moment critique dans l'histoire de la Russie qu'est la Révolution bolchevique, le changement de paradigme scientifique au début du vingtième siècle — tout cela pouvait contribuer à la naissance d'un génie. Chaque trait de sa brève biographie mérite une attention particulière. La connaissance du contexte historique, idéologique et circonstanciel dans lequel Vygotsky a été formé comme penseur et scientifique peut mettre la lumière sur la naissance de ses idées et de son approche. Chaque période de sa vie est conditionnée par une certaine situation socioculturelle qui changeait impétueusement durant le premier

tiers du XXe siècle et se caractérise par un nouveau tournant dans le développement de sa théorie. Il n'existe pas de consensus sur la périodisation de sa vie et les débats sur cette division continuent jusqu'à présent. Comme notre but ici n'est que de faire une brève présentation de sa vie et de sa carrière scientifique et non pas de discuter les critères des différentes étapes du développement de ses idées. Nous nous inclinons vers une périodisation qui s'appuie plutôt sur les événements liés aux changements extérieurs de sa vie que sur les étapes du développement de sa conception qui ne se coïncident pas toujours : enfance, années universitaires, retour à Gomel et période moscovite.

L'enfance (1896-1913)

Lev Sémionovitch Vygotsky (Лев Семёнович Выготский) est né le 5 novembre 1896 à Orcha, près de Minsk. Peu de temps après sa naissance, ses parents déménagèrent à Gomel, qui se trouvait à l'époque sur le territoire de l'Empire russe, avant de devenir une ville biélorusse. Son enfance et sa jeunesse se sont déroulées durant la période prérévolutionnaire de l'histoire russe. Lev était le deuxième de huit enfants d'une famille juive cultivée dont le père avait aussi pris soin des enfants de son frère décédé.

Les enfants se passionnèrent pour la littérature et les langues, ce qui permit à Lev ainsi qu'à son cousin David, qui est devenu plus tard écrivain, critique d'art et traducteur connu, de développer des aptitudes pour l'écriture. La plupart du temps, Vygotsky étudia à la maison auprès d'enseignants particuliers. Il alla ensuite étudier dans un lycée juif pour garçons durant les deux dernières années scolaires. À la maison et au lycée, il apprit six langues autres que le russe : l'allemand, l'anglais, le français, le latin, l'hébreu et le grec ancien.

Son nom de famille de naissance était Vygodsky (Выгодский), mais il le un peu transforma en remplaçant la lettre « d » par la lettre « t ». Il existe au moins deux versions pour expliquer cette modification : la première nous dit que cela avait pour but simplement d'éviter la confusion avec le nom de son cousin David, qui commençait à écrire des articles en même temps que Vygotsky ; la deuxième, plus romantique, est qu'il ne voulait pas que son nom soit associé au mot « vygoda » (выгода), qui signifie en russe « profit ».

Les années universitaires (1913-1917)

Vygotsky entre à l'Université de Moscou en 1913, à une époque où celle-ci s'appelait université impériale. Au début, il étudia à la Faculté de la médecine à la demande de ses parents, mais un mois plus tard, il décida de changer de spécialité et s'inscrivit à la Faculté de droit. Simultanément, il étudie à la Faculté d'histoire et de philosophie de l'Université populaire Shaniavsky, fondée en 1908. C'était un établissement unique où chacun, sans égard à son origine sociale et à son niveau de formation, pouvait entrer sans examen et où beaucoup de professeurs très renommés en Russie (V.I. Vernadsky², V.Ia. Briousov³, Y.I. Aikhenwald⁴, P.N. Lebedev⁵, et d'autres) enseignaient après avoir démissionné de l'Université de Moscou en 1911 en signe de protestation contre la politique du ministre de l'instruction publique. On peut supposer que les années passées dans cette université ont beaucoup influencé le développement des idées de Vygotsky : il

² Fondateur de la géochimie et de la biogéochimie en Russie (1863-1945).

³ Écrivain, critique littéraire, un des fondateurs du Symbolisme russe (1873-1924).

⁴ Critique littéraire (1872-1928).

⁵ Fondateur de l'école russe de physique (1866-1912).

y a suivi, entre autres, les cours de psychologie et de pédagogie de P.P. Blonsky et a assisté au cercle d'études linguistiques de G.G. Shpet, philosophe, psychologue et critique d'art.

Durant ses études, Vygotsky se passionne pour les questions de psychologie, ce qui orientera ses choix professionnels ultérieurs. La psychologie était une science toute nouvelle en Russie, mais qui se développait avec intensité : le premier Institut psychologique est fondé en 1914 à Moscou et plusieurs laboratoires de psychologie expérimentale furent créés à la même époque.

Il faut rappeler que le premier tiers du XXe siècle est pour la Russie une période où la situation politique, idéologique et la vie culturelle se caractérisent par des changements cruciaux. Ces années sont exceptionnelles dans l'histoire de la Russie : la Renaissance de la culture russe, appelée également « âge d'argent », a coïncidé avec la transformation cruciale du régime politique. L'âge d'argent⁶ était l'époque de l'essor impétueux de la culture russe, surtout de la poésie, qui se caractérisait par l'apparition de beaucoup d'auteurs talentueux et par la naissance de plusieurs courants luttant pour une nouvelle esthétique. Quant à la situation politique, la Révolution d'octobre eut lieu la même année que celle où Vygotsky termina ses études. Le changement de régime politique et d'idéologie a sûrement défini la voie de Vygotsky, dont le but sera de créer une psychologie marxiste.

La situation particulière de l'art russe ne pouvait pas ne pas attirer l'attention de Vygotsky, passionné depuis son enfance par la littérature. Ce n'est pas sans raison s'il a commencé son travail par la critique littéraire. En 1916-1917, il a écrit plusieurs essais critiques, principalement sur les œuvres des Sym-

⁶ Le terme « l'âge d'argent » a été introduit par analogie avec l'âge d'or de la littérature russe en première moitié du XIXe siècle et est référé à la période environ entre 1892 et 1921.

bolistes russes (Andreï Bielyï, Dmitri Merejkovski et Viatcheslav Ivanov), qui ont été publiés dans diverses revues (Lifanova, 1996). Sous la direction d'un critique littéraire bien connu, Yuly Aikhenwald, il rédige son premier essai, *La Tragédie d'Hamlet, prince du Danemark, de William Shakespeare*, en deux versions, celle de 1915 et celle de 1916. La pièce de Shakespeare a eu une très grande importance pour Vygotsky. La critique littéraire et l'analyse psychologique se sont mêlées dans ses œuvres sur Hamlet où ce personnage tragique a été vu sous un point de vue absolument nouveau et différent de tous ceux antérieurs. « Hamlet », que Vygotsky a appelé la « tragédie de toutes les tragédies », l'a accompagné tout au long de sa vie : dix ans plus tard, en 1925, une nouvelle analyse de cette pièce deviendra une partie importante de *Psychologie de l'art*, et finalement, en mai 1934, il prendra son exemplaire de « Hamlet » à l'hôpital, d'où il ne reviendra plus.

Les opinions au sujet des positions du jeune Vygotsky des toutes premières œuvres varient selon les auteurs. Si, par exemple, Léontiev (1982) y a vu les germes de l'approche matérialiste de la psychologie, Yaroshevsky (1986) était persuadé que Vygotsky était, dans son Hamlet, infiniment loin de la psychologie matérialiste et s'alignait totalement sur les positions de l'esthétique idéaliste et que le changement de sa position idéologique n'a eu lieu que durant la période de Gomel.

Retour à Gomel (1917-1924)

À la sortie de l'université, Vygotsky retourne à Gomel, où la diversité de ses intérêts professionnels se manifeste très vite. Le point de vue qui affirme que Vygotsky ne s'est intéressé à la psychologie qu'en 1924, après son installation à Moscou, a dominé pendant longtemps. M.G. Yaroshevsky, historien de la psycholo-

gie, nomme cela un mythe créé par ses collègues Léontiev et Luria et essaye de prouver que le chemin de Vygotsky en psychologie a commencé beaucoup plus tôt dans sa vie (Yaroshevsky, 1996). Certainement, Vygotsky n'était déjà pas un novice en science avant son arrivée à Moscou. Tous les faits connus sur sa vie à Gomel nous le montrent. Le niveau élevé de sa formation et son érudition lui permettait d'enseigner plusieurs disciplines : la langue et la littérature russe, la psychologie et la logique, l'esthétique et l'histoire de l'art. Il enseignait également dans plusieurs établissements : un collège pédagogique, des écoles pour enfants et pour adultes et des cours de psychologie pédagogique à l'intention des enseignants.

Concernant la psychologie, Vygotsky étudie les travaux d'I.P. Pavlov et de V.M. Bechterev en essayant d'appliquer les résultats de leurs recherches aux problèmes du psychisme. À cette époque, il croyait que c'était le concept de réflexe conditionné qui devait être à la base d'une nouvelle psychologie et qu'il « nous permettrait d'éclaircir l'essentiel et la nature du processus éducatif » (Vygotsky, 1926/1991). Il a aussi présumé qu'à l'aide des méthodes de la réflexologie, grâce à leur objectivité, on était capable d'expliquer les causes des phénomènes de la conscience.

Il continue à s'intéresser simultanément à la critique d'art. Entre 1922 et 1923, des journaux de Gomel publient régulièrement ses chroniques consacrées en grande partie à des critiques théâtrales. C'est dans ces articles que les débuts de sa nouvelle approche psychologique de l'art littéraire et de son rôle dans la formation de l'homme ont été fondés. On y trouve aussi l'esquisse de sa future psychologie culturelle-historique⁷, de sa

⁷ Dans les traductions françaises, on a pris l'habitude de nommer « historico-culturelle » l'approche de Vygotsky. Nous préférons la nommer « culturelle-historique » comme c'est l'usage en Russie où il existe une

compréhension du rôle du signe dans l'évolution de l'homme. Ses réflexions sur l'art seront à la base de sa future thèse de doctorat sur la psychologie de l'art et du livre du même nom (Vygotsky, 1925/2005).

En outre, il travaille comme psychologue-consultant dans une école et fonde un cabinet de psychologie où il examine des élèves et des orphelins et y conduit des recherches. Il s'intéresse particulièrement au problème de l'enseignement des enfants handicapés (aveugles, sourds-muets et déficients mentaux) sur lequel portaient plusieurs de ses premiers travaux publiés dans le domaine de la psychologie.

Les résultats de ces recherches et de ces observations lui permirent de préparer une première systématisation de ses idées psychologiques sous le titre *Psychologie pédagogique*. Le livre ne sera publié que lorsque Vygotsky travaillera à Moscou. Néanmoins, le manuscrit était déjà prêt avant qu'il ne quitte Gomel.

À Moscou, la décennie lumineuse (1924-1934)

1924-1928 : Laboratoire de Kornilov

En janvier 1924, Vygotsky présente au 2^e Congrès panrusse de psychoneurologie qui s'est déroulé à Petrograd trois discours sur des thèmes variés : « Méthode de la recherche en réflexologie et en psychologie » (1926/1997a), *Comment il faut enseigner la psychologie de nos jours* et *Les résultats du questionnement sur les états d'esprit des élèves du dernier niveau dans les écoles de Gomel*

différence essentielle entre ces deux expressions : par psychologie historico-culturelle, on entend une direction de la psychologie qui étudie la psychologie des individus et des groupes dans le contexte de différentes époques et cultures ; à l'inverse, le terme de théorie ou d'approche culturelle-historique ou même de psychologie culturelle-historique est réservé exclusivement au courant associé au nom de Vygotsky.

en 1923. En particulier, le discours sur la méthode de recherche en réflexologie et psychologie impressionna A.R. Luria, à cette époque secrétaire scientifique de l'Institut psychologique à Moscou, qui assistait au Congrès. Ce dernier persuada K.N. Kornilov, le nouveau directeur de l'Institut qui visait à promouvoir une psychologie matérialiste et qui cherchait des adeptes, d'inviter Vygotsky à travailler dans son établissement (Yaroshevsky, 1986).

Quelques mois plus tard, Vygotsky déménagea avec sa femme à Moscou où il passera les dix dernières années de sa vie. Pendant quelque temps, il demeura dans le sous-sol de l'Institut, puis, jusqu'à la fin de ses jours, il logea dans un petit appartement avec sa famille. Même si les conditions n'étaient pas très favorables, cela ne l'empêchait pas de travailler vite et beaucoup.

Il devint chargé de recherches de l'Institut où il se rapprocha de deux jeunes scientifiques, A.N. Léontiev et A.R. Luria qui peu de temps après, commencèrent à le considérer comme le leader de leur équipe. Tous les trois collaborèrent sur des projets de recherches qui pourraient tirer de l'impasse la science psychologique. Selon certaines versions, ils se font connaître alors sous le nom de Troïka (triplet). De nos jours, tous les trois sont considérés comme les fondateurs de l'école de psychologie soviétique marxiste.

À cette époque, dans les premières années du pouvoir des Soviétiques, plusieurs nouvelles orientations apparaissent en effet en sciences humaines et se développent très vite. Parmi ces nouveaux domaines existaient la réflexologie, la réactologie, la déféctologie, la paidologie, la psychotechnique, la psychothérapie, la psycho-hygiène, etc. Le gouvernement de l'URSS accordait des ressources pour développer ces sciences parce qu'il y voyait un moyen d'atteindre son but principal, qui était la « création d'un

nouvel homme ». Dès 1928, les résultats de ces recherches sont publiés dans de nouvelles revues telles que *Psychotechnique et psychophysiologie*, *Psychologie* et *Paidologie*. Par conséquent, la jeune génération de chercheurs avait beaucoup d'opportunités pour travailler sur les thèmes auxquels ils s'intéressaient.

Dès 1924, immédiatement après son installation à Moscou, Vygotsky se concentre presque entièrement sur l'établissement du service de déféctologie⁸, ce qui lui a demandé beaucoup d'efforts et a provoqué une crise de tuberculose qui l'a cloué au lit.

Il développe les principes de la déféctologie et crée de nouvelles méthodes d'enseignement pour les enfants ayant un « défaut » — sourds-muets, retardés mentaux, etc. Ces principes concernant la compensation d'un défaut restent toujours importants et sont à la base des pratiques de rétablissement en psychologie clinique et en déféctologie en Russie de nos jours (Vygotsky, 1925/1997). En 1925, il part à Londres pour participer au Congrès international sur l'éducation des sourds-muets. Ce sera le seul voyage qu'il effectuera à l'étranger qui comprendra une visite en Allemagne et en France.

Une direction importante des recherches de Vygotsky lors de la première période de son séjour à Moscou est de faire l'état des lieux de la psychologie. Il écrit des préfaces aux traductions russes d'œuvres de leaders de la psychanalyse (Vygotsky & Luria, 1925), du behaviorisme (Vygotsky, 1926/1997b), de la Gestalt-psychologie (Vygotsky, 1930/1997a), en essayant de déterminer la signification de chacune de ces orientations pour la science psychologique.

⁸ Vygotsky parviendra à faire naître en 1929 un Institut expérimental de déféctologie, où il travaillera jusqu'à sa mort. Cet Institut existe toujours et porte aujourd'hui le nom d'Institut de pédagogie correctrice.

En 1925, Vygotsky énonce son point de vue sur le problème de la conscience en psychologie (Vygotsky, 1925/2003). Les idées de Vygotsky sur ce qu'est la conscience ne sont pas restées invariables pendant toute sa carrière : en fait, il a cherché la réponse à cette question jusqu'à la fin de sa vie. Sa compréhension finale de la conscience comme mouvement des sens qu'on trouve dans ses derniers travaux est extrêmement lointaine de celle qu'il développa dans cet essai où il définit la conscience comme « l'expérience vécue d'expériences vécues », à l'aide du concept de réflexe conditionné, comme « le réflexe des réflexes » et où il est en accord avec W. James qui affirme que « les pensées ... sont faites de la même matière que les objets » (James, 1904).

Atteint d'une crise de la tuberculose, il se consacre néanmoins à sa thèse de doctorat sur la psychologie de l'art qui lui permet de systématiser le matériel et les idées accumulées pendant son travail à Gomel entre 1915 et 1922 (Yaroshevsky, 1986). Il la dépose en 1925 à l'Institut psychologique et obtient un titre de chargé de recherche supérieur. Dans ce travail, il propose de considérer les affects de l'homme sous forme d'états subjectifs, mais aussi sous une forme objective et externe (Vygotsky, 1925/2005). Le livre ne sera publié que 40 ans plus tard, en 1965⁹.

Simultanément, il termine le livre *Psychologie pédagogique*, qui paraît en 1926, mais qui ne sera pas réédité avant 1991 (Vygotsky, 1926/1991). Même si, par la suite, l'approche de Vygotsky se développe essentiellement par rapport à celle qu'on trouve dans ce livre, plusieurs réflexions restent encore d'ac-

⁹ Cette édition aura aussitôt un grand succès et elle sera suivie par des éditions en plusieurs langues : hongrois (1968), japonais (1971), anglais (1971), espagnol (1972), italien (1972), roumain (1973), allemand (1976) et tchèque (1981). Il faut attendre 2005 pour que le livre soit enfin disponible en français (Vygotsky, 1925/2005).

tualité, parmi elles les idées sur le rôle de l'esprit d'initiative de l'élève et sur le rôle de l'environnement social dans le processus d'apprentissage.

En novembre 1926, il est hospitalisé à cause d'une nouvelle crise de tuberculose qui le forcera à faire un séjour dans un sanatorium jusqu'en mai 1927. Pendant ce temps, Vygotsky fait la synthèse de la situation en psychologie dans *La signification historique de la crise en psychologie* qui n'a cependant été publiée qu'à 1982. Vygotsky a clairement démontré que la psychologie se trouvait dans une crise profonde (dont elle ne s'est en fait pas sortie jusqu'à nos jours) qui empêchait son développement.

En 1927-1928, un groupe de jeunes chercheurs se réunit autour de Vygotsky. On les a appelés « le groupe des huit » — la Troïka et cinq autres personnes — A.V. Zaporogets, L.I. Bozhovich, R.E. Levina, L.S. Slavina, N.G. Morozova. Ils conduisent des recherches expérimentales dont les résultats permettront de formuler les principes de base de la théorie culturelle-historique. Des communications internes sur base régulière les aident à faire le bilan de leurs résultats de recherches, à prendre ensemble des décisions sur des problèmes théoriques et pratiques et à se fixer de nouveaux buts.

1928-1931 : Académie Krupskaya de l'éducation communiste

Les divergences entre l'équipe de jeunes chercheurs et Kornilov commencent alors à poindre. Kornilov, pour qui le but principal était d'étudier le comportement comme un ensemble de réactions de l'homme aux stimuli biosociaux les accuse d'idéalisme et de s'écarter du marxisme. Vygotsky ne quitte pas officiellement l'Institut Psychologique, mais commence, à partir de 1928, à recentrer ses activités à l'Académie Krupskaya de

l'éducation communiste, un établissement pédagogique et scientifique fondé par N.K. Krupskaya et P. P. Blonsky en 1919 pour être un centre de transformation du système de l'instruction du peuple, conformément aux idées communistes. Luria y dirige le département au sein duquel Vygotsky devient alors chef de laboratoire.

Vygotsky élabore les principes de la paidologie, une science générale sur le développement de l'enfant qui, à l'époque, était très populaire en URSS et dont les idées ont été développées par de grands scientifiques russes. Parce que la psychologie de l'enfant était vue comme une partie de la paidologie, plusieurs de ses travaux concernant les aspects psychologiques du développement de l'enfant se sont rapportés à la paidologie, même s'il a souvent critiqué certains de ses principes (Vygotsky 1928a, b; 1929/1997).

Vygotsky n'est allé à l'étranger qu'une seule fois, toutefois ses idées étaient présentées ailleurs : en 1929, Luria donne deux communications dont l'une est écrite en collaboration avec Vygotsky lors du 9^e Congrès international psychologique à l'Université Yale. En 1930, pendant la 6^e Conférence internationale sur la psychotechnique à Barcelone, le discours de Vygotsky sur le problème des fonctions intellectuelles supérieures a été lu (Vygotsky, 1930/1985). Certains de ses travaux, dont un texte programmatique qui est d'abord paru en 1928, dans la revue *Paidologie*, et qui est reproduit ici, ont été publiés en anglais, en allemand et en espagnol de son vivant (Vygotsky, 1928/1929).

En 1928, il se met à l'étude expérimentale des fonctions psychiques supérieures. Sous sa direction, les membres de l'équipe étudièrent le développement des fonctions psychiques supérieures : la perception, la mémoire, l'attention, de la pensée, etc. En 1931 est paru le premier livre de Léontiev, *Le développement de*

la mémoire, avec une préface de Vygotsky (1931/1997). Dans ce travail, Léontiev présente les résultats de l'étude mobilisant une méthode proposée par Vygotsky pour étudier les fonctions psychiques supérieures — la méthode de la stimulation double basée sur la présentation de deux types de stimuli : les stimuli-objets que les participants devaient mémoriser et les stimuli-moyens destinés à les aider à mémoriser. Les résultats de cette recherche ont mené à l'établissement d'une loi du développement de la mémoire ainsi que de toutes les fonctions psychiques supérieures : la loi du parallélogramme du développement que Vygotsky appellera dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* « la loi la plus importante ».

À la fin de cette décennie, Vygotsky introduit dans sa conception la notion de « signe » qui sera très importante pour le développement de ses idées (Vygotsky, 1930/1997b). Il s'est concentré sur l'étude de l'organisation de la conscience conditionnée par le signe. Il a montré que l'activité de médiation de l'homme réunissait deux processus : l'utilisation d'instruments et celle de signes. Il a prouvé que même pour les instruments, il existe une immense différence entre leur utilisation dans la résolution de tâches élémentaires par les enfants et par les anthropoïdes, contrairement au point de vue des auteurs qui ont cru identiques la pensée de l'enfant et celle des anthropoïdes.

Si l'instrument est destiné à la conquête de la nature et orienté vers l'extérieur, parce qu'il sert à modifier un objet, le signe ne change rien dans l'objet parce qu'il est un moyen de l'activité psychique, de l'influence psychologique sur son comportement ou celui d'un autre : « Le signe qui se trouve à l'extérieur de l'organisme, autant que l'instrument, est séparé de la personnalité et, en fait, sert d'organe ou de moyen social. » (Vygotsky, 1931/1984, p. 146) Donc, il est orienté vers l'intérieur, vers la maîtrise de

soi-même : « L'homme établit des stimuli artificiels, signifie son comportement et forme, à l'aide de signes, en s'influençant du dehors, de nouvelles liaisons cérébrales. » (p. 80) C'est grâce à la présence du signe comme intermédiaire entre le stimulus et la réaction qu'un système de fonctions particulières apparaît chez l'homme — les fonctions psychiques supérieures. Ainsi, Vygotsky introduit dans sa conception un nouveau principe de régulation du comportement humain — le principe de signification.

Au cours du développement de son approche, Vygotsky a changé son point de vue sur le rôle du signe dans le développement des fonctions psychiques (Zinchenko, 2009). Si au début de ses recherches, il croyait que les fonctions élémentaires de l'enfant avaient un caractère « naturel », génétique, c'est-à-dire qu'elles n'étaient pas encore conditionnées par les moyens-signes culturels, plus tard, en s'appuyant sur des recherches empiriques et des faits, il en est venu à une autre conclusion importante : même les fonctions les plus élémentaires de l'enfant se caractérisent par une structure psychologique médiatisée, spécifiquement humaine.

Il précise sa compréhension du développement des fonctions psychiques de l'homme sous la forme de la loi suivante : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. » (Vygotsky, 1933/1985, p. 111)

Le signe se présente comme le point d'intersection de la psychologie, de la philosophie et de la linguistique. Pour Vygotsky, le signe, tout comme le mot, est l'élément principal dans le processus de la médiation. Il n'analyse pas la structure du signe,

c'est la fonction du signe dans le développement des processus psychiques supérieurs qui est importante. Comme le souligne Zavialoff, « Pour Vygotsky, les signes ne sont pas seulement les représentations des objets-stimuli, ils sont aussi des moyens de médiation ; mais ces formes symboliques du monde et les significations qui y sont associées sont externes, puis dans l'échange, deviennent internes et c'est à ce niveau que se transforme la signification... Le rapport entre les signes « internes » et les signes « externes » reflète non pas des structures linguistiques pré-données, mais la complexité des attitudes et actions cognitivo-émotionnelles des individus dans le cadre de la mémoire historique et aussi de ce que nous appelons la mémoire du vivant. » (Zavialoff, 1998)

À ce moment, le problème de la conscience est mis au centre de son approche. Dans sa communication *Sur les systèmes psychologiques*, présentée le 9 octobre 1930 à la Clinique des maladies du système nerveux (Vygotsky, 1930/1982), Vygotsky se met à développer ses plus importants principes de la genèse sociale et de l'organisation systémique de la conscience, ainsi que la première esquisse du principe de localisation dynamique des fonctions psychiques supérieures. Par la suite, son but expérimental est devenu l'étude des systèmes psychiques et de leur destin. L'idée principale du discours consistait en ce « qu'au cours du développement, en particulier du développement historique du comportement, changent non seulement les fonctions comme nous le pensions auparavant (c'était notre erreur), ni leur structure ni le système de leur mouvement non plus, mais changent et se transforment plutôt leurs relations, les liaisons entre les fonctions, et apparaissent de nouveaux groupements qui étaient inconnus dans l'étape précédente de développement. C'est pourquoi la différence principale entre les étapes du développement

n'est souvent pas un changement inter-fonctionnel, mais des changements intra-fonctionnels, c'est-à-dire des changements des liaisons intra-fonctionnels et d'une structure intra-fonctionnelle. » (p. 110)

À la fin de cette période, l'approche de Vygotsky est de plus en plus souvent critiquée. Après la publication des « Études sur l'histoire du comportement : singe, primitif, enfant »¹⁰ (Vygotsky, Luria, 1930/1992), les auteurs ont été accusés d'altération du marxisme et d'attachement à la psychologie bourgeoise. Ces accusations étaient graves dans le contexte du début des années 1930, alors que le régime stalinien se durcissait. La situation de la science soviétique et de l'éducation change complètement : certaines orientations de la science furent qualifiées de marxistes, tandis que d'autres subirent la critique et la répression. Une série de résolutions du Comité central du parti communiste nommèrent plusieurs perspectives scientifiques dangereuses et pernicieuses.

La critique n'a cependant pas arrêté Vygotsky et Luria qui organisent, en 1931-1932, de nouvelles recherches concernant la différence des fonctions psychiques dans certaines cultures d'Asie centrale, notamment auprès des nomades d'Ouzbékistan et du Kirghizstan. L'expédition dirigée par Luria leur a permis de découvrir la dépendance du développement du psychisme (de la conscience, de la pensée, de la perception) par rapport au développement historique et culturel de la société. Dans une lettre à Luria, Vygotsky nomma le jour où il a reçu de lui les protocoles des résultats « le plus radieux et joyeux du dernier temps » (lettre du 11 juillet 1931).

¹⁰ On lui donne également en anglais le titre *Ape, primitive man, and child: essays in the history of behavior* ou *Essays in the history of behavior: Studies on the history of behavior*.

En 1931, le laboratoire de psychologie sous la direction de Vygotsky à l'Académie de l'éducation communiste Krupskaya est fermé. La situation dans les établissements pédagogiques à Moscou ainsi qu'à l'Institut de défectologie n'est plus favorable pour Vygotsky et son équipe. La pédagogie et la psychotechnique ne sont plus favorisées par le régime stalinien et leurs représentants sont exposés à une critique sévère.

Vygotsky, Léontiev et Luria reçoivent l'offre de s'installer à Kharkov, capitale de l'Ukraine à cette époque où chacun parmi eux aurait pu avoir un poste favorable. En 1932, Léontiev, Zaporogets, Bozhovich partent et y fondent sur la base de l'Académie psychoneurologique de l'Ukraine un centre de recherche connu sous le nom d'« École psychologique de Kharkov ». Vygotsky, quant à lui, après quelques hésitations, décide de rester à Moscou.

1932-1934 : Fin de la Troïka et Institut Herzen

Probablement que les raisons qui l'ont conduit à cette décision n'étaient pas qu'externes. La Troïka elle-même se trouvait alors dans une crise interne. Même s'il existe des opinions divergentes à ce sujet, les relations personnelles et de travail entre Vygotsky et Léontiev semblent être devenues compliquées (Léontiev, 1932/2003). Alors que dans l'approche de Vygotsky, l'organisation de la conscience humaine et les fonctions psychiques ont pris une place centrale, l'école de Kharkov menée par Léontiev a mis l'accent sur le rôle de l'activité externe dans le développement psychique, même si par la suite, ses représentants ont poursuivi l'orientation de Vygotsky et ont développé l'approche culturelle-historique en psychologie.

Vygotsky se rend à Moscou et à Leningrad, mais visite aussi régulièrement Kharkov et étudie par correspondance à la Faculté

de médecine de l'Académie psychoneurologique de l'Ukraine, tout comme Luria. Ce dernier travaille à Moscou et à Kharkov durant trois ans et dirige le secteur de psychologie. Léontiev resta, quant à lui, à Kharkov pendant les cinq années suivantes. Il occupe plusieurs postes dans des établissements pédagogiques ainsi que le poste de Luria après son départ de Kharkov.

Pendant ce temps, Vygotsky continue à donner des consultations aux enfants et adolescents, à recevoir des patients, à faire la synthèse de ses expériences dans les cours de psychologie de l'enfant et à intervenir dans des conférences. Il écrit des préfaces aux traductions des travaux de spécialistes en psychologie du développement de l'enfant (Piaget, Gesell) où il analyse les problèmes de la psychologie de l'enfant.

En se basant sur les recherches conduites pendant la période précédente portant sur les fonctions psychiques supérieures, Vygotsky se concentre alors sur la théorie du développement psychique de l'enfant qu'il n'a malheureusement pas réussi à terminer. Néanmoins, ses idées concernant la périodisation d'âge et la spécificité de chaque âge d'enfant ont été placées à la base de psychologie de l'enfant soviétique/russe postérieure.

Un des problèmes les plus importants pour le développement de l'enfant, le problème du rapport entre l'apprentissage et l'enseignement, d'un côté, et le développement psychique, de l'autre, a été examiné dans une série de textes et communications, ainsi que dans son dernier livre, *Pensée et langage*, qui a été publié peu après sa mort (Vygotsky, 1934/1997) et reste jusqu'à maintenant son livre le plus populaire. Pendant ces dernières années, son programme principal de recherche a consisté à étudier les relations entre la pensée et le langage et le rôle du langage dans le développement culturel de l'enfant. L'étude s'est concentrée

sur l'évolution de la signification du mot dans le processus du développement individuel.

Une autre composante de son approche qu'il développe pendant cette période est la théorie des émotions (Vygotsky, 1933/1998) où il s'efforce de comprendre la liaison entre intellect et affect en soulignant finalement leur unité dans le psychisme de l'homme.

Dans ses tout derniers travaux, le problème de l'organisation et de la genèse de la conscience est mis au centre de ses réflexions. Il prépare le discours *Psychologie et conception de la localisation des fonctions psychiques* qui sera présenté en juin 1934 lors de la 1^{re} réunion des neuropathologues et psychiatres de l'Ukraine à Kharkov, peu de temps après la mort de Vygotsky. Il propose un système de l'analyse psychologique qui serait adéquat du point de vue de la conception de la localisation. Ce système doit se baser sur la théorie historique des fonctions psychiques supérieures qui repose sur la conception de l'organisation systémique et sémantique de la conscience. Les principes de cette conception sont : « 1) La variabilité des liaisons et des relations inter-fonctionnelles ; 2) la formation des systèmes dynamiques complexes qui intègrent de nombreuses fonctions élémentaires ; 3) le reflet généralisé de la réalité dans la conscience ». Ces trois principes représentent une loi selon laquelle « le saut dialectique n'est pas seulement un passage d'une matière inanimée à une sensation, mais aussi un passage d'une sensation à une pensée. » (Vygotsky, 1934)

Le 28 avril 1934, il donne sa dernière communication à l'Institut de médecine expérimentale sur le titre *Problème du développement et de la désintégration des fonctions psychiques supérieures* (Vygotsky, 1934/1960). Dans cette communication, il fait le point sur l'organisation systémique de la conscience qui aura une influence extrêmement importante sur toute la psychologie

soviétique et russe postérieure. Dans le même Institut, le 9 mai 1934, Vygotsky fait une hémorragie à la gorge et n'en guérit pas. Il meurt à l'âge de 37 ans, le 11 juin 1934 de la tuberculose dans un hôpital de Moscou.

Les thèmes qui agitaient son esprit à cette dernière phase de sa vie peuvent sembler très variés, mais, en fait, ils sont tous liés avec la recherche de la réponse à une seule question : qu'est-ce qui fait la personnalité d'un homme ? Il est important de tenir compte qu'il n'a pas eu la possibilité de synthétiser l'ensemble de ses travaux sur le développement du psychisme. Sur un court laps de temps, ses idées et conceptions ont changé considérablement. On ignore donc quel aurait été l'état ultime de son travail si son cheminement intellectuel avait été plus long.

LA RÉCEPTION DES IDÉES DE VYGOTSKY EN RUSSIE ET AILLEURS

Seulement quelques travaux de Vygotsky ont paru bientôt après sa mort parmi lesquels un recueil des textes importants *Le développement intellectuel des enfants en processus de l'apprentissage* (Vygotsky, 1935) qui contenait un article et les sténogrammes des discours qu'il avait faits dans des établissements différents. Les sténogrammes ont été déchiffrés et préparés pour la publication par ses élèves L.V. Zankov, G.I. Shif et D.B. Elkonine.

Le 4 juillet 1936, un décret *Sur les perversions paidologiques dans le système des Commissariats du peuple à l'éducation* a mis fin à la paidologie en Union Soviétique. La grande partie des textes publiés du vivant de Vygotsky portait sur la paidologie et une telle condamnation était synonyme de celle du travail de Vygotsky.

En 1937, une brochure intitulée *Les perversions paidologiques de Vygotsky* d'E.I. Rudneva est publiée à gros tirage. Dans ce texte, l'auteure affirme que l'approche de Vygotsky est anti-

marxiste, et que ses livres ont fait du tort à l'école soviétique. Elle conclut que le système nocif de Vygotsky devrait être dévoilé et rejeté et non pas simplement corrigé. Durant les 20 années suivantes, les travaux de Vygotsky ne seront pas réédités, et son nom sera « oublié ». Ses œuvres déjà diffusées furent retirées de la circulation. À cette époque, les idées de Vygotsky n'ont existé que dans les travaux de ses collègues et de ses élèves.

La situation idéologique en URSS a changé seulement après la mort de Staline, en 1953, à l'époque du dégel de Khrouchtchev, grâce auquel, en 1956, *Recherches choisies en psychologie* de Vygotsky sont parues avec la préface de Léontiev et de Luria (qui est traduite en français pour la première fois dans ce volume). Après 1956, les travaux de Vygotsky deviennent de plus en plus disponibles en URSS, et apparaissent plusieurs publications sur son approche (Elkonine, 1966 ; Davydov, 1966 ; Léontiev & Luria, 1956 ; Lévína, 1968).

La publication des œuvres choisies de Vygotsky (1982-1984) a pris plusieurs années, pendant lesquels trois éditeurs de ces volumes, ses anciens collègues et disciples, Luria, Léontiev, Zaporogets, sont décédés l'un après l'autre. Seul, Davydov a réussi à mener l'édition à son terme. Après cette publication, incluant une grande partie des travaux de Vygotsky, ce qui représentait un événement remarquable pour les professionnels, les six volumes à la sombre couverture brune sont vite devenus les livres de chevet des psychologues et des étudiants en psychologie en Russie.

Cependant, une partie essentielle de son héritage n'a pas encore été publiée. Depuis plusieurs années, sa fille, Gita Vygotskaya, décédée en 2010, et sa petite-fille Elena Kravtsova préparent la publication des œuvres complètes de Vygotsky où devraient être inclus de nouveaux matériaux retrouvés dans les archives familiales, ce qui pourrait éclaircir plusieurs aspects de

son approche, dont la compréhension n'a pas encore été atteinte pleinement.

En 1962, une version partielle de *Pensée et langage*, l'œuvre principale de Vygotsky, apparaît en anglais, aux États-Unis, et depuis, son influence sur la psychologie mondiale reste importante. Les travaux de Vygotsky sont déjà traduits en plusieurs langues, en grande majorité, en anglais, mais aussi en espagnol, en italien, en allemand, en japonais, etc., traductions grâce auxquelles le nom de Vygotsky est devenu de plus en plus connu à l'extérieur de la Russie. Plusieurs spécialistes des différents coins du monde ont basé leur travail sur l'approche culturelle-historique (Cole, 1985; Wertsch, 1985; Valsiner, Van der Veer, 1991, 1994).

Il faut mentionner qu'en français, les textes de Vygotsky ont été traduits plus tard par rapport aux autres langues. À notre connaissance, les premières traductions françaises apparaissent seulement en 1985 (Schneuwly & Bronckart, 1985). Cependant, l'intérêt des spécialistes francophones pour l'œuvre de Vygotsky ne cesse d'augmenter. C'est pourquoi nous pensons que la parution du présent ouvrage incluant les traductions des textes de Vygotsky et les commentaires des auteurs francophones réputés qui s'appuient dans leur activité professionnelle sur la théorie culturelle-historique de Vygotsky est si importante.

À l'époque où les textes de Vygotsky sont devenus plus largement accessibles, toutes ses idées ont été reprises avec enthousiasme. La popularité de Vygotsky continue à augmenter et la référence à sa pensée dans les sciences humaines en Russie et ailleurs n'a jamais été aussi importante que de nos jours. L'intérêt croissant pour l'œuvre de Vygotsky amène au fait qu'on rencontre de plus en plus souvent des tentatives de mettre en pratique son approche. Cependant, il faut toujours tenir compte qu'il est difficile de considérer sa conception hors d'un certain

contexte qui inclut non seulement la philosophie marxiste, mais aussi la situation culturelle, historique et humanitaire (Léontiev, 2001). Les tentatives d'utiliser certains de ses concepts, comme la zone du développement le plus proche, isolement, peuvent se retrouver vaines. Concernant la situation de l'apprentissage, si on le fait là où l'approche individuelle aux élèves n'existe pas ou que le rôle de l'enseignant ne consiste qu'en l'explication de la matière et dans le contrôle des résultats, on risque de ne pas recevoir le résultat attendu.

Comme la théorie de Vygotsky n'est pas achevée, il existe de nombreuses interprétations de ses idées en Russie et ailleurs. Il semble qu'avec le temps, l'interprétation de l'œuvre de Vygotsky ne soit pas devenue plus facile ou plus unanime; au contraire, on remarque que les commentaires et explications la rendent souvent encore plus complexe et « le travail difficile de la compréhension de Vygotsky n'est pas encore terminé » (Veresov, 2007). Un des exemples des discussions actuelles sur la place de sa théorie en science est le débat sur la présence ou l'absence de la notion de l'activité dans son œuvre. La discussion ne s'est pas encore éteinte et les deux points de vue en présence ont leurs partisans et leurs adversaires (Chaiguerova, 2010).

Malgré la reconnaissance incontestable de la théorie de Vygotsky comme une approche magistrale et comme une base de la psychologie russe, certaines de ses thèses ont été critiquées par ses élèves-mêmes et ses disciples. On l'a, entre autres, accusé d'intellectualisme, de manquer de faits expérimentaux qui confirmeraient ses thèses. Léontiev lui a reproché, par exemple, le fait de s'être concentré principalement sur la conscience et ses composants: « L. Vygotsky s'orienta vers l'étude de la conscience, de ses "cellules": les significations verbales, leur formation et leur structure. Bien que dans ses recherches, la signification fut

saisie sous l'angle, pour ainsi dire, de son mouvement rétroactif et donc comme quelque chose d'antérieur à la vie et dirigeant l'activité, Vygotsky n'en considérait pas moins comme intangible la thèse opposée : ce n'est pas la signification ni la conscience qui sont antérieures à la vie, mais la vie qui est antérieure à la conscience. » (Léontiev, 1975/1984, p. 108)

Aujourd'hui, il est presque devenu à la mode de critiquer Vygotsky, de chercher des contradictions dans sa pensée et de se questionner sur la signification de son œuvre et des nouveautés de la théorie culturelle-historique. Mais, comme l'a noté A.A. Léontiev, en soulignant le phénomène Vygotsky, aussitôt qu'on remarque chez lui une contradiction ou quelque chose de confus, on trouve bientôt une solution ou une réponse chez Vygotsky lui-même.

Plusieurs générations de psychologues russes pourraient se rallier à l'avis de Luria qui a écrit dans sa biographie que « durant une décennie qui est passée très rapidement, Vygotsky a réussi à fonder un système psychologique que l'on n'a pas encore totalement compris. En fait, tous les domaines de la psychologie soviétique, tant dans ses aspects théoriques que pratiques, se trouvent actuellement sous l'influence de ses idées. Cette décennie a modifié pour ma vie entière le sens de mon propre travail... À la fin des années 20, le but de mon activité ultérieure était déjà fixé : je me suis mis à développer les différents aspects du système psychologique de L.S. Vygotsky. » (Luria, 1982, p. 44)

Il serait impossible de montrer en quelques pages tout ce que Vygotsky a réussi à accomplir. Ce que nous avons essayé de faire, c'est de présenter une esquisse dans les grandes lignes afin de caractériser ce scientifique hors du commun. Nous espérons que les textes publiés ici élucideront plus aux lecteurs ses concepts et son approche.

Références

- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives* (p. 146-161). Cambridge University Press.
- Chaiguerova, L. (2010). Léontiev, source de la psychologie ergonomique ? Dans F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 159-179). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Davydov, V.V. (1966). Проблема обобщения в трудах Л.С. Выготского [Le problème de la généralisation dans les travaux de L.S. Vygotsky]. *Вопросы психологии [Questions de psychologie]*, 6, 42-55.
- Elkonine, D.B. (1966). Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского [Le problème de l'enseignement et du développement dans les travaux de L.S. Vygotsky]. *Вопросы психологии [Questions de psychologie]*, 6, 33-41.
- Elkonine, D.B. (1989). Л.С.Выготский сегодня // *Избранные психологические труды [L.S.Vygotsky aujourd'hui. Dans Les œuvres choisies en psychologie]* (p. 469-475). М.: Педагогика [Moscou : Pédagogika].
- James, W. (1904). Does « consciousness » exist ? *Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods* 1, 477-491.
- Leontiev, A.N. (1932/2005). Letter from A.N. Leontiev to L.S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(3), 70-77.
- Léontiev, A.N. (1934). Лев Семенович Выготский [Lev Semenovitch Vygotsky]. *Советская психоневрология [Psychoneurologie soviétique]*, 6, 188-190.
- Léontiev, A.N., Luria, A.R. (1956). Психологические воззрения Л.С. Выготского // *Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Les conceptions psychologiques de*

- L.S. Vygotsky. Dans *Vygotsky L.S. Recherches choisies en psychologie* [p. 4-36]. Moscou.
- Léontiev, A.N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Paris: Éditions Sociales.
- Léontiev, A.N. (1982). О творческом пути Л.С. Выготского. Вступительная статья к 1-му тому собр. соч. Л.С. Выготского [Sur l'œuvre de L.S. Vygotsky. Introduction au volume 1 des Œuvres choisies]. Moscou: Pédagogika.
- Léontiev, A.A. (2001). Ключевые идеи Л.С.Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия [Les idées clés de L.S. Vygotsky — sa contribution à la psychologie mondiale du XXe siècle]. *Психологический журнал [Revue psychologique]*, 22(4), 5-11.
- Lévina, R.E. (1968). Идеи Выготского о планирующей функции речи [Les idées de L.S. Vygotsky sur le rôle du langage dans la planification]. *Вопросы психологии [Questions de psychologie]*, 4, 105-115.
- Lifanova, T.M. (1996). Полная библиография трудов Льва Семёновича Выготского [Bibliographie complète des travaux de L.S. Vygotsky]. *Вопросы психологии [Questions de psychologie]*, 5, 137-157.
- Luria, A.R. (1982). *Этапы пройденного пути. Научная биография [Les étapes du chemin couvert. Biographie scientifique]*. Moscou.
- Puzurei, A.A. (1986). Пузырей А.А. *Культурно-историческая теория и современная психология [Théorie culturelle-historique et la psychologie contemporaine]*. Moscou: MGU.
- Schneuwly, B., & Bronckart, J.P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel; Paris: Delachaux & Niestlé.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of Psychology. *The New York Review*, 8, 51-57.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.
- Veresov, N.N. (2007). Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания [Psychologie culturelle-historique de Vygotsky : un travail de compréhension difficile]. <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/be6.html>
- Vygodskaya, G.L., Lifanova, T.M. (1996). *Лев Семенович Выготский: Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету [Lev Semionovitch Vygotsky: Vie. Activité. Portrait]*. Moscou: Smisl.
- Vygotsky L.S., Luria A.R. (1925). Предисловие // Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия [Préface. Dans Freud S. *Au-delà du principe de plaisir*]. М.: Современные проблемы [Moscou: *Problèmes contemporains*], (p. 3-16).
- Vygotsky, L.S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1925/1997). Principles of Education for Physically Handicapped Children. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 65-75). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Dans *Conscience, inconscient, émotions* (p. 61-94). Paris: Éditions La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1926/1992). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика. *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.
- Vygotsky, L.S. (1926/1997a). The methods of reflexological and psychological investigation. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 35-49). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1926/1997b). Preface to Thorndike. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 147-161). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1928/1929). The problem of the cultural development of the child. *Genetic psychology*, 36(3), 415-434.

- Vygotsky, L.S. (1928a). *Педология школьного возраста. Задания № 1-8*. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ [*Paidologie de l'âge scolaire. Tâches 1-8*]. Moscou.
- Vygotsky, L.S. (1928b). Инструментальный метод в педологии // Основные проблемы педологии в СССР [La méthode instrumentale dans la paidologie. Dans *Problèmes principaux de la paidologie en URSS*] (p. 158-159). Moscou.
- Vygotsky, L.S. (1929/1997). Pedology of the Adolescent. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 5* (p. 3-184). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S., Luria A.R. (1930/1992). *Аpe, primitive man and child: Essays in the history of behavior*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Vygotsky, L.S. (1930/1982). О психологических системах // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. Т. 1, с. 109-131. On Psychological Systems In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 91-107). New York: Plenum Press, 1997.
- Vygotsky, L.S. (1930/1985). Le problème des fonctions intellectuelles supérieures dans le système des recherches psychotechniques. *Anuario de psicología*, 33, 7-16.
- Vygotsky, L.S. (1930/1997a). Preface to Köhler. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 175-194). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1930/1997b). Tool and Sign in the Development of the Child In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 6*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1931/1983). История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. Т. 3, с. 5-328. [History of the Development of the Higher Mental Functions. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 4* (1-251). (1997). New York: Plenum Press.

- Vygotsky, L.S. (1931/1997). Preface to Leont'ev In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 123-127). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1933/1998). *Théorie des émotions*. Paris: L'Harmattan.
- Vygotsky, L.S. (1934/85). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronkard (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L.S. (1934/1960). Проблема развития и распада высших психических функций // Доклад на конференции Института экспериментальной медицины 28 апреля 1934 г. [Problème du développement et de la désintégration des fonctions psychiques supérieures. Discours à la conférence de l'Institut de médecine expérimentale le 28 avril 1934]. *Развитие высших психических функций [Développement des fonctions psychiques supérieures]* (p. 364-383). М.: Изд-во АПН РСФСР [M.: Édition de l'Académie des sciences pédagogiques de RSFSR] .
- Vygotsky, L.S. (1934). Психология и учение о локализации психических функций // Первый Всеукраинский съезд невропатологов и психиатров. Тезисы докладов. Харьков, р. 34-41. Psychology and the Theory of Localization of Mental Functions. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 139-144). 1997. New York: Plenum Press.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1935). *Умственное развитие детей в процессе обучения [Le développement intellectuel des enfants au cours du processus d'apprentissage]*. М.; Л.: Учпедгиз [Moscou, Leningrad: Utchpédgiz].
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Yaroshevsky, M.G. (1986). Л.С. Выготский: поиск принципов построения общей психологии (к 90-летию со дня рождения) [L.S. Vygotsky : la recherche des principes de la construction de la psychologie générale (pour le 90e anniversaire)]. *Вопросы психологии [Questions de psychologie]*, 6, 95-107.
- Yaroshevsky, M.G. (1996). Когда Выготский и его школа появились в психологии? [Quand L.S. Vygotsky et son école sont-ils apparus en psychologie?]. *Вопросы психологии [Questions de psychologie]*, 5, 110-119.
- Zavialoff, N. (1998). Actualité et perspectives de la notion vygot-skienne du transformisme : Introduction à *Théorie des émotions* de L. Vygotsky (p. 5-92). Paris : L'Harmattan.
- Zinchenko, Y.P. (2009). Dialectique du signe et du symbole dans la psychologie historico-culturelle de Lev Vygotski. Dans Gagnebin M., & Milly J. (Eds.), *L'affrontement et ses images* (p. 45-54). Seyssel : Champ Vallon.

NOTE SUR LES TRADUCTIONS

Ludmila Chaiguerova

En traduisant les textes de Vygotsky, on rencontre certaines difficultés liées aux caractéristiques du langage scientifique qu'il emploie. Afin d'exposer des idées totalement nouvelles à son époque, Vygotsky a eu besoin de créer une nouvelle terminologie. Il a donc introduit en psychologie de nombreux concepts qui sont encore utilisés aujourd'hui.

Comme le remarquent Davydov et Radzickovski, dans ses travaux « on se heurte souvent à une nonchalance et à une impropriété terminologique. On y trouve des termes étrangers à la logique immanente de son approche et l'impossibilité d'exprimer ses idées par ses « propres » mots... Souvent Vygotsky n'était pas capable de choisir la terminologie ainsi que la forme extérieure, en général, qui auraient été adéquates à ses idées, simplement parce qu'elle n'existait pas encore dans les années 1920. » (p. 51)¹¹ Ainsi, il a inventé ses propres concepts en les empruntant souvent à la langue commune et en leur attribuant un autre sens, le sens de notions scientifiques.

¹¹ Davydov V.V., Radzickovski L.A. (1980). Теория Л.С. Выготского и деятельностный подход в психологии [Théorie de L.S. Vygotsky et l'approche de l'activité dans la psychologie]. *Вопросы психологии [Questions de psychologie]*, 6, 48-59.

La traduction des concepts de Vygotsky n'est donc pas toujours facile. C'est pourquoi il en existe plusieurs versions. Néanmoins, on trouve une certaine unanimité dans le choix des mots et des expressions dans les traductions françaises de ses œuvres. Il est important que cette unanimité existe, et en général, nous nous sommes appuyés sur les traductions déjà faites.

Néanmoins, pour certains concepts, nous avons choisi des versions qui diffèrent de celles généralement admises. Parfois, la différence peut paraître insignifiante, mais dans certains cas, le choix du terme nous rapproche ou éloigne de la compréhension des idées de l'auteur. Nous croyons donc important de justifier nos choix en faveur de tel ou tel mot et expression. Nous nous par conséquent permettrons de faire quelques remarques exclusivement sur les notions qui sont les plus utilisées dans les textes du présent ouvrage.

Notre première remarque concernera le concept le plus connu de Vygotsky: « зона ближайшего развития » [zona blizhaichego razvitia] qui est généralement traduit par « la zone proximale du développement » en français et « zone of proximal development » en anglais. Cependant, nous préférons le traduire par « zone du développement le plus proche » parce que cette traduction nous semble plus exacte et pertinente. Tout d'abord, dans l'original, « le plus proche » se rapporte au développement et non pas à la zone, et, ensuite, l'adjectif « blizhaichii » est utilisé en russe dans le langage courant. Il correspond mieux au mot « proche », qui s'emploie beaucoup plus couramment en français que le mot « proximal ».

Dans le texte « Le développement culturel de l'enfant », on rencontre souvent les termes « прием » [priem] et « средство » [sredstvo] qu'on a traduits respectivement par les mots « technique » et « moyen ». Dans la version anglaise, les deux concepts

sont généralement traduits par un seul mot « method » qui, dans le même texte, est utilisé par Vygotsky exclusivement pour faire référence à sa méthode historico-génétique. En effet, dans la terminologie de la théorie culturelle-historique, les mots « technique », « moyen » et « méthode » ne sont pas interchangeable. Et même si dans le langage courant ils peuvent être considérés en quelque sorte comme synonymes, chacun d'eux a, chez Vygotsky, sa propre signification.

Le mot russe « obutchenie » pose toujours des problèmes aux traducteurs parce qu'il les oblige chaque fois à choisir entre deux sens qui sont réunis dans un même mot: « apprentissage » et « enseignement ». Il n'est pas toujours facile de choisir lequel des deux sens peut être négligé. Nous n'avons pas trouvé d'autre solution que de traduire en l'un ou l'autre, selon le contexte. Son équivalent français le plus proche serait le terme d'*instruction* (on instruit et on est instruit). Néanmoins, nous l'avons écarté en raison de ses connotations.

Afin de désigner une science du développement de l'enfant « педология » [pedologia], nous avons trouvé la proposition de Michel Brossard (voir l'explication plus détaillée dans son chapitre) d'utiliser la graphie « paidologie » plutôt que « pédologie » très pertinente surtout parce que le mot « pédologie » a déjà une autre signification dans la langue française.

Nous avons traduit l'expression russe « умственное развитие » [umstvennoe razvitie] par « développement intellectuel » et non pas par « développement mental », comme on le trouve dans certaines traductions, parce que le sens du mot « intellectuel », tout comme le sens du mot russe « umstvennoe », nous semble plus limité par rapport au mot « mental » qui peut aussi inclure l'état d'esprit.

En conclusion, en traduisant les textes, nous avons essayé d'être les plus fidèles possible aux originaux russes. Il nous semblait important de laisser le lecteur interpréter par lui-même les idées de Vygotsky. C'est pour cette raison que nous avons évité par tous les moyens l'explication de textes là où leur sens paraissait ambivalent. La traduction du texte « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire » faite par Françoise Sève nous a servi d'exemple (voir le présent ouvrage).

Nous avons aussi préféré une manière d'énoncer les idées de Vygotsky en français qui permettrait de conserver son style unique et de le transmettre au lecteur francophone. Nous sommes conscients que la préférence donnée à la fidélité dans une traduction peut sans doute, dans certains cas, affecter l'élégance de la langue française. En même temps, nous ne voudrions pas priver le lecteur francophone de la vivacité et de l'originalité du langage de Vygotsky qui fait partie de son génie.

La traduction serait impossible sans un travail énorme de l'éditeur de l'ouvrage Frédéric Yvon avec qui nous avons discuté de plusieurs termes, expressions et passages de Vygotsky afin d'arriver à un équilibre entre leur sens dans les originaux russes, d'un côté, et la transparence et la pertinence des textes en français, de l'autre côté.



Première partie

Psychologie du développement

PRÉSENTATION DE LA PREMIÈRE PARTIE

La conception du développement de Vygotsky a évolué. On ne peut parler d'une révolution dans sa pensée qui est marquée par une constance et la cohérence, mais l'idée de base s'est enrichie et nuancée au fur et à mesure. Il existe plusieurs tentatives de retracer le développement du concept de développement chez Vygotsky. Il s'agit d'un vrai débat qu'il est difficile de trancher. Nous n'en proposerons donc pas ici de lecture définitive. L'objectif est plutôt de donner à lire des textes pris à différentes périodes pour contraster cette conception du développement qui s'est enrichie et laisser percevoir l'importance de contextualiser et d'historiciser les textes de Vygotsky. Il est par conséquent important de préciser à quelle date ont été écrits les textes, mais aussi leur contexte. Les textes sont en effet nourris par le dialogue que Vygotsky a noué avec ses contemporains et en particulier les représentants les plus illustres de la science psychologique de son époque. Ses interlocuteurs changent au fur et à mesure de ses réflexions et l'amènent, soit à préciser sa pensée, soit à explorer des domaines nouveaux. Pour donner à voir l'évolution de sa conception du développement qui fournit la base de sa réflexion sur le processus éducatif, nous avons retenu trois textes pris à différentes époques.

Le premier date de 1928 et est initialement paru dans le premier numéro de la revue *Paidologie* que Vygotsky a co-fondée. Le texte a ensuite été traduit en anglais et publié dans *Journal of genetic psychology* en 1929. À cette occasion, quelques modifications et ajouts ont été apportés. Les différences entre la version russe et anglaise sont signalées dans la version française présentée ici pour la première fois.

On retrouve dans ce texte le point de départ de la conception du développement de Vygotsky. Il s'agit de distinguer le développement naturel, spontané, et le développement culturel. Qu'est-ce que le développement culturel selon Vygotsky ? C'est le développement du psychisme qui se fait sur la base d'instruments culturels, comme les signes et les outils. Vygotsky établit un parallèle entre les instruments matériels que l'homme utilise pour maîtriser son environnement et les instruments psychologiques qui lui permettent de maîtriser ses processus psychiques. Par la médiation des signes qu'il hérite de sa culture et de son milieu social, l'homme est capable de diriger volontairement et consciemment ses processus psychiques spontanés, naturels.

Cette première version du développement psychique est donnée ici sous une forme programmatique. Dans une certaine mesure, Vygotsky reste dépendant du cadre de la psychologie objective et de la réflexologie : la conscience est le résultat de l'intériorisation d'instruments culturels qui lui permettent de prendre pour objet ses propres processus mentaux. Néanmoins, cette instrumentation de la pensée qui se prend pour objet ne modifie pas, à ce moment des réflexions de Vygotsky, le fonctionnement de la pensée. Le dédoublement de la pensée se fait sur la base d'un outillage, mais ne révolutionne pas le psychisme lui-même. Le développement culturel comme réorganisation des fonctions supérieures ne s'imposera que dans ses travaux ultérieurs.

C'est le cas dans le second texte qui est extrait d'une œuvre majeure pourtant non publiée du vivant de Vygotsky : *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, rédigé entre 1930 et 1931. Ce texte devait être la synthèse de ses travaux concernant le développement des fonctions psychiques supérieures telles que la mémoire ou l'attention volontaires. Sur le point de terminer cet ouvrage, Vygotsky réalise que celui-ci repose sur une erreur méthodologique : il est impossible d'aborder les fonctions psychiques de manière séparée. Celles-ci forment un système. C'est leurs interrelations qui doivent être explorées. Une modification d'une fonction supérieure entraîne par solidarité des modifications chez les autres. Le fonctionnement psychique et son développement doivent donc être abordés comme un tout, un système. La présentation proposée dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* est donc invalidée et le texte sera publié de manière posthume.

Nous avons sélectionné deux extraits de ce long texte. Le premier est tiré du chapitre 5 intitulé *Genèse des fonctions psychiques supérieures*. Dans le début de ce chapitre, Vygotsky tente une définition du développement, non sans avoir discuté et examiné les autres conceptions existantes. La proposition qu'il avance est que le développement du psychisme ne peut être abordé sous l'angle d'une maturation progressive et continue, selon le modèle de l'embryon ou de la plante. Le chemin parcouru par le psychisme est tout sauf progressif ; il suit au contraire un parcours chaotique.

Le deuxième extrait a été choisi en raison de son titre : *L'éducation des formes supérieures du comportement*. On ne trouve pas dans ce texte de théorisation du processus d'enseignement-apprentissage. C'est la notion générale d'éducation qui est utilisée dans le texte. Vygotsky ne fait que tracer à gros traits une concep-

tion de l'éducation qui découle de la distinction entre développement naturel et développement culturel. D'une part, l'éducation est conçue comme un type spécifique de développement culturel. Les apprentissages scolaires sont un type particulier d'apprentissage pourrait-on dire : ils sont systématiques et organisés. Cette spécificité des apprentissages scolaires ne sera abordée que tardivement par Vygotsky, dans des textes datant de 1933 et 1934 que nous présentons dans la deuxième partie. D'autre part, est posée la question du rapport entre les apprentissages culturels et le développement naturel. Ce rapport n'est pas celui d'une substitution, d'un remplacement de formes primitives de la pensée par des formes plus élevées, d'une transformation de ces formes en d'autres, mais d'un conflit entre des formes qui continuent d'exister et de nouvelles formes qui élèvent la pensée de l'enfant. C'est donc l'effet de la rencontre entre deux fonctionnements de la pensée, deux modalités du psychisme qui est posé dans cet extrait comme problème que Vygotsky abordera de nouveau dans le chapitre 6 de *Pensée et Langage*.

Pour compléter cette première partie, nous avons opté pour l'un des tout derniers textes de Vygotsky : *Le problème de l'âge* datant de 1934, dont le premier chapitre seulement est traduit ici. Vygotsky s'y attaque à la question de la périodisation du développement. Considérer le développement comme fait d'évolutions et d'involution, de révolutions et de conservations n'empêche pas de déterminer des périodes et donc un cours régulier du développement : tous les enfants qui ne souffrent pas d'une déficience sévère parcourent les mêmes étapes, les mêmes âges. Une telle précision est essentielle pour bien comprendre la notion de zone du développement le plus proche sur laquelle nous reviendrons dans la deuxième partie et que nous proposons ici de traduire par zone (ou espace) de développement le plus proche, soulignant

ainsi que les apprentissages scolaires permettent à l'enfant d'être en avance sur un développement dont les étapes sont tout de même écrites à l'avance. On retrouve également dans ce texte des emprunts importants au psychologue russe P.P. Blonsky, notamment sur l'idée de périodes stables et de crises.

Ces quatre textes prélevés à trois époques différentes du travail de Vygotsky (1928, 1930-1931, 1934) permettent de retracer l'évolution de sa conception du développement, de donner à voir une véritable pensée en mouvement.

LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL DE L'ENFANT (1928)

Lev Vygotsky

Les lois de la nature perpétuelles se transforment de plus en plus en lois historiques.
Friedrich Engels

1. PROBLÈME

Au cours de son développement, l'enfant assimile non seulement le contenu de l'expérience culturelle, mais aussi les techniques, les formes culturelles du comportement et les moyens culturels de la pensée. Il faut donc distinguer deux principales lignes dans le développement du comportement de l'enfant. L'une est la ligne du développement naturel du comportement, étroitement liée aux processus de croissance organique et de maturation. L'autre est celle du perfectionnement culturel des fonctions psychologiques, de la formation de nouveaux moyens de la pensée, et de l'assimilation de moyens culturels du comportement.

Par exemple, un enfant plus âgé peut mémoriser davantage et mieux qu'un enfant plus jeune pour deux raisons tout à fait différentes. Les processus de mémorisation de l'enfant plus âgé se sont développés durant cette période additionnelle de croissance et ont atteint un niveau supérieur, mais seule une analyse psychologique peut nous aider à découvrir si le développement de la mémoire a parcouru l'une ou l'autre de ces deux lignes.

Peut-être qu'un enfant mémorise mieux parce que les processus neuropsychiques qui sont à l'origine de la mémoire se sont développés et se sont perfectionnés, parce que la base or-

Lev Vygotsky

ganique de ces processus ou, en bref, le *mnème* ou les fonctions mnésiques de l'enfant [mémoire naturelle], s'est développée. Cependant, le développement aurait pu passer par un tout autre chemin. La base organique de la mémoire, *mnème*, a pu ne pas changer essentiellement pendant cette période, mais seules les techniques de mémorisation auraient pu se former; l'enfant a pu apprendre à mieux utiliser sa mémoire, maîtriser des moyens mnémotechniques, par exemple, la méthode de mémorisation à l'aide de signes.

En réalité, ces deux lignes de développement peuvent toujours avoir lieu parce que l'enfant plus âgé mémorise non seulement plus que l'enfant plus jeune, mais il mémorise aussi en utilisant d'autres moyens. Au cours du développement, ce changement qualitatif des formes du comportement, c'est-à-dire, la transformation de certaines formes en d'autres se déroule tout le temps. L'enfant qui mémorise à l'aide d'une carte géographique ou à l'aide d'un plan, d'un schéma, d'un résumé est un exemple de ce développement culturel de la mémoire.

On a de bonnes raisons de croire que le développement culturel consiste à assimiler les techniques du comportement qui se basent sur l'usage et sur l'utilisation de signes comme des moyens destinés à réaliser telle ou telle opération psychologique, que le développement culturel consiste en l'assimilation de tels moyens auxiliaires que les hommes ont créés dans le processus de leur développement historique et qui sont la langue, l'écriture, le système numérique, etc. Nous en sommes persuadés non seulement par les recherches sur le développement psychologique de l'homme primitif, mais aussi par des observations directes et immédiates effectuées sur des enfants.

Afin de poser le problème du développement culturel de l'enfant correctement, il est très important de recourir au concept

de primitivité infantine qui a été proposé récemment. L'enfant-primitif est un enfant qui n'a pas suivi le développement culturel ou qui a atteint un degré relativement inférieur de ce développement. L'identification de la primitivité infantile comme une forme particulière de sous-développement peut nous aider à comprendre correctement le développement culturel du comportement. La primitivité infantile, c'est-à-dire le retard dans le développement culturel de l'enfant, peut être liée en grande partie au fait que l'enfant n'a pas assimilé les moyens culturels du développement, en particulier, le langage, en raison de certaines causes externes ou internes.

Néanmoins, l'enfant primitif est un enfant sain. Dans certaines conditions, il passe par le développement culturel normal en atteignant le niveau d'intelligence de l'homme cultivé, ce qui permet de distinguer le primitivisme de l'arriération mentale. En effet, la primitivité infantine peut se combiner avec tous les degrés de capacités naturelles.

Étant un retard, la primitivité complique presque toujours le développement de l'enfant grevé d'un défaut et souvent, elle se combine avec l'arriération mentale. Pourtant, même dans ce cas, l'arriération mentale et la primitivité restent deux phénomènes distincts par leur nature et dont le destin est aussi différent. L'un est le retard du développement organique ou naturel qui s'enracine dans les défauts du cerveau tandis que l'autre est le retard dans le développement culturel du comportement qui est causé par une assimilation insuffisante des moyens de la pensée culturelle.

Prenons l'exemple d'une fille de neuf ans, assez normale, qui est primitive. On lui demande : 1) « Dans une école, certains enfants écrivent bien et certains dessinent bien. Est-ce que tous les enfants de cette école écrivent et dessinent bien ? » La répon-

se : « D'où je le sais ? Si je ne vois pas une chose de mes propres yeux, je ne peux pas l'expliquer. Si je la voyais de mes propres yeux, j'expliquerais. » 2) « Tous les jouets de mon fils sont faits de bois, et les choses en bois ne se noient pas. Les jouets de mon fils peuvent-ils se noyer ? » La réponse : « Non. » « Pourquoi ? » « Parce que le bois ne se noie jamais et la pierre se noie. Je l'ai vu moi-même. » 3) « Tous mes frères habitaient à côté de la mer, et ils savent tous nager très bien. Est-ce que tous les gens qui habitent à côté de la mer savent bien nager ou non ? » La réponse : « Certains le font bien, certains ne savent pas du tout nager. J'ai une cousine qui ne sait pas nager. » 4) « Presque tous les hommes sont plus hauts que les femmes. Mon oncle est-il plus haut que sa femme ou non ? » La réponse : « Je ne sais pas. Si je voyais votre oncle, je vous dirais s'il est haut ou petit. » 5) « Ma cour est plus petite que mon jardin, et le jardin est le plus petit que le potager. La cour est-elle plus petite que le potager ou non ? » La réponse : « Encore une fois, je ne sais pas. Qu'est-ce que vous pensez : comment je pourrais vous l'expliquer si je ne le vois pas ? Et si je vous dis que le potager est grand, et qu'en fait, ce n'est pas vrai ? »

Un autre exemple : on demande à un garçon primitif : « En quoi l'arbre et le rondin ne se ressemblent-ils pas ? » La réponse : « Je n'ai jamais vu d'arbre, je vous jure que je n'en ai jamais vu ». Devant la fenêtre, il y a un tilleul. À la question « Qu'est-ce que c'est ? » il donne la réponse : « un tilleul ».

Le retard dans le développement de la pensée logique et dans la formation des concepts découle du fait que les enfants ne maîtrisent pas encore assez le langage, principal instrument de la pensée logique et de la formation des concepts. « Nos nombreuses observations prouvent, dit Petrova [1926] dont les recherches nous fournissent les exemples précédents, que le remplacement complet d'une langue qui est encore faible par une autre qui n'est

pas encore développée, elle non plus, ne s'effectue pas sans laisser de traces dans le psychisme. Ce remplacement d'une forme de pensée par une autre affaiblit l'activité psychique, surtout là où elle n'était pas assez riche. »

Dans notre exemple, la fille dont la langue maternelle est tatare et qui parle présentement russe n'est pas encore capable d'utiliser le langage comme un moyen de la pensée. Elle montre son incapacité à utiliser le mot, même si elle parle, donc peut l'utiliser comme un moyen de communication. Elle ne comprend pas comment on peut faire des conclusions en se basant sur les mots, sans voir les choses de ses propres yeux¹².

Généralement¹³, les deux lignes du développement psychologique, le naturel et le culturel, se réunissent de telle manière qu'il peut être très difficile de les distinguer et de suivre leur cours séparément. Dans le cas d'un retard brusque de l'une d'entre elles, on peut remarquer leur plus ou moins claire séparation, comme on le voit dans le cas de l'enfance primitive.

Ces mêmes exemples nous montrent que *le développement culturel ne crée rien de nouveau* de ce qui existe déjà potentiellement dans le développement naturel du comportement de l'enfant. La culture ne crée jamais rien de nouveau hors de ce qui nous est donné par la nature, mais elle modifie la nature selon les buts de l'homme. La même chose se produit dans le développement culturel du comportement, qui repose aussi sur les changements internes de ce qui nous est donné par la nature.

¹² La version anglaise ajoute le paragraphe suivant : « *Le garçon primitif n'a pas encore élaboré le concept général et abstrait "d'arbre", néanmoins, il connaît les différents types d'arbres. On se souvient que dans la langue de beaucoup de tribus primitives il n'y a aucun mot équivalent à "arbre" : elles ont seulement un mot différent pour chaque type d'arbre.* »

¹³ Dans la version anglaise, la deuxième section *Analyse* commence ici.

Comme l'a montré Höfding [1907], les formes supérieures du comportement ne possèdent rien de plus que les moyens et les données qui existent déjà dans les formes inférieures de la même activité. Selon lui, « le fait que l'association entre les représentations, lorsque nous pensons, soit un objet d'intérêt particulier et de choix conscient, ne peut cependant pas changer les lois de l'association des idées ; la pensée, au sens propre du terme, n'est pas capable de s'affranchir de ces lois, pas plus qu'une machine artificielle ne peut s'affranchir des lois de la nature. Cependant, nous sommes capables d'utiliser les lois psychologiques, tout comme les lois physiques, au service de nos buts. » (Höfding, 1907, p. 240)

Donc, lorsque nous intervenons dans les processus de notre comportement, nous le faisons conformément aux lois qui gouvernent ces processus dans leur cours naturel « de même que nous ne pouvons changer et soumettre la nature à nos buts que selon ses lois » (Bacon). Le principe de Bacon selon lequel « *Natura parendo vincitur* »¹⁴ s'applique de la même manière à la maîtrise de notre comportement qu'à la maîtrise des forces naturelles. Ce fait nous indique le véritable rapport qui existe entre la technique culturelle et les formes primitives du comportement.

2. ANALYSE

Chaque technique culturelle, même la plus complexe, peut toujours être décomposée complètement et intégralement en processus neuropsychiques naturels qui la composent, de même que le fonctionnement de toute machine, en dernier ressort, peut

¹⁴ L'expression exacte est en fait : « *Natura non vincitur nisi parendo.* » (Bacon, 1620/1960, p. 39) : « On doit obéir à la nature pour pouvoir la commander. »

être réduit finalement à un système de processus physicochimiques.

C'est pourquoi la première tâche de la recherche scientifique quand elle porte sur une technique culturelle du comportement doit être une analyse de celle-ci, c'est-à-dire sa décomposition en ses composants qui sont des processus psychologiques naturels.

Cette analyse, si elle est menée de façon conséquente et jusqu'à son terme, aboutit toujours au même résultat, qui nous prouve qu'il n'existe pas de technique complexe et supérieure de la pensée culturelle qui, en fin de compte, ne se compose pas de certains processus élémentaires de comportement. On peut expliquer plus clairement la voie et la signification d'une telle analyse à l'aide d'un exemple concret.

Dans nos recherches expérimentales, nous plaçons un enfant dans la situation où il a pour tâche de mémoriser un certain nombre de chiffres, de mots ou d'autres données. Si cette tâche n'excède pas ses capacités naturelles, il la résout en utilisant un moyen naturel ou primitif. Il mémorise en formant des liaisons associatives ou faites de réflexes conditionnés entre les stimuli et les réactions. Cependant, il est rare d'obtenir une telle situation dans nos expériences. La tâche devant laquelle l'enfant se trouve, en général, excède ses capacités naturelles. Elle ne peut être résolue par un moyen primitif et naturel.

On place également devant l'enfant un certain matériel qui est absolument *neutre* par rapport à la tâche proposée : des papiers, des épingles, des dragées, une corde, etc. Dans ce cas, nous obtenons une situation semblable à celle que Köhler [1921] a conçue pour ses singes. La tâche apparaît dans le processus de l'activité naturelle de l'enfant, mais sa solution nécessite un détour ou l'utilisation d'un instrument. Si l'enfant trouve la solu-

tion, il a recours à des signes, en faisant des nœuds, en comptant des dragées, en perçant ou en déchirant des papiers, etc.

Nous considérons une telle mémorisation basée sur l'utilisation de signes comme un exemple typique de toute technique culturelle du comportement. L'enfant résout une tâche intérieure à l'aide de moyens extérieurs ; c'est dans ce fait que nous voyons le caractère le plus typique du comportement culturel. Cela distingue aussi la situation créée dans nos expérimentations de celle de Köhler que l'auteur lui-même, et d'autres après lui, ont essayé de transférer sur les enfants.

Dans ce cas-là, la tâche et sa résolution sont restées exclusivement sur le plan de l'activité externe alors que, dans notre cas, elles sont restées sur le plan de l'activité interne. Dans ce cas-là, l'objet neutre acquérait la signification fonctionnelle d'un instrument ; dans notre cas, il acquérait celle d'un signe.

Le genre humain s'est avancé sur cette voie du développement de la mémoire, en s'appuyant sur les signes. Cette opération, mnémotechnique dans son essence, est une particularité spécifiquement humaine du comportement. Elle est inexistante chez l'animal. Comparons maintenant les mémorisations naturelle et culturelle de l'enfant. Le rapport entre les deux peut être représenté à l'aide d'un triangle [figure 1].

Dans le processus de mémorisation naturelle, une association simple, ou un réflexe conditionné, s'établit entre les points A et B. Dans le processus de mémorisation mnémotechnique qui utilise un signe, au lieu d'une seule liaison associative, AB, deux autres, AX et BX,

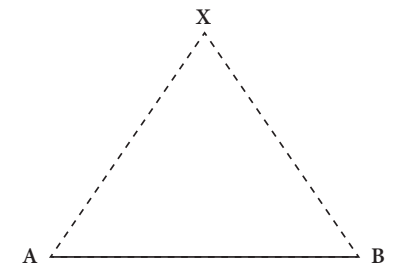


Figure 1.

s'établissent, menant au même résultat, mais par une autre voie. Chacune de ces liaisons, AX et BX, est également un processus de réflexe conditionné qui ferme les connexions dans le cortex cérébral au même titre que l'est la liaison AB. Donc, la mémorisation mnémotechnique peut être décomposée complètement en des réflexes conditionnés identiques, tout comme la mémoire naturelle.

Le fait nouveau est qu'une seule liaison est remplacée par deux autres, autrement dit, ce qui est nouveau, c'est la construction ou la combinaison de liaisons nerveuses et la direction qu'on donne au processus de fermeture d'une liaison à l'aide d'un signe. Donc ce ne sont pas les éléments qui sont nouveaux, mais la structure d'une technique culturelle de mémorisation.

3. STRUCTURE

La deuxième tâche de la recherche scientifique est l'élucidation de la structure de cette technique. Même si chaque technique du développement du comportement culturel, comme nous le montre l'analyse, se compose de processus naturels psychologiques, elle ne les réunit pas mécaniquement, mais structurellement. Cela signifie en d'autres mots que tous les processus faisant partie de cette technique présentent une unité fonctionnelle et structurelle complexe. Cette unité est constituée, premièrement, d'une tâche à la résolution de laquelle la technique est destinée et, deuxièmement, d'un moyen à l'aide duquel elle se réalise.

Du point de vue génétique, nous avons nommé tout à fait correctement les premier et deuxième aspects. Mais du point de vue de la structure, c'est le deuxième aspect qui est le plus important et déterminant parce que la même tâche, si on la résout par des moyens différents, aura une structure différente.

Si un enfant, dans la situation mentionnée plus haut, a recours à des moyens de mémorisation externes, l'ensemble de la structure des processus sera déterminé par la nature de tel moyen qu'il aura sélectionné.

Les mémorisations s'appuyant sur des systèmes de signes différents seront aussi différentes dans leur structure. Un signe, ou le moyen auxiliaire d'une technique culturelle, forme de cette manière-là un centre structurel et fonctionnel qui détermine la structure de chaque processus particulier et sa relative importance.

L'intégration dans n'importe quel processus de comportement d'un signe à l'aide duquel ce processus s'accomplit, reconfigure entièrement la structure des opérations psychologiques de la même manière que le recours à un instrument reconfigure la structure d'une opération de travail. Les structures ainsi formées ont leurs lois spécifiques: des opérations psychologiques sont remplacées par d'autres menant au même résultat, mais par un chemin complètement différent.

Par exemple, dans la mémorisation mnémotechnique, les différentes fonctions psychologiques telles que la comparaison, la réactivation d'anciennes connexions, les opérations logiques, le raisonnement, etc. deviennent des aides à la mémorisation. C'est précisément la structure combinant tous les processus isolés, qui composent la technique culturelle du comportement, qui transforme celle-là en fonction psychologique et celle-ci réalise sa tâche par rapport au comportement dans son entier.

4. GENÈSE

Cependant, cette structure ne reste pas inchangée, et c'est le plus important de tout ce que l'on sait concernant le développement culturel de l'enfant. Cette structure n'est pas une création

toute faite du dehors. Elle apparaît en conformité avec certaines lois à un certain niveau du développement naturel de l'enfant.

Elle ne peut pas être imposée à l'enfant du dehors, mais elle prend toujours naissance à l'intérieur, même si elle se forme sous l'influence décisive du milieu environnant. Une fois apparue, cette structure ne reste pas inchangée, mais est sujette à un changement intérieur de longue durée qui a toutes les propriétés du développement. Une nouvelle technique du comportement ne reste pas simplement fixe comme une certaine habitude extérieure ; elle a son histoire intérieure. Elle fait partie du processus général du développement du comportement de l'enfant ; c'est pourquoi nous avons le droit de parler d'une relation génétique entre différentes structures de la pensée et du comportement culturel ainsi que du développement de techniques du comportement. Ce développement est, bien sûr, d'un genre spécial, radicalement différent du développement organique et a ses propres lois.

Saisir et exprimer correctement l'originalité de ce type de développement est extrêmement difficile. Nous essayerons de présenter ici un schéma de ce développement qui s'est dessiné à travers des recherches expérimentales et de faire certains pas en avant afin de nous rapprocher de la compréhension exacte de ce processus.

Binet [1894], qui s'est confronté dans ses recherches à ces deux types de développement, a essayé de résoudre ce problème de la façon la plus simple. Il a étudié la mémoire de grands calculateurs et a eu l'occasion de comparer la mémorisation d'un homme doté d'une mémoire exceptionnelle [M. Diamondi] et celle d'un autre homme doté d'une mémoire ordinaire [M. Arnould], mais qui était tout de même capable de mémoriser une quantité énorme de chiffres tout comme le premier.

Le mnème [mémoire naturelle] et la mnémotechnique [mémoire artificielle] étaient donc pour la première fois opposés l'une à l'autre dans la recherche expérimentale et pour la première fois, une tentative était faite de trouver des différences objectives entre ces deux formes de mémorisation essentiellement différentes.

Binet¹⁵ (1894, p. 155-186) a utilisé pour désigner sa recherche et le phénomène étudié l'expression de « simulation de la mémoire ». Il supposait que la majorité des opérations psychologiques pouvaient être simulées, c'est-à-dire remplacées par d'autres qui leur ressemblent seulement selon l'apparence externe, mais qui sont différentes dans leur essence. Selon Binet, cette simulation de la mémoire prodigieuse est la mnémotechnique qu'il appelle mémoire artificielle pour la distinguer de la mémoire naturelle. Le mnémotechnicien que Binet a étudié mémorisait au moyen d'une technique simple. Il remplaçait la mémoire des chiffres par celle des mots. Il remplaçait chaque chiffre par une lettre correspondante, les lettres étaient jointes pour former des mots qu'il composait pour former des phrases. Finalement, au lieu de mémoriser un nombre décousu de chiffres, il ne lui restait

¹⁵ Dans cette courte étude, Binet s'intéresse aux processus de mémorisations de « grands calculateurs » : Jacques Inaudi (calculateur de type auditif), Périclès Diamondi (mémoire de type visuel), et de M. Arnould, prestidigitateur ayant recours à la mémorisation artificielle, la mnémotechnie. Binet expose ainsi la différence entre mémoire naturelle et mémoire artificielle : « Quand une personne cherche à retenir une série de chiffres sans mnémotechnie, elle grave dans son esprit les chiffres tels quels, sans leur associer aucune signification particulière » (p. 160). À l'inverse, « la mnémotechnie a pour but de substituer à la mémoire des sensations une mémoire des idées ; elle se propose de donner aux chiffres une signification particulière, tout artificielle, qui permet de les retenir plus facilement » (p. 161).

plus qu'à mémoriser et à reproduire une sorte de petit récit créé par lui¹⁶.

Cet exemple nous montre clairement à quel point la mémorisation mnémotechnique mène au remplacement de certaines opérations psychologiques par d'autres.

C'est précisément ce résultat fondamental qui est apparu évident aux chercheurs et qui leur a permis de parler de ce cas comme d'une simulation du développement naturel. Cette définition n'est pas très heureuse. Elle nous montre bien que même si les deux opérations étaient semblables en apparence (les deux calculateurs mémorisaient et reproduisaient une quantité égale de chiffres avec une égale précision) cependant dans son essence, une opération était simulée par l'autre. Si cette définition consistait à exprimer seulement l'originalité du deuxième type de développement de la mémoire, nous n'aurions rien à objecter. Mais elle nous induit en erreur en véhiculant l'idée que tout ce qui a eu lieu n'était qu'une simulation, c'est-à-dire une tromperie. C'est le point de vue pratique suggéré par les conditions spécifiques de recherche auprès de personnes qui présentent des tours de passe-passe au cirque et qui ont tendance à nous tromper. Ce serait plutôt le point de vue d'un juge d'instruction que celui d'un psychologue. En réalité, comme Binet [1894, p. 164] le reconnaît lui-même : une pareille simulation n'est pas seulement une trom-

¹⁶ Binet (1894, p. 165) : « Le premier [des procédés], qui est utile pour retenir des chiffres et des nombres, consiste à faire une traduction de ces chiffres et de ces nombres, qui n'ont aucun sens, en autant de mots qui ont un sens et qu'on enchaîne ensemble pour faire des phrases et des récits. Le travail de traduction terminé, le mnémotechnicien oublie les chiffres et les nombres, et ne s'en préoccupe plus; ce qu'il grave dans sa mémoire, c'est la suite de mots, le petit roman qu'il a inventé; d'où on peut conclure que la mnémotechnie repose sur la substitution d'une mémoire verbale à la mémoire numérale ».

perie ; chacun d'entre nous possède sa propre mnémotechnique, et la mnémotechnique elle-même, selon cet auteur, devrait être enseignée à l'école, tout comme le calcul mental¹⁷. Il est difficile d'imaginer que l'auteur a voulu dire qu'il faudrait enseigner l'art de la simulation à l'école. De même, la définition de ce type de développement culturel comme un « développement fictif », c'est-à-dire qui mène seulement à un développement organique fictif, nous semble également insatisfaisante.

À nouveau, l'aspect négatif de ce phénomène est correctement exprimé, à savoir que pendant le développement culturel, l'accession d'une fonction à un niveau plus élevé, ou l'amélioration de son activité, est basée sur un développement fonctionnel, c'est-à-dire sur le développement de la technique elle-même, et non pas sur le développement organique. Cependant, cette définition dissimule également une vérité indubitable qui est que, dans ce cas, il n'y a pas un développement fictif, mais un développement réel d'un type particulier qui possède ses propres lois.

Nous voudrions noter dès le début que ce développement est soumis à l'influence des mêmes principaux facteurs qui participent aussi au développement organique de l'enfant, à savoir les facteurs biologique et social.

On peut appliquer la loi de la convergence des facteurs internes et externes de Stern, au développement culturel de l'en-

¹⁷ Binet (1894, p. 164) : « la mnémotechnie peut devenir dans ces circonstances d'un grand secours (...) Cet art de la mnémotechnie, envisagée à ce point de vue, devrait être enseigné dans les écoles au même titre que le calcul mental et la sténographie ; on devrait l'enseigner, non pour développer l'intelligence, mais pour mettre entre les mains des individus un instrument utile d'observation et de recherche. On s'étonne que notre éducation moderne, malgré son caractère essentiellement utilitaire, n'ait pas remis la mnémotechnie à son rang ».

fant. C'est seulement à un certain niveau du développement de l'organisme que la maîtrise de telle ou telle technique culturelle devient possible. L'organisme intérieurement préparé a besoin de l'influence déterminante de l'environnement pour que ce développement puisse s'accomplir.

Ainsi à une certaine étape de son développement organique, l'enfant maîtrise le langage et à une autre étape, il maîtrise le système décimal.

Pendant, le rapport entre ces deux facteurs, dans ce type de développement, change essentiellement. Même si le rôle actif revient ici à l'organisme qui assimile les moyens du développement culturel alimenté par le milieu environnant, la maturation de l'organisme joue plutôt le rôle de condition que celui de moteur du développement culturel puisque la structure de ce processus est déterminée de l'extérieur.

La majorité des études jusqu'à nos jours a donné une interprétation bornée de ce problème. Par exemple, il y existe de nombreuses recherches qui essaient de comprendre comment la maturation biologique de l'enfant conditionne l'apprentissage graduel du langage, mais le problème inverse de l'influence du langage sur le développement de la pensée a été très peu étudié.

Tous les moyens du comportement culturel sont sociaux par nature. L'enfant qui est en train d'apprendre une langue, le russe ou l'anglais, et l'enfant apprenant la langue d'une tribu primitive assimilent, selon le milieu environnant dans lequel il se développe, deux systèmes de pensée complètement différents.

Si l'idée que le comportement de l'individu est une fonction du comportement de la société prise comme un tout à laquelle il appartient prend un sens dans quelque domaine, c'est précisément dans le domaine du développement culturel de l'enfant. Ce développement *provient* de l'extérieur. Il peut être défini comme

une exo-croissance plutôt que comme une endo-croissance. Il est la fonction de l'expérience socioculturelle de l'enfant.

La troisième et dernière tâche de la recherche concernant le développement culturel de l'enfant est la compréhension de la psychogenèse des formes culturelles du comportement. Nous esquisserons ici rapidement le schéma de ce processus de développement tel qu'il ressort de nos recherches expérimentales. Nous essayerons de montrer que le développement culturel de l'enfant passe, si l'on peut se fier aux conditions artificielles de l'expérimentation, par quatre étapes ou phases principales qui se succèdent consécutivement l'une après l'autre et qui prennent leur origine en se basant l'une sur l'autre.

Prises dans leur ensemble, ces étapes forment le cycle complet du développement culturel de toute fonction psychologique. Les données obtenues par un moyen non expérimental coïncident en général avec notre schéma, s'y accordent parfaitement et acquièrent par conséquent un sens précis et une explication hypothétique.

Nous suivrons brièvement la description des quatre étapes du développement culturel de l'enfant dans le processus où elles se remplacent successivement l'une et l'autre au cours de l'expérience élémentaire décrite plus haut.

La première étape pourrait être nommée l'étape du comportement primitif ou de la psychologie primitive. Dans notre expérimentation, elle se manifeste par le fait que l'enfant le plus jeune essaie généralement, selon son niveau d'intérêt, de mémoriser les données qu'on lui soumet à l'aide d'un moyen naturel ou primitif. La quantité de données mémorisées dépend du niveau de son attention, de sa mémoire individuelle et de son intérêt.

Généralement, seules les difficultés qu'il rencontre à cette étape le conduisent à la deuxième étape. Dans notre expérimen-

tation, cela se passe, d'habitude, de la manière suivante : soit l'enfant « découvre » par lui-même un moyen mnémotechnique, soit nous l'y aidons s'il est incapable de s'acquitter de cette tâche par les ressources de sa mémoire naturelle.

Par exemple, nous étalons devant lui des images et choisissons des mots à mémoriser qui auraient une liaison naturelle avec ces images. En entendant le mot, l'enfant jette un regard sur les images. Il reproduit ensuite facilement toute la série des mots parce que les images lui rappellent, sans le vouloir, les mots qu'il vient d'entendre.

En général, l'enfant saisit très vite le moyen auquel nous l'avons amené. Mais, tout en ne sachant généralement rien du principe par lequel les images l'ont aidé à se rappeler des mots, il se comporte de la manière suivante : lorsqu'on lui présente une nouvelle fois une série de mots, il place à nouveau les images à côté de lui, mais cette fois de sa propre initiative, et leur jette à nouveau un regard. Mais, comme cette fois-ci il n'y a pas de liaison entre les mots et les images, et que l'enfant ne sait pas comment il faut utiliser l'image pour mémoriser un mot donné, en regardant l'image, il reproduit non pas le mot qu'il doit mémoriser, mais le mot que lui rappelle l'image.

Nous appelons conventionnellement cette étape, « l'étape de la psychologie naïve » par analogie avec ce que des chercheurs allemands (Köhler; Lipmann & Bogen, 1923) appellent « la physique naïve » dans le comportement de singes et d'enfants utilisant des instruments. L'usage par les enfants des instruments élémentaires nécessite une certaine expérience physique naïve des propriétés physiques élémentaires de son propre corps et des objets et instruments avec lesquels l'enfant est familier. Très souvent, cette expérience se montre insuffisante, et donc « la physique naïve » du singe ou de l'enfant l'amène à un échec.

On peut voir quelque chose de semblable dans notre expérimentation lorsque l'enfant saisit la liaison externe entre l'usage des images et la mémorisation de mots. Cependant, « la psychologie naïve », c'est-à-dire l'expérience naïve acquise à propos de ses propres processus de mémorisation, est encore trop insuffisante pour qu'il puisse utiliser l'image comme un signe ou moyen de mémorisation.

Comme dans la pensée magique d'un homme primitif, l'association entre des idées est prise par erreur pour une liaison entre des choses, dans ce cas, l'enfant prend une liaison entre des choses pour une association entre des idées. Dans le premier cas, la pensée magique est due à une connaissance insuffisante des lois de la nature, ici; dans le second, elle est due à une connaissance insuffisante de sa propre psychologie. Cette deuxième étape est en général une étape de transition. Au cours de l'expérimentation, l'enfant passe généralement rapidement à la troisième étape qu'on peut appeler l'étape de la technique culturelle externe.

Après quelques tentatives, généralement, l'enfant découvre l'astuce à condition que son expérience psychologique soit assez riche, et apprend à utiliser l'image adéquatement. Il remplace alors les processus de mémorisation par une activité externe assez complexe. Lorsqu'on lui soumet un mot, il choisit parmi plusieurs images qui sont devant lui celle qui est, selon lui, le plus en lien avec ce mot. Au début, il essaye d'utiliser l'association naturelle qui existe entre l'image et le mot, puis assez vite, il commence à créer et à former de nouvelles associations.

Cependant, cette troisième étape dure également relativement peu de temps et elle est remplacée par la quatrième à laquelle elle donne naissance. Au cours de la mémorisation, l'activité externe de l'enfant se transforme en une activité interne à

l'aide des signes. La technique externe pour ainsi dire s'enracine et devient interne. La manière la plus simple pour l'observer est l'étude de la situation où l'enfant doit mémoriser les mots qu'on lui montre en utilisant des images placées dans un certain ordre. Après quelques tentatives, généralement, l'enfant apprend par cœur les images elles-mêmes et il n'a plus besoin d'y recourir. Il associe maintenant les mots proposés aux noms des images dont il connaît déjà l'ordre. Cet « enracinement intégral » se base sur le fait que les stimuli externes sont remplacés par des stimuli internes. La carte mnémotechnique placée devant l'enfant devient son schéma intérieur.

En plus de cette technique de l'enracinement, nous avons observé encore quelques types de passage de la troisième étape à la quatrième dont nous mentionnerons seulement les deux principaux. On peut appeler le premier d'entre eux l'enracinement de type suture, semblable en ceci qu'une suture liant deux parties d'un tissu organique mène très vite à la construction d'un tissu connectif, de sorte que la suture elle-même devienne inutile. Se déroule de manière semblable l'omission du signe au moyen duquel telle ou telle opération psychologique était médiatisée. Le plus facile est de l'observer lors des réactions complexes de choix de l'enfant lorsque chacun des stimuli proposés est associé à un mouvement correspondant, à l'aide d'un signe auxiliaire, par exemple à l'aide de l'image mentionnée plus haut. Après plusieurs répétitions, le signe n'est plus nécessaire ; le stimulus éveille sans intermédiaire la réaction correspondante.

Nos recherches dans ce domaine ont entièrement confirmé les résultats de Lehmann [1905] qui avait établi que, lors d'une réaction complexe de choix, certains noms ou d'autres intermédiaires associatifs sont interposés d'abord entre le stimulus et la réaction lors de la réaction complexe d'un choix. Après exercice,

ces liens intermédiaires disparaissent et la réaction se transforme en réaction simple sensorielle, puis en réaction simple motrice. De plus, le temps de réaction baisse selon Lehmann de 300 (sec.) à 240 (sec.), puis à 140 (sec.). Ajoutons à cela que des chercheurs ont observé le même phénomène, mais de façon moins détaillée au cours d'une réaction simple qui, comme l'a montré Wundt, se réduit à un simple réflexe après exercice.

Finalement, le deuxième type de transformation de la troisième étape à la quatrième, l'enracinement d'une technique externe à l'intérieur, est le suivant : l'enfant qui a assimilé la structure d'une technique externe construit désormais des processus internes de ce type. Il commence à recourir immédiatement aux schémas intérieurs, à utiliser ses souvenirs et ses connaissances antérieures comme des signes, etc. Dans ce cas, les chercheurs sont étonnés qu'une tâche, une fois résolue, amène à la résolution correcte des tâches appartenant à des situations analogues, quand bien même les conditions externes auraient été profondément changées. Ici, on se souvient évidemment des transferts identiques que Köhler [1921] a observés chez le singe qui a correctement résolu une fois la tâche conçue pour lui.

Les quatre étapes que nous avons décrites schématiquement sont seulement une esquisse approximative du chemin que parcourt le développement du comportement culturel. Néanmoins, nous voudrions signaler que le parcours esquissé dans ce schéma coïncide avec certaines données déjà disponibles dans la littérature psychologique portant sur cette question. Nous citerons à grands traits trois exemples qui présentent des coïncidences avec notre schéma.

Le premier exemple concerne le développement des opérations arithmétiques chez l'enfant. La première étape ici est constituée par l'arithmétique naturelle de l'enfant, c'est-à-dire

par toutes les opérations quantitatives qu'il est capable de réaliser avant de savoir calculer. On inclut ici immédiatement la conception spontanée de la quantité, la comparaison entre des groupes plus grands et plus petits, l'identification d'un certain ensemble de quantités, la distribution entre des objets singuliers quand il est nécessaire de diviser, etc.

L'étape suivante de « la psychologie naïve » qu'on peut sans doute observer chez tous les enfants est une étape au cours de laquelle l'enfant, qui connaissait les techniques externes de calcul, répète en imitant les adultes — « un, deux, trois », lorsqu'il veut compter quelque chose, tout en ne sachant absolument pas avec exactitude comment compter au moyen de chiffres. La fillette mentionnée par Stern [1927] se situe à cette étape. Il lui demanda de compter combien de doigts il avait. Elle lui répondit qu'elle ne savait compter que les siens.

La troisième étape est une période où le calcul se fait à l'aide de ses doigts et la quatrième étape, celle du calcul mental lorsque les doigts ne servent plus à rien.¹⁸

Il est également facile d'inscrire le développement de la mémoire durant l'enfance dans ce schéma. Les trois types décrits par Meumann [1912] — mécanique, mnémotechnique et logique (l'âge préscolaire, scolaire et l'âge mûr — la maturité) — coïncident clairement avec la première, la troisième et la quatrième étape de notre schéma. Meumann lui-même, dans un autre travail [1911, p. 394-473], tente de montrer que ces trois types représentent une série génétique au sein de laquelle un type se transforme en un autre. De ce point de vue, la mémoire logique d'un adulte n'est autre que la mémoire mnémotechnique « enracinée

¹⁸ La version anglaise ajoute : « Le calcul mental est une illustration de cette "croissance interne complétée" ».

à l'intérieur ». Si ces hypothèses sont quelque peu justifiées, nous recevrons alors une nouvelle preuve de l'importance de recourir au point de vue historique pour étudier les fonctions psychiques supérieures. En tout cas, il existe une preuve extrêmement solide qui plaide en faveur de cette hypothèse.

Avant tout, c'est le fait que la mémoire verbale, qui précède la mémoire logique, c'est-à-dire la mémorisation de quelque chose avec des mots est une mémoire mnémotechnique. Rappelons que Compayré [1893] a défini le langage comme un instrument mnémotechnique. Meumann [1911] a montré, de façon juste, qu'en ce qui concerne notre mémoire, les mots ont une double fonction. Ils peuvent soit être eux-mêmes l'objet de mémorisation, soit jouer le rôle de signes à l'aide desquels s'accomplit la mémorisation. De plus, il vaut la peine de se rappeler d'une part les expérimentations de K. Bühler qui mettent en évidence que la mémorisation du sens est indépendante de la mémorisation des mots et d'autre part le rôle important joué par le langage intérieur dans le processus de mémorisation logique de telle sorte qu'apparaisse clairement la parenté génétique entre la mémoire mnémotechnique et la mémoire logique en raison du chaînon commun qui les relie, autrement dit la mémoire verbale.

La deuxième étape qui est absente du schéma de Meumann passe probablement très vite au cours du développement de la mémoire et échappe par conséquent à l'observation. Enfin, on indiquera que le problème du développement de la pensée et du langage, central dans l'histoire du développement culturel de l'enfant, correspond à notre schéma.

À notre avis, ce schéma nous permet donc d'avancer une solution correcte à ce problème éminemment complexe et embrouillé. Comme on le sait, *certain auteurs* supposent que le

langage et la pensée sont deux processus complètement différents dont l'un est l'expression ou le vêtement de l'autre. D'autres, par contre, identifient la pensée et le langage et définissent, en s'inspirant de Müller la pensée comme un langage sans son.

Que montre l'histoire du développement culturel de l'enfant sur cette connexion? Tout d'abord, elle montre que la pensée et le langage ont des racines génétiques tout à fait différentes. Ce fait en lui-même devrait nous servir d'avertissement contre l'identification hâtive de ces concepts qui sont génétiquement différents. Comme la recherche l'a révélé, le développement du langage et celui de la pensée passent jusqu'à un certain point, dans l'ontogenèse et dans la phylogenèse, par des voies indépendantes. Les racines pré-intellectuelles du langage dans la phylogenèse, comme le langage des oiseaux et des animaux, sont connues depuis longtemps. Köhler [1921] a établi avec succès dans la phylogenèse les racines préverbales de l'intellect. Les racines pré-intellectuelles du langage dans l'ontogenèse, comme le cri et les gazouillis de l'enfant, sont également connues depuis longtemps. Köhler, Bühler et d'autres ont établi avec succès les racines préverbales de l'intellect au cours du développement de l'enfant. Bühler a proposé d'appeler «âge du chimpanzé» cette période des premières manifestations des réactions intellectuelles chez l'enfant qui précède la formation du langage.

L'aspect le plus impressionnant dans le comportement intellectuel des singes et de l'enfant de cet âge est l'indépendance entre l'intellect et le langage. C'est justement cette caractéristique qui a conduit Bühler à la conclusion que le comportement intellectuel sous la forme de la «pensée instrumentale» précédait la formation du langage.

À un moment précis, ces deux lignes de développement se croisent. Stern [1927] a appelé ce moment du développement de

l'enfant, la plus grande découverte dans la vie de l'enfant, à savoir que c'est lui qui découvre «la fonction instrumentale» du mot. Il découvre que «chaque chose a son nom». Cette crise dans le développement de l'enfant se manifeste par le fait que l'enfant commence à élargir activement son vocabulaire en posant des questions sur chaque chose: «comment cela s'appelle?» Bühler et, après lui, Koffka [1925], indiquent qu'il existe un parallèle absolu du point de vue psychologique entre cette découverte de l'enfant et des inventions que font des singes.

La signification fonctionnelle d'un mot découverte par l'enfant est semblable à la signification du bâton découverte par le singe. «Le mot, écrit Koffka, entre dans la structure d'une chose comme le bâton dans la situation du désir d'obtenir un fruit.» [1925, p. 243]

L'étape suivante, la plus importante dans le développement de la pensée et du langage, est le passage du langage extérieur au langage intérieur. Quand et comment le plus important processus de développement du langage intérieur se déroule-t-il?

Nous pensons que les recherches de Piaget [1923] sur le langage égocentrique de l'enfant permettent de répondre à cette question. Piaget a montré que le langage devient psychologiquement intérieur avant de devenir physiologiquement intérieur. Le langage égocentrique de l'enfant est un langage intérieur de par sa fonction psychologique (c'est un langage pour soi) et un langage extérieur de par sa forme. C'est une forme transitoire entre le langage extérieur et le langage intérieur et, pour cette raison, il a une importance colossale pour les recherches génétiques. Le coefficient du langage égocentrique baisse rapidement à la frontière de l'âge scolaire (de 0,50 à 0,25). Cela indique que c'est à cette période qu'a lieu le passage du langage extérieur au langage intérieur.

Il n'est pas difficile de remarquer que les trois principales étapes dans le développement de la pensée et du langage, que nous avons présentées ci-dessus, correspondent parfaitement aux trois principales étapes du développement culturel ainsi qu'elles se manifestent successivement au cours de l'expérience.

La pensée préverbale correspond dans ce schéma à la première étape du comportement naturel ou primitif. « La découverte la plus grande dans la vie de l'enfant » [Stern & Stern, 1928], comme l'ont montré Bühler et Koffka, présente un parallèle absolu avec l'invention des instruments, et correspond à la troisième étape de notre schéma.

Enfin, le passage du langage externe au langage intérieur, l'égoцентризм du langage enfantin, représente la transition entre la troisième étape et la quatrième, c'est-à-dire la transformation d'une activité externe en une activité interne.

5. MÉTHODE

L'originalité du développement culturel de l'enfant nécessite le recours à une méthode de recherche adéquate. Cette méthode pourrait être appelée « instrumentale » puisqu'elle se base sur la découverte de la « fonction instrumentale » des signes culturels dans le comportement et dans son développement.

En recherche expérimentale, cette méthode se base sur la « méthode fonctionnelle de la double stimulation » dont l'essence revient à organiser le comportement de l'enfant à l'aide de deux séries de stimuli dont chacun a une « signification fonctionnelle » distincte dans le comportement. En même temps, la condition sine qua non de la solution de la tâche qui est proposée à l'enfant est « l'utilisation instrumentale » d'une série de stimuli, c'est-à-dire son utilisation comme un moyen auxiliaire pour réaliser telle ou telle opération psychologique. Nous avons des raisons

de supposer que l'invention et l'utilisation de ces signes comme des moyens auxiliaires pour résoudre la tâche qui est proposée à l'enfant présentent, du point de vue psychologique, une analogie avec l'invention et l'utilisation d'instruments.

Au sein de la relation générale « stimulus — réaction » qui est, de son origine, la base des méthodes habituelles de l'expérimentation psychologique, il faut, du point de vue des idées développées ici, distinguer la double fonction du stimulus par rapport au comportement. Dans un cas, le stimulus peut jouer le rôle de l'objet vers lequel est orienté le comportement de l'enfant pendant qu'il résout un problème proposé (memoriser, comparer, choisir, évaluer, peser quelque chose); dans un autre cas, il peut jouer le rôle de moyen à l'aide duquel nous dirigeons et accomplissons des opérations psychologiques nécessaires pour la résolution d'un problème (la mémorisation, la comparaison, le choix, etc.). Dans les deux cas, le rapport fonctionnel entre l'acte du comportement et le stimulus est complètement différent. Dans les deux cas, le stimulus détermine, conditionne et organise notre comportement de façon absolument différente et spécifique. La spécificité de la situation psychologique élaborée dans nos expérimentations repose sur la présence simultanée de stimuli de deux types dont chacun joue un rôle différent, qualitativement et fonctionnellement. Exprimée *dans sa forme la plus ordinaire*, l'hypothèse qui est à la base de cette méthode formule que l'enfant, au cours de la maîtrise de son comportement, parcourt, globalement, le même chemin qu'au cours de la maîtrise de la nature externe, c'est-à-dire par des moyens externes. L'être humain se maîtrise lui-même comme il maîtrise les forces naturelles, de l'extérieur — à l'aide d'une technique culturelle de signes. La thèse de Bacon concernant la main et l'intellect pourrait servir de devise pour toutes les recherches semblables: *Nec*

*manus nuda, nec intellectus sibi permissus multum valet; instrumentis et auxiliis res perficitur*¹⁹.

Cette méthode, dans son essence, est une méthode historico-génétique. Elle importe dans la recherche un point de vue historique : « Le comportement peut seulement être compris comme l'histoire du développement » (P.P. Blonsky [1930]). Cette thèse est le point de cardinal de l'ensemble de la méthode.

L'utilisation de cette méthode est possible sur le plan de : a) l'analyse de la composition de la technique culturelle du comportement ; b) la structure de cette technique comme un tout et comme unité fonctionnelle de tous les processus qui la composent ; c) la psychogenèse du comportement culturel de l'enfant.

Cette méthode n'est pas seulement une clef de compréhension des formes supérieures du comportement de l'enfant qui apparaissent dans le processus du développement culturel des formes de son comportement, mais c'est aussi le moyen de leur assimilation pratique dans l'enseignement et dans l'éducation scolaire. Cette méthode s'appuie sur les méthodes utilisées en sciences naturelles pour étudier le comportement, en particulier sur la méthode des réflexes conditionnés. Son originalité repose sur l'étude des structures fonctionnelles complexes du comportement et de leurs lois spécifiques. C'est son objectivité qui la rapproche des méthodes utilisées en sciences naturelles pour l'étude du comportement. La méthode de recherche utilise les moyens objectifs de l'expérimentation psychologique.

Dans la recherche sur les fonctions supérieures du comportement qui se composent de processus intérieurs complexes, cette méthode essaie de générer expérimentalement le processus

¹⁹ « Ni la main nue, ni l'intellect laissé à lui-même ne possèdent de grande force; le travail est accompli à l'aide d'instruments et d'outils. » (Bacon, 1620/1960, p. 39)

même de formation des formes supérieures du comportement au lieu d'étudier la fonction déjà mûre. À ce sujet, l'étape la plus favorable pour l'étudier est la troisième étape, celle de la technique culturelle extérieure du comportement. En reliant l'activité interne complexe à l'activité externe, lorsque, par exemple, on demande à l'enfant de choisir et d'étaler des images à des fins de mémorisation ou de déplacer et de classer des figures pour la formation de concepts, nous créons ainsi une suite objective de réactions liée fonctionnellement à l'activité interne, qui sert de point de départ à une recherche objective. Nous agissons alors de la même façon — on se permettra de faire cette comparaison — qu'agirait celui qui voudrait observer le parcours que suit un poisson dans les eaux profondes à partir du point où il plonge jusqu'au point où il émerge. On attache le poisson avec le nœud de corde et on essaie de reconstruire la courbe de son parcours en observant le mouvement du bout de la corde que l'on tient dans nos mains. Dans nos expériences, nous essayons aussi de tenir à tout instant dans nos mains le fil externe d'un processus interne.

Les recherches expérimentales menées par l'auteur et à son initiative, sur la mémoire, le calcul, la formation des concepts et sur d'autres fonctions supérieures du comportement chez les enfants pourraient servir d'exemples de l'utilisation de cette méthode. Nous espérons publier ces recherches à une autre occasion. Ici, nous voulions seulement présenter d'une manière des plus concises le problème du développement culturel de l'enfant.

Traduction de Ludmila Chaiguerova

GENÈSE DES FONCTIONS PSYCHIQUES SUPÉRIEURES (1930-1931)

Lev Vygotsky

(extrait du chapitre 5 de

*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*²⁰)

Le troisième aspect de notre recherche est plus fortement relié à notre approche historique des formes supérieures du comportement. L'analyse des processus psychiques supérieurs nous conduit directement à comprendre le problème fondamental de toute l'histoire du développement culturel de l'enfant, ainsi qu'à élucider la genèse des formes supérieures du comportement, c'est-à-dire à la compréhension de la genèse et du développement des formes psychiques qui constituent l'objet de notre étude.

Selon l'expression de G.S. Hall, la psychologie place l'explication génétique au-dessus de la logique : elle s'intéresse à la question de savoir d'où vient un phénomène donné et où il se dirige, c'est-à-dire ce qu'était ce phénomène à l'origine et ce qu'il se prépare à devenir. Pour le psychologue développemental, la forme historique de l'explication est la plus haute possible. Répondre à la question de ce que représente une forme donnée du comportement signifie, pour lui, découvrir son origine et l'histoire de son développement jusqu'à aujourd'hui. Pour reprendre les termes de P.P. Blonsky, le comportement peut seulement être compris comme histoire du comportement.

²⁰ Vygotsky L.S. (1983). *Œuvres choisies en 6 volumes. vol.3* (p. 132-134) (Ed. Matushkin A.M.), Moscou : Pédagogie.

Lev Vygotsky

Mais avant de se tourner vers la genèse des formes supérieures de comportement, nous devons élucider le concept de développement, comme nous l'avons fait dans les chapitres sur l'analyse et la structure des processus psychiques supérieurs. Le fait est que, en raison de la crise profonde de la psychologie, tous les concepts sont devenus vagues et ont plusieurs définitions. Ils sont différents en fonction du point de vue du chercheur. Dans les différents systèmes de la psychologie basés sur des principes méthodologiques différents, toutes les catégories fondamentales de la recherche, incluant celle de genèse, acquièrent des significations différentes.

La seconde considération qui nous force à nous arrêter sur le problème de la genèse est que la psychologie contemporaine n'est pas encore parvenue à apprécier la nature unique du processus de développement des formes supérieures de comportement qui constitue l'objet de notre recherche. Le développement culturel de l'enfant, comme nous avons déjà essayé de l'établir, représente un niveau complètement nouveau du développement qui est non seulement insuffisamment étudié, mais qui n'est même pas distingué habituellement dans la psychologie de l'enfant.

Si nous examinons le concept de développement tel qu'il est représenté dans la psychologie contemporaine, nous verrons qu'il recèle encore beaucoup de problèmes que les recherches d'aujourd'hui doivent surmonter. Le premier de ces problèmes, un regrettable vestige de la pensée préscientifique en psychologie, est le préformisme latent et résiduel dans la théorie du développement de l'enfant. Les vieilles représentations et les théories erronées laissent derrière elles, en disparaissant de la science, des traces et des résidus sous forme d'habitudes de pensée. En dépit du fait que nous ayons rejeté il y a longtemps de la formulation générale de la science de l'enfant l'idée que les enfants se distin-

guent des adultes seulement par les proportions de leur corps (en taille et en échelle), cette idée continue d'exister sous une forme subtile dans la psychologie de l'enfant. Aucune contribution dans ce champ ne peut à présent répéter ouvertement les vérités rejetées depuis longtemps que l'enfant est un adulte en miniature, mais cette opinion est néanmoins présente de nos jours, sous une forme dissimulée, dans presque toutes les recherches psychologiques.

Il est suffisant de dire que les aspects les plus importants de la psychologie de l'enfant, telle que l'étude de la mémoire, de l'attention et de la pensée, commencent seulement à sortir devant nos yeux de cette impasse et à reconnaître le processus de développement psychologique dans toute sa réelle complexité. Mais dans la plupart des cas, les recherches scientifiques continuent de manière dissimulée à conserver l'opinion qui définit le développement de l'enfant comme un phénomène purement quantitatif.

Une telle opinion était autrefois reliée à l'embryologie. La théorie basée sur cette opinion est appelée « préformisme » ou « théorie de la préformation ». Son essence repose sur la doctrine que l'embryon contient un organisme qui est complètement achevé et formé à l'avance. La seule différence est qu'il est de dimensions plus petites. Par exemple, selon cette théorie, le chêne entier, avec ses racines, son tronc et ses branches, est contenu dans la graine, mais en miniature. La « graine » de l'homme contiendrait donc déjà l'organisme humain, mais dans des dimensions plus petites.

De ce point de vue, le processus développemental dans son ensemble peut être représenté de manière très simple : il consiste en la croissance purement quantitative des dimensions de ce qui existe dans l'embryon depuis le tout début. L'embryon s'accroît graduellement, grandit et devient, de cette manière, un organis-

me mature. Ce point de vue a été abandonné il y a longtemps en embryologie et ne présente aujourd'hui qu'un intérêt historique. Néanmoins, en psychologie, il continue à exister dans la pratique malgré le fait qu'il a été exclu de la théorie il y a longtemps.

Théoriquement, la psychologie a abandonné l'idée que le développement de l'enfant est un processus purement quantitatif. Tout le monde s'accorde sur le fait que le processus est beaucoup plus complexe et qu'il ne se réduit pas seulement à des changements quantitatifs, mais, en pratique, la psychologie doit encore découvrir le processus complexe du développement dans toute sa réelle entéité et identifier tous les changements qualitatifs et les transformations qui modifient le comportement de l'enfant.

E. Claparède [1923] affirme très justement dans sa préface aux recherches de J. Piaget que le problème de la pensée de l'enfant est habituellement posé comme purement quantitatif en psychologie, et que seuls les nouveaux travaux permettent de le redéfinir comme un problème qualitatif. Il souligne qu'habituellement on voyait dans le développement intellectuel de l'enfant le résultat d'une quantité donnée d'additions et de soustractions, la croissance d'une nouvelle expérience, et la libération de certaines erreurs. Les recherches contemporaines nous révèlent que l'intellect de l'enfant change graduellement son caractère.

Si nous voulions caractériser en un seul et unique principe général le défi fondamental que le problème du développement pose à la recherche moderne, nous dirions que ce défi est d'étudier le caractère positif du comportement de l'enfant. Cela nécessite une certaine clarification.

Toutes les méthodes psychologiques que l'on utilise à présent dans les recherches sur les comportements des enfants normaux et anormaux, malgré toute la variété et la diversité qui existent parmi elles, ont un point commun qui les rapproche d'une cer-

taine façon. Ce point commun consiste en une caractérisation négative de l'enfant qui est obtenue à l'aide des méthodes existantes. Toutes ces méthodes nous indiquent ce que l'enfant n'a pas ou ce qui manque à l'enfant en comparaison avec l'adulte, ou ce qui manque à l'enfant anormal en comparaison avec l'enfant normal. Nous sommes toujours confrontés à une image négative de l'enfant. Cela ne nous dit rien sur les caractéristiques positives qui distinguent l'enfant de l'adulte, et l'enfant anormal de l'enfant normal.

La psychologie est actuellement confrontée au problème de saisir le véritable caractère positif du comportement de l'enfant dans toute son entièreté et sa richesse et de dresser une image positive du jeune individu. Mais cette image positive ne devient possible que si nous changeons notre représentation du développement de l'enfant de manière fondamentale et si nous tenons compte que c'est un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité complexe, par une disproportion dans le développement de différentes fonctions, par les métamorphoses ou la conversion qualitative de certaines formes en d'autres, par des combinaisons complexes de processus d'évolution et d'involution, par un mélange complexe de facteurs externes et internes, et par un processus complexe d'adaptation et de difficultés surmontées.

Un autre obstacle qui doit être surmonté pour éclaircir la voie de la recherche génétique contemporaine est l'évolutionnisme latent qui domine la psychologie de l'enfant jusqu'à présent. L'évolution ou le développement par une lente et graduelle accumulation de changements distincts continue d'être regardé comme la seule forme du développement de l'enfant qui épuise tous les processus que nous connaissons et qui entrent dans ce concept général. En substance, dans les discussions sur le déve-

loppement de l'enfant, surgit une analogie avec le processus de la croissance de la plante.

La psychologie de l'enfant ne veut rien savoir au sujet des changements critiques, par à-coups, et révolutionnaires dont l'histoire du développement de l'enfant est pleine et que l'on rencontre si fréquemment dans l'histoire du développement culturel. Pour une conscience naïve, évolution et révolution sont incompatibles. Pour elle, le développement historique se déroule seulement en suivant une ligne droite. Quand un tournant, une rupture du tissu historique, un saut adviennent, la conscience naïve voit seulement une catastrophe, un échec, une rupture. Pour elle, l'histoire s'arrête à ce point précis pour une période complète, jusqu'à ce qu'elle reprenne une voie directe et plate.

La conscience scientifique, au contraire, considère révolution et évolution comme deux formes de développement mutuellement dépendantes et inter-reliées de façon étroite. La conscience scientifique considère le saut se produisant dans le développement de l'enfant durant de tels changements comme un certain point dans la ligne entière du développement pris comme un tout. Cette position a une signification tout spécialement importante pour l'histoire du développement culturel parce que, comme nous le verrons, l'histoire du développement culturel consiste pour une part énorme en ces sortes de changements cruciaux et par à-coups qui adviennent dans le développement de l'enfant. La véritable essence du développement culturel consiste en une confrontation entre les formes culturelles développées du comportement que l'enfant rencontre et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement.

Traduction de Ludmila Chaiguerova

ÉDUCATION DES FORMES SUPÉRIEURES DU COMPORTEMENT (1930-1931)

Lev Vygotsky

(extrait du chapitre 13 de

Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures)²¹

L'histoire du développement culturel de l'enfant nous mène directement au problème de l'éducation²². Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le développement culturel du comportement de l'enfant ne suit pas une courbe ascendante d'une manière régulière. En fait, il a peu de ressemblance avec les formes stéréotypées du développement qui se remplacent avec régularité l'une et l'autre, comme c'est le cas pour le développement de l'enfant dans l'utérus. Comme nous l'avons déjà dit, pendant longtemps la psychologie a attaché trop d'importance à de telles formes stéréotypées du développement qui étaient elles-mêmes le résultat du processus de développement déjà achevés et fixés c'est-à-dire de processus qui sont achevés dans une certaine mesure, qui se répètent et se reproduisent seulement.

Pendant longtemps, les processus végétaux du développement et les relations les plus élémentaires entre l'organisme végétal et l'environnement ont été considérés comme la base du développement. À ce titre, les processus d'enracinement de l'en-

²¹ Vygotsky L.S. (1983). *Œuvres choisies* en 6 volumes, vol. 3, p. 291-294.

²² Il existe deux mots en russe : *Vospitanie* (éducation, formation) et *Obuchenie* (éducation, enseignement, instruction, apprentissage). C'est le premier qui est utilisé ici alors que le second est utilisé dans les textes de la deuxième partie.

Lev Vygotsky

fant dans la culture n'étaient pas du tout été considérés comme des processus de développement. Ils étaient vus plus souvent comme un processus de simple assimilation mécanique d'un certain nombre d'habitudes ou d'acquisition d'un certain nombre de connaissances. Par exemple, l'*enracinement* de l'enfant dans l'arithmétique était seulement envisagé comme un simple entraînement, qui, au fond, ne se différenciait en rien de l'assimilation de certains faits, par exemple d'adresses postales, de noms de rues, etc.

Ce point de vue est possible tant que le développement lui-même est compris de manière étroite et limitée, mais il faut étendre le concept de développement jusqu'à ses limites légitimes. Il nous faut assimiler l'idée que le concept de développement inclut inmanquablement en lui-même non seulement des changements évolutifs, mais aussi des changements révolutionnaires, une régression, des écarts, des zigzags et des conflits pour constater que l'enracinement de l'enfant dans la culture est un développement au vrai sens du terme, même si c'est un développement d'un type différent du développement du fœtus dans l'utérus.

On doit envisager l'histoire du développement culturel de l'enfant comme analogue au processus vivant de développement de l'évolution biologique, analogue à la manière dont les nouvelles espèces animales ont pris naissance successivement, à la manière dont les anciennes espèces disparaissent au cours de la lutte pour l'existence, à la manière brutale dont les organismes vivants se sont adaptés à l'environnement. Le développement culturel de l'enfant peut être seulement compris comme un processus vivant de développement, de devenir, de lutte, et ce n'est que sous cette forme qu'il peut devenir un objet d'étude véritablement scientifique. Simultanément, on introduit dans l'histoire du développement de l'enfant le concept de conflit, c'est-à-dire

la contradiction ou la collision entre le naturel et l'historique, le primitif et le culturel, l'organique et le social.

Tout comportement culturel de l'enfant se développe sur la base de formes primitives, mais cette croissance implique souvent le conflit : l'ancienne forme est repoussée et parfois complètement détruite, et parfois, il y a un empilement « géologique » de différentes époques génétiques qui font ressembler le comportement de l'homme cultivé à la croûte terrestre. Rappelons-nous que notre cerveau est constitué de tels « empilements géologiques ». Il existe beaucoup d'exemples de ce type de développement.

[...]

Si auparavant on pouvait présumer, avec une certaine pointe de naïveté, que la pensée de l'enfant se développe, en passant du stade de l'objet au stade de l'action et ensuite au stade de la qualité et des relations tout comme un pétale sort du bourgeon, à présent, les processus du développement de la pensée de l'enfant nous apparaissent comme le véritable drame du développement, comme le processus vivant de la production de la forme socio-historique du comportement.

Naturellement, avec la modification du principal point de vue théorique, le concept d'éducation culturelle change radicalement. Ce changement se manifeste sous deux aspects principaux.

Auparavant, les psychologues étudiaient le processus du développement culturel de l'enfant et le processus de son éducation sous un seul aspect. Ils se demandaient quelles prémisses naturelles déterminent la possibilité du développement de l'enfant, sur quelles fonctions naturelles de l'enfant l'enseignement doit s'appuyer pour introduire l'enfant dans telle ou telle sphère de la culture. On étudiait, par exemple, comment le développement du langage de l'enfant ou son apprentissage de l'arithmétique

que dépend de ses fonctions naturelles, comment il est préparé par ses fonctions naturelles, comment il est préparé pendant la croissance naturelle de l'enfant, mais on n'étudiait pas l'inverse : comment l'assimilation du langage ou de l'arithmétique réorganise les fonctions naturelles de l'enfant, comment il restructure profondément tout le cours de la pensée naturelle, comment il interrompt et repousse les anciennes lignes et tendances du développement. À présent, l'éducateur commence à comprendre que lorsque l'enfant entre dans la culture, il ne prend pas seulement quelque chose d'elle, n'assimile pas quelque chose de l'extérieur, mais que la culture *réorganise* profondément le contenu naturel du comportement de l'enfant et remanie d'une manière totalement nouvelle tout le cours de son développement. La distinction entre ces deux plans de développement dans le comportement — le plan naturel et le plan culturel — devient un point de départ pour une nouvelle théorie de l'éducation.

Le deuxième aspect est plus important encore, plus essentiel. Il introduit pour la première fois l'approche dialectique du développement de l'enfant dans le problème de l'éducation. Si auparavant, quand les deux plans du développement n'étaient pas distingués, on pouvait naïvement penser que le développement culturel de l'enfant était une continuation directe et la poursuite de son développement naturel, à présent, une telle compréhension n'est plus possible. D'anciens chercheurs ne voyaient pas de conflit profond dans le passage, par exemple, entre le gazouillement et les premiers mots, ou entre la perception des figures numériques et le système décimal. Ils croyaient que l'un s'inscrivait plus ou moins en continuité avec l'autre. Les nouvelles recherches ont montré, et c'est une contribution inestimable, que là où auparavant on voyait une ligne droite, il existe, en réalité, une rupture, là où il semblait qu'il y avait un mouvement calme sur

une surface lisse, en réalité, des bonds avaient lieu. Présentées de façon simple, les nouvelles recherches ont identifié des tournants dans le développement là où les anciennes recherches croyaient que le mouvement se faisait selon une ligne droite; de cette manière, ces nouvelles recherches ont élucidé des points cruciaux du développement de l'enfant pour son éducation.

Naturellement, du même coup, l'ancienne conception du caractère de l'éducation disparaît. Là où l'ancienne théorie parlait de collaboration, la nouvelle théorie parle de lutte.

Traduction de Ludmila Chaiguerova

LA PÉRIODISATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT²³ (1934)

Lev Vygotsky

En fonction de leurs fondements théorétiques, tous les schémas qui ont été proposés en science pour diviser le développement de l'enfant en périodes peuvent être rassemblés en trois groupes.

Le premier groupe inclut les tentatives de diviser l'enfance en périodes sans découper le cours lui-même du développement de l'enfant, mais en se basant sur la structuration d'autres processus liés d'une manière ou d'une autre au développement de l'enfant. À titre d'exemple, on peut mentionner la périodisation basée sur le principe biogénétique. La théorie biogénétique pré-suppose qu'il existe un parallélisme rigoureux entre le développement du genre humain et le développement de l'enfant et que l'ontogenèse reproduit sous une forme courte et contractée la phylogenèse. Du point de vue de cette théorie, ce qui est le plus naturel est de diviser l'enfance en périodes séparées conformément aux principales périodes de l'histoire du genre humain. Ainsi, cette théorie prend pour base la division en périodes du développement phylogénétique. On range dans ce groupe la pro-

²³ Premier chapitre d'un texte plus long intitulé « Le problème de l'âge ». Ce chapitre est paru pour la première fois en 1972. Le texte intégral est publié dans *Œuvres choisies*.

position de Hutchinson, par exemple, et d'autres auteurs sur la périodisation de l'enfance.

Toutes les tentatives de ce groupe ne sont pas dénuées de fondement de la même manière. Ce groupe inclut, par exemple la tentative de périodisation de l'enfance sur la base des étapes de l'éducation et de l'enseignement de l'enfant, c'est-à-dire sur la base de la division du système de l'enseignement public adopté dans un pays particulier (l'âge préscolaire, le début de l'âge scolaire, etc.). Dans ce cas, la périodisation se construit non pas sur la base de la division interne du développement lui-même, mais, comme on le voit, sur la base des étapes de l'éducation et de l'enseignement. Cependant, puisque les processus du développement de l'enfant sont étroitement liés à son éducation, et que la division de l'enseignement en étapes est basée sur une grande expérience pratique, il est normal que la division de l'enfance selon un principe pédagogique nous rapproche de la division correcte de l'enfance en périodes séparées.

Le deuxième groupe inclut les tentatives qui sont les plus nombreuses et qui essaient de déterminer un certain indice du développement de l'enfant qui servirait de critère éventuel pour le diviser en périodes. L'exemple typique est l'essai de P.P. Blonsky (1930, p. 110-111) qui a divisé l'enfance en époques sur la base de la dentition, c'est-à-dire sur la base de l'apparition des dents et leur remplacement. L'indice sur lequel on se base pour différencier une époque de l'enfance d'une autre doit être 1) un indicateur du développement entier de l'enfant; 2) facilement observable; 3) objectif. La dentition satisfait parfaitement ces exigences.

Les processus de dentition sont étroitement liés aux particularités essentielles de la constitution d'un organisme en croissance, surtout à sa calcification et à l'activité des glandes à sécrétion interne. En même temps, ces processus sont faciles à observer et

leur constatation est indiscutable. La dentition est un indice évident de l'âge. Sur la base de la dentition, l'enfance se divise en trois époques: l'enfance sans dent, l'enfance des dents de lait et l'enfance des dents permanentes. L'enfance sans dent dure jusqu'au moment où l'enfant aura toutes ses dents de lait (de huit mois à deux ans — deux ans et demi). L'enfance des dents de lait continue jusqu'au début du remplacement des dents (à environ six ans et demi). Finalement, l'enfance des dents permanentes se termine par l'apparition de la troisième rangée de molaires. La période des dents de lait peut, à son tour, être divisée en trois étapes: l'enfance sans aucune dent (six premiers mois de la vie), l'étape où l'enfant fait ses dents (de six mois à douze mois) et l'étape de l'apparition des prémolaires et des canines (troisième année de la vie).

Une tentative semblable de diviser les périodes de l'enfance en se basant sur un aspect singulier du développement est le schéma de C.H. Stratz [1904] qui propose le développement sexuel comme critère principal. Des critères psychologiques ont été proposés dans d'autres schémas qui ont été construits sur le même principe. Tel est le cas, par exemple, de la périodisation de W. Stern [1928] qui différencie la jeune enfance comme le temps durant lequel l'enfant manifeste seulement une activité de jeu (jusqu'à six ans), suivie par l'étape de l'apprentissage conscient durant laquelle le jeu et le travail sont séparés et la période de la maturation juvénile (de 14 à 18 ans) accompagnée par le développement de l'indépendance de la personnalité et des plans pour l'avenir.

Les schémas de ce groupe sont tout d'abord subjectifs. Même s'ils proposent pour critère de division des âges un indice objectif, cet indice est établi en se basant sur des principes subjectifs, selon les processus qui attirent le plus l'attention. L'âge est une catégorie objective et pas une variable arbitraire ou fictive, choi-

sie librement. C'est pourquoi les limites entre des âges différents ne peuvent être placées à n'importe quel moment de la vie de l'enfant, mais exclusivement et uniquement à des moments où un âge finit et où un autre commence objectivement.

Le deuxième défaut des schémas de ce groupe est qu'ils proposent un critère commun pour délimiter tous les âges, qui consiste en un indice précis. Dans ce cas-ci, on oublie qu'au cours du développement la valeur, la signification, l'évidence et l'importance de l'indice choisi changent. Un indice précieux et essentiel pour le jugement du développement à une certaine époque perd son importance à l'époque suivante parce qu'au cours du développement les aspects qui occupaient auparavant le premier plan passent ensuite au second plan. Par exemple, le critère de la maturité sexuelle est important et significatif pour l'âge de la puberté, mais il n'a pas la même importance pour les âges précédents. L'éruption des dents à la limite entre l'âge du nourrisson et la prime enfance peut être considérée comme indice substantiel du développement général de l'enfant, mais le remplacement des dents à l'âge de sept ans environ et l'apparition des dents de sagesse ne peuvent pas avoir la même importance pour le développement général. Ces schémas ne tiennent pas compte de la réorganisation du processus du développement lui-même. En raison de cette réorganisation, l'importance et la signification d'un indice précis changent continuellement au passage d'un âge à un autre. Cela rend impossible la division de l'enfance en périodes séparées selon un même critère commun à tous les âges. Le développement de l'enfant est un processus tellement complexe qu'il ne peut pas être déterminé à chaque étape de manière plus ou moins complète selon un seul et même indice.

Le troisième défaut de ces schémas est leur tendance importante à étudier les signes extérieurs du développement de l'enfant

et non pas l'essence fondamentale du processus. En fait, l'essence fondamentale des choses et la forme extérieure de leur manifestation ne coïncident pas. « Si la forme de la manifestation et l'essence des choses coïncidaient sans intermédiaire, toute science serait inutile... » (Marx & Engels, *Œuvres complètes*, 1928-1946, vol. 25, II, p. 384)²⁴. Pour cette raison, la recherche scientifique est un moyen indispensable pour reconnaître la réalité que la forme de la manifestation et l'essence des choses ne coïncident pas directement. À présent, la psychologie contemporaine passe de l'étude purement descriptive, empirique et phénoménologique des faits à la découverte de leur essence fondamentale. Jusqu'à récemment, la tâche principale consistait en l'étude des complexes de symptômes, c'est-à-dire de l'ensemble des indices extérieurs qui différencient les époques, les stades et les phases du développement de l'enfant. Mais le symptôme n'est qu'un indice. Dire que la psychologie étudie les complexes de symptômes de différentes époques, phases et stades du développement de l'enfant, c'est dire qu'elle étudie ses indices extérieurs. Mais la tâche véritable consiste à étudier ce qui est derrière ces indices et ce qui les détermine, c'est-à-dire le processus du développement de l'enfant en lui-même, dans ses régularités internes. En ce qui concerne le problème de la division de l'enfance en périodes, cela signifie que nous devons rejeter les tentatives de classification symptomatique des âges et passer, comme l'ont fait il y a quelque temps d'autres sciences, à une classification basée sur l'essence interne du processus étudié.

²⁴ La référence renvoie à l'édition russe des œuvres de Marx et Engels. Cette citation est également utilisée dans *Pensée et Langage* (1997, p. 320): « Toute science serait superflue si l'apparence et l'essence des choses se confondaient. » (Marx, K. (1960). *Le Capital*, Livre III, t. III, (p. 196). Paris: Éditions sociales).

Le troisième groupe de tentatives de périodisation du développement de l'enfant est lié à l'intention de passer du principe purement symptomatique et descriptif à la définition des particularités essentielles du processus du développement lui-même. Cependant, dans ces tentatives, le problème est posé correctement, mais il n'est pas résolu. Ces tentatives s'avèrent toujours boiteuses, demeurent inachevées et démontrent leur incapacité en ce qui concerne le problème de la périodisation. L'obstacle insurmontable qu'elles rencontrent sur leur chemin est d'ordre méthodologique et provient de la conception antidialectique et dualistique du développement de l'enfant qui ne permet pas de le considérer comme un seul processus unique d'auto-développement²⁵.

Telle est, par exemple, la tentative de A. Gesell [1928]²⁶ d'élaborer une périodisation du développement de l'enfant basée sur le changement de son rythme et de sa vitesse intérieurs, à l'aide de la définition du « *volume du développement actuel* ». S'appuyant sur des observations en général correctes des changements de rythme du développement en fonction de l'âge, Gesell parvient à une division de la totalité de l'enfance en périodes rythmiques particulières, appelées aussi *vagues* du développement, rassemblées à l'intérieur d'elles-mêmes par une vitesse constante sur toute une période et délimitées des autres périodes par un changement évident de cette vitesse. Gesell présente la dynamique du développe-

²⁵ Il semblerait que cela soit la seule occurrence de ce terme chez Vygotsky. Vygotsky (1931/1990b) parle d'auto-mouvement. Mouvement interne (hérédité) et mouvement externe (environnement) sont en fait un seul et même mouvement. C'est leur union dialectique que cherche à analyser Vygotsky.

²⁶ Vygotsky semble ici faire allusion aux recherches de Gesell reposant sur la mesure et l'observation du développement, proposant ainsi une approche quantitative du développement défini par son tempo et sa tendance.

ment de l'enfant comme le processus du ralentissement graduel de la croissance. La théorie de Gesell se classe dans le groupe des théories contemporaines qui selon sa propre expression font de la prime enfance l'instance la plus haute pour l'explication de la personnalité et de son histoire. L'essentiel et le plus important pour le développement de l'enfant prennent place aux toutes premières années, voire aux premiers mois de la vie. Le développement postérieur, tout entier, ne vaut pas le premier acte de ce drame qui est complètement saturé de contenu.

D'où provient cette méprise ? Elle est le produit de la conception évolutionniste du développement sur laquelle Gesell s'appuie et selon laquelle, dans le développement, rien de nouveau n'apparaît, aucun changement qualitatif ne se produit, mais ne s'accroît et ne grandit que ce qui est donné dès le début²⁷. Mais, en réalité, le développement ne peut être réduit au schéma « plus-moins ». Il est caractérisé avant tout par la présence de nouvelles formations qualitatives qui obéissent à leur propre rythme et qui chaque fois exigent une mesure spéciale. Il est vrai qu'au jeune âge nous observons la vitesse maximale du développement des prémisses qui déterminent le développement subséquent de l'enfant. Les principaux organes et fonctions élémentaires arrivent à maturité plus tôt que les organes et fonctions supérieurs. Mais, il est incorrect de penser que tout le développement s'achève avec la croissance de ces fonctions principales et élémentaires qui ne sont que les prémisses des aspects supérieurs de la personnalité. Si on observe ces derniers, le résultat sera contraire : la vitesse et le rythme de leur formation s'avèrent minimaux durant les premiers actes du drame dans son intégralité, et maximaux à sa fin.

Nous avons cité la théorie de Gesell comme un exemple des tentatives boiteuses de périodisation qui s'arrêtent à mi-chemin

²⁷ Cf. texte précédent.

quand elles passent d'une division symptomatique des âges à une division par l'essence.

Quels doivent être les principes pour construire une périodisation véritable ? Nous savons déjà où il faut chercher sa base réelle : seuls les changements internes du développement même, seuls les revirements et tournants dans son cours peuvent fournir une base solide pour déterminer les principales périodes de la construction de la personnalité de l'enfant qu'on appelle les âges. Toutes les théories du développement de l'enfant peuvent être réduites à deux conceptions essentielles. Selon l'une d'entre elles, le développement n'est que la réalisation, la modification et la combinaison de dispositions innées. Rien de nouveau n'apparaît ; il y a seulement une croissance, une ramification et un regroupement des éléments donnés depuis le début. Selon l'autre conception, le développement est un processus permanent d'auto-mouvement qui se caractérise d'abord par l'apparition constante et la formation du nouveau qui n'existait pas aux étapes précédentes. Ce point de vue saisit dans le développement quelque chose d'essentiel pour la compréhension dialectique du processus.

Ce point de vue accepte à la fois les théories idéalistes et matérialistes de la construction de la personnalité. Dans le premier cas, ce point de vue trouve sa réalisation dans les théories de l'évolution créatrice dirigée par une impulsion essentielle, autonome, interne de la personnalité qui se développe indépendamment vers un but, par la volonté de l'actualisation et du perfectionnement de soi-même. Dans le deuxième cas, il mène à la compréhension du développement comme un processus qui se caractérise par l'unité des aspects matériel et psychique, par l'unité de l'aspect social et de l'aspect personnel durant l'ascension des marches du développement par l'enfant.

Selon ce dernier point de vue, il n'existe pas et il ne peut exister d'autre critère pour déterminer les étapes exactes du développement de l'enfant que les nouvelles formations qui caractérisent l'essence de chaque âge. On devrait comprendre par nouvelles formations de l'âge le nouveau type de construction de la personnalité et de son activité, les nouveaux changements psychiques et sociaux qui apparaissent pour la première fois à un âge donné et qui dans leur essence déterminent la conscience de l'enfant, son attitude envers l'environnement, sa vie interne et externe ainsi que le cours entier de son développement pendant cette période-là.

Mais cela n'est pas suffisant pour une périodisation scientifique du développement de l'enfant. Il est nécessaire de tenir compte également de sa dynamique et de la dynamique des passages d'un âge à un autre. À l'aide simplement d'une recherche empirique, la psychologie a établi que les changements liés à l'âge pouvaient se dérouler, en utilisant la terminologie de Blonsky, soudainement, sous la forme d'une crise ou, au contraire, graduellement, sous la forme d'une lyse (Blonsky, 1930, p. 7). Blonsky appelle *étapes* et *stades* les périodes de la vie de l'enfant qui sont séparées l'une de l'autre par des crises, et *phases* celles qui sont séparées l'une de l'autre par des lyses.

À certains âges, il est vrai que le développement se caractérise par un cours lent, évolutionniste, c'est-à-dire lytique. Ce sont des âges où le changement interne de la personnalité de l'enfant se passe, dans la plupart des cas, doucement, souvent imperceptiblement, par la voie de petits accomplissements « moléculaires ». Pendant ces périodes plus ou moins longues qui durent, normalement, plusieurs années, on n'observe aucune transformation fondamentale et brusque qui reconstruirait toute la personnalité de l'enfant. Les changements plus ou moins perceptibles dans la personnalité de l'enfant ont lieu seulement à la suite d'un long

processus latent « moléculaire ». Ils s'extériorisent et deviennent accessibles à l'observation seulement sous la forme du résultat d'un long processus de développement latent.

À des âges relativement stables, le développement se produit principalement à travers des changements microscopiques de la personnalité de l'enfant qui, s'accumulant jusqu'à une certaine limite, se manifestent ensuite par à-coups sous la forme d'une formation nouvelle d'un niveau d'âge. De telles périodes stables occupent, si on en juge chronologiquement, une grande partie de l'enfance. Puisque le développement à l'intérieur de ces périodes suit une voie « souterraine », on peut constater des changements colossaux dans la personnalité d'un enfant seulement si on compare cet enfant au début et à la fin de l'âge stable.

Les périodes stables ont été mieux étudiées que celles qui se caractérisent par l'autre type de développement — les crises. Ces dernières ont été découvertes empiriquement et, jusqu'à nos jours, elles n'ont pas été systématisées, ni incluses dans une périodisation commune du développement de l'enfant. De nombreux auteurs mettent même en doute la nécessité interne de leur existence. Ils sont plus enclins à croire que les crises sont plutôt des « maladies » du développement, des écarts par rapport à la norme. Presque aucun des chercheurs bourgeois ne pouvait comprendre théoriquement leur importance. Notre tentative de les systématiser, de les expliquer théoriquement et de les inclure dans le schéma commun du développement de l'enfant pourrait presque être considérée comme la première existante.

Aucun chercheur ne peut nier le fait même de l'existence de telles périodes spécifiques dans le développement de l'enfant. Même les auteurs les moins dialectiques acceptent (même si ce n'est que sous forme d'hypothèse) la présence de crises dans le développement de l'enfant, y compris dès la prime enfance.

D'un point de vue externe, ces périodes se caractérisent par des traits opposés aux âges stables. Durant ces périodes, pendant un temps relativement court (plusieurs mois, un, au maximum deux ans), se concentrent des mutations capitales et brusques, des changements et des revirements dans la personnalité de l'enfant. Durant un très court délai, l'enfant change entièrement les traits de base de sa personnalité. Le développement prend un caractère orageux, impétueux, parfois catastrophique ; il ressemble au cours révolutionnaire des événements tant par la vitesse des changements que par la signification des transformations. Ce sont des tournants dans le développement de l'enfant qui prennent parfois la forme d'une crise aiguë.

La première particularité de telles périodes est, dans un côté, que les frontières entre le début et la fin de la crise des âges contigus sont, dans une très large mesure, indéfinies. La crise arrive imperceptiblement : il est difficile de définir le moment de son commencement et de sa fin. De l'autre côté, ce qu'il y a de caractéristique, c'est le renforcement brusque qui arrive normalement au milieu de cette période d'âge. La présence d'un point culminant auquel la crise atteint son apogée caractérise tous les âges critiques et les différencie distinctement des époques stables du développement de l'enfant.

La deuxième particularité des âges critiques²⁸ a servi de point de départ à leur étude empirique. Le fait est qu'une grande partie des enfants qui traversent des périodes critiques du déve-

²⁸ En toute rigueur, il faudrait traduire par « période » critique ; pourtant Vygotsky écrit bien « âge ». Il est vrai qu'ici le vocabulaire n'est pas stabilisé et que le terme âge est en partie synonyme de celui de période alors qu'en toute rigueur, un « âge » comprend des périodes stables et des périodes critiques. On pourrait parler d'une synecdoque (la partie pour le tout).

loppement sont difficiles à éduquer. C'est comme si ces enfants échappaient à l'influence du système pédagogique qui, il n'y a pas si longtemps, avait garanti un cours normal à leur enseignement et à leur éducation. À l'âge scolaire, durant les périodes critiques, les enfants présentent une baisse de leur rendement scolaire, un affaiblissement de l'intérêt pour l'école et un déclin général de leur capacité à travailler. Pendant ces périodes critiques, le développement de l'enfant est fréquemment accompagné par des conflits plus ou moins aigus avec les personnes qui l'entourent. La vie intérieure de l'enfant est parfois liée à des émotions douloureuses et pénibles et à des conflits internes.

En réalité, ce n'est pas toujours ce qui arrive. Ces périodes de crise se déroulent différemment chez des enfants différents. Lors d'une crise, même pour les enfants qui se ressemblent du point de vue de leur type de développement et de leur situation sociale, il existe des variations plus importantes que pendant les périodes stables. Beaucoup d'enfants ne présentent pas du tout de difficultés comportementales en lien avec leur éducation ou de baisse de leur rendement scolaire. L'amplitude des variations au cours de ces âges chez différents enfants et l'influence des conditions internes et externes sur le déroulement de la crise sont si importantes et significatives qu'elles ont amené beaucoup d'auteurs à se poser la question si les crises du développement de l'enfant ne sont pas en général produites exclusivement par des conditions extérieures défavorables et, pour cette raison, si elles n'étaient pas une exception plutôt qu'une règle dans l'histoire du développement de l'enfant (Busemann [1926] et d'autres).

Bien sûr, les conditions extérieures déterminent le caractère concret de la manifestation et du déroulement des périodes critiques. Distinctes chez des enfants différents, elles conditionnent une image extrêmement bigarrée et multiforme des variantes

d'un âge critique. Ce n'est pas l'absence ou la présence de certaines conditions extérieures spécifiques, mais la logique intérieure du processus même du développement qui provoque la nécessité des périodes critiques dans la vie de l'enfant. L'étude des indices relatifs nous convainc de cela.

Par exemple, si on passe de l'évaluation absolue des problèmes de l'éducation de l'enfant à une évaluation relative qui est basée sur la comparaison des degrés et des problèmes éducatifs pendant la période stable antérieure ou ultérieure à une période critique, on remarquera que chaque enfant de cet âge devient relativement difficile à éduquer par rapport à lui-même à l'âge stable adjacent. Pareillement, si on passe de l'évolution absolue du rendement scolaire à une évolution relative basée sur la comparaison du progrès de l'enfant en cours d'apprentissage aux différentes périodes d'âge, on verra que le progrès de *chaque* enfant pendant la crise diminue par rapport à celui qui est typique pendant les périodes stables.

La troisième particularité, peut-être la plus importante pour la théorie et néanmoins la moins claire, celle qui empêche de comprendre de façon correcte la nature du développement de l'enfant pendant ces périodes, est le caractère négatif du développement. Tous ceux qui ont écrit au sujet de ces périodes spécifiques ont remarqué que pendant ces périodes, contrairement aux âges stables, le développement réalise un travail destructif plutôt que constructif. Le développement progressif de la personnalité de l'enfant, la construction continue du nouveau, qui était si manifeste pendant les périodes stables, s'éteint, fait une pause à l'âge critique. Passent au premier plan les processus d'atrophie et de réduction, de désintégration et de décomposition de tout ce qui s'était formé pendant l'étape précédente et caractérisait l'enfant d'un âge donné. Pendant les périodes cri-

tiques, l'enfant perd plutôt ce qu'il avait acquis qu'il n'acquiert quelque chose. L'avènement de ces âges n'est pas marqué par l'apparition de nouveaux intérêts, de nouvelles ambitions, de nouveaux types d'activité ou de nouvelles formes de vie intérieure. L'enfant entrant dans ces périodes de crise se caractérise plutôt par les traits opposés : il perd les intérêts qui orientaient hier toute son activité et qui occupaient la majeure partie de son temps et de son attention, mais qui maintenant semblent avoir cessé; les relations extérieures et la vie intérieure sont négligées. De manière exacte et imagée, Léon Tolstoï a appelé une de ces périodes de crise du développement de l'enfant « le désert de l'adolescence ».

C'est à cela qu'on pense lorsqu'on se réfère au caractère négatif des âges critiques. Par cela, on cherche à exprimer l'idée que le développement change son orientation positive et constructive, forçant l'observateur à caractériser ces âges d'un point de vue principalement négatif. Beaucoup d'auteurs sont même convaincus que l'idée de développement n'a absolument qu'un contenu négatif durant les périodes de crise. Cette conviction est fixée dans les noms donnés aux âges critiques (certains appellent cet âge la phase négative, d'autres — la phase de l'obstination, etc.).

Les concepts de certains des âges critiques ont été introduits en science par voie empirique et dans un ordre aléatoire. Le tout premier à avoir été découvert et décrit a été la crise de la septième année (la septième année de la vie de l'enfant est une période de transition entre l'âge préscolaire et l'âge scolaire). L'enfant de sept ou huit ans n'est plus un enfant d'âge préscolaire, mais n'est pas encore un préadolescent. Un enfant de sept ans se différencie à la fois de l'enfant d'âge préscolaire et du préadolescent, c'est pourquoi il présente des difficultés par rapport à son éducation. Le

contenu négatif de cet âge apparaît avant tout dans son manque d'équilibre psychique, dans le caractère instable de sa volonté et de son humeur, etc.

Plus tard, on a découvert et décrit la crise de la troisième année, appelée par beaucoup d'auteurs la crise de l'obstination ou de l'entêtement. Pendant cette période, limitée dans le temps, la personnalité de l'enfant subit des changements brusques et soudains. L'enfant devient difficile à éduquer. Il manifeste de l'entêtement, de l'obstination, du négativisme, une humeur capricieuse; il n'agit qu'à sa guise. Des conflits intérieurs et extérieurs accompagnent souvent toute cette période.

Encore plus tard, on a étudié et décrit la crise de la treizième année sous le terme de phase négative d'âge de la puberté. Comme le nom l'indique, le contenu négatif de cette période occupe le premier plan et semble, à première vue, épuiser tout le sens du développement à cette étape. La baisse du rendement scolaire, la diminution de la capacité de travail, la disharmonie de la structure interne de la personnalité, la réduction et l'atrophie du système des intérêts qui avaient été établies auparavant, et le caractère négatif ont permis à O. Kroh [1928] de caractériser cette période comme le stade d'une désorientation dans les relations internes et externes pendant laquelle le « je » humain et le monde sont séparés plus que jamais.

De façon relativement récente, on a reconnu théoriquement que le passage, très bien documenté du point de vue des faits, de l'âge du nourrisson à la prime enfance qui a lieu à l'âge d'environ un an, était en réalité également une période critique avec ses traits distinctifs que l'on connaît grâce aux descriptions générales de cette forme spécifique du développement.

Afin de disposer de la séquence complète des âges critiques, nous proposerions d'y inclure, comme maillon initial, la période

probablement la plus originale de toutes les périodes du développement de l'enfant : l'âge du nouveau-né. Cette période, très bien étudiée, se tient à l'écart du système des autres âges et est sans doute la crise la plus marquante et la plus évidente dans le développement de l'enfant. Le changement par-à-coups des conditions du développement au moment de la naissance lorsque le nouveau-né entre brutalement dans un environnement absolument nouveau, change toute sa vie et caractérise la période initiale du développement extra-utérin.

La crise du nouveau-né sépare la période embryonnaire du développement du premier âge de la vie. La crise de la première année sépare l'âge du nourrisson de la prime enfance. La crise de la troisième année est le passage de la prime enfance à l'âge préscolaire. La crise de la septième année est la charnière entre l'âge préscolaire et l'âge scolaire. Finalement, la crise de la treizième année coïncide avec le tournant du développement de l'âge scolaire à puberté. Ainsi, une image logique se révèle devant nous : les périodes critiques alternent avec les périodes stables. Elles sont des tournants du développement qui, une fois de plus, confirment que le développement de l'enfant est un processus dialectique où le passage d'une étape à une autre s'accomplit non par une voie évolutive mais par une voie révolutionnaire.

Si les âges critiques n'avaient pas été découverts empiriquement, ils auraient dû être introduits dans le schéma du développement sur la base d'une analyse théorique. Mais, à présent, il ne reste seulement à la théorie qu'à prendre conscience et à comprendre ce qui a déjà été établi empiriquement.

Lors des moments critiques du développement, l'enfant devient relativement difficile à éduquer parce que le changement du système pédagogique appliqué à l'enfant ne parvient pas à suivre les changements rapides de sa personnalité. La pédagogie

des âges critiques est moins développée en théorie et en pratique que la pédagogie des autres âges.

De la même manière que chaque vie est en même temps une mort lente (*F. Engels*), le développement de l'enfant, une des formes de vie les plus complexes, comprend nécessairement aussi des processus de réduction et d'atrophie. La naissance du nouveau au cours du développement signifie inévitablement l'atrophie de l'ancien. Le passage au nouvel âge est toujours marqué par le déclin de l'âge précédent. Les processus du développement inverse, de l'atrophie de l'ancien, se concentrent principalement aux âges critiques. Mais ce serait une grande illusion de croire que s'épuise ainsi la signification des âges critiques. Le développement ne cesse jamais son travail créateur, et pendant les périodes critiques, on observe des processus constructifs. Plus encore, les processus d'involution identifiés si clairement à ces âges, sont eux-mêmes subordonnés aux processus de construction positive de la personnalité, dépendent directement d'eux et forment un tout indissoluble avec eux. Le travail destructif se réalise durant ces périodes dans la mesure où c'est nécessaire pour le développement des traits et des qualités de la personnalité. La recherche montre que le contenu négatif du développement dans les périodes critiques n'est que l'envers, l'ombre des changements positifs qui constituent le sens principal de chaque âge critique.

La signification positive de la crise de la troisième année se manifeste par le fait que les nouveaux traits de personnalité de l'enfant y font leur apparition. Il a été établi que si la crise, en vertu de certaines raisons, se déroule faiblement et imperceptiblement, cela mène à un retard sérieux dans le développement des sphères affective et volitive de la personnalité de l'âge suivant.

En ce qui concerne la crise de la septième année, tous les chercheurs ont noté qu'en même temps que se présentent des

symptômes négatifs de cet âge, des acquisitions importantes adviennent à cet âge : l'enfant devient plus indépendant, ses relations avec les autres enfants changent, etc.

Pendant la crise de la treizième année, la baisse de la productivité intellectuelle de l'élève est provoquée par le changement de son attitude, de l'observation, à la compréhension et à la déduction. Le passage à une forme supérieure de l'activité mentale est accompagné d'une baisse temporaire de la capacité de travail. Les autres symptômes négatifs de la crise confirment également que chaque symptôme négatif camoufle un contenu positif consistant habituellement dans un passage à une forme nouvelle et supérieure.

Finalement, il est hors de doute qu'existe un contenu positif dans la crise de la première année. Les symptômes négatifs y sont liés clairement et directement à des acquisitions positives que fait l'enfant en se mettant debout et en apprenant à parler. On peut dire la même chose en ce qui concerne la crise du nouveau-né. Dans les premiers jours de sa vie le bébé régresse même physiquement : il perd du poids. L'adaptation à une nouvelle forme de vie émet des exigences si élevées sur la viabilité de l'enfant que, dit Blonsky, l'être humain n'est jamais aussi proche de la mort que lors des premières heures de sa naissance (1930, p. 85). Néanmoins, à cette période, plus que dans n'importe quelle des crises suivantes, il est évident que le développement est un processus de formation et d'apparition du nouveau. Tout ce que nous voyons dans le développement de l'enfant dans les premiers jours et semaines de sa vie est une formation absolument nouvelle. Les symptômes négatifs qui caractérisent cette période surgissent des difficultés dues à la nouvelle forme de vie qui apparaît pour la première fois et qui se complique au plus haut degré.

Le contenu essentiel du développement lors des âges critiques consiste en la naissance de nouvelles formations qui, comme le montre la recherche concrète, sont extrêmement originales et spécifiques. Elles se différencient de façon importante des nouvelles formations lors des âges stables par leur caractère transitoire, c'est-à-dire que par la suite, elles ne subsistent pas telles quelles et ne s'intègrent pas, comme un composant nécessaire, à la structure entière de la personnalité. Elles s'atrophient en se dissolvant dans les nouvelles formations lors de l'âge stable suivant, en s'incluant dans leur structure comme un composant subordonné qui n'existe pas par lui-même, en s'y dissolvant et en se transformant à tel point qu'il est presque impossible sans analyse spécifique et profonde de découvrir la présence de cette formation modifiée de l'âge critique parmi les acquisitions de l'âge stable suivant.

Comme telles, les nouvelles formations produites lors des crises disparaissent avec l'arrivée de l'âge suivant, mais continuent à y exister sous une forme latente. N'ayant pas d'existence indépendante, elles participent au développement souterrain qui mène finalement à l'apparition, pendant les périodes stables, de nouvelles formations par à-coups, comme nous l'avons vu.

Le contenu concret des lois communes sur les nouvelles formations des âges critiques et stables sera montré dans les chapitres suivants consacrés à l'analyse de chaque âge.

Les nouvelles formations doivent servir de critère principal pour la division du développement de l'enfant en des périodes séparées. Dans notre schéma, la séquence des périodes des âges doit y être déterminée par l'alternance des périodes stables et des périodes critiques. La durée des âges stables peut être déterminée spécifiquement par ses limites, plus ou moins distinctes, de début et de fin. Par contre, en tenant compte d'une caractéristique

différente de leur cours, les âges critiques doivent être définis par leurs points culminants ou piques de crise et en fixant le début à une demi-année de la période antérieure la plus proche et la fin à la demi-année de la période suivante.

Les âges stables, comme cela a été établi par la recherche empirique, ont une structure binaire clairement marquée et se divisent clairement en deux stades — le premier et le deuxième. Les âges critiques ont une claire structure triadique et se composent de trois phases liées entre elles par des passages lytiques : pré-critique, critique et post-critique.

Il faut indiquer les différences essentielles entre notre schéma et les autres qui en sont proches en ce qui concerne la définition des périodes principales du développement de l'enfant. Voici ce qui est nouveau dans notre schéma, en plus de l'utilisation du principe des nouvelles formations d'âge comme critère de la division :

- 1) l'intégration des âges critiques dans le schéma de périodisation;
- 2) l'exclusion de la période du développement embryonnaire du schéma ;
- 3) l'exclusion de la période dite juvénile du développement qui inclut l'âge de 17-18 ans jusqu'à la maturité définitive ;
- 4) l'intégration de l'âge de la puberté dans le groupe des âges stables et non des âges critiques.

Nous avons retiré la période du développement embryonnaire de notre schéma pour la simple raison qu'on ne peut pas le placer au même niveau le développement extra-utérin de l'enfant comme être social. Le développement embryonnaire présente un type de développement qui est tout à fait différent, avec ses propres lois par rapport au développement de la personnalité qui

commence dès la naissance. Le développement embryonnaire est étudié par une science indépendante, l'embryologie, qui ne fait pas partie de la psychologie. La psychologie doit tenir compte des lois de la croissance embryonnaire de l'enfant parce que les spécificités de cette période se font sentir au cours du développement postnatal de l'enfant, mais cela n'est pas une raison pour que la psychologie inclue l'embryologie. Exactement de la même manière, la nécessité de tenir compte des lois et des données génétiques, autrement dit de la science de l'hérédité, ne fait pas de la génétique une des parties de la psychologie. La psychologie n'étudie pas l'hérédité et le développement embryonnaire en tant que tel, mais seulement l'influence de l'hérédité et de la croissance de l'enfant in utero sur le processus de son développement social.

Selon nous, la jeunesse n'appartient pas à une des périodes de l'enfance pour la bonne raison que les recherches théorique et empirique s'opposent également à l'allongement excessif du développement de l'enfant et à l'introduction en lui des 25 premières années de la vie de l'homme. Suivant le sens commun et les régularités générales, l'âge entre 18 et 25 ans est plutôt le maillon initial du développement adulte que le maillon final de la chaîne des périodes du développement de l'enfant. Il est difficile d'imaginer que le développement de l'homme au début de sa maturité (de 18 à 25 ans) soit conformé aux lois du développement de l'enfant.

L'inclusion de l'âge de la puberté dans les périodes stables est une conclusion logique nécessaire de tout ce que nous savons de cet âge et de ce qui le caractérise comme période d'un essor extrêmement important dans la vie de l'adolescent, comme la période des synthèses supérieures réalisées dans sa personnalité. Cela est une conclusion logique nécessaire de la critique qui a été

faite par la science soviétique à l'adresse des théories qui réduisaient la puberté à une « pathologie normale » et à une profonde crise de la personnalité.

Ainsi, nous pourrions présenter la périodisation des âges de la manière suivante:

Crise de nouveau-né
Âge du nourrisson (de deux mois à douze mois)
Crise de la première année
Prime enfance (de 1 un à 3 ans)
Crise de la troisième année
Âge préscolaire (de 3 ans à 7 ans)
Crise de la septième année
Âge scolaire (de 8 ans à 12 ans)
Crise de la treizième année
Puberté (de 14 ans à 18 ans)
Crise de la dix-septième année

Traduction de Ludmila Chaiguerova

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE LA PREMIÈRE PARTIE

- Bacon, F. (1620/1960). *The new Organon and related writings*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Binet, A. (1894). *Psychologie des grands calculateurs et des joueurs d'échecs*. Paris: Hachette.
- Blonsky, P.P. (1930). *Возрастная педология [Pédologie d'âge]*. М.; L.: Работник просвещения (Travailleur de l'enseignement).
- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Busemann, A. (1926). *Die Jugend im eigenen Urteil. Eine Untersuchung zur Jugendkunde*. Langensalza: J. Beltz.
- Claparède, É. (1923). Préface à *Pensée et Langage chez l'enfant* de J. Piaget. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Compayré, G. (1893). *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Paris: Hachette.
- Gesell, A.L. (1928). *Infancy and human growth*. New York: the Macmillan company.
- Höfding, H. (1907). *Psychologie in Umrissen auf Grundlage der Erfahrung*. Leipzig: Reissland.
- Koffka, K. (1925). *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie*. Osterwieck am Harz: Verlag von A.W. Zickfeldt.
- Köhler, W. (1921). *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin: Julius Springer (traduit en français en 1927 sous le titre *L'intelligence des singes supérieurs*, Paris: Félix Alcan)

Références bibliographiques de la première parti

- Kroh, O. (1928). *Die Psychologie des Gröndschulindes*. Langensalza: J. Beltz.
- Lehmann, A. (1905). *Die körperlichen Äusserungen psychischer Zustände. Vol. 3: Elemente der Psychodynamik*. Leipzig: Reisland.
- Lipmann, O., & Bogen, H. (1923). *Naïve Physik*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Marx, K. (1960). *Le Capital*. Paris: Éditions sociales.
- Meumann, E. (1911). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. (1912). *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses*. Leipzig: Klinkhardt.
- Petrova, A. (1926). Дети-примитивы [Les enfants primitifs]. *Вопросы педологии и детской психоневрологии*, вып. 2. Под ред. Гуревича М.О. [Dans M.O.Gourevitsch (Ed.), *Les questions de paidologie et de psychoneurologie enfantine*] (p. 60-92). Moscou.
- Piaget, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Stern, C., & Stern, W. (1928). *Die Kindersprache*. Darmstadt: Wissenschaftliche Burchgesellschaft.
- Stern, W. (1927). *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stratz, C.H. (1904). *Der Körper des Kindes*. Stuttgart: Enke.
- Wundt, W. (1900-1920). *Völkerpsychologie, Bd. 1-10*. Leipzig: Engelmann.



Deuxième partie

Psychologie de l'éducation

PRÉSENTATION DE LA DEUXIÈME PARTIE

La première partie a été consacrée à la psychologie du développement. La seconde rassemble des textes que l'on peut désigner de psychologie pédagogique, définissant par là le champ de la psychologie qui s'intéresse à l'éducation, aux apprentissages scolaires, comme cas particulier des apprentissages culturels dans leurs rapports avec le développement naturel de l'enfant.

Néanmoins, pour bien comprendre cette articulation, il faut mettre en évidence un niveau intermédiaire qui a presque disparu des études vygotkiennes, de l'histoire de la psychologie et des études pédagogiques : la paidologie. Il est en effet difficile de comprendre les textes de Vygotsky sans les replacer dans leur contexte scientifique, celui d'une science en projet, d'une science intégrative du développement de l'enfant. C'est d'ailleurs en raison de ses liens avec la paidologie que l'œuvre de Vygotsky a été condamnée sous la période stalinienne et a connu une éclipse de vingt ans. Quelques mots donc au sujet de la paidologie, science du développement de l'enfant aujourd'hui disparue. Au début du XXe siècle, différents chercheurs travaillant sur le développement de l'enfant et les questions scolaires ont commencé à se fédérer sous l'étiquette d'une science (logos — discours raisonné) de l'enfant (paidos). Cette étiquette était bien large et la faisait ressembler à une auberge espagnole. Ce courant scientifique était

d'ailleurs sur le déclin lorsque Vygotsky décida d'inscrire nombre de ses travaux en son sein. Ce choix peut, de ce point de vue, paraître insolite : en grande partie, la psychologie était dominée par la psychométrie dont on trouve une discussion dans le deuxième texte de cette seconde partie. D'une certaine manière, rien n'était plus éloigné des préoccupations de Vygotsky que les travaux que l'on rangeait dans le courant de la psychologie. Il semble néanmoins que Vygotsky ait fait à son sujet un pari : renouveler la science psychologique en s'emparant d'une étiquette pour la subvertir. Cette stratégie, on le sait, a été catastrophique. On en trouve un écho sous la plume de ses deux plus proches collaborateurs, Léontiev et Luria, dans un texte présenté dans la troisième partie. Il est pourtant important de garder en tête ce contexte pour bien comprendre les deux premiers textes présentés ici.

Le premier des textes illustre la manière dont Vygotsky voulait réorienter la psychologie. On y trouve également ce qui semble avoir été la première occurrence de la notion de zone du développement le plus proche pour distinguer le développement actuel de l'enfant et le parcours développemental qu'il est sur le point d'accomplir. La discussion de l'enseignement de la grammaire complète le texte et permet de comprendre la place des disciplines dans la pensée pédagogique de Vygotsky. Le commentaire de Bernard Schneuwly dans la quatrième partie revient longuement sur cette donnée souvent oubliée : Vygotsky est un penseur de la didactique, un didacticien qui s'intéresse aux effets des apprentissages scolaires, donc des disciplines constituées, sur l'organisation et le fonctionnement du psychisme de l'enfant.

Le deuxième texte se centre très explicitement sur l'application scolaire de la psychologie : une psychométrie permettant de classer les élèves. À partir de données de recherche précises, la conférence de Vygotsky donnée en décembre 1933, soit

neuf mois après celle du premier texte de cette deuxième partie, à l'Institut Herzen de Leningrad, démonte pièce par pièce cet usage stérilisant du test du Quotient intellectuel pour les questions éducatives : en établissant un diagnostic sur les conquêtes du développement passé, l'école se coupe des forces vives en jachère qui ne demandent qu'à croître chez l'enfant.

Les deux derniers textes sont difficiles à dater. Ils semblent avoir été écrits en 1934, peu avant le décès de Vygotsky, mais avant *Pensée et Langage*. Ils abordent la même question, mais à des âges différents : les rapports entre apprentissage et développement à l'âge préscolaire (3-6 ans) et à l'âge scolaire (7-12 ans). Ces rapports ne sont en effet pas identiques selon les différents âges de la vie. On trouvera en particulier une validation des travaux de Maria Montessori, mais limitée à l'éducation préscolaire, alors que l'enseignement explicite est nécessaire à l'âge scolaire.

Ce dernier texte est sans doute le plus connu des éducateurs. Il a d'abord fait l'objet d'une traduction en anglais dans le recueil *Mind in society* en 1978, puis en français dans le recueil *Vygotsky aujourd'hui* (Schneuwly & Bronckart, 1985). Ces deux traductions se basent néanmoins sur la réédition de textes de Vygotsky en 1956 sous la direction de Léontiev et Luria dont on trouvera le texte introductif dans la troisième partie. Cette version de 1956 diffère cependant sensiblement de l'édition de 1935 que nous avons pris comme source des présentes traductions (*Le développement intellectuel des enfants au cours du processus d'apprentissage*).

On avertira cependant le lecteur : ce quatrième texte, bien que très connu, n'est pas d'un abord facile. Vygotsky y aborde trois thèses différentes attribuées respectivement à Piaget, aux behavioristes (Thorndike en particulier) et à la psychologie de la Forme à travers l'ouvrage de K. Koffka, *the Growth of Mind*

**ANALYSE PAIDOLOGIQUE
DU PROCESSUS PÉDAGOGIQUE
(1933)**

Lev Vygotsky

concernant les rapports entre apprentissage et développement. Une lecture attentive de ce texte permet de comprendre l'opposition nette de Vygotsky au paradigme psycho-pédagogique préconisant une pédagogie de la découverte: l'école est le lieu d'apprentissages qui ne pourraient pas se faire sans elle. L'activité éducative, au moyen des disciplines scientifiques, permet d'élever la conscience et les capacités intellectuelles de l'enfant. La deuxième partie du texte est consacrée à la notion de zone du développement le plus proche que l'on doit comprendre à la fois dans son lien avec les étapes du développement (quatrième texte de la première partie) et avec la distinction entre concepts quotidiens et concepts scientifiques (chapitre 6 de *Pensée et Langage*).

L'analyse paidologique englobe les questions de l'enseignement ainsi que de l'apprentissage de l'enfant. Nous nous concentrerons, ici, sur l'analyse paidologique des processus d'apprentissage de l'enfant parce que l'autre aspect nécessite une étude spécifique.

Je pense que tout le monde sera d'accord pour dire que l'analyse du processus pédagogique constitue la partie centrale du travail paidologique à l'école et qu'en même temps, aucune autre partie du travail paidologique n'est développée de manière si peu efficace. Il nous semble que cela s'explique par deux raisons dont la première est le désintérêt de la théorie paidologique pour le travail pratique qui, malheureusement, existe jusqu'aujourd'hui et qui se manifeste par le fait que le centre d'attention du travail paidologique est souvent occupé par des questions théoriques abstraites. La deuxième raison est que l'analyse paidologique du processus pédagogique est peu développée du point de vue théorique. Habituellement, les problèmes les plus abstraits de la paidologie sont développés assez intensément, mais, à l'inverse, le problème du développement intellectuel de l'enfant et de son rapport avec l'enseignement scolaire reste peu étudié. Ainsi, on hérite d'une situation qui ne satisfait ni les paidologues, ni les écoles qui sont en droit

d'attendre de ce travail quelque chose de plus concret et de plus important que tout ce qu'elles reçoivent.

En réalité, à quoi aboutit la soi-disant analyse paidologique du travail pédagogique à l'école ? En grande partie, elle tient de l'urgence : le paidologue vient assister à un cours avec du papier et un crayon ; il reste assis durant le cours et prend des notes détaillées. Ensuite, il analyse le cours d'un point de vue général : à quel point les enfants étaient intéressés, attentifs, etc. Dans le meilleur des cas, donc, on obtient une analyse didactique du cours et il devient conseiller, instructeur, assistant ou simplement second pédagogue concernant les sujets sur lesquels le paidologue est plus ou moins expert. S'il n'est pas expert en didactique d'une certaine discipline, comme cela arrive souvent, la soi-disant analyse paidologique du processus pédagogique débouche sur des instructions concernant l'organisation du cours du type : chaque cours doit intéresser les enfants, capter leur attention, se dérouler de façon diversifiée et dynamique, etc.

Avant tout, nous essayerons de déterminer le contenu d'un concept qu'on appelle habituellement « l'analyse paidologique ». C'est le premier point. Le deuxième, c'est la question des moyens, méthodes et voies par lesquels cette analyse doit être réalisée. Afin d'y répondre, il nous semble plus juste d'avoir comme point de départ non pas des généralités, mais les résultats de l'analyse du travail éducatif.

Si on tente de simplifier la situation actuelle et de la schématiser, il est clair qu'il existe deux points de vue opposés sur la question du contenu de l'analyse paidologique. Pourtant, ces deux points de vue là ne sont pas suffisamment fondés et doivent être rejetés en faveur d'un troisième que nous essayerons de défendre.

Le premier point de vue dans l'ordre chronologique est le suivant : on suppose que les processus de développement de l'enfant constituent les prémisses de sa capacité à apprendre. Le développement doit [donc]²⁹ précéder l'apprentissage. L'apprentissage s'appuie sur les cycles achevés du développement. La tâche du paidologue ou du psychologue consiste à diagnostiquer le cours du développement de l'enfant, et l'enseignement doit ensuite être adapté aux lois du développement d'enfant. Nous entendons souvent ces questions : quelle est la capacité d'apprendre à tel ou tel âge ? Faut-il commencer à enseigner aux enfants à lire et à écrire à l'âge de huit ans, quand ils commencent à aller à l'école, ou peut-on le leur enseigner à l'âge de cinq ans, comme cela se fait dans quelques jardins d'enfants, ou à l'âge de sept ans, comme on le fait dans les classes préparatoires ?

De quoi dépend la réponse à cette question, c'est-à-dire, quand faut-il commencer à enseigner à lire et à écrire à l'enfant ? Tout dépend du processus de développement de l'enfant. Afin de commencer à enseigner à l'enfant, il faut que ses fonctions psychiques aient déjà atteint un certain degré de maturité. Par exemple, on ne peut pas enseigner à lire et à écrire à un enfant de trois ans parce que son attention n'est pas encore développée (il ne peut pas se concentrer longtemps sur un exercice), sa mémoire n'est pas assez développée (il ne peut pas mémoriser l'alphabet), sa pensée n'est pas assez développée, etc.

Les adeptes du premier point de vue croient que la mémoire, l'attention, la pensée se développent selon leurs lois propres, de la même manière que les forces de la nature, et qu'elles doivent atteindre un certain niveau après lequel l'apprentissage scolaire devient possible. À ce moment-là, le rapport entre l'apprentis-

²⁹ Les mots entre crochets ont été ajoutés pour faciliter la lecture.

sage et le développement est traité sous la forme de deux aspects indépendants. Le premier est le processus de développement de l'enfant et le deuxième est le processus de l'apprentissage scolaire. Le problème est qu'il faut adapter l'enseignement au processus de développement de l'enfant.

Par exemple, Piaget [1924], un chercheur notoire, est de cet avis : jusqu'à l'âge de 11 ans, les enfants ne maîtrisent pas la pensée, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas capables d'établir une connexion causale ; c'est pourquoi il est inutile de commencer à leur apprendre les sciences naturelles et les sciences sociales.

Souvent, on utilise la comparaison suivante : la pédagogie se rapporte à la paidologie comme la technologie à la physique. La physique établit les lois de la nature en tant que telles et la technologie utilise ces lois. De même, la psychologie et la paidologie établissent les lois du développement de l'enfant et la pédagogie élabore l'enseignement de l'enfant en se basant sur ces lois. Ce point de vue, même s'il est très ancien, est très tenace. Il est fondé sur le fait que la majorité des paidologues, pédagogues et psychologues croient jusqu'à présent que le développement intellectuel de l'enfant dépend directement de la maturation du cerveau. Puisque la pensée est la fonction principale du cerveau, ils croient que le développement de la pensée dépend du développement du cerveau et qu'il existe une dépendance directe entre les niveaux spécifiques de la maturité du cerveau et les niveaux de développement de la pensée. Si un tout jeune enfant ne raisonne pas comme un enfant de sept ans, c'est parce que son cerveau n'est pas encore parvenu à maturité. Ils considèrent le processus du développement comme un processus biologique.

Par rapport à ce point de vue, trois principales corrections ont été introduites dans la pratique des écoles d'avant-garde

européennes et américaines. En fait, les corrections ont presque réduit à zéro ce point de vue.

Première correction. Si le niveau de développement de l'enfant d'aujourd'hui ne lui permet pas de maîtriser la connexion causale, est-ce que cela veut dire qu'il faut éliminer de la matière pédagogique tout ce qui ne correspond pas à ce niveau de développement de la pensée de l'enfant ? Non. La connexion causale chez l'enfant n'est pas assez développée ; c'est pourquoi l'école doit accorder de l'attention et trouver du temps pour développer la pensée causale. Par contre, à l'école, il n'est pas nécessaire de travailler sur ce qui est suffisamment développé chez l'enfant. Par exemple, les processus de perception se développent chez l'enfant plus tôt. Donc, à l'école, il ne faut pas enseigner à l'enfant à écouter, à voir, etc. Je vous donne un exemple tiré de l'histoire de l'école pour enfants déficients mentaux. Dans la pédagogie de ces écoles, le dogme suivant dominait : si chez les enfants déficients mentaux la pensée abstraite est mal développée, il faut baser l'enseignement sur les principes de la visualisation. Beaucoup d'écoles travaillaient en se basant sur ce principe jusqu'à ce qu'il soit devenu clair que ces écoles paralysaient la pensée abstraite de l'enfant. La nouvelle opinion, inverse à la première, qui est apparue dans le domaine de la pédagogie scolaire pour enfants déficients mentaux, particulièrement en Allemagne, s'exprime dans l'idée que si la pensée abstraite chez un enfant déficient mental est peu développée, l'école doit [au contraire] travailler davantage sur le développement de cette fonction.

La première correction nous a montré que le niveau de développement de l'enfant n'est pas le critère de tout ce qu'on peut et de tout ce qu'on ne peut pas lui faire apprendre à un moment donné.

Deuxième correction. On a découvert que les processus de développement de l'enfant sont éminemment difficiles et ne peuvent pas être caractérisés par un seul niveau. À partir de là, une théorie nommée « théorie du double niveau » est apparue. Cette théorie est très importante parce qu'elle a montré en pratique à quel point elle est capable de restructurer le service paidologique ou psychologique du processus scolaire. L'idée est la suivante : le développement de l'enfant est un processus de changement permanent. On se demande : le développement peut-il être déterminé par un seul niveau, c'est-à-dire, par le niveau de ce que l'enfant peut faire et de ce qu'il sait aujourd'hui ? Cela signifierait que le développement se déroule sans aucune préparation, qu'il commence juste au moment où nous le voyons. En réalité, il est évident que la préparation existe toujours, que le développement de l'enfant, ses processus ont une certaine période embryonnaire, tout comme l'existence de l'enfant ne commence pas au moment de sa naissance, mais dès la conception. De la même manière, le niveau de développement de l'enfant est préparé. Déterminer le développement de l'enfant par le niveau de tout ce qui est arrivé à maturité, c'est se refuser à comprendre le développement.

Afin de se débarrasser de ces défauts, Meumann [1911] et d'autres ont apporté des corrections qui ont amené à un changement dans la théorie et dans la pratique de l'analyse paidologique. L'essence du changement consiste en ceci : si l'enfant manifeste aujourd'hui la présence de certaines habiletés et de capacités qui ne sont pas encore parvenues à maturité, il trouve en lui des fonctions qui le poussent plus loin au cours du développement. Dans ce cas, l'objectif de la recherche paidologique est la définition non seulement de ce qui a déjà donné fruit, mais aussi de ce qui a été semé et de ce qui est en fleur et donnera fruit demain, c'est-à-dire que l'approche de la définition du niveau de

développement devient dynamique. Les recherches ont conduit les paidologues à l'idée qu'il faut définir au moins un double niveau du développement de l'enfant : premièrement, le niveau du développement actuel, c'est-à-dire, ce qui est déjà arrivé à maturité, et deuxièmement, la zone du développement le plus proche, c'est-à-dire le développement ultérieur des fonctions qui ne sont pas encore parvenues à maturité, mais qui sont quand même en train de mûrir; elles donneront des fruits et passeront au niveau du développement actuel demain.

Les recherches nous ont fait découvrir que le niveau du développement est déterminé au moins par ces deux variables. La différence entre le niveau du développement actuel et la zone du développement le plus proche est l'indice de cette dernière. Cette différence survient durant les processus de développement chez les enfants déficients mentaux ainsi que chez les enfants normaux. La zone du développement le plus proche des uns et celle des autres sont différentes. Les enfants d'âge différent ont aussi des zones du développement le plus proche différentes. Une recherche a montré qu'un enfant âgé de cinq ans a une zone du développement le plus proche égale à deux ans, c'est-à-dire, qu'il a en germe des fonctions qui ne parviendront à maturité qu'à l'âge de sept ans. L'enfant âgé de sept ans a déjà une zone du développement le plus proche plus étroite. Donc, telle ou telle grandeur de la zone du développement le plus proche est typique pour des étapes particulières du développement de l'enfant.

L'étude de la zone du développement le plus proche a mené à la conclusion suivante : l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau du développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche.

Finalement, une troisième importante correction a été apportée. Ajoutée aux deux précédentes, elle renverse presque

complètement l'ancien point de vue. Elle consiste en la chose suivante : même s'il faut tenir compte du développement des fonctions de l'enfant et de ses propres lois, il ne faut pas oublier aussi que ces lois se manifestent différemment selon le fait que l'enfant apprend ou n'apprend pas.

L'étape suivante dans cette direction a mené à ce que le point de vue susdit a été estimé comme théoriquement injustifié. L'idée que le processus de développement avance par lui-même, indépendamment de l'apprentissage de l'enfant et que l'apprentissage utilise techniquement ce processus, a été mise en doute. On a commencé à affirmer que l'apprentissage lui-même était un facteur puissant, c'est-à-dire, une force efficiente qui dirige, accélère, entrave, et regroupe les processus de développement de l'enfant. Thorndike l'a dit pour la première fois dans son livre « Psychologie de l'arithmétique ». Il a affirmé que l'apprentissage était lui-même développement. Selon lui, il n'existe pas deux aspects — le développement et l'apprentissage ; l'apprentissage est le processus du développement qui s'exprime dans l'acquisition de nouvelles habitudes, dans la capacité de résoudre des problèmes, etc.

En raisonnant sur la mémoire, la perception, la définition du niveau de leur développement, Meumann parle de l'adaptation, de la décomposition de l'enseignement de l'arithmétique sur des processus connus, et Thorndike [1906] suppose que l'apprentissage de l'arithmétique est la voie du développement que l'enfant doit suivre sous la direction de l'école. C'est pourquoi il faut avant tout choisir un système rationnel, par l'intermédiaire duquel l'enfant acquerrait tour à tour un système de connaissances et d'habitudes. C'est l'acquisition de ces connaissances et de ces habitudes qui est le processus de développement, c'est-à-dire, apprentissage et développement coïncident.

Koffka, le représentant du gestaltisme allemand, a essayé dans son travail sur le développement de l'enfant [Koffka, 1924] de mettre en accord ces deux points de vue extrêmes, mais comme il nous le semble, ce fut sans succès. Selon lui, le processus du développement de l'enfant se construit à partir des processus de maturation (selon l'ancien point de vue) et d'apprentissage. L'apprentissage est en lui-même un processus de développement. Donc, le développement a deux voies : le développement comme maturation et le développement comme apprentissage. Dans leur déroulement, ces processus sont différents, mais de par leurs résultats, ils sont identiques. Ainsi, il existe des partisans de la réconciliation de ces deux points de vue.

Il nous semble qu'habituellement ces deux points de vue dans leur forme mixte sont à la base de l'analyse paidologique du processus pédagogique. Lorsqu'on analyse le processus pédagogique dans la classe, on part du point de vue que le développement lui-même est un apprentissage, c'est-à-dire, que le développement de l'enfant suit pas à pas, en parallèle, l'apprentissage scolaire, comme l'ombre l'objet qui la projette. C'est le point de vue de Thorndike. Lorsqu'on dit que tel ou tel programme ne convient pas aux enfants d'un certain âge, on présume par conséquent que les processus de maturation eux-mêmes doivent atteindre un certain niveau pour que l'apprentissage d'un tel programme par les enfants d'un tel âge devienne possible. Ce sont ces deux points de vue dans leur mélange le plus primitif sur lesquels l'analyse théorique du processus pédagogique se base habituellement.

Les deux points de vue décrits manquent de poids, et ce à quoi ils mènent devrait être reformulé sur la base des étapes déjà accomplies par la théorie paidologique. Nous résumerons à présent cette formule en peu de mots afin de la remplir plus tard d'un contenu plus concret. Ce serait une erreur d'identifier les

processus d'apprentissage et ceux du développement de l'enfant. Ce n'est pas la même chose. Si aujourd'hui j'ai appris à taper à la machine à écrire ou que j'ai maîtrisé la connexion causale, ce n'est pas la même chose. Si j'ai acquis les connaissances d'un cours d'anatomie humaine ou que ma pensée abstraite a progressé, je pense que ce n'est pas la même chose. Il existe une différence entre les processus de l'apprentissage et ceux du développement. C'est pourquoi il est incorrect de les identifier, mais il est aussi incorrect de penser que l'apprentissage se réalise indépendamment du processus du développement de l'enfant.

À l'école, nous nous heurtons à deux processus différents, au processus de développement et au processus de l'apprentissage. Le problème porte sur le rapport entre ces deux processus.

À présent, après avoir mis en évidence les deux points de vue principaux sur le rapport entre apprentissage et développement, passons à la description des résultats de l'analyse de l'apprentissage scolaire afin de tirer une conclusion générale, en s'armant de données concrètes afin de comprendre le rapport entre le processus de l'apprentissage et le processus du développement, et ce que doit faire l'enseignant pour faciliter le développement.

Commençons par l'apprentissage d'une langue³⁰. Lorsque nous nous tournons vers l'enseignement d'une langue à l'âge scolaire, nous comprendrons que son but principal est que l'enfant maîtrise le langage écrit et le langage parlé. L'enfant entrant à l'école connaît déjà sa langue maternelle, mais à l'école il acquiert des connaissances de la langue littéraire. Comment peut-on caractériser correctement le processus de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture que l'enfant accomplit lui-même? On pourrait considérer le développement de l'écriture comme un

processus d'apprentissage pur comparable à la manière dont on apprend à jouer au tennis, à faire du vélo, à former des habitudes de mouvement qui n'ont rien de commun avec le développement. On pourrait le considérer autrement: c'est le processus de formation d'habitudes liées à la lecture et à l'écriture, c'est-à-dire l'établissement de l'association entre une lettre et un son au cours de la lecture et de l'écriture. C'est ce qu'est le processus de développement.

Une formule classique contre laquelle presque toutes les nouvelles recherches sont présentement dirigées est apparue. Cette formule dit que la lecture et l'écriture ne représentent rien de nouveau pour l'enfant, que le langage écrit n'est [rien d'autre] que la transposition du langage parlé en symboles écrits, tandis qu'au cours de la lecture, les symboles écrits sont transposés en langage parlé. Cependant, la recherche s'est heurtée à un problème central dont l'analyse a donné naissance à une série de travaux sur la psychologie de l'écriture et de la lecture à l'école. Il s'est avéré que la règle générale pour tous les enfants dans divers pays est que l'enfant de neuf ans, après avoir appris à lire et à écrire, demeure considérablement en arrière en ce qui concerne le développement du langage écrit, c'est-à-dire la compréhension du texte et de l'habileté à écrire des textes. L'enfant de neuf ans qui étudie à l'école depuis deux ans, écrit comme un enfant de deux ans parle, c'est-à-dire, la différence entre le langage écrit et le langage parlé chez lui présente une distance colossale de sept ans. Plus tard, la distance diminue un peu, mais reste quand même importante pendant toute l'école primaire.

On peut se demander pourquoi l'enfant qui a appris à lire et à écrire parle comme un enfant de neuf ans et écrit comme parle celui de deux ans. Pourquoi il comprend le récit qu'on lui transmet par le langage parlé comme un enfant de neuf ans, mais

³⁰ Voir sur ce point, le chapitre 6 de *Pensée et Langage* (p. 337-346).

qu'en même temps, il comprend un texte écrit dans l'abécédaire de la même façon qu'un enfant de deux ans comprend le langage parlé ? Comment peut-on expliquer cette distance colossale entre le développement du langage écrit et du langage parlé ? J'aimerais répéter que les recherches ont montré que les enfants qui maîtrisent très bien le langage parlé écrivent en utilisant des phrases très courtes, de deux mots, c'est-à-dire qu'ils le font comme un enfant de moins de deux ans parle. Le même enfant parle en utilisant des phrases longues avec des propositions subordonnées, etc. Dans son langage écrit, nous voyons des sujets et des verbes, mais très rarement des adjectifs ; la grammaire et la syntaxe sont profondément déformées.

Les recherches conduites par des paidologues ont amené à une autre théorie (en Russie, c'est le point de vue de Blonsky [1930]) — la théorie des déplacements selon laquelle en acquérant chaque nouvelle fonction, l'enfant rencontre les mêmes difficultés qu'il a déjà rencontrées en acquérant à un âge plus jeune une autre fonction apparentée. Par exemple, en apprenant le langage parlé, l'enfant est passé par certaines étapes du développement et selon la théorie des déplacements, en apprenant le langage écrit il doit passer par les mêmes étapes. En considérant les faits, on ne peut rien y objecter. Il est clair qu'il existe une ressemblance formelle entre les étapes de l'apprentissage de l'écriture à l'école et les étapes de l'apprentissage du langage parlé.

Pourtant, cela n'explique rien et nous pose par contre un autre problème : pourquoi est-ce que cela se passe ainsi ? Il suffit de se poser la question « pourquoi ? » pour montrer toute l'inconsistance de cette explication. Pourquoi l'enfant parle-t-il mal à l'âge de deux ans ? Nous pouvons le comprendre facilement : il a un vocabulaire réduit, il est peu avancé, il ne maîtrise pas les formes syntaxiques. Mais pourquoi un enfant de neuf ans écrit en

utilisant un vocabulaire réduit, alors qu'il a le même vocabulaire pour le langage écrit et pour le langage parlé et qu'il connaît les constructions syntaxiques ? Nous ne le comprenons pas. Il serait facile de comprendre cette différence si les causes de ces phénomènes étaient les mêmes. Mais le problème est que les causes sont différentes. Il est évident qu'après deux ans d'études, l'enfant a suffisamment maîtrisé le vocabulaire, la lecture, la syntaxe, le mécanisme de l'écriture et qu'en même temps, il utilise de manière différente la même syntaxe et le même vocabulaire dans le langage écrit et dans le langage parlé.

Puis, une question se pose : est-il vrai que le langage écrit n'est qu'une transposition simple du langage parlé aux symboles écrits ? Les faits nous disent qu'un enfant qui nous raconte avec vivacité ses impressions les écrit d'une manière fade, pâle et stupide. Le chercheur allemand Busemann [1927] a remarqué qu'un enfant dont le récit oral se caractérisait par sa richesse et sa vivacité se conduisait autrement lorsqu'il devait écrire une lettre. Il écrit : « Cher brave François, je t'écris une lettre. Ton Hans. » On a l'impression que lorsque l'enfant est passé du langage parlé au langage écrit, il est devenu bête. Dans une recherche connue, on a proposé aux enfants de décrire un tableau. L'enfant qui a fait oralement un exposé cohérent et intégré (la dénomination des objets et des actions) se trouve au premier ou au deuxième stade du développement lorsqu'on lui demande de le faire par écrit. Si on résume toutes ces recherches, on peut dire que le langage écrit présente de grands obstacles pour l'élève et qu'il entraîne son activité intellectuelle à un niveau plus bas, non pas parce qu'il contient les mêmes difficultés qu'il a rencontrées dans le langage parlé, mais pour d'autres raisons.

Voici la première raison. Certains chercheurs ont montré que le langage écrit est plus abstrait que le langage parlé. Première-

rement, il est abstrait parce qu'il n'y a pas d'intonation. L'enfant commence à comprendre l'intonation avant de commencer à comprendre le langage. Nous, les adultes, comprenons le langage en entendant non pas des mots isolés, mais des phrases complètes. Passer du langage concret au langage qui est privé d'intonations, c'est-à-dire au langage abstrait, à l'ombre du langage, est beaucoup plus difficile pour un enfant de neuf ans que de passer des objets aux mots pour un tout jeune enfant. Le tout jeune enfant parle des objets qui se trouvent devant ces yeux et ne peut pas en parler en leur absence. C'est pourquoi passer des objets concrets à la conversation pour lui est si difficile. Ce qui est encore plus difficile, comme le montre Beringer, est le passage au langage écrit qui est à cet égard plus abstrait.

La seconde raison est la suivante : le langage écrit est également abstrait au sens qu'il s'accomplit sans interlocuteur. Chaque langage vivant présuppose la situation où je parle et vous m'écoutez ou [la situation où] vous parlez et je vous écoute. L'enfant s'est habitué au dialogue, c'est-à-dire, à une situation où il parle et reçoit tout de suite une certaine réponse. Parler hors d'une situation conversationnelle est une grande abstraction parce qu'il faut imaginer l'auditeur, s'adresser à un homme qui n'est pas présent, imaginer qu'il est près de vous. Cela nécessite aussi de la part de l'enfant une capacité à abstraire qui n'est pas encore assez développée. L'observation de Bühler qui a remarqué que les jeunes enfants parlent au téléphone beaucoup plus naïvement que dans une situation ordinaire est très intéressante. Même après que l'enfant s'est habitué à parler au téléphone, le niveau de sa communication téléphonique est plus primitif que celui d'une conversation vivante avec un interlocuteur parce que pour l'enfant, il est difficile de parler avec une personne qu'il ne voit pas. Il existe une différence identique pour les adultes.

On s'en est rendu compte à la suite d'observations [réalisées] auprès d'eux.

Si nous considérons les caractéristiques suivantes du langage écrit (le langage sans son, le langage détaché de l'activité de parole et le langage qui se déroule en silence), nous verrons que nous nous heurtons non pas au langage au sens propre du mot, mais à la symbolisation de symboles sonores, c'est-à-dire à une double abstraction. Nous verrons que le langage écrit se rapporte au langage parlé comme l'algèbre à l'arithmétique.

Le langage écrit se différencie du langage parlé aussi du point de vue de la motivation : la motivation se trouve à l'origine du développement du langage de l'enfant. Le besoin (et cela a été prouvé) est une prémisse nécessaire pour le développement du langage parlé, et souvent, les enfants ne commencent pas à parler dès leur jeune âge parce qu'ils n'en ont pas besoin. Chaque activité des bébés normaux est intégrée à une situation sociale : ils sont très dépendants et font tout à l'aide des autres. Ils ne peuvent ni manger sans leur mère, ni s'habiller, etc. Le besoin de parler se développe chez eux au moment où le langage parlé n'est pas encore présent et remplace d'autres moyens comme des cris expressifs, le gazouillement, des signes, etc. Ainsi, le développement du besoin de parler devance le développement du langage parlé.

Chaque activité a besoin d'une source d'énergie qui la nourrit. Le langage a toujours certains motifs — la raison pour laquelle l'individu parle. Dans le langage parlé, on n'est pas obligé de créer des motifs : chaque nouveau tour de la conversation mène à une phrase nécessaire, après laquelle il vient une autre phrase, etc. Ainsi, le langage parlé engendre la motivation. Dans le langage écrit, nous devons créer par nous-mêmes la situation, les motifs du langage, c'est-à-dire agir plus volontairement que

dans le langage parlé. Wundt avait déjà fait remarquer que le langage écrit était dès le début lié à la conscience et à l'intention, comme la fonction de la volonté. Des recherches montrent que dans le langage écrit, l'enfant doit avoir davantage conscience des processus d'émission de la voix. Il apprend le langage parlé sans cette réflexion entière. Le jeune enfant parle, mais il ne sait pas comment il le fait. Dans le langage écrit, il doit prendre conscience du processus même de l'expression de sa pensée par des mots.

Nous nous arrêterons sur ce point de manière détaillée et aborderons les recherches sur la grammaire. Ces recherches nous semblent des plus intéressantes concernant ce que la paidologie apporte à la compréhension des processus d'apprentissage. Ici, nous posons la question capitale de la nature du développement intellectuel au cours du processus d'apprentissage scolaire.

La grammaire occupe une place particulière dans l'enseignement de l'enfant. Herbart a fait remarquer que la grammaire était une exception monstrueuse du système entier des matières scolaires. Les autres matières, par exemple, l'arithmétique, transmettent à l'enfant des habitudes et des connaissances qu'il ne possédait pas. Nous savons que l'enfant entre à l'école sans savoir diviser et multiplier et la quitte en sachant le faire. Mais selon Herbart, quand on enseigne la grammaire, nous ne formons aucune nouvelle habitude : avant de venir à l'école, l'enfant sait déjà conjuguer, utiliser les déclinaisons construire des phrases correctement du point de vue de la syntaxe. La grammaire ne lui apprend rien de nouveau, rien qu'il ne sache déjà faire avant de commencer son apprentissage. Par contre, lorsque nous, les adultes, étudions des langues étrangères, nous commençons à conjuguer et à faire des déclinaisons afin de parler correctement. Mais l'enfant âgé de trois ans est déjà capable de parler et à l'âge

de cinq ans, il sait conjuguer et décliner. Cela nous a amenés à l'idée que la grammaire est une chose vaine et inutile qui ne fait qu'obliger l'enfant à raisonner. En même temps, la vertu extraordinaire de l'apprentissage de la grammaire se voit dans le fait qu'un individu peut posséder une certaine habileté, l'utiliser et ne pas savoir qu'il en est capable. On peut conjuguer et ne pas savoir qu'on conjugue, etc. Un héros de Molière a appris de son enseignant qu'il parlait en prose. L'enfant peut parler en prose et ne pas le savoir.

Lorsqu'on a posé la question suivante : « qu'est-ce que l'enfant acquiert de nouveau grâce à l'apprentissage de la grammaire et pourquoi l'enfant a besoin de la grammaire ? », il s'est avéré que le rôle de la grammaire était vraiment essentiel. Si on a quelque habileté et qu'on ne sait pas qu'on la possède, on l'utilise automatiquement. Mais quand on a besoin de faire volontairement quelque chose qu'on fait [déjà] involontairement sans problème, on a de grandes difficultés à le faire dans une situation inaccoutumée.

Permettez-moi de citer les résultats d'expériences avec des enfants et avec des personnes malades. Souvent, les gens qui souffrent de certains dérèglements du langage peuvent parler, mais ils ne savent pas qu'ils en sont capables. Si on leur demande de dire quelque chose volontairement, ils ne le peuvent pas. Citons le nom de H. Head [1926]. On pose la question à un malade : — Comment s'appelle cette chose ? — Je ne sais pas comment s'appelle cette boîte, dit-il.

Selon ces données expérimentales, les enfants réagissent d'abord à la ressemblance, et ensuite à la différence. Ce phénomène a lieu parce que les enfants réagissent à la ressemblance sans en prendre conscience ; mais afin de réagir à la différence, il faut qu'ils en prennent conscience (Claparède, 1918). Claparède

[1916] en a déduit une loi: l'inadaptation nous force à prendre conscience de ce que nous faisons.

On trouve la même chose au cours de l'apprentissage de la grammaire. L'enfant conjugue et décline lorsqu'il parle, mais il ne sait pas ce qu'il fait pour cela et comment il le fait. C'est pourquoi s'il a besoin de faire ce qu'il faisait déjà sans en prendre conscience, cela lui devient impossible. Donnons un exemple de plus. On appelle cela dans certaines recherches expérimentales « la théorie de la vitre »: si on regarde un objet par une vitre transparente, on n'aperçoit pas la vitre. C'est exactement la même chose qui arrive chez l'enfant: en parlant, il est si absorbé par l'objet, par l'idée et par les actions qui sont renfermés dans les mots qu'il ne s'aperçoit pas des mots eux-mêmes, de la même façon qu'on ne se rend pas compte de l'existence d'une vitre transparente. Toute l'attention de l'enfant est concentrée sur ce qui est renfermé dans les mots. C'est pourquoi il ne sait pas comment il parle. Voici un autre exemple: il est rare que quelqu'un soit capable de raconter comment il fait un nœud, mais chacun peut le faire. Quelque chose d'identique a lieu chez l'enfant avec le langage. Il n'a pas conscience de comment il parle. Aussi parle-t-il, lorsqu'il le fait, plus ou moins automatiquement. Le langage écrit demande à l'enfant, comme nous l'avons déjà montré, une construction volontaire. Il est obligé de faire attention à comment il le construit, c'est-à-dire que dans le langage écrit il doit voir la vitre transparente.

La différence colossale entre le langage parlé et le langage écrit s'explique par le fait que dans le langage écrit, l'enfant a besoin de faire volontairement ce qu'il fait involontairement dans le langage parlé. Dans le langage écrit, l'enfant doit concentrer son attention non pas sur le langage lui-même, mais sur ce qui se trouve derrière les mots, « derrière la vitre ». L'attention de l'en-

fant est si absorbée par la construction volontaire de ce qu'il sait faire involontairement que pour cette raison, le sens commence à lui échapper. Faire en même temps ceci et cela est au-dessus de ses forces. Il s'avère qu'il existe un rapport étroit entre le développement du langage écrit et l'apprentissage de la grammaire. La cause la plus fréquente d'un faible développement du langage écrit est l'ignorance de la grammaire. Certains chercheurs qui travaillent dans ce domaine affirment que pour l'enfant déficient mental, le problème de l'acquisition de l'écriture n'est qu'un problème d'acquisition de la grammaire. Quoi qu'il en soit, il existe toujours une interdépendance directe et immense entre le développement de la compréhension de la grammaire et le développement du langage écrit, c'est-à-dire, entre la prise de conscience par l'enfant de ce qu'il fait et la construction volontaire du langage écrit.

Il serait faux de penser que le langage écrit exige seulement de l'individu un caractère volontaire. Chaque transmission d'idées qui a un but concret demande un caractère volontaire. Chaque discours, bien qu'il se fasse sous forme orale, représente un exemple non pas d'un langage situationnel, mais bien d'un langage volontaire. L'attention de celui qui parle doit être concentrée sur le processus de construction du langage à la différence du processus où nous ne pensons pas au langage, et où il se construit selon la situation. La plupart des enfants qui sont correctement développés mentalement ont tout de même des difficultés à reproduire oralement un récit simple, c'est-à-dire que cela leur pose aussi problème de faire une construction volontaire dans le langage parlé.

Ensuite, le langage écrit a un rapport autre au langage intérieur que le langage parlé. Dans l'histoire du développement de l'enfant, le langage parlé est avant-coureur du langage intérieur.

D'abord, l'enfant commence à parler à voix haute, puis il est capable de penser intérieurement. Mais le langage écrit se développe après le langage intérieur et en dépend directement.

Nous passons à présent à une série de recherches sur l'âge scolaire qui établissent sur le plan génétique le même phénomène qui a été établi en psychopathologie. Selon Jackson et H. Head, le langage écrit est la clé du langage intérieur. En effet, le langage écrit présuppose la réflexion, l'élaboration de ce que nous voulons dire dans la tête. Il est connu que le processus du langage parlé se déroule toujours sous deux aspects : d'abord, la formulation de la phrase intérieurement et après, son expression orale. Mais le langage écrit nécessite le fonctionnement permanent du langage intérieur et s'en trouve dans la dépendance directe.

Lorsque l'enfant écrit une lettre à un ami qui demeure dans une autre ville, il est obligé d'avancer dans une situation qu'il a lui-même créée. L'enfant voit devant lui une feuille et un crayon. Afin d'écrire, il lui faut former des motifs intérieurs, plus abstraits ; la situation ne lui dicte pas ce qu'il doit dire. Cela demande une certaine liberté et le déroulement du sens dans la lettre. En outre, grâce à sa liaison avec le langage intérieur, une autre syntaxe que dans le langage parlé se constitue dans le langage écrit.

Expliquons cela brièvement. Le langage intérieur est plus court, plus sténographique ; il se base sur d'autres structures que le langage parlé. Le langage intérieur est, de par sa structure, un langage qui utilise plutôt le style télégraphique. On sait que des remarques fragmentaires sont agrammatiques, presque exclusivement prédictives, c'est-à-dire qu'elles ne contiennent que des prédicats. Si je raconte quelque chose, je dois inclure dans ma phrase le sujet *et* le prédicat, ainsi que, souvent, l'adjectif, le com-

plément, etc. En ce qui concerne le langage intérieur, on connaît son idée, on sait à quoi on pense ; c'est pourquoi ce langage se compose d'une suite de prédicats.

Le langage écrit est développé au maximum tandis que dans le langage parlé, on peut s'exprimer beaucoup plus brièvement et être syntaxiquement moins cohérent. Vous savez qu'il y a beaucoup de gens qui parlent de la même façon qu'ils écrivent, en ajoutant dans leur langage parlé une abstraction superflue. Le langage parlé se caractérise par des phrases courtes et réduites. Si on vous demande : « Voulez-vous une tasse de thé ? », vous ne répondrez jamais : « Non, merci, je ne veux pas de tasse de thé » ; vous le dites plus brièvement. Ainsi, le langage parlé prend une place intermédiaire entre le langage écrit et le langage intérieur. Le premier est un langage syntaxiquement correct au maximum, et l'autre est court et réduit à l'extrême. L'élève qui doit apprendre le langage écrit se trouve devant la tâche de transformer le langage contracté au maximum en langage déployé au maximum, c'est-à-dire, devant une tâche dont la difficulté ne peut pas être comparée avec l'apprentissage du langage parlé.

Le processus de transformation du langage intérieur en langage écrit est excessivement difficile parce que le premier est un langage pour soi-même tandis que le second est construit au maximum pour qu'un autre me comprenne sans me voir écrire. Il s'agit d'une combinaison d'activités qui sont à la base contradictoires chez l'enfant.

Si on résume tout ce qui a été dit, on peut observer la différence immense entre le langage parlé et écrit chez un élève. Il est nécessaire de considérer le langage écrit comme la naissance d'une nouvelle forme de langage qui a une autre structure et d'autres fonctions par rapport aux deux autres formes de langage et qui a ses propres lois de développement.

À présent, on s'arrêtera sur des résultats de recherche sur la lecture afin de tirer des conclusions générales en se basant sur eux. Le principal résultat auquel les recherches récentes sur l'écriture nous conduisent s'exprime en trois thèses. La première thèse ou, plus précisément, deux thèses formulées sous une forme négative, est la suivante: de même que le langage écrit n'est pas la simple transposition du langage parlé dans des signes graphiques, mais une nouvelle forme de langage qui devient une acquisition de l'enfant, de même, la lecture n'est pas la simple transposition des signes graphiques en langage parlé, mais un processus très difficile. L'autre thèse consiste dans le fait que la lecture n'est pas le processus en sens inverse (comme on le suppose) du langage écrit.

Binet a représenté d'une façon imagée le rapport entre la lecture et l'écriture: il le représente comme le mouvement d'un processus en deux sens opposés, c'est-à-dire comme le rapport entre deux voyages où en premier, je prends le train de Paris à Lyon et ensuite, de Lyon à Paris. En fait, ce point de vue n'est pas confirmé. La lecture s'avère, par rapport au langage écrit, un processus d'une nature absolument différente de ce que l'enfant doit apprendre indépendamment de l'écriture.

D'abord, arrêtons-nous sur la nature de la lecture. Il existe trois particularités sur lesquelles il faut concentrer notre attention. La première est que la lecture n'est pas la simple association entre des signes graphiques et les sons qui y correspondent. La lecture est un processus complexe auquel les fonctions psychiques supérieures en ce qui concerne la pensée participent directement. Les raisons pour lesquelles la lecture est développée ou peu développée se trouvent dans le développement de la pensée de l'enfant. Cela a été prouvé par Thorndike dans ses expérimentations. Selon lui, la thèse principale est que la lecture est un

processus très difficile qui nécessite de l'individu une réflexion sur plusieurs éléments de phrase, l'organisation des rapports entre eux, la sélection de certaines significations parmi toutes celles qui sont possibles, le rejet des autres et le fonctionnement commun de beaucoup de forces qui assurent le résultat final. En effet, nous verrons que le processus de réponse à une simple question à propos d'un simple texte inclut toutes les caractéristiques de la réflexion typique. D'après Thorndike, beaucoup d'enfants échouent en lecture non pas parce qu'ils ont compris, mémorisé les faits et les principes et n'ont simplement pas pu les structurer et les appliquer ou bien parce qu'ils les ont compris et ne les ont simplement pas mémorisés, mais parce qu'ils ne les ont pas compris du tout.

Thorndike a proposé à des élèves d'écoles américaines quelques textes simples après quoi il leur a posé des questions afin de vérifier à quel point ils les avaient compris. La recherche a montré que les enfants dont le niveau de développement est très élevé et qui comprennent parfaitement le langage parlé restent terriblement en arrière en ce qui concerne la compréhension du texte en cours de lecture.

Nous ne citerons pas tous les résultats de recherche et nous nous arrêterons seulement sur les conclusions qui montrent que le texte le plus primitif devient très difficile à comprendre si l'enfant attache de l'importance à un certain mot et sous-évalue les autres mots dans la phrase et dans le texte entier. Dans le langage parlé, l'intonation nous aide beaucoup à comprendre. En suivant les accents d'insistance et l'intonation, l'enfant comprend de quoi il s'agit. En lisant, l'enfant doit faire tout cela volontairement à propos d'une situation abstraite qui est présentée dans un texte imprimé. Cela nous fait voir que la compréhension d'un texte suppose le maintien du poids pondéré des mots ou le change-

ment de la pondération jusqu'à ce qu'on obtienne le résultat qui saura satisfaire le but de la lecture. La compréhension du récit est similaire à la résolution d'un problème en mathématique. Elle consiste en la sélection des éléments corrects de la situation et dans leur jonction en ordre juste, ainsi que dans l'attribution du poids juste à chacun d'eux, de leur influence ou de leur importance. La lecture de récits ou de descriptions, selon Thorndike, nécessite une activité analytique de la pensée du même type et de la même structure que les processus intellectuels supérieurs. C'est pourquoi la corrélation entre la lecture et la solution des tests du complément verbal et autres analogues (les tests de Binet) s'avère très élevée.

Pour Thorndike, la lecture peut être incorrecte ou inadéquate à cause de l'inaptitude à débattre des questions qui se posent en parcourant le texte, à les relever ou à les laisser de côté. La plupart des élèves qui donnent une mauvaise réponse à une question concernant ce qu'ils ont lu répondraient correctement si on dialoguait avec eux de telle manière : « Vrai ou faux : le jour où la fille ne doit pas aller à l'école, c'est un jour où l'école est fermée. Le jour où la fille ne doit pas aller à l'école est-il le début d'une période scolaire ? », etc.

Nous savons bien qu'on peut lire en parcourant les lignes d'un texte et en comprenant approximativement de quoi il s'agit, sans saisir les nuances qui se présentent dans chaque phrase et sans lier une phrase avec l'autre. Cependant, on peut lire en faisant tout cela. Le second processus est lié davantage à l'activité intellectuelle supérieure. Si on établit une analogie avec le langage écrit, on peut dire que l'enfant ne comprend pas ce qu'il lit au même degré que ce qu'il comprend du langage parlé ; en lisant, il doit comprendre volontairement et accomplir par lui-même les processus qui se font plus ou moins involontairement quand il

s'agit du langage parlé. Et c'est pourquoi, selon Thorndike, dans la théorie de l'enseignement, nous ne devons pas considérer la lecture d'un manuel comme un travail mécanique, passif et stéréotype se plaçant à un niveau complètement différent du travail de calcul ou de l'utilisation de ce qui a été lu.

Il s'avère que le processus de lecture nécessite la participation de l'activité intellectuelle. Il est plus intellectuel, conscient et volontaire que la compréhension du langage parlé. D'autres recherches nous montrent aussi que la lecture et l'apprentissage de la lecture sont étroitement et intrinsèquement liés au développement du langage intérieur. Sans le développement du langage intérieur, c'est-à-dire, sans savoir nuancer mentalement les mots lus et sans savoir leur attribuer une intonation, ce processus est impossible.

Là-dessus, nous terminerons l'exposé des faits et dresserons quelques conclusions. Qu'est-ce que nous a appris l'analyse de la lecture et de l'écriture ? Nous savions déjà quelque chose d'analogue dans l'analyse des sciences naturelles et de l'arithmétique, mais c'était un autre aspect du développement de l'enfant. Nous avons appris quelques phénomènes très importants. Formulons-les afin de les discuter séparément et mettre en évidence leur justesse et leur fausseté.

Premièrement, nous avons vu que le processus d'apprentissage de la lecture ne correspond pas à la construction d'une suite mécanique d'habitudes qui sont analogues à celles qui apparaissent quand on apprend à taper à la machine, à nager ou à jouer au tennis. Deuxièmement, un développement qui coïnciderait avec un apprentissage n'est pas un apprentissage visible. Nous avons vu que le développement par lequel l'enfant doit passer en apprenant le langage écrit ne coïncide pas avec celui par lequel il passe dans la classe. À l'école, un jour, on lui montre plusieurs lettres ;

le lendemain — cinq mots ; le surlendemain, on lui lit ces mots. Alors, est-ce que le cours du développement suit les maillons de l'apprentissage comme une ombre suit un objet ?

Nous avons montré en nous appuyant sur des résultats de recherche que le langage écrit est plus abstrait que le langage parlé. Mais est-ce qu'au cours de l'apprentissage du langage écrit nous apprenons à l'enfant l'abstraction, le caractère volontaire et le langage intérieur ? Il faut tout de même que l'enfant apprenne tout cela pour que le langage écrit devienne sa propriété. Nous avons vu que les processus du développement et d'apprentissage ne coïncident pas.

C'est la même chose avec la lecture. Si la lecture demande la compréhension de chaque mot isolé, est-ce qu'on l'enseigne à l'enfant à l'école ? Non. Notre enseignement a un tout autre contenu. Ainsi, les recherches nous montrent que les processus de développement par lesquels l'enfant doit passer pour maîtriser la lecture ou le langage écrit ne peuvent pas être identifiés et réunis avec les processus du développement au sens propre du mot. Les processus du développement de l'enfant, les processus de son acquisition du langage écrit et de la lecture ne se meuvent pas comme l'ombre à l'objet qui la projette.

Donc, par rapport aux questions dont nous avons parlé jusqu'ici, on peut penser que sont fausses les thèses qui nous disent que les processus de développement présentent un certain cours dépendant de la maturation du cerveau, que le processus de développement est équivalent à celui de l'apprentissage et que le développement est la maturation plus l'apprentissage.

Nous nous approchons d'une autre compréhension des rapports entre apprentissage et développement. Nous croyons que les processus d'apprentissage éveillent chez l'enfant des processus de développement interne, c'est-à-dire qu'ils leur donnent

vie, en sont la source et les stimulent. Cependant, entre d'une part les processus de développement interne et ceux de l'apprentissage, et d'autre part leur dynamique, il n'y a pas de parallélisme.

C'est pourquoi il nous semble que la première tâche de l'analyse paidologique du processus pédagogique est l'interprétation des processus du développement intellectuel qui sont éveillés par l'enseignement. Donc, suivre pas à pas le développement de l'attention et de la mémoire de l'enfant afin qu'il soit capable d'assimiler les disciplines scolaires n'est pas important. L'essentiel est d'éclaircir, comme on le ferait avec des rayons X, les processus internes du développement qui sont éveillés par l'enseignement. En fait, l'objet de la recherche paidologique n'est pas une analyse méthodologique, mais une analyse du développement. S'il est vrai, comme ces recherches nous le montrent, que le langage écrit, qui est une forme de langage complètement nouvelle pour l'enfant, est lié à une nouvelle forme complexe d'activité qui doit être développée au cours de l'apprentissage du langage écrit, alors il est évident que ce n'est pas la description du processus d'apprentissage pas à pas qui est la tâche de l'analyse paidologique, mais plutôt l'analyse des processus du développement interne qui sont éveillés par l'enseignement. Leur efficacité dépend [d'ailleurs] de cette analyse.

Nous avons déjà dit qu'à l'école, on n'apprenait à l'enfant ni l'abstraction, ni le caractère volontaire. Cependant, si on pouvait montrer, à l'aide d'une analyse, comment l'apprentissage du langage écrit donne vie au développement intellectuel de l'enfant, cela expliquerait à l'enseignant ce qui se passe dans la tête de l'enfant et lui montrerait qu'il peut juger de ce qui se passe dans la conscience de l'élève pendant qu'il apprend une langue, l'arithmétique ou les sciences naturelles, et pas seulement en voyant

les opérations réalisées. Donc, la tâche de l'analyse paidologique du processus pédagogique est de montrer pour chaque discipline scolaire et à chaque étape de l'apprentissage ce qui se passe dans la tête de l'enfant. Faire une analyse paidologique de l'apprentissage de l'arithmétique ne signifie pas expliquer la matière scolaire, les règles d'addition, etc., mais cela signifie analyser ce qui n'est pas présenté dans l'objet de l'arithmétique, par exemple, montrer que l'enfant sait calculer et additionner dans le système décimal et qu'en même temps, il ne sait rien de ce concept (c'est le point le plus important).

Il est généralement admis que, dès que l'enfant est capable de comprendre chacun des concepts bien connus des sciences sociales ou des sciences naturelles, c'est-à-dire, de comprendre ce qu'est l'état gazeux (de la substance) et de l'expliquer, ce concept devient pour lui un mot doué de sens. On a cru qu'au moment où l'enfant pouvait exprimer sa pensée, le processus du développement était terminé. Mais les recherches montrent qu'à ce moment précis, le processus de développement vient à peine de commencer et que c'est seulement le point de départ du développement du concept.

Nous pouvons décrire comment le concept enfantin se développe en se basant uniquement sur les résultats de nos observations: la recherche montre que le développement des concepts scientifiques chez l'enfant coïncide en partie avec celui des concepts quotidiens, mais s'en différencie en partie. Donc, la tâche du paidologue qui analyse le contenu des sciences naturelles n'est pas de vérifier ce que l'enfant a compris ou n'a pas compris du cours. Sa tâche est de montrer les voies du processus intérieur du développement des concepts dans telle ou telle discipline par lesquels l'enfant doit passer sous l'influence de l'enseignement des sciences sociales ou des sciences naturelles.

Il nous semble qu'une autre définition de l'analyse paidologique du processus pédagogique mène aussi à d'autres conclusions pratiques. Elle explique ce que l'enseignant doit attendre de l'analyse paidologique et ce qu'il faut faire en vue de cette analyse. Le support du paidologue doit se concevoir autrement qu'un simple service direct à l'enseignant à chaque étape isolée du processus pédagogique.

À présent, nous formulerons l'hypothèse principale qui, comme il nous le semble, établit les relations réelles existant entre le processus d'apprentissage et celui du développement de l'enfant.

Nous connaissons deux thèses. Premièrement, le langage écrit est une nouvelle acquisition, c'est-à-dire, une nouvelle fonction que l'enfant doit assimiler et qui ne s'acquiert qu'au cours du processus du développement. Elle ne peut pas être acquise au cours du processus d'apprentissage seul. Deuxièmement, le langage écrit ne peut pas être développé à n'importe quel âge, mais toutes les sphères de l'apprentissage dont j'ai parlé — le langage écrit, la lecture, la grammaire — gravitent continuellement autour de son axe, c'est-à-dire, autour de nouvelles *formations* à l'âge scolaire. Nous savons que ce n'est pas par hasard si le langage intérieur naît à l'âge scolaire et que ce n'est pas par hasard non plus si la lecture et le langage écrit gravitent autour de cet axe du langage intérieur. Nous savons que le développement des fonctions psychiques supérieures est essentiel à l'âge scolaire et que ce n'est pas par hasard si les nouvelles fonctions de la lecture et de l'écriture gravitent autour du caractère volontaire. Nous savons qu'à l'âge scolaire l'enfant accède à un autre niveau dans le développement du sens des mots, c'est-à-dire des concepts. C'est à ce niveau que l'assimilation des concepts des sciences sociales et des sciences naturelles devient possible.

Ainsi, ce n'est pas par hasard si la nature de tous les processus d'apprentissage nécessite certains processus de développement qui graviteraient autour de l'axe de nouvelles formations à l'âge scolaire, c'est-à-dire autour de changements essentiels qui ont lieu à l'âge scolaire.

L'apprentissage ne devient un apprentissage véritable que s'il devance le développement. Dans le cas où l'apprentissage utilise seulement les fonctions qui sont déjà développées, il s'agit d'un processus identique à celui où on apprend à taper à la machine à écrire. Éluclions la différence entre apprendre à l'enfant à taper à la machine et lui apprendre à écrire. La différence entre ces deux processus est la suivante : si on apprend à taper, on ne peut pas passer à un niveau plus élevé, même si on peut obtenir une qualification professionnelle. À l'inverse, l'enfant n'acquiert pas seulement des habiletés : son langage change complètement en partant d'un langage inconscient et en arrivant à son utilisation consciente propre. Le seul bon enseignement est celui qui devance le développement.

Nous avons débuté avec l'idée que le langage écrit de l'élève est très pauvre, qu'un enfant de neuf ans écrit comme parle un enfant de deux ans. Un élève alphabétisé ne se différencie pas d'un analphabète seulement par le fait que le premier sait écrire et que le deuxième ne le sait pas, mais il s'en différencie aussi parce qu'il se meut dans une structure de connaissances absolument différente. Le premier a un rapport complètement différent à son propre langage qui est le moyen principal de production de sa pensée. Le langage écrit nécessite des fonctions qui ne sont pas assez développées chez l'enfant. Elles ne se sont formées qu'au cours de l'apprentissage du langage écrit. Cela n'est devenu possible pour le genre humain qu'après l'invention du langage écrit.

C'est pourquoi le bon enseignement est celui qui devance le développement.

On a de bonnes raisons de supposer que le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant consiste dans le fait que l'apprentissage crée la zone du développement le plus proche.

Le pédagogue dans son enseignement plante des graines, c'est-à-dire qu'il donne vie aux processus de développement qui doivent accomplir leur cycle afin de porter leurs fruits. Il est impossible de transmettre de nouvelles pensées à l'enfant en évitant les processus du développement. Il est seulement possible de l'habituer à une activité extérieure, comme taper à la machine, par exemple. Afin de créer la zone du développement le plus proche, c'est-à-dire, afin de donner naissance à plusieurs processus de développement interne, on a besoin d'un processus d'enseignement scolaire correctement construit.

Traduction de Ludmila Chaiguerova

**LA DYNAMIQUE DU DÉVELOPPEMENT
INTELLECTUEL DE L'ÉLÈVE EN LIEN
AVEC L'ENSEIGNEMENT
(1933)**

✦

L.S. Vygotsky

Dans la présentation d'aujourd'hui, je voudrais soulever quelques questions que la psychologie a élaborées durant les dernières années et qui sont liées au problème du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement. Ces questions portent sur la façon dont le développement intellectuel et les progrès scolaires de l'enfant sont liés l'un à l'autre.

Autrefois, elles ont été tout simplement résolues comme si un homme naïf remarquait une liaison connue et purement empirique entre le développement intellectuel de l'enfant et son potentiel d'apprentissage. On sait que l'enseignement doit être lié aux périodes du développement intellectuel de l'enfant. On ne peut pas commencer à enseigner l'arithmétique à un enfant âgé de trois ans, ni à celui âgé de 12 ans : l'âge optimal pour apprendre l'arithmétique se situe entre six et huit ans. Une vaste expérience pédagogique, des observations empiriques ainsi que certaines recherches précédentes nous montrent que le développement intellectuel et l'enseignement doivent être adaptés l'un à l'autre.

Cependant, cette liaison avait été présentée de façon très simplifiée. Si on résume tout ce qui a été réalisé dans certains pays depuis dix ans, on peut dire, sans exagération, que les points de vue des chercheurs sur le problème de la liaison entre le déve-

Lev Vygotsky

veloppement intellectuel et l'enseignement chez l'enfant ont complètement changé.

Comment les auteurs classiques, dont Binet, Meumann [1912] et d'autres, présentaient-ils cette liaison ? Ils pensaient que le développement était toujours une prémisses nécessaire pour l'apprentissage et que l'enseignement ne porterait pas ses fruits si les fonctions intellectuelles de l'enfant n'étaient pas parvenues à maturité afin qu'il puisse commencer à apprendre telle ou telle discipline. Autrement dit, ils pensaient que le développement devait précéder l'apprentissage. L'enseignement doit s'appuyer sur le développement et utiliser les fonctions qui sont déjà arrivées à maturité pour que l'apprentissage devienne possible. On avait surtout peur de l'enseignement prématuré, d'enseigner trop tôt quelque matière à l'enfant, avant qu'il ne soit prêt pour cela. Tous les efforts des chercheurs ont porté sur les limites inférieures de l'apprentissage, c'est-à-dire, sur l'âge où l'enseignement devient possible pour la première fois.

Comment cherchait-on à déterminer cet âge ? On cherchait à le trouver, et on continue même à le chercher aujourd'hui, à l'aide de recherches basées sur des tests ou sur la résolution par l'enfant d'un problème qui nécessite qu'il soit capable d'utiliser telles ou telles opérations intellectuelles. Si l'enfant résout un problème par lui-même, on suppose que son niveau de maturité permet de commencer l'enseignement. Sinon, il n'est pas encore prêt pour l'enseignement scolaire.

On peut dire sans exagération qu'à l'époque, le diagnostic du développement intellectuel, en ce qui concerne l'enseignement scolaire, s'appliquait de la même manière que si on faisait un diagnostic des qualités intellectuelles nécessaires pour telle ou telle profession. Lorsqu'on effectue des tests pour l'orientation professionnelle, on raisonne de la manière suivante : afin de de-

venir un bon spécialiste, l'individu doit posséder telles ou telles qualités. Puis, on fait un diagnostic, et si on trouve que le candidat possède les qualités nécessaires, on dit que cette profession lui convient. S'il lui manque les qualités nécessaires ou qu'elles ne sont pas assez développées, on dit que cette profession ne lui convient pas. De la même manière, on admet des enfants à l'école, en faisant la supposition que si l'enfant possède les fonctions arrivées à maturité qui sont nécessaires pour « le métier » d'élève, il est prêt pour l'enseignement.

Ce point de vue a été ébranlé au moment où on a établi une loi importante qui est malheureusement si peu utilisée dans la théorie et dans la pratique qu'elle n'est même pas présentée dans les manuels. Nous savons tous très bien qu'il est impossible d'enseigner trop tôt à l'enfant une discipline ; mais peu de personnes ont entendu, même dans les cours de psychologie, qu'on ne peut pas lui apprendre une matière trop tard, qu'il existe une période optimale d'apprentissage et non pas seulement un âge minimal ou maximal. L'écart des deux côtés de l'âge optimal peut être également pernicieux. De même que pour l'organisme humain, la température optimale du corps est de 37 degrés, et que l'écart par rapport à la norme, soit vers le haut, soit vers le bas, peut aboutir à la perturbation des fonctions vitales jusqu'au décès, il existe aussi « une température optimale » pour l'enseignement de chaque matière scolaire. Si on le commence trop tôt ou même trop tard, l'apprentissage sera également problématique.

Prenons un exemple très simple. L'enfant commence à apprendre à parler à l'âge d'un an et demi, voire plus tôt. Il est évident qu'il doit acquérir certaines prémisses pour commencer à apprendre à parler. Mais si, par exemple, un enfant est déficient mental, il commence à parler plus tard par rapport aux autres, parce que ces fonctions arrivent à maturité plus tard chez lui. Il

semblerait qu'il apprendra plus vite à l'âge de trois ans lorsque ses fonctions seront plus matures ; cependant, un enfant de trois ans apprend à parler plus difficilement qu'un enfant d'un an et demi. Ce fait renverse alors la loi principale sur laquelle Binet, Meumann et d'autres représentants de la psychologie classique se sont appuyés. La loi de la maturité d'une fonction postule que la maturité des fonctions est une prémisses nécessaire pour rendre possible l'enseignement.

Si cela était vrai, plus tard débiterait l'enseignement, plus facilement apprendrait l'enfant. Par exemple, pour lui enseigner à parler, il faut que l'enfant en possède les prémisses au niveau de l'attention, de la mémoire et de l'intellect. Certaines de ces prémisses sont plus matures à l'âge de trois ans qu'à l'âge d'un an et demi. Alors, pourquoi est-il plus facile d'enseigner à parler à un enfant d'un an et demi qu'à celui de trois ans ? Les études récentes qui sont, il faut le dire, limitées parce qu'elles partent d'une certaine approche pédagogique ont montré que l'apprentissage du langage écrit se déroule plus facilement à l'âge de cinq ou six ans qu'à l'âge de huit ou neuf ans. Il est sûr que le langage écrit suppose un niveau déterminé de maturité des fonctions. À l'âge de huit ou neuf ans, elles sont plus matures qu'à l'âge de cinq ou six ans. Alors, s'il est vrai que pour l'apprentissage on a besoin de la maturité de ces fonctions, pourquoi l'apprentissage devient-il plus difficile à un âge plus avancé ?

Lorsqu'on a commencé, d'ailleurs, à comparer l'apprentissage et le développement chez le tout jeune enfant et chez l'enfant plus âgé, on a réalisé que l'apprentissage se produisait différemment. Si on compare l'apprentissage des langues étrangères à l'école et de la langue maternelle à l'âge d'un an et demi, on pourrait penser qu'à l'âge de huit ans, l'apprentissage doit se produire plus vite parce que toutes les fonctions qui permettent

de maîtriser une langue sont plus développées. Autrement dit, la mémoire, l'attention et l'intellect sont plus développés à l'âge de huit ans. Mais en réalité, l'enseignement d'une langue étrangère à un enfant de huit ans présente de plus grandes difficultés et donne infiniment moins de résultats que pour le même enfant à l'âge d'un an et demi, âge auquel il est capable de maîtriser facilement une, deux et même trois langues étrangères sans aucune entrave réciproque.

Des études montrent non seulement qu'à l'âge de huit ans, il est difficile d'enseigner une langue étrangère à l'enfant (plus difficile qu'à l'âge d'un an et demi), mais aussi que l'enfant de huit ans apprend des langues étrangères en utilisant un tout autre principe, en s'appuyant sur d'autres fonctions intellectuelles que l'enfant plus jeune. Ainsi, déjà, cette étude sur l'optimum pédagogique a ébranlé la loi de la maturité des fonctions comme prémisses nécessaires à l'enseignement scolaire.

Ensuite, les études ont montré que les rapports entre le cours du développement intellectuel de l'enfant et son apprentissage s'avèrent beaucoup plus complexes que ce qu'il nous avait semblé lors de la première analyse de ce problème.

Je voudrais maintenant m'arrêter sur quelques recherches, les réunir autour d'un problème et illustrer cette complexité par rapport au développement intellectuel de l'enfant dans une école régulière et dans une école spécialisée pour enfants déficients mentaux. Je parlerai de la dynamique du développement intellectuel de l'enfant à l'école. Vous savez que les enfants qui entrent à l'école sont divisés en quatre catégories, selon leur développement intellectuel. Parmi eux, on trouve toujours ceux qui sont intellectuellement si immatures qu'ils ne sont pas capables d'étudier dans une école régulière et vont dans des établissements spécialisés. Laissons-les de côté. En ce qui concerne tous les autres

qui franchissent le seuil de l'école, on peut toujours les séparer en trois groupes dont le développement intellectuel est soit élevé, soit moyen, soit inférieur.

Habituellement, on utilise le quotient intellectuel dont l'indication symbolique est le QI. Le quotient intellectuel est le ratio de l'âge intellectuel de l'enfant par rapport à son âge chronologique. Si un enfant a huit ans et que son développement intellectuel correspond à l'âge de huit ans, son QI est de 1 (ou 100 %); si à l'âge de huit ans son développement intellectuel correspond à l'âge de douze ans, son QI est de 150 % (ou 1,5); si, par contre, il a huit ans et que son intellect équivaut à celui d'un enfant de six ans, son QI est de 75 % (ou 0,75).

Convenons de classer tous les enfants qui vont à l'école en trois niveaux. Au premier niveau, on aura les enfants dont le QI est supérieur à 110 % : ce sont les enfants dont le développement intellectuel a dépassé l'âge chronologique de 10% ou plus. Au deuxième niveau, on retrouve les enfants avec un QI entre 90 et 110 % : ce sont ceux qui ont un petit écart des deux côtés par rapport à 100 %; on les appellera les enfants « moyens ». Le troisième niveau regroupe les enfants dont le QI est inférieur à 90 %, mais tout de même supérieur à 70 %.

Finalement, quels sont les enfants qui apprendront mieux et lesquels apprendront moins bien à l'école ? La seule raison de mesurer le développement intellectuel est que l'on suppose l'existence d'une liaison entre le QI et les résultats scolaires de l'enfant. Cette hypothèse se base sur des observations simples et des recherches théorico-statistiques qui ont montré une relation étroite entre les progrès de l'enfant à l'école et son QI. Chaque maître suppose qu'au seuil de l'école, les enfants qui ont le niveau de QI le plus élevé réussiront mieux, ceux qui ont un niveau moyen occuperont le deuxième rang et ceux dont le niveau de

QI est le plus bas occuperont le troisième rang. On utilise cette règle partout dans le monde : la majorité des recherches paidologiques qu'on réalise avant que l'enfant n'entre à l'école est de ce type.

On suit la même procédure dans les écoles pour enfants déficients mentaux. On classe les enfants lors de leur admission à l'école et on pense que les enfants avec des déficiences plus légères apprendront mieux, les enfants « moyens » occuperont le deuxième rang, et les enfants les plus faibles, le troisième. Lorsqu'on a commencé à essayer de comprendre si cette hypothèse se confirmait au cours du développement scolaire de l'enfant, on a remis en question les observations et le bon sens, comme le fait habituellement la science, afin simplement de le vérifier et il s'est avéré que cela ne correspondait pas à la réalité. Quelques chercheurs — Terman [1916] en Amérique, Burt en Angleterre et Blonsky chez nous — ont montré que lorsqu'on suivait la dynamique du QI à l'école et qu'on cherchait à déterminer si les enfants avec le QI le plus élevé avaient tendance à le conserver ou non et si le QI chez les enfants faibles s'élevait ou baissait, on a découvert que les enfants qui avaient à leur admission à l'école le niveau de QI le plus élevé avaient tendance à l'abaisser le perdre.

Qu'est-ce que cela veut dire ? Cela veut dire que selon l'indice absolu, c'est-à-dire, en comparaison avec les autres enfants, les enfants avec un QI élevé peuvent les dépasser, mais par rapport à eux-mêmes, leur QI élevé baisse au cours de l'enseignement scolaire. Au contraire, les enfants avec le niveau de QI inférieur ont tendance à l'augmenter, autrement dit, leur indice absolu peut être plus bas que celui des autres, mais par rapport à eux-mêmes, leur QI augmente davantage. Les enfants avec un niveau moyen ont tendance à le conserver (voir le tableau 1).

Tableau 1

Niveau	Dynamique de QI	Réussite	
		Absolue	Relative
Élevé	III	I	II
Moyen	II	II	III
Inférieur	I	III	I

Ainsi, en ce qui concerne la dynamique du QI, le premier rang sera occupé par ceux qu'on identifiera par le chiffre romain III, le deuxième, ceux qu'on identifiera par le chiffre II, et le troisième ceux qu'on identifiera par le chiffre I. La suite, on dirait, se renverse. Terman a montré dans sa recherche que la dynamique du développement intellectuel à l'école trompait nos attentes, attentes qui avaient été fondées sur le bon sens et sur une théorie psychologique ancienne. On s'attendait à ce que les enfants qui entrent à l'école avec un QI plus élevé se développent plus vite. En fait, ils seront les derniers parce que l'école exerce une influence négative sur leur développement intellectuel en diminuant leur rythme de développement. L'enfant dont le niveau de QI était le plus bas profite davantage de l'enseignement, et celui qui avait un niveau moyen de QI conserve son rythme de développement.

Cette situation paradoxale a donné naissance à plusieurs recherches qui essaient d'expliquer pourquoi l'enfant qui entre à l'école avec un niveau élevé de développement intellectuel occupe la dernière place et présente une dynamique de QI plus faible au cours de l'enseignement scolaire. Le paradoxe devient encore plus complexe lorsqu'on compare ces données avec la réussite scolaire. Comment se classent les enfants de ces trois niveaux

en ce qui concerne la réussite scolaire? On sait qu'il existe une forte corrélation entre un QI élevé et la réussite. Qui apprendra mieux à l'école, qui sera le premier? En effet, le premier rang sera occupé par les enfants avec un QI élevé (I), le deuxième par les enfants de niveau moyen (II), et le troisième par ceux dont le QI est inférieur (III), c'est-à-dire que notre colonne se renverse encore revenant à l'ordre qu'on a établi au seuil de l'école. Ainsi, il est possible que l'enfant puisse être premier selon son QI au seuil de l'école, dernier selon le rythme du développement au cours de l'enseignement scolaire et premier à nouveau selon la réussite.

Ce rapport qui a été établi empiriquement mène, d'un côté, à des difficultés insolubles et à des énigmes incompréhensibles et indique, de l'autre côté, que les relations entre l'apprentissage et le QI de l'enfant sont beaucoup plus compliquées qu'on l'avait pensé auparavant.

La solution à cette difficulté est devenue possible lorsqu'on a étudié le quatrième paramètre qui nous a permis d'expliquer dans une certaine mesure cette contradiction. Je fais allusion à la recherche portant sur un problème très important pour la pratique scolaire et qu'on peut nommer «le problème de la réussite relative». Éclaircissons ce que cela veut dire. Imaginez que l'un de nous, un adulte, soit placé dans une classe de deuxième ou de quatrième année d'école primaire, par exemple. Je pense que chacun de nous serait le premier élève dans la classe du point de vue de la réussite absolue, c'est-à-dire que nous répondrions mieux aux exigences que les enfants de cette classe et, bien entendu, nous occuperions le premier rang du point de vue de la réussite scolaire absolue. Mais, acquerrions-nous quelque chose à l'école? Il est clair que nous quitterions la classe avec les mêmes connaissances que nous avons déjà. Évidemment, du point de vue de la réussite relative, c'est-à-dire du point de vue de ce que

nous apprendrions durant un an, nous n'occuperions que le dernier rang. On peut dire avec certitude que le pire élève de cette classe serait mieux placé que nous au niveau de la réussite relative. Donc, nous voyons que la réussite absolue ne correspond en rien à la réussite relative.

On a commencé à étudier cette situation en détail, par exemple concernant la vitesse de lecture. Nous savons que les enfants entrent à l'école avec des niveaux de connaissances différents — les uns peuvent lire 20 mots par minute, d'autres, cinq mots par minute. Après une année, les premiers lisent déjà 30 mots par minute, et les seconds — 15. En réussite absolue, le maître considérera comme meilleur l'élève du premier groupe. Mais en ce qui concerne la réussite relative, cet élève aura augmenté sa vitesse de lecture d'une fois et demie tandis qu'un enfant du second groupe — de trois fois, c'est-à-dire que la réussite relative des seconds par rapport aux premiers est plus importante, mais leur réussite absolue est de deux fois inférieure.

La réussite absolue ne prend nullement une telle signification dans les écoles pour enfants déficients parce que c'est là qu'étudient les enfants en échec absolu. Il est important, en ce qui concerne ces enfants, de toujours tenir compte de la réussite relative. Cette idée devrait surtout se répandre largement dans les écoles pour enfants déficients en ce qui concerne leur réussite insuffisante. Dans les écoles, un nombre d'enfants échoue jour après jour, voire une période ou une année entière; il existe un groupe particulier d'élèves qui sont en échec scolaire. Ces enfants ne sont pas considérés comme ceux qui ont réussi si on évalue leur réussite absolue. Mais la note inférieure elle-même n'est qu'un indicateur de la maîtrise insuffisante des connaissances disciplinaires chez ces enfants et ne reflète pas leurs acquis scolaires. Lorsque j'ai commencé mes recherches, les enfants avaient

été classés en deux groupes différents. Certains parmi eux étaient ceux qui ne réussissaient pas selon la réussite relative ; les autres ne réussissaient pas selon la réussite absolue. Néanmoins, les derniers avaient une réussite relative moyenne, voire (très rarement) haute. Il faut savoir distinguer ceux qui ne réussissent pas absolument de ceux qui ne réussissent pas relativement. C'est très important pour la pratique. Dans quelques écoles et laboratoires pädagogiques, il existe une règle selon laquelle il faut transférer dans une école pour enfants déficients mentaux les enfants qui manifestent systématiquement non seulement un échec absolu, mais aussi un échec relatif. L'élève qui présente un échec absolu en même temps qu'une certaine réussite relative (par rapport à la classe) a besoin d'un changement des conditions à l'intérieur de l'école et non d'être expulsé. J'essaierai d'expliquer cette règle importante pour la pratique ainsi que pour la théorie, sous la perspective expérimentale.

La prise en compte de la réussite relative a une importance primordiale pour les élèves faibles de l'école régulière et pour ceux des écoles pour enfants déficients mentaux. La réussite relative a la même importance pour tous les élèves de l'école régulière parce que souvent, on peut trouver un élève ayant une réussite absolue basse, mais, selon sa réussite relative, il est le premier de sa classe. Ainsi, pour la première fois, la réussite relative fait ouvrir les yeux à l'enseignant sur ce que chacun de ses élèves a acquis; ainsi, il s'avère que parmi tous les groupes d'élèves avec un niveau de développement intellectuel élevé, moyen ou inférieur, il y a des enfants ayant une réussite absolue élevée et des enfants avec une réussite relative basse. D'où la question suivante : de quoi cette réussite relative dépend-elle ?

Afin de répondre à cette question, j'attirerai l'attention sur la dernière colonne du tableau 1. Les recherches ont montré que

lorsqu'on classe les enfants de ces trois groupes selon leur réussite relative, on obtiendra un résultat très intéressant. Le premier rang en réussite relative sera occupé par les enfants du troisième groupe, le deuxième rang — par ceux du premier groupe et le troisième — par ceux du deuxième groupe. On ne constate pas ici une telle symétrie comme dans les trois cas précédents. Mais si l'on s'éloigne pendant une minute des enfants du deuxième groupe qui représentent les personnalités les plus complexes et les moins étudiées, il deviendra évident que les premiers ont échangé leurs places avec les troisièmes. Si en réussite absolue le premier groupe était le premier et le troisième, le dernier, en réussite relative le troisième est devant les autres et les premiers sont derrière les autres. On constate alors des relations intéressantes entre le QI de l'enfant au seuil de l'école, sa réussite absolue, la dynamique de son développement intellectuel et sa réussite relative.

Passons aux recherches qui permettraient de trouver la réponse à la question sur ces rapports très complexes. Il va de soi qu'il est impossible de répondre à toutes ces questions variées, car nous aurions besoin d'un livre entier pour décrire tous les problèmes et les résultats à ce sujet. Notre objectif est de montrer les deux ou trois aspects principaux qui expliqueront en général ces rapports, indiqueront le chemin où il faut aller afin d'utiliser concrètement le diagnostic du développement intellectuel dans l'intérêt de l'enseignement scolaire et pourront avoir une importance directe aujourd'hui et demain pour l'école régulière et pour l'école où étudient les enfants déficients mentaux.

La première question qui s'est posée et dont la solution donne au moins une réponse approximative à ces rapports importants est la question de la zone du développement le plus proche. En étudiant le développement intellectuel de l'enfant, on

considérerait comme significatif de son intelligence ce qu'il pouvait faire seulement par lui-même. On lui faisait passer des tests, réaliser des tâches de difficultés différentes et on en déduisait son niveau d'intelligence en se basant sur le degré de difficulté du problème qu'il avait résolu. On avait l'habitude de penser qu'était significative du niveau de développement de l'intellect la solution d'un problème trouvée par l'enfant lui-même, sans l'aide de personne. Si on lui pose des questions suggestives ou si on lui montre comment résoudre le problème, et que l'enfant le résout, ou si l'enseignant a commencé à résoudre le problème et que l'enfant l'a terminé ou résolu conjointement avec d'autres enfants, bref, si l'enfant s'est écarté un peu de la décision indépendante, telle résolution ne reflète pas son niveau de développement de l'intelligence. Cette vérité était tellement connue que pendant 10 ans, même les chercheurs les plus raisonnables ne pensaient pas qu'étaient significatifs de l'intellect de l'enfant et de son développement non seulement ce qu'il peut faire par lui-même, mais en quelque sorte tout ce qu'il peut faire à l'aide des autres.

Prenons le cas le plus simple, prototypique du problème entier, que je tire de mes recherches. Je teste deux enfants au seuil de l'âge scolaire. Tous les deux ont dix ans et huit ans d'âge selon leur développement chronologique. Est-ce que je peux dire que ces enfants sont du même âge en ce qui concerne leur développement intellectuel? Bien sûr. Qu'est-ce que cela veut dire? Cela veut dire qu'ils résolvent par eux-mêmes les problèmes qui sont adaptés à l'âge de huit ans, selon les standards. À ce moment-là, la recherche se termine et les gens s'imaginent que le destin du développement intellectuel de ces deux enfants et de leur apprentissage à l'école sera identique parce qu'il dépend de l'intellect. Bien sûr, s'il dépend d'autres causes, par exemple, si

l'un des enfants a été malade pendant six mois tandis que l'autre a fréquenté l'école sans absence, c'est une autre affaire, mais en général le destin de ces enfants devrait être le même. Maintenant, imaginez-vous que je ne termine pas cette recherche au moment où j'obtiens ce résultat et que je la poursuis. Les deux enfants ont l'âge de huit ans selon leur développement intellectuel; ils ont résolu les problèmes adaptés à l'âge de huit ans et ils ne sont pas capables d'aller plus loin. Ensuite, je leur indique des méthodes de résolution différentes. Les auteurs et les chercheurs différents appliquent dans des cas divers des méthodes de démonstration différentes. Soit ils indiquent à l'enfant la solution complète et lui proposent de la répéter, soit ils commencent à résoudre et demandent à l'enfant de terminer, soit ils lui posent des questions suggestives. En un mot, nous proposons à l'enfant de trouver la solution avec notre aide. Dans ces conditions, il se trouve que le premier enfant résout des problèmes destinés à des enfants jusqu'à 12 ans et le deuxième des problèmes destinés à des enfants de neuf ans. Finalement, est-ce qu'il est vérifié que ces deux enfants sont du même âge selon leur développement intellectuel après cette recherche supplémentaire? Non.

Lorsque, pour la première fois on s'est heurté à ce fait et qu'on a montré que les enfants ayant le même niveau de développement intellectuel étaient capables sous la direction d'un enseignant d'apprendre la matière d'un niveau différent, il est devenu clair qu'ils n'étaient pas du même âge selon leur intelligence et, évidemment, que leur destin en cours d'apprentissage devrait être différent. Nous appelons cette différence entre 12 et huit ans, dans le premier cas, et entre neuf et huit ans, dans le deuxième, la zone du développement le plus proche. Empiriquement, il est clair que l'enfant de huit ans est capable, avec de l'aide, de résoudre un problème destiné à des enfants de 12 ans, tandis que

l'autre n'est capable de résoudre que celui qui est destiné à des enfants de neuf ans.

Clarifions le concept de zone du développement le plus proche et sa signification. Convenons, comme c'est généralement admis dans la psychologie contemporaine, d'utiliser le terme « niveau du développement actuel de l'enfant » pour définir le niveau que l'enfant a atteint au cours de son développement et qui est déterminé par les problèmes que l'enfant résout seul. Donc, le niveau du développement actuel est, en effet, l'âge intellectuel au sens où on l'utilise dans la psychologie. Nous refusons de le désigner par ce terme, car, comme on l'a vu, il ne caractérise pas le développement intellectuel. La zone du développement le plus proche de l'enfant est la distance entre le niveau de son développement actuel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout par lui-même et le niveau du développement potentiel déterminé à l'aide de problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes ou en coopération avec des camarades plus intelligents que lui.

Qu'est-ce que le niveau de développement actuel ? Si on demande à l'homme le plus naïf ce que cela veut dire, ou encore plus simplement, ce que nous disent ces problèmes que l'enfant résout par lui-même, on reçoit la réponse que le niveau du développement actuel met en évidence plutôt les fonctions qui sont déjà arrivées à maturité, les fruits du développement. L'enfant est capable de faire par lui-même ceci ou cela, c'est-à-dire que les fonctions ont atteint leur maturité pour qu'il puisse faire par lui-même ceci et cela. Qu'est-ce que définit la zone du développement le plus proche qu'on détermine à l'aide des problèmes que l'enfant n'est pas capable de résoudre par lui-même ? Elle définit les fonctions qui ne sont pas encore arrivées à maturité, mais qui sont en train de mûrir, les fonctions qui mûriront demain, qui aujourd'hui sont à l'état embryonnaire, les fonctions qu'on peut

appeler non pas le fruit du développement, mais les *germes* du développement, ses fleurs, ce qui est en train de mûrir.

Le niveau de développement actuel caractérise les gains du développement, le résultat du développement d'hier tandis que la zone du développement le plus proche caractérise le développement de demain. Le mûrissement de la fonction et de l'intellect de l'enfant, se déroule-t-il soudainement, comme un coup de fusil ou est-ce un processus qui grandit progressivement, par poussées, en zigzag ? Bref, est-ce qu'il existe un début, un milieu et une fin de ce développement ? Bien sûr que oui. Le développement de l'intelligence d'un enfant n'est pas plus facile que le développement de fèves ou de pois dans un potager. Or, le jardinier voit les stades qui mènent à l'apparition du fruit bien avant qu'il n'apparaisse ; le jardinier est mauvais s'il ne peut pas juger de l'état de sa plante avant de voir la récolte, ses résultats. De même, le psychologue est mauvais s'il ne peut déterminer que ce qui est déjà arrivé [à terme] au cours du développement précédent, ce qui est le résultat du développement d'hier.

Ainsi, la zone du développement le plus proche fournit au psychologue et à l'enseignant la possibilité de comprendre le cours intrinsèque, le processus de développement et de définir non seulement ce qui est déjà achevé et a porté ses fruits, mais [aussi] ce qui est en train de mûrir. La zone du développement le plus proche permet de prédire ce qui arrivera demain au cours du développement. Je me réfère à une recherche sur l'âge préscolaire qui montre que ce qui est aujourd'hui dans la zone du développement le plus proche sera demain au niveau actuel du développement, c'est-à-dire, ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui à l'aide de quelqu'un, il sera capable de le faire demain par lui-même. Il est important de définir non seulement tout ce que l'enfant peut faire par lui-même, mais aussi tout ce qu'il peut

faire à l'aide de quelqu'un d'autre, parce que si on connaît tout ce qu'il est capable de faire à l'aide de quelqu'un, on connaît aussi tout ce qu'il pourra faire demain par lui-même.

En étudiant les enfants d'âge préscolaire, la chercheuse américaine McCarthy [1930] a montré que si on diagnostique un enfant entre trois et cinq ans, on découvrira chez lui un groupe de fonctions qui existent déjà et un groupe de fonctions qu'il ne possède qu'en coopération, en collectif ou sous la direction d'un adulte. Il se trouve que le second groupe de fonctions sera en général au niveau du développement actuel entre l'âge de cinq et sept ans. Cette recherche a montré que ce que l'enfant ne sait faire entre l'âge de trois et cinq ans que sous la direction, en coopération et dans un collectif, il le fera par lui-même à l'âge de cinq à sept ans. Alors, si on définissait seulement l'âge intellectuel de l'enfant, c'est-à-dire, seulement les fonctions qui ont déjà mûri, on connaîtrait le résultat du développement antérieur, mais en définissant les fonctions en cours de maturation, on pourrait prédire ce qui se passera avec cet enfant entre l'âge de cinq et sept ans si on conserve les mêmes conditions de développement.

Ainsi, l'étude de la zone du développement le plus proche est devenue un des moyens les plus puissants des recherches psychologiques et nous permet d'augmenter de façon significative l'efficacité, l'utilité, le bienfait de l'utilisation du diagnostic du développement intellectuel pour la résolution des tâches scolaires établies par la pédagogie.

Essayons maintenant de répondre à la question suivante: d'où provient la contradiction susmentionnée, qui est un symptôme des relations excessivement complexes existant entre le cours du développement de l'enfant et ses progrès scolaires? Il est impossible d'aborder tous les problèmes fondamentaux, en même temps. C'est pourquoi nous n'en aborderons que deux

parmi eux. Commençons par la zone du développement le plus proche.

Nous mentionnerons ici une recherche concrète. Nous avons déjà vu que les enfants qui ont le même niveau de QI peuvent avoir une zone du développement le plus proche différente. On peut diviser les enfants en trois groupes selon leur niveau de QI, mais ces groupes peuvent à leur tour être divisés selon la zone du développement le plus proche. On classera dans la catégorie « A » les enfants dont la zone du développement le plus proche est de plus de trois ans et dans la catégorie « B » ceux dont la zone du développement le plus proche est de moins de deux ans. Il est évident que les enfants de ces deux catégories auront tous l'un de ces trois niveaux de QI. Il est possible d'avoir un QI élevé et en même temps d'avoir une zone du développement le plus proche étroite vice-versa. Imaginez que je choisisse quatre élèves afin d'examiner la dynamique de leur développement intellectuel au cours de l'apprentissage scolaire et leur réussite relative. Le premier élève (voir le tableau 2) est désigné par le chiffre romain I de catégorie « A », c'est-à-dire, qu'il a un QI élevé et une zone du développement le plus proche large. Le deuxième élève — désigné par le chiffre I, la catégorie « B » — est un enfant qui a un QI élevé et une zone du développement le plus proche

Tableau 2

Catégorie	QI	Zone du développement le plus proche
I « A »	Élevé	Large
I « B »	Élevé	Étroite
III « A »	Inférieur	Large
III « B »	Inférieur	Étroite

étroite. Le troisième élève — désigné par le chiffre III, la catégorie « A » — est un enfant qui a un QI inférieur et une zone du développement le plus proche large, et le quatrième — chiffre III, la catégorie « B » — est un enfant qui a un QI inférieur et une zone du développement le plus proche petite. Les catégories I « A » et I « B » sont semblables en ce qui concerne le niveau du QI tout comme celles III « A » et III « B », mais sont différentes en ce qui concerne leur zone du développement le plus proche.

Les catégories I « A » et III « A » d'une part et I « B » et III « B » d'autre part sont semblables selon leur zone du développement le plus proche, mais différentes selon le QI.

Si nous voulons comprendre laquelle de ces caractéristiques est la plus importante, comparons les enfants qui sont semblables selon une caractéristique, mais différents selon l'autre. Posons-nous la question : lesquels de ces élèves seront les plus semblables entre eux selon la dynamique du développement intellectuel et selon la réussite relative — I « A » et I « B », III « A » et III « B » ou I « A » et III « A », I « B » et III « B » ? Donc quel facteur est le plus déterminant pour développement intellectuel et la réussite relative des élèves ? Si ce facteur est le QI, une ressemblance doit exister entre les catégories I « A » et I « B », d'une part, III « A » et III « B » d'autre part. Si ce facteur est la zone du développement le plus proche, on s'attend à une ressemblance entre les catégories I « A » et III « A », d'une part, et les catégories I « B » et III « B » d'autre part. Pour le clarifier, nous avons choisi seulement quatre enfants, mais habituellement on utilise de grands échantillons. On pourrait diagnostiquer 40, 400 voire 4000 enfants, pourvu qu'ils se répartissent dans ces quatre groupes.

Les résultats de la recherche ont montré que la ressemblance du point de vue de la dynamique du développement intellectuel et de la réussite relative est beaucoup plus importante

entre les catégories I « A » et III « A » d'une part, I « B » et III « B » d'autre part et non pas entre les catégories I « A » et I « B » d'une part, III « A » et III « B » d'autre part. Pour la dynamique du développement intellectuel à l'école et pour la réussite relative de l'élève, ce qui est le plus important, le plus influent, le plus puissant, ce n'est pas le niveau du développement intellectuel d'aujourd'hui, mais la zone du développement le plus proche. Bref, pour la dynamique du développement et pour la réussite scolaire, les fonctions qui sont en cours de maturation sont plus importantes que celles qui sont déjà arrivées à maturité et qui n'en sont que les prémisses. Ce qui est en cours de maturation est plus important.

Lorsque, après de longs efforts en termes de réflexion scientifique, on découvre une loi quelconque, il peut sembler qu'on aurait pu la trouver sans tous ces efforts. L'école a d'autres objectifs que nous, les chercheurs, lorsque nous testons les enfants. Nous demandons aux enfants à leur admission à l'école de faire tout ce qu'ils savent faire par eux-mêmes tandis que l'enseignant commence à travailler de telle façon que l'enfant passe graduellement de tout ce qu'il sait faire à tout ce qu'il ne sait pas faire. Cette analyse empirique de l'enseignement scolaire nous montre déjà qu'il est déterminé plutôt par ce que l'enfant sait faire sous supervision que par tout ce qu'il sait faire par lui-même.

Expliquons-le encore plus clairement. Ce qui est important pour l'école, ce n'est pas ce que l'enfant a déjà appris, mais ce qu'il est capable d'apprendre ; la zone du développement le plus proche est justement ce qui définit les ressources de l'enfant pour apprendre ce qu'il ne maîtrise pas encore sous la direction d'un adulte, à l'aide de, ou en coopération.

Cependant, ces recherches ne s'arrêtent pas là. Elles se poursuivent et abordent un autre problème intéressant. Je m'arrêterai

sur lui pour découvrir le chemin par lequel il faut avancer et ensuite je passerai à la conclusion.

Commençons par une recherche concrète auprès des premiers groupes que je connais très bien. Désignons par la catégorie « C » les enfants alphabétisés qui se trouvent dans le groupe « alphabétisé » et les enfants analphabètes qui se trouvent dans le groupe « analphabète ». Le « C », ce sont les enfants qui se trouvent dans le groupe avec des enfants semblables à eux. Ensuite, désignons par la catégorie « D » un type d'enfant qu'on trouve rarement ici, à Moscou et à Leningrad, mais beaucoup plus dans la région : ce sont des alphabétisés qui se trouvent dans le groupe « analphabète » et des analphabètes qui se trouvent dans le groupe « alphabétisé ».

Je pense que vous serez d'accord avec moi pour dire que les catégories « C » et « D » se présentent dans tous les groupes — I « A », I « B », III « A », et III « B » avec un QI élevé et bas. Continuons les expérimentations auprès des catégories « C » et « D », en reproduisant les réflexions menées par rapport aux catégories « A » et « B ». Prenons quatre enfants. Au lieu d'en prendre quatre, nous pourrions en prendre 400, 4000 comme cela se fait habituellement. Les premiers seront marqués I « C », les deuxièmes — I « D », les troisièmes — III « C » et les quatrièmes — III « D » (voir le tableau 3).

À présent, on se demandera entre quels enfants — selon la dynamique du développement intellectuel et selon la réussite relative scolaire — la ressemblance sera-t-elle plus grande — entre I « C » et I « D », dont le QI est même, mais dont le groupe est différent et entre III « C » et III « D », ou entre I « C » et III « C » et entre I « D » et III « D » ?

C'est que chacun de ces enfants ressemble, selon un critère, à un certain enfant et selon un autre critère, à un autre enfant.

Tableau 3

Catégorie	QI	Groupe
I « C »	Haut	alphabétisés parmi alphabétisés ou analphabètes parmi analphabètes
I « D »	Haut	alphabétisés parmi analphabètes ou analphabètes parmi alphabétisés
III « C »	Bas	alphabétisés parmi alphabétisés ou analphabètes parmi analphabètes
III « D »	Bas	alphabétisés parmi analphabètes ou analphabètes parmi alphabétisés

Lequel de ces critères sera le plus influent au sens de la détermination du destin scolaire et du développement intellectuel de l'enfant ?

La recherche montre (et cette fois, c'est plus signifiant et impressionnant que lorsque nous avons étudié la zone du développement le plus proche) que la ressemblance est beaucoup plus grande entre I « C » et III « C » et entre I « D » et III « D » qu'entre I « C » et I « D » et entre III « C » et III « D ». Cela veut dire que pour la dynamique du développement intellectuel à l'école et pour les progrès de l'enfant durant l'apprentissage scolaire, ce n'est pas le niveau du QI, le niveau du développement d'aujourd'hui, qui est décisif, mais plutôt le rapport entre le niveau de préparation et le niveau du développement de l'enfant et le niveau d'exigence de l'école. Cette dernière variable, le niveau d'exigence de l'école, on propose de l'appeler « l'âge intellectuel idéal » en pédagogie. Je pense que ce concept est très important. Imaginez qu'un enfant se trouve en quatrième année d'école primaire. Quel âge intellectuel est nécessaire pour qu'il étudie idéalement dans cette classe, c'est-à-dire pour être un meilleur

élève et acquérir le maximum en termes d'apprentissage et de développement intellectuel ?

Nous pouvons déduire l'âge idéal empiriquement, en étudiant les meilleurs élèves de différentes années scolaires. Nous pouvons le faire de la même manière que le font d'autres chercheurs — convertir les exigences qui sont émises pour cette année scolaire en âge paidologique. C'est une question de méthode très complexe et fondamentale ; je ne l'aborderai pas. Je pense que vous comprenez ce que veut dire l'âge intellectuel idéal pour telle ou telle année scolaire. Ce sont le niveau et le caractère du développement intellectuel de l'enfant qui lui permettent d'avoir un succès maximal en s'acquittant des exigences de l'enseignement dans cette classe. Donc, il s'avère que la variable décisive et la plus sensible de toutes les variables que les paidologues ont établies jusqu'aujourd'hui est le rapport entre l'âge intellectuel idéal de cette classe, d'un côté, et le développement intellectuel et la préparation réelle des élèves qui étudient dans cette même classe, de l'autre côté. Ce rapport entre ceci et cela est optimal, c'est-à-dire que ce ne sont pas tous les rapports qui sont favorables, mais seulement ceux qui se trouvent compris à l'intérieur de certaines limites, comme la température du corps qui est de 37 degrés. Si le rapport est déséquilibré du point de vue de l'augmentation ou de la diminution du développement intellectuel de l'enfant, la réussite relative scolaire est, elle aussi, déséquilibrée. Certes, le déséquilibre n'est pas le même ici, c'est-à-dire que ce n'est pas la même chose si le rapport est affaibli du côté de l'élève ou de l'école ; ce n'est pas la même chose si un analphabète se trouve parmi des alphabétisés où il dispose de conditions d'apprentissage très difficiles et où l'âge idéal dépasse de beaucoup l'âge réel que si un alphabétisé se trouve parmi des analphabètes où l'âge idéal sera inférieur même si c'est à un degré différent.

Voici les premières données qui ont servi comme préalables à une recherche spécifique. Il s'avère que la ressemblance existe non seulement entre I « C » et III « C » — ce qui est facile à comprendre parce que les alphabétisés se sont trouvés parmi les alphabétisés et les analphabètes se sont retrouvés parmi des analphabètes, c'est-à-dire, dans des conditions relativement semblables, mais il s'avère aussi qu'il y a une ressemblance du même ordre entre I « D » et III « D ».

Qu'est-ce que I « D » ? Ce sont des enfants avec un QI élevé, alphabétisés, qui ont été parmi des analphabètes et des analphabètes parmi des alphabétisés. Parmi I « D » et III « D », il y a les uns et les autres. Ici, la question devient plus difficile. Nous imaginons que pour un alphabétisé, il devrait être facile d'étudier parmi des analphabètes. Il peut siffloter, ne rien faire et toutefois être le meilleur élève tandis que pour un analphabète, s'il se retrouve parmi des alphabétisés, il sera au-dessus de ses forces d'égaliser ses camarades de classe. Un analphabète travaillera et ne marchera tout de même pas de front avec ses camarades de classe. En effet, même si on augmente la différence entre l'âge idéal et l'âge réel ou si on la diminue, du point de vue de la réussite relative et de la dynamique relative du développement intellectuel, cela deviendra une arriération, non pas de même degré, mais toutefois cela sera une arriération. Analysons tout ce que nous avons dit. Est-ce qu'un alphabétisé apprendra quelque chose parmi ses camarades analphabètes ? Très peu, autant qu'un analphabète parmi des alphabétisés.

Les résultats de cette recherche, ainsi que de plusieurs autres, nous ont amené à une idée à propos du fait qu'il existe apparemment des distances optimales, des différences optimales entre les âges idéaux, c'est-à-dire, entre les exigences que la classe impose au développement intellectuel et le développement intellectuel

réel. L'enseignement doit absolument poser des exigences plus élevées, doit s'appuyer non pas sur les fonctions qui sont déjà arrivées à maturité, mais sur les fonctions qui en sont encore au stade de maturation. Comme le dit Owell³¹, l'enseignement qui est bon au jeune âge est celui qui devance le développement, c'est-à-dire, celui qui le remorque, l'éveille, l'organise et oriente le processus du développement, mais qui ne fait pas qu'en partir et ne s'appuie pas sur les fonctions qui sont déjà arrivées à maturité. Si l'âge idéal s'approche tout près de l'âge réel ou devient encore plus bas que l'âge réel ou que l'âge réel descend très bas, de telle sorte que la différence deviendra très grande, la dynamique du développement intellectuel souffrira dans le premier cas ainsi que dans le deuxième. Nous devons répondre aux questions suivantes : quelle est cette distance ? Qu'est-ce qui détermine les conditions optimales pour le développement intellectuel de l'enfant ? Est-ce possible de le déterminer ? Comment peut-on déterminer la distance ou, comme le disent les enseignants, quel est l'espace de difficultés possibles pour l'apprentissage scolaire d'un enfant ?

Chacun sait qu'une formation trop facile ou trop difficile est de manière identique peu efficace. Quelle est donc la zone optimale ? Qu'est-ce qui la détermine ? Des tentatives pour la découvrir ont déjà été effectuées. Elle a été déterminée selon l'âge intellectuel de l'enfant, selon la discipline scolaire, selon l'année scolaire, etc., mais il me semble que le bilan de ces tentatives a trouvé son expression finale dans des recherches qui ne sont pas très nombreuses quantitativement (les travaux y étaient menés individuellement), mais elles ont répondu à la question posée et

³¹ Nous n'avons pas été capables d'identifier le chercheur auquel Vygotsky fait ici référence.

ont expliqué le sens de toutes ces recherches empiriques. Il s'est avéré que cette différence coïncide totalement avec la zone du développement le plus proche. Lorsque cette coïncidence a lieu, nous avons déterminé les conditions optimales du développement de l'enfant.

Quand on se souvient du chemin complexe par lequel la pensée humaine est parvenue à la définition de cette loi, on pense qu'elle aurait pu devenir évidente à la suite de réflexions simples ; néanmoins, cette proposition aurait dû venir à la tête de chacun de nous ; cependant, les plus grands chercheurs ne la devinaient pas. Nous venons de dire que l'école enseignait à l'enfant non pas ce qu'il savait déjà faire, mais ce qu'il savait faire sous la direction d'un adulte. Par conséquent, c'est la zone du développement le plus proche qui doit déterminer les conditions optimales. Alors, l'analyse de la zone du développement le plus proche devient un moyen parfait non seulement pour le pronostic du sort du développement intellectuel et pour la dynamique de la réussite relative scolaire, mais aussi pour le classement des élèves afin que toutes les quatre variables soient déterminées : le niveau du développement intellectuel de l'enfant, sa zone du développement le plus proche, l'âge idéal de la classe et le rapport entre l'âge idéal de classe et la zone du développement le plus proche. Cela nous fournit le meilleur moyen pour résoudre la problématique du classement des élèves. Je me permettrai de finir l'exposition des faits là-dessus : l'objectif n'était que de donner un aperçu de la question du diagnostic du développement intellectuel sur ces dix dernières années.

En conclusion, je m'arrêterai sur deux autres aspects. Premièrement, pourquoi ne considérait-on, dans la psychologie classique, comme un indice de l'intelligence de l'enfant que ce que l'enfant pouvait faire par lui-même ? Parce qu'il existait un point

de vue erroné sur l'imitation et sur l'apprentissage. L'imitation et l'apprentissage étaient pris pour un processus purement mécanique. On croyait que si quelqu'un parvenait à quelque chose par sa propre expérience, c'était l'indice de son intelligence et que si on imitait quelque chose, on était en mesure d'imiter n'importe quoi. Les psychologues ont rejeté cette conception et ont montré que l'individu ne peut imiter que ce qui est dans l'espace de ses propres ressources. Si moi, par exemple, je suis embarrassé à résoudre un problème d'arithmétique, et que vous commencez à le résoudre au tableau, je peux le résoudre tout de suite, mais si vous vous mettez à résoudre un problème de mathématiques spécialisées et que je ne connais pas les mathématiques spécialisées, malgré tous mes efforts pour vous imiter, je ne pourrai pas le résoudre. Évidemment, on ne peut imiter que ce qui se trouve dans sa zone de développement intellectuel propre. Ce problème a été très bien résolu dans la psychologie animale. Köhler s'est trouvé devant le problème de déterminer si le singe anthropoïde est capable d'accomplir des opérations de pensée visuelle. Comme toujours dans des situations identiques, une question s'est posée: est-ce que le singe a fait quelque chose par lui-même ou l'avait-il déjà vu faire auparavant? Par exemple, il a vu comment d'autres animaux l'avaient fait ou a vu des gens utiliser un bâton et d'autres instruments. Un de ses singes a été amené par navire dans l'île où se trouvait son centre de recherche. Le singe a vu comment des matelots lavaient le pont avec un goret, utilisaient des perches pour fixer ou prendre quelque chose en hauteur. Un psychologue allemand s'est posé la question: de tout ce que fait le singe, que peut-on considérer comme une action volontaire et que peut-on considérer comme une imitation? Köhler [1927] a mené une expérimentation afin de comprendre ce que le singe pouvait imiter. Il s'est avéré que, lorsqu'il doit imiter des

mouvements qui excèdent les limites de son développement intellectuel, le singe se trouvait dans la même situation déplorable que moi, si j'avais besoin d'imiter la résolution d'un problème de mathématiques spécialisées. Autrement dit, il s'est avéré qu'un singe s'acquitte, grâce à l'imitation, des tâches qu'il est capable par ailleurs de résoudre par lui-même. Mais le fait remarquable dont Köhler n'a pas tenu compte est qu'il est impossible d'instruire (au sens humain du mot) un singe grâce à l'imitation, et qu'il est impossible de développer son intelligence en raison de l'absence de zone du développement le plus proche. Le degré de difficulté avec lequel il s'acquitte d'une tâche par lui-même définit également le degré de difficulté qu'il peut résoudre par imitation; c'est-à-dire qu'en raison de son intelligence, un singe ne peut pas développer en lui, sous la supervision et à l'aide de l'enseignement, la capacité de résoudre par lui-même des problèmes analogues. On peut faire apprendre beaucoup de choses à un singe par entraînement, en utilisant ses acquis mécaniques; on peut combiner ses capacités intellectuelles (faire du vélo), mais on est incapable de le rendre plus intelligent, c'est-à-dire de lui apprendre à résoudre par lui-même des problèmes plus difficiles. C'est pourquoi chez les animaux, l'apprentissage au sens humain du terme, autrement dit l'apprentissage qui suppose une nature sociale spécifique, est impossible.

Quelques disciples de Köhler affirmaient que chez l'enfant, l'affaire était identique: l'imitation ne dépasse pas les limites de son âge. Bien sûr que la critique la plus simple a montré l'absurdité de cette affirmation. Nous savons que tout le développement et tout l'apprentissage de l'enfant sont basés sur le fait qu'il est capable d'apprendre sous la direction de quelqu'un et de devenir plus intelligent non seulement par entraînement (comme le singe), mais aussi d'apprendre un nouveau type d'actions indivi-

duelles. Cependant, un des collaborateurs de Köhler a exprimé une opinion basée sur un préjugé qui, pourtant, s'est fortifiée en science pendant plusieurs années. Son idée était que, chez le singe, il n'y a pas de divergence entre le niveau intellectuel en cours d'imitation et la résolution indépendante du problème. Par contre, chez l'enfant, une telle divergence existe, mais elle doit être constante. Si l'enfant résout indépendamment des problèmes qui sont destinés à l'âge de huit ans, cela veut dire qu'il est capable de résoudre des problèmes destinés à l'âge de dix ans sous la direction de quelqu'un ; alors, la zone du développement le plus proche est toujours déterminée par le niveau actuel du développement.

S'il en était ainsi, il serait inutile d'étudier la zone du développement le plus proche dans chaque cas particulier parce qu'elle serait toujours la même. Mais les résultats des expérimentations ont montré qu'on peut choisir deux enfants de huit ans, et que la zone du développement le plus proche de l'un sera à dix ans et celle de l'autre à neuf ans. Ainsi, la zone du développement le plus proche n'est pas constante.

Deuxièmement, j'aimerais montrer comment les questions abordées jusqu'ici peuvent être utilisées pour résoudre des tâches pratiques. Je le ferai très schématiquement parce que l'application de chacun de ces problèmes aux tâches de l'enseignement est infiniment difficile et variée et demanderait une étude spécifique. Retournons au tableau 1 (p. 176). Qu'est-ce qui est devenu plus clair à l'aide des variables que j'y ai montrées ? Il me semble que c'est peu, mais quelque chose s'est quand même éclairci. Peut-on poser sous une forme générale la question suivante : quelles devraient être la réussite et la dynamique du développement intellectuel d'un enfant qui a un QI élevé ? Nous avons vu qu'il y a des enfants avec une zone du développement le plus proche dif-

férente ; d'abord, il y a des enfants avec un rapport différent aux exigences de la classe ; ensuite, si on les combine, on aura beaucoup de groupes différents. Est-ce que cela ne signifie rien pour la dynamique du développement intellectuel et pour la réussite relative ? Oui, la signification de cela est vraiment importante. En effet, tous les groupes constitués avec un QI différent ne sont pas tous homogènes. Toutes les régularités qui ont été obtenues (voir le tableau 1) sont des régularités proprement statistiques. Elles ne révèlent pas de vraies régularités. Par contre, les régularités statistiques camouflent de vraies régularités parce qu'on ne peut pas établir de loi générale en mesurant des faits qui sont principalement hétérogènes.

Peut-on comprendre la règle générale selon laquelle les enfants qui ont un QI élevé avant d'entrer à l'école ont tendance à le perdre à l'école ? Non, ce n'est pas possible parce qu'il faudrait tenir compte du type d'enfant dont il s'agit : d'enfants alphabétisés ou analphabètes, etc.

Mais pourquoi cette régularité statistique existe-t-elle ? Je l'expliquerai à l'aide d'un exemple simple. Qu'est-ce que le QI ? C'est un symptôme, un indice. Savons-nous de quel indice il s'agit, et pourquoi il est apparu ? Adressons-nous à la médecine qui a affaire à des symptômes. Est-il possible d'établir une loi selon laquelle la majorité des gens qui ont de la toux guérissent par eux-mêmes, sans aucun médicament et sans aucun médecin, s'ils restent à la maison entre trois et sept jours ? Peut-on établir cette loi en choisissant les mois d'octobre ou de novembre, par exemple, quand les gens avec de la toux sont en majorité grippés ? Non. Cette loi ne sera pas vraie, et elle aura été obtenue par hasard. Si je choisis des patients de quelque hôpital où se trouvent des tuberculeux ayant de la toux, il est clair que la loi que j'ai établie sera fautive. Si je prends le mois de mai, où il y a moins

de gens grippés, cette loi sera différente. Dans ce cas, la régularité statistique peut être obtenue alors même qu'on prendrait par hasard un groupe hétérogène dont la majorité appartient à un certain type, et la loi serait juste à l'égard de ce groupe, mais on l'aura prise faussement pour une loi générale.

Pourquoi les enfants avec un QI élevé ont-ils tendance à le perdre durant les quatre premières années de l'école primaire ? Pour la majorité des enfants ayant un QI élevé avant l'école, plus de 70 % d'entre eux ne sont pas des enfants plus doués que les autres, mais des enfants qui ont grandi dans un milieu plus favorable. Nous savons qu'à six ans un enfant est capable d'apprendre des rudiments de connaissances scolaires — à lire, à écrire et à calculer. Un enfant grandit dans une famille cultivée où il y a des livres, où on lui montre les lettres [de l'alphabet], où on lui fait la lecture à voix haute, tandis qu'un autre vit dans une famille où il n'a jamais vu une lettre. Nous évaluons ces enfants à l'aide des tests de Binet et d'autres tests destinés au diagnostic des connaissances et des habiletés scolaires. Est-il surprenant que les enfants qui sont issus de familles plus cultivées aient un QI plus élevé ? C'est la situation inverse qui serait surprenante. Quelle est l'origine du QI élevé de ces enfants ? Ils l'acquièrent sur le compte de la zone du développement le plus proche, c'est-à-dire qu'ils parcourent leur zone du développement le plus proche plus tôt ; c'est pourquoi ils se retrouvent avec une zone du développement le plus proche relativement étroite parce que, dans une certaine mesure, ils l'ont déjà utilisée. Selon des données obtenues dans deux écoles, le pourcentage de tels enfants est de 57 %.

Qu'est-ce qui se passe avec ces enfants ? Premièrement, ce sont des enfants dont le type de développement intellectuel se caractérise par une zone du développement le plus proche étroite,

donc, ils s'améliorent peu, c'est-à-dire que leur développement suit à l'école une dynamique faible. Comment ont-ils obtenu un QI élevé ? Grâce à de bonnes conditions, grâce à un milieu favorable, mais à l'école, ces conditions se nivellent.

Après quatre années scolaires, les enfants avec un QI élevé et ceux qui ont un QI inférieur ont tendance à se rapprocher. Le QI inférieur, qui est le résultat de mauvaises conditions, augmente à l'école parce que, pour ces enfants, les conditions se sont améliorées. Pour les enfants qui grandissaient dans des conditions privilégiées, les conditions deviennent plus mauvaises. Donc, s'il y a 57 % de tels enfants, la loi s'avérera statistiquement juste, mais serait-elle également juste si on la déduisait à propos de la toux où un groupe ou l'autre prédominerait par hasard ? Bien sûr que non.

Ainsi, il devient possible, pour la première fois, de substituer aux variables statistiquement approximatives et confuses une analyse plus profonde du problème.

Il me semble que l'application pratique des questions que j'ai touchées amène à des orientations très différentes et assez vastes. Elles ont une importance centrale, tout d'abord, pour tous les aspects du diagnostic, pour la sélection des enfants avec une déficience mentale, pour l'analyse de la réussite et de l'échec scolaires ainsi que pour le dévoilement du rendement latent des mauvais élèves.

L'application de ces idées est aussi importante pour l'organisation des classes, pour l'éclaircissement de jusqu'à quel point la présence à l'école contribue au développement harmonieux de l'enfant, ce qui est le but principal de l'école, et non pas seulement à son instruction. Bref, il me semble qu'il est plus difficile d'identifier les problèmes scolaires pratiques qui ne sont pas liés à ces questions que de nommer ceux qui y sont liés.

Je pense que lorsque nous serons passés de la question traditionnelle à savoir si l'enfant est parvenu à un niveau de maturité suffisant pour tel enseignement à une analyse plus approfondie de son développement intellectuel en lien avec l'enseignement scolaire, toutes les questions de la psychologie seront soulevées de manière différente, tant à l'école régulière qu'à l'école pour déficients mentaux.

Traduction de Ludmila Chaiguerova

APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT À L'ÂGE PRÉSCOLAIRE³² (1934)

L.S. Vygotsky

Mon rapport³³ vise à éclairer certaines particularités très importantes de l'enfant d'âge préscolaire. En liaison avec l'élaboration des programmes pour le jardin d'enfants, je voulais vous faire part des idées auxquelles mes collaborateurs et moi-même sommes parvenus en plusieurs années de travail consacrées à l'étude et à la recherche sur l'enfant de cet âge, sans prétendre faire complètement la lumière sur les questions posées ni apporter une solution tant soit peu définitive aux questions pratiques découlant des thèmes que j'aborde ici.

Chaque âge se caractérise par un rapport différent entre la nature du travail d'éducation et de l'instruction qu'on dispense, d'une part, et le développement mental de l'enfant, d'autre part.

Pour répondre brièvement à la question des particularités de l'instruction et du travail d'éducation à l'âge préscolaire, je me

³² Traduction de Françoise Sève, parue initialement dans *Société française*, 52(2), 35-45 en 1994.

³³ Sténogramme du rapport fait à la Conférence panrusse sur l'éducation préscolaire. Ce texte a été publié pour la première fois en 1935, après la mort de Vygotsky, dans un recueil de ses articles, *Le développement intellectuel des enfants au cours du processus d'apprentissage*. La traduction a été établie d'après le texte russe publié en 1956 dans *Œuvres psychologiques choisies*, édition préparée par A.N. Léontiev, A.R. Luria et G.L. Vygodskaya.

permettrai de définir comparativement cet âge. Je comparerai ce qu'est le programme dans l'institution préscolaire avec ce qu'il est dans l'institution scolaire.

Il me semble que pour ce qui est du caractère de l'apprentissage³⁴ de l'enfant il y a dans son développement des extrêmes. Le premier de ces extrêmes, c'est l'apprentissage jusqu'à l'âge de trois ans (si on l'entend au sens large, comme lorsqu'on dit que l'enfant apprend à parler entre un an et demi et trois ans). On peut dire que l'apprentissage jusqu'à trois ans a pour particularité que l'enfant de cet âge apprend en suivant son propre programme. Le langage en est un exemple. La succession des stades par lesquels passe l'enfant, la durée de chaque étape à laquelle il s'arrête sont déterminées non par le programme de la mère, mais essentiellement par ce que l'enfant prend lui-même au milieu environnant. Bien entendu le développement varie chez l'enfant selon qu'il y a dans son entourage un langage riche ou pauvre, mais c'est l'enfant qui détermine lui-même le programme de son apprentissage du langage. Il est d'usage de qualifier ce type d'apprentissage de spontané. Dans ce cas, l'enfant apprend à parler d'une autre manière que celle dont l'enfant d'âge scolaire apprend à l'école l'arithmétique.

L'autre extrême, c'est lorsque l'enfant apprend à l'école avec un maître. Là le poids spécifique du programme propre de l'enfant est insignifiant comparé au programme qui lui est proposé, tout comme le poids spécifique du programme de la mère est insignifiant comparé au propre programme de l'enfant du premier âge. Si nous désignons ce type comme un type réactif, nous pouvons dire que chez l'enfant d'âge préscolaire l'apprentissage

occupe une place intermédiaire entre le premier et le second apprentissage. Il peut être qualifié de spontané-réactif.

Le cours de l'apprentissage, les changements qui ont lieu durant l'âge préscolaire ont pour caractéristique que l'enfant passe du type spontané au type réactif. Représentez-vous qu'au cours de son développement l'enfant passe d'un pôle à l'autre. Il s'ensuit que tout le mouvement se répartit sur deux stades. Dans la première moitié de son mouvement, il est plus proche du premier pôle que du second. Par conséquent, le poids spécifique des mouvements spontané et réactif change profondément.

Si l'on dit que l'enfant du premier âge peut dans le processus de l'apprentissage faire seulement ce qui coïncide avec ses intérêts, mais que l'enfant d'âge scolaire, lui, peut faire ce que veut le maître, que chez l'enfant d'âge préscolaire le rapport est déterminé de telle façon qu'il fait ce qu'il veut, mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide, qu'est-ce que cela signifie ? Cela équivaut aux deux thèses suivantes que je vous demanderai de considérer comme des points de départ.

La première est qu'aux alentours de trois ans il y a chez tout enfant un tournant : un nouveau type d'apprentissage commence à devenir possible pour l'enfant. Le chercheur allemand O. Kroh a dit de l'enfant de trois ans qu'il peut être rattaché à l'âge scolaire. Pour lui, l'enfant de cet âge est déjà capable d'un apprentissage scolaire ; à partir de cet âge, par conséquent, un programme d'enseignement et d'éducation devient possible. Cependant, ce n'est pas encore un programme scolaire. Il doit être encore dans une certaine mesure le programme de l'enfant lui-même.

L'enfant du premier âge, on l'a dit, apprend en suivant son propre programme, l'écolier apprend selon le programme du maître, mais l'enfant d'âge préscolaire est capable d'apprendre dans la mesure où le programme du maître devient son propre

³⁴ Le mot russe « obutchénié » signifie à la fois « apprentissage » (l'enfant apprend) et « enseignement » (on lui apprend).

programme. C'est là la difficulté fondamentale et universellement reconnue. Cela définit l'une des tâches les plus difficiles du pédagogue, face à laquelle se sont trouvés les pédagogues durant ces cinquante dernières années.

Je voudrais aborder la deuxième question de caractère général, c'est celle de ce qu'on appelle les périodes optimales d'apprentissage. Que tout apprentissage, entendu au sens large (y compris aussi apprendre à parler), soit lié à l'âge, nous le savons tous bien, mais habituellement, lorsqu'on parle de périodes d'apprentissage, on pense seulement à la limite inférieure, c'est-à-dire que l'on comprend qu'il est impossible d'apprendre à lire et à écrire à un nourrisson de six mois, qu'il est impossible d'apprendre à lire et à écrire à un enfant de trois ans, autrement dit, tout le monde comprend que l'enfant doit dans son développement parvenir à un certain niveau de maturité, il doit acquérir au cours de son développement certaines prémisses pour que l'apprentissage d'une matière devienne lui-même possible. Cependant, j'attire votre attention sur le fait, d'une importance primordiale pour l'éducation scolaire, qu'il existe aussi pour l'apprentissage une limite optimale supérieure.

De Vries [1905], qui étudiait l'ontogenèse des animaux, en particulier celle des invertébrés inférieurs, a introduit dans la science, sur la base de ses expérimentations et observations, le concept de ce qu'il a appelé les périodes sensibles du développement, ou âges sensibles. De Vries appelle périodes sensibles du développement, ou âges sensibles, certaines périodes du développement ontogénétique au cours desquelles l'animal qui se développe se montre particulièrement sensible à des influences d'un genre déterminé qui viennent du milieu. Lorsque cet âge est passé ou qu'il n'est pas encore venu, ces mêmes influences, qui à la période donnée ont un effet très important sur le cours et

l'orientation du développement, ou bien parfois s'avèrent neutres ou bien exercent une action inverse. De Vries a réussi à démontrer expérimentalement que les mêmes influences extérieures peuvent avoir sur le développement un effet soit neutre, soit positif, soit négatif, selon la période du développement à laquelle l'organisme les subit.

Si l'on prend cette idée sous sa forme la plus générale, elle n'éveille bien entendu aucune association d'idées nouvelles, elle représente une chose connue depuis très longtemps et, semblerait-il, il ne vaut pas la peine pour cette seule idée générale de ressusciter la vieille théorie de De Vries et de la transposer du domaine de l'ontogenèse des animaux à celui du développement humain, en particulier du développement préscolaire, et de l'éducation. Qui ne sait que, si l'on se mettait à nourrir un bébé comme on nourrit un enfant de sept ans, les effets qui à cet âge sont bénéfiques seraient à l'âge du nourrisson négatifs et des plus nuisibles.

Mais l'idée de De Vries consiste en une conception plus riche et plus profonde de la question. En étudiant une série d'animaux, il a su établir qu'il ne s'agit pas simplement du fait que l'alimentation, qui est toujours à fournir au petit tout au long de son développement, doit dans la prime enfance être adaptée aux particularités du stade auquel est parvenu l'animal ; l'idée de De Vries est que les effets spécifiques du milieu, qui ont une importance décisive pour l'orientation du développement dans tel ou tel sens, ne s'exercent que lorsqu'ils s'appliquent à un moment déterminé du développement et qu'avant et après ils sont pareillement sans consistance. L'exemple souvent cité qu'on emprunte à De Vries et Fortuyn est que, si on donne à une abeille pendant la période de son développement ontogénétique un genre déterminé de nourriture — de la gelée royale, — cette abeille deviendra une reine,

mais cela ne se produit que si cette alimentation commence et se poursuit à cette période précise de son développement. Si cette période est passée, la même alimentation ne donne plus le résultat requis. À d'autres périodes elle donne un résultat négatif, aussi le développement varie-t-il selon le stade atteint par le petit de l'animal lorsque tel ou tel effet s'exerce sur lui.

C'est sur cette idée que les périodes particulièrement sensibles à certains effets extérieurs ont leur origine dans le développement lui-même que Montessori a fondé son étude du développement et de l'apprentissage à l'âge préscolaire. La question est la suivante : à quelles influences l'âge préscolaire est-il sensible ? On doit dire que, puisque ce problème est lié à celui de l'apprentissage, il est, en matière de théorie préscolaire, étroitement contigu à la thèse dont nous sommes redevables aussi aux auteurs bourgeois dans le domaine de l'apprentissage scolaire : la formulation de l'idée et du concept de périodes optimales d'apprentissage.

Nous savons tous que l'apprentissage est lié à l'âge, parce que l'apprentissage même suppose un certain niveau de maturité et certaines prémisses : mémoire, attention, motricité, etc. Mais alors comment expliquer de ce point de vue que, si on commence à apprendre à parler à un enfant de trois ans qui, pour une raison ou une autre, n'a pas encore assimilé le langage, il s'avérera en fait qu'il est beaucoup plus difficile de lui apprendre à parler qu'à un enfant d'un an et demi. Pour lui, l'apprentissage du langage se prolonge beaucoup plus longtemps et n'a pas l'effet qui se produit dans l'autre cas, mais, surtout, cet apprentissage trop tardif ne joue pas dans le développement le rôle qu'il joue lorsqu'il s'effectue dans les périodes optimales. Pourtant, semblerait-il, un enfant de trois ans devrait plus facilement apprendre qu'un enfant d'un an et demi, parce que l'attention, la mémoire, la pensée ont davantage mûri à trois ans.

Ainsi, l'une des thèses essentielles est qu'il existe pour tout apprentissage des périodes optimales, c'est-à-dire les plus favorables. Un écart vers le haut ou vers le bas, autrement dit des périodes d'apprentissage trop précoces ou trop tardives, est toujours nuisible du point de vue du développement et a un effet défavorable sur le cours du développement mental de l'enfant. L'existence de ces périodes optimales d'apprentissage nous amène au fait suivant qui nous est nécessaire pour poursuivre l'analyse. Nous disons : pour qu'un apprentissage commence, il faut que certaines particularités de l'enfant, certaines de ses qualités et propriétés aient déjà atteint un degré défini de maturité. Mais le développement est-il déterminé seulement par les traits de la personnalité de l'enfant qui sont déjà à maturité, ou l'important pour nous n'est-il pas les propriétés de l'enfant qui sont encore au stade de la maturation, qui ne sont pas encore parvenues à maturité ? Les recherches montrent que pour tout ce qui est travail d'éducation et d'instruction, l'essentiel consiste justement en ces processus qui sont au stade de la maturation et n'ont pas encore mûri au moment de l'apprentissage. Voilà ce qui explique qu'un apprentissage trop tardif, qui a déjà laissé passer le moment de la maturation, perd la possibilité d'agir sur ces processus qui ne sont pas encore parvenus à maturité, perd la possibilité de les organiser, de les corriger d'une façon ou d'une autre, etc.

* * *

Ce serait une tentative désespérée que de chercher à caractériser les particularités de la conscience chez l'enfant d'âge préscolaire si l'on commence non par le tout, mais par les parties, si l'on essaie de caractériser l'attention, la mémoire, la pensée de l'enfant, chacune prise isolément. Comme le montrent les recherches et comme nous l'enseigne l'expérience, le plus

important dans le développement de l'enfant et de sa conscience n'est pas seulement que les fonctions de la conscience croissent et se développent lors du passage d'un âge à un autre, ce qui est essentiel, c'est que la personnalité de l'enfant croît et se développe, que la conscience dans son ensemble croît et se développe.

Cette croissance et ce développement de la conscience se manifestent avant tout par le fait que le rapport entre les fonctions se modifie. Ainsi, par exemple, ce qui distingue de la nôtre la perception de l'enfant avant l'âge de trois ans n'est pas en premier lieu qu'elle est moins aiguë, moins différenciée, c'est qu'elle joue avant l'âge de trois ans un tout autre rôle dans le système de la conscience, dans le système de la personnalité de l'enfant : elle joue dans la prime enfance un rôle central et prédominant. On peut dire que toute la conscience de l'enfant à cet âge n'existe que dans la mesure où elle est déterminée par l'activité de perception. Tous ceux qui connaissent les enfants de cet âge seront d'accord pour dire que l'enfant qui n'est pas encore à l'âge préscolaire se souvient le plus souvent sous la forme d'une reconnaissance, c'est-à-dire sous la forme d'une perception, à laquelle s'ajoute un acte de mémoire. L'enfant perçoit une chose comme connue et se rappelle très rarement ce qu'il n'a pas sous les yeux ou ce dont il n'y a pas lieu de se souvenir; il ne peut être attentif qu'à ce qui se trouve dans le champ de sa perception. De même, la pensée de l'enfant revêt avant l'âge de trois ans un caractère par excellence immédiat. L'enfant démêle et établit des liaisons mentales entre les éléments qu'il peut percevoir directement. On pourrait montrer que toutes les fonctions de cet âge se développent autour de la perception, par l'intermédiaire de la perception, à l'aide de la perception. Cela met la perception elle-même dans des conditions favorables de développement à

cet âge. La perception est en quelque sorte comme servie par tous les aspects de l'activité de l'enfant, c'est pourquoi aucune fonction ne connaît dans la prime enfance un épanouissement aussi éclatant que la fonction perceptive. Chez les enfants d'âge préscolaire, à la différence des autres âges, la particularité la plus importante dans le développement de la conscience est qu'au cours du développement il se forme chez l'enfant un système de fonctions tout à fait nouveau, qui se caractérise avant tout, si on schématise un peu pour simplifier, par le fait que ce qui vient au centre de la conscience c'est la mémoire. À l'âge préscolaire, c'est à la mémoire que revient, comme le montrent les recherches, le rôle prédominant.

Certes, cela ne se produit pas d'une façon aussi primitive que je le décris. Ce n'est pas parce que toutes les fonctions étaient dans la prime enfance au service de la perception qu'une commutation purement mécanique a lieu à l'âge préscolaire, que la mémoire prend la place de la perception. Néanmoins, pour l'essentiel, nous aurons une compréhension correcte de l'enfant d'âge préscolaire si nous disons que le rôle central dans le système de ses fonctions revient à la mémoire, fonction qui est liée à l'accumulation et au remaniement de son expérience immédiate. Cela a de très nombreuses et importantes conséquences, et l'une des plus importantes est que la pensée enfantine subit un changement des plus marqués. Si pour l'enfant qui n'a pas encore atteint l'âge préscolaire penser c'est s'orienter dans les liaisons visibles, pour l'enfant d'âge préscolaire penser c'est s'orienter dans ses propres représentations générales. Une représentation, ce n'est ni plus ni moins qu'un souvenir généralisé. Ce passage à la pensée par représentations générales est le moment où pour la première fois l'enfant se détache de la pensée purement visuelle-concrète. La représentation générale se caractérise

essentiellement par le fait qu'elle est capable, grosso modo, de détacher l'objet de pensée de la situation spatiale et temporelle concrète dans laquelle il est inséré et, par conséquent, qu'elle peut établir entre les représentations générales un genre de liaison qui n'existait pas encore dans l'expérience de l'enfant. Je voudrais m'arrêter sur trois points qui découlent directement du fait que la mémoire occupe une place centrale chez l'enfant d'âge préscolaire. La première et très difficile question est la suivante : nous, adultes, disons de nous que nous pensons par concepts. Chez l'enfant il n'existe pas de concepts parvenus à maturité. Qu'est-ce qui alors chez lui remplace le concept ? À l'âge préscolaire, l'enfant a pour propriété qu'il pense. Tout concept, toute signification de mot signifient une généralisation. Tout concept se rapporte à un groupe d'objets, mais la construction de ces généralisations diffère selon l'âge des enfants. Le plus remarquable de tous les faits qui concernent le développement de la pensée infantine est que, à mesure que se développe la communication de l'enfant avec les adultes, s'étend aussi la généralisation qu'il peut faire, et vice versa.

Pour pouvoir communiquer les uns avec les autres, nous transmettre réciproquement des pensées, nous devons savoir généraliser toutes les pensées que nous transmettons, parce qu'une pensée ne peut être directement transférée d'une tête dans une autre. Imaginez la mère d'un enfant. La mère rit, l'enfant ne la comprend pas, mais il est gagné par son humeur et rit aussi. Elle n'est pas gagnée par son rire, mais comprend qu'il est content. On peut considérer comme un fait établi que les degrés de généralisation correspondent strictement chez l'enfant aux degrés de développement de sa communication avec autrui. Tout nouveau degré de généralisation auquel parvient l'enfant signifie aussi un nouveau degré quant à la possibilité de communiquer. L'exis-

tence même de représentations générales suppose déjà un premier degré de pensée abstraite.

Dire d'un enfant d'âge préscolaire qu'il passe à la pensée par représentations générales revient à dire que le cercle des généralisations qui lui sont accessibles s'élargit.

La deuxième particularité et conséquence du fait que nous avons affaire ici à la prédominance de la mémoire est une complète transformation chez l'enfant du caractère de ses intérêts et de ses besoins. Je vais dire à grands traits en quoi consiste le changement. Comme le montrent l'observation et la recherche expérimentale, cela consiste en ce que les intérêts de l'enfant commencent à être déterminés par le sens que présente pour lui une situation donnée, et non seulement la situation elle-même, mais aussi la signification que l'enfant assigne à cette situation. Une première généralisation effective apparaît, il y a substitution et commutation d'intérêts.

La troisième conséquence de cet état de choses est que l'enfant de cet âge passe à un tout nouveau type d'activité. Je suis forcé de caractériser ce type nouveau d'activité comme le passage à une activité créatrice, si l'on considère que dans tous les aspects de l'activité d'un enfant à l'âge préscolaire des rapports tout à fait originaux apparaissent entre la pensée et l'action, en particulier la possibilité de réaliser concrètement un projet, la possibilité d'aller de la pensée à la situation, et non pas de la situation à la pensée. Prenez les jeux, prenez les dessins, le travail, partout et en tout vous aurez affaire à des rapports absolument nouveaux qui s'établissent entre la pensée et les actes de l'enfant.

Je voudrais conclure cette caractérisation schématique par une indication générale qui nous sera extrêmement utile par la suite. Vous savez vraisemblablement que l'âge préscolaire est le premier âge totalement exempt d'amnésie infantile : on sait

qu'aucun d'entre nous ne se souvient de sa toute petite enfance. Il se trouve certes quelques personnes, tel Tolstoï, qui affirment avoir conservé des souvenirs des premiers mois de leur vie. Mais je doute fort qu'il y ait dans cet auditoire une dizaine de personnes pour dire qu'elles ont conservé des souvenirs clairs du temps où elles étaient des nourrissons. L'amnésie est la loi fondamentale de la toute petite enfance. À un degré un peu moindre, elle est aussi la loi du développement de l'enfant jusqu'à trois ans. On ne se souvient pas de soi avant l'âge de trois ans. Le premier âge exempt d'amnésie, c'est l'âge préscolaire.

Nous oublions notre tout premier âge, notre prime enfance parce que la structure de notre conscience à cet âge est tellement différente de la structure de la conscience à l'âge adulte que naturellement nous ne conservons de souvenirs, avant l'âge de trois ans, ni de nous-mêmes ni de la réalité environnante. Le fait qu'à partir de l'âge préscolaire l'être humain commence à se rappeler la succession des événements est ce que les anciens psychologues appelaient l'unité et l'identité du « moi ».

Comme le montrent les recherches, c'est à l'âge préscolaire qu'apparaissent pour la première fois chez l'enfant des instances éthiques intérieures, que des règles éthiques s'établissent.

Enfin, c'est à ce moment que se forme chez l'enfant ce qu'on pourrait appeler les premiers contours d'une conception du monde. Les fondements d'une représentation générale du monde, de la nature, de la société, de lui-même sont posés à ce moment. Ce fait explique aussi pourquoi à l'âge préscolaire il y a pour la première fois annulation de la loi d'amnésie propre aux premiers âges, autrement dit l'enfant d'âge préscolaire a quelques éléments de relations de succession, qui jettent un pont vers la conception développée du monde qu'a l'être humain qui a achevé la période enfantine de son développement.

* * *

Permettez-moi de m'en tenir à ce schéma imparfait et de passer à une dernière question, celle des conclusions qui peuvent être tirées de ce que j'ai tenté de dire concernant l'élaboration du programme pour l'âge préscolaire.

Si brièvement et schématiquement que j'aie décrit les particularités de l'enfant d'âge préscolaire, il me semble tout de même facile de voir qu'elles corroborent la définition fondamentale qu'au début du rapport j'ai donnée de l'originalité des programmes pour le jardin d'enfants.

Qu'on prenne le fait que l'enfant d'âge préscolaire pense par représentations générales ou que ses intérêts émotionnels sont liés au sens et à la signification qu'il donne à une situation, qu'on prenne le fait que par suite la sphère de communication de l'enfant s'élargit, partout et toujours, me semble-t-il, une conclusion s'imposera d'elle-même. Cette conclusion, c'est qu'en raison de ses particularités l'enfant d'âge préscolaire est capable de commencer un nouveau cycle d'apprentissage qui lui était jusque-là inaccessible. Il est capable de faire cet apprentissage en suivant un programme, mais, en même temps, c'est dans la mesure où ce programme lui-même est le propre programme de l'enfant que celui-ci, du fait de sa nature, de ses intérêts, de son niveau de pensée, peut l'assimiler.

Si l'on s'interroge sur les exigences que doit satisfaire le programme du jardin d'enfants pour qu'il corresponde aux particularités de l'enfant d'âge préscolaire, la réponse, à mon avis, sera celle-ci. Ce programme doit posséder les deux qualités suivantes, difficiles à associer. Premièrement, il doit être élaboré selon un système qui mène l'enfant à un but déterminé, lui faisant faire chaque année des pas en direction de ce but. Il doit être analogue au programme scolaire en ce sens qu'il doit

être le programme d'un cycle systématique unique de formation générale. En même temps, il doit être aussi le programme de l'enfant lui-même, c'est-à-dire qu'il doit être présenté à l'enfant selon un enchaînement qui réponde et aux intérêts émotionnels de l'enfant et aux particularités de sa pensée, liée aux représentations générales.

Si nous tentions d'élaborer le programme préscolaire en partant de l'idée qu'il doit correspondre au système du programme scolaire, la tâche ne serait pas remplie. À l'évidence, le programme destiné à l'âge préscolaire doit se distinguer du programme scolaire. Il faut éviter ce qui provoque l'ironie des Anglais. Chez eux, les jardins d'enfants s'appellent écoles pour les petits, et ils disent que le pire danger qui menace les écoles pour les petits c'est de se transformer en petites écoles.

Si nous nous fixons pour tâche que l'enfant suive à l'âge préscolaire un programme scolaire, c'est-à-dire apportant un système de connaissances dans chaque science, ordonnées selon la logique de cette science, alors nous ne pourrions bien sûr jamais venir à bout de la tâche, qui est à la fois de dispenser un système de connaissances tout en faisant en sorte que ce programme soit celui de l'enfant lui-même. Mais il suffit de s'y prendre correctement pour résoudre la question du genre de système qui est ici possible, et cette question en apparence insoluble s'avérera soluble. Permettez-moi d'expliquer en quoi consiste le système. Pour le faire plus brièvement, je commencerai par les exigences que présente l'école.

Que demande l'école à l'éducation préscolaire? Si l'on rassemble ce que disent les différents auteurs, il apparaît que l'école demande à l'éducation préscolaire trois choses:

- a. que l'enfant soit préparé à l'apprentissage scolaire;
- b. que l'enfant soit préparé à l'apprentissage par matières;

- c. à ce qu'il me semble, l'école demande aussi qu'il sache lire et écrire, bien qu'à la vérité tous ne partagent pas cette position.

Qu'est-ce que cela signifie que l'enfant d'âge préscolaire soit préparé à l'apprentissage par matières à l'école? Voilà ce que cela signifie: l'enfant arrive à l'école, il commence à apprendre l'instruction civique, l'arithmétique, les sciences naturelles. Pour que l'enfant puisse commencer à apprendre l'instruction civique, l'arithmétique et les sciences naturelles, ne faut-il pas qu'il ait quelques représentations générales des chiffres, des quantités ou quelques représentations générales de la nature, de la société? S'il n'a pas de tout cela une représentation très générale, il lui est même impossible de commencer un apprentissage par matières à l'école. Préparer cette représentation générale du monde de la nature, de la société constitue la tâche immédiate que l'école assigne à l'éducation préscolaire.

Je n'invoquerai qu'une seule considération générale. L'un des défauts des anciens programmes est qu'ils ne comportent qu'une série de faits concrets isolés. Cependant, l'enfant d'âge préscolaire, comme le montrent les études, bâtit de lui-même des théories, des cosmogonies entières sur l'origine des choses et du monde. Il essaie de lui-même d'expliquer toute une série de dépendances et de relations. L'enfant de cet âge se trouve à un niveau où la pensée se distingue par son caractère imagé, concret. Il se forge ses propres théories sur l'origine des animaux, la naissance des enfants, le passé, etc. Qu'est-ce que cela signifie? Cela signifie qu'il existe chez l'enfant d'âge préscolaire une tendance non seulement à comprendre les faits isolés mais aussi à établir des généralisations. Cette tendance dans le développement de l'enfant doit être mise à profit dans le processus d'apprentissage et déterminer la direction fondamentale dans laquelle doit être

élaboré en système le programme de la première à la dernière année.

En sciences naturelles, il faut que l'enfant étudie ensemble le règne animal et végétal et le règne minéral pour pouvoir ensuite les étudier séparément. Il faut alors un système qui conduise l'enfant de la liaison d'un seul type aux liaisons qui lui sont accessibles à trois ans, et des liaisons accessibles à trois ans à celles qui le sont à quatre ans, etc. Ce qui le différencie d'un système par complexes, c'est qu'habituellement dans ce dernier la liaison elle-même est une concession à la faiblesse de la pensée enfantine. C'est un cachet que l'enfant avale, ce qui lui fournit des connaissances. À la différence de ce système, il faut qu'il fasse lui-même le travail. Nous avons parlé de la nécessité d'apprendre à l'enfant à établir des liaisons. En effet, l'un des objectifs principaux de l'établissement de liaisons, c'est d'apprendre à l'enfant à différencier, de lui apprendre à distinguer afin qu'il puisse apprendre des matières séparées.

Piaget a montré que l'enfant ne différencie pas avant l'âge de trois ans les différents types de « on ne peut pas » ; par exemple : on ne peut pas enflammer une allumette qui a été une fois déjà enflammée ; on ne peut pas toucher un poêle brûlant parce qu'on peut se brûler ; on ne peut pas parler pendant le repas parce qu'on n'aura pas de dessert ; on ne peut pas dire un mensonge à sa mère parce que ce n'est pas honnête. Pour l'enfant ces « on ne peut pas » sont indifférenciés. Il doit de même apprendre à différencier le monde physique du monde social. Il doit aussi savoir différencier au sein même de chaque matière. Ainsi, pour pouvoir apprendre l'instruction civique, il faut qu'il différencie le social du naturel.

Je peux donner un exemple. L'une des fillettes de six ans que j'ai observées m'a dit : « Maintenant j'ai enfin deviné comment se

font les rivières. Il se trouve que des gens ont choisi un endroit près d'un pont, ils ont creusé un trou et l'ont rempli d'eau. » Elle savait que quelque chose existait sans les hommes et que ceux-ci avaient fait quelque chose, mais ici les ponts ont été déterminants dans sa compréhension alors que les rivières semblaient faites de la main des hommes. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela dit une chose très simple : ce qui nous semble aller de soi exige à l'âge préscolaire un travail de formation fait avec l'enfant. Pour qu'un apprentissage par matières soit possible, il faut que la représentation générale de ce qui sera ensuite une matière d'apprentissage soit différenciée. Il me semble que c'est là ce qui distingue n'importe quel aspect de l'éducation et de la formation préscolaires. Je poserai par exemple cette question : comment étudier la littérature à l'âge préscolaire ? Un auteur français dit fort justement qu'à cet âge on ne doit étudier ni l'histoire de la littérature, ni les œuvres classiques de la littérature qui resteraient dans la mémoire tout le reste de la vie (par la suite, quand on prend de l'âge, on ne revient pas à ses livres préscolaires), mais la tâche est de faire découvrir en général à l'enfant le monde de l'art littéraire. C'est la même chose pour la musique : nous avons pour tâche de faire découvrir en général à l'enfant la musique, le monde de la musique, les possibilités de la perception musicale. Cela vaut aussi pour la science. La tâche est d'amener l'enfant à la science. Elle est de rendre possible l'enseignement d'une science selon la logique de cette science.

Permettez-moi maintenant d'évoquer, uniquement sous forme de thèses, quelques dernières questions liées aux programmes. À ce qu'il me semble, une deuxième conclusion fondamentale est qu'il y a entre l'apprentissage au second stade de l'âge préscolaire et celui du premier stade une différence très marquée. C'est l'âge où l'enfant dans l'arc de cercle qu'il décrit

en évoluant du spontané au réactif se rapproche de plus en plus de l'apprentissage scolaire. Avant de passer complètement à ce système d'apprentissage, l'enfant acquiert à cet âge des concepts différenciés. En particulier les exigences scolaires dont je parlais sont directement la tâche de ce second stade. Il s'agit d'apprendre à lire et à écrire — préparation à la possibilité même d'un apprentissage de type réactif selon un programme.

L'expérience de l'éducation familiale montre que l'enfant qui est entouré de livres apprend dans sa sixième année à lire et à écrire sans qu'on le lui apprenne. Les expériences des jardins d'enfants font apparaître que le lieu pour apprendre à lire et à écrire est l'institution préscolaire. L'un des éléments fondamentaux qui importent pour déterminer les liaisons du programme est ce qu'on pourrait appeler l'apprentissage embryonnaire ou préapprentissage, comme disent certains auteurs. Il s'agit du principe — qui figure aussi à juste titre dans le système Montessori, bien que dans l'ensemble ce système soit bâti sur un principe diamétralement opposé, c'est-à-dire sur l'analyse, sur la division du tout en éléments biologiques et physiologiques — selon lequel tout apprentissage suppose une période de développement embryonnaire, une période de préapprentissage, de préparation à l'apprentissage. Montessori commence à apprendre à écrire à l'enfant non pas lorsqu'il prend en main un crayon ou une plume mais bien longtemps avant. Toute activité complexe dans le cadre de l'apprentissage à l'âge préscolaire nécessite immanquablement une telle période préparatoire de développement embryonnaire.

Traduction de Françoise Sève

LE PROBLÈME DE L'APPRENTISSAGE ET DU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL À L'ÂGE SCOLAIRE³⁵ (1934)

♦

L.S. Vygotsky

La question du rapport entre apprentissage et développement à l'âge scolaire est la question la plus importante sans laquelle on ne peut ni trouver la bonne solution aux problèmes de la psychologie pédagogique et de l'analyse psychologique, ni même les poser correctement. En même temps, cette question est la plus obscure de tous les concepts de base sur lesquels s'appuie la science pédagogique pour interpréter les processus d'apprentissage. Bien sûr, l'obscurité théorique de cette question ne signifie pas que cette question soit absente de toutes les recherches contemporaines dans ce domaine. Aucune recherche concrète ne pourrait négliger cette question théorique principale. Mais si cette question reste méthodologiquement douteuse, cela signifie que les recherches concrètes reposent sur des postulats théoriquement vagues, confus, parfois contradictoires, qui induisent en erreur.

Si l'on essaie d'identifier la source principale des plus profondes difficultés que l'on rencontre dans ce domaine, on peut dire sans exagération que c'est la question dont on est en train de discuter. Notre but est de découvrir ces solutions théoriques

³⁵ Pour tout ce texte, se reporter à *Pensée et Langage*, chapitre 6, section III.

non explicites et vagues qui sont à la base de la majorité des recherches, de les examiner en se basant sur des recherches expérimentales et des réflexions théoriques, et de proposer, même à grands traits, une solution plus correcte. À proprement parler, nous pouvons diviser toutes les solutions existantes de la question sur le rapport entre l'apprentissage et le développement de l'enfant en trois groupes principaux que nous essaierons d'examiner séparément dans leur expression la plus complète et la plus marquante.

Le premier groupe de solutions apparut dans l'histoire de la psychologie se base sur la thèse de l'indépendance des processus de développement de l'enfant et des processus d'apprentissage. Selon ces théories, l'apprentissage est un processus purement externe, parallèle en quelque sorte au processus de développement de l'enfant, mais qui ne participe pas activement à celui-ci et ne le modifie absolument pas ; l'apprentissage utilise les résultats du développement plutôt qu'il ne devance le cours de celui-ci ou n'en change la direction. Un exemple typique de cette théorie est la conception extrêmement complexe et intéressante de Piaget [1923] qui étudie le développement de la pensée chez l'enfant tout à fait indépendamment du processus d'apprentissage.

C'est un fait surprenant, et jusqu'à présent négligé par la critique, que les recherches portant sur le développement de la pensée de l'élève partent de la prémisse que les processus de développement sont indépendants de l'apprentissage scolaire. Selon les chercheurs, le raisonnement de l'enfant, sa compréhension, ses idées sur les objets du monde, ses interprétations de la causalité physique, sa maîtrise des formes de la pensée logique et de la logique abstraite sont des processus qui se déroulent indépendamment et sur lesquels les apprentissages scolaires n'ont pas d'effet.

Pour Piaget, l'étude du développement intellectuel de l'enfant n'est pas seulement une question technique, mais aussi et surtout une question de principe. On soumet à l'enfant une tâche qui n'est pas seulement hors de sa portée, mais pour laquelle aucun lien n'est possible avec les apprentissages scolaires. On a une illustration des avantages et inconvénients de cette méthode dans chacune des questions utilisées par Piaget lors de ses entretiens cliniques. Quand on pose à un enfant de 5 ans la question pourquoi le soleil ne tombe pas, on suppose qu'il ne connaît pas la bonne réponse et qu'il ne donnera pas de réponse satisfaisante non plus, même si cet enfant était un génie. Ce que l'on cherche à faire justement en posant ces questions hors de sa portée, c'est d'exclure complètement le recours à des apprentissages ou à des expériences antérieures, c'est-à-dire d'obliger son intellect à travailler sur des problèmes complètement nouveaux afin d'étudier les tendances de sa pensée sous une forme pure, indépendamment de ses connaissances, de son expérience et de sa culture.

Si on essaie de prolonger l'idée de Piaget et d'en tirer des conclusions au sujet de l'apprentissage, on verra qu'elles se rapprocheront considérablement de la question ainsi posée que nous rencontrons dans nos recherches. Très souvent, on se heurte à cette vision du rapport entre développement et apprentissage qui se manifeste sous une forme extrême et presque monstrueuse dans la théorie de Piaget. Il n'est pas difficile, cependant, de montrer qu'elle y est poussée jusqu'à sa logique extrême et par conséquent jusqu'à l'absurde.

On entend souvent que le but de la pédagogie, en ce qui concerne le processus d'enseignement, consiste à constater à quel point sont développées chez l'enfant les fonctions, les habiletés, les capacités qui sont nécessaires pour qu'il soit capable de s'approprier certaines connaissances et habitudes. On suppose que

pour apprendre l'arithmétique, par exemple, la mémoire, l'attention et la pensée logique de l'enfant doivent être suffisamment développées. Le but de l'enseignant est d'établir si cette fonction est parvenue à maturité pour que l'apprentissage de l'arithmétique soit possible.

Il est clair que la théorie de Piaget pose une indépendance totale entre les processus de développement et d'apprentissage et va jusqu'à postuler une nette séparation entre ces deux processus dans le temps. Il faut que le développement atteigne certaines étapes : certaines fonctions psychiques doivent être mûres avant que ne commence l'enseignement de certaines connaissances et habitudes. Le cours du développement précède toujours le cours de l'apprentissage. L'apprentissage est à la traîne du développement ; le développement devance toujours l'apprentissage. Selon cette approche, il est tout à fait absurde de se questionner sur le rôle que joue l'enseignement au cours du développement ou de la maturation des fonctions psychiques. Ceux-ci sont des prémisses et non un résultat de l'enseignement scolaire. L'apprentissage est une superstructure du développement et ne le modifie pas de façon essentielle.

Le deuxième groupe de solutions à ce problème peut être rassemblé autour de la thèse opposée, comme autour d'un centre, qui affirme que *l'apprentissage est développement*. C'est la formule la plus concise et exacte qui exprime l'essence de cet ensemble de théories. Néanmoins, ces théories partent de prémisses différentes.

Il n'y a pas si longtemps que nous nous sommes heurtés à la possible renaissance de cette vieille théorie qui se base sur la réflexologie. La formule selon laquelle l'apprentissage n'est qu'une formation de réflexes conditionnés, même s'il s'agit de l'apprentissage de l'arithmétique ou de la grammaire, signifie ce

qui a été dit plus haut, à savoir que le développement est une formation de réflexes conditionnés, c'est-à-dire que le processus d'apprentissage se fonde complètement et indissolublement avec le processus de développement de l'enfant. Dans une forme plus ancienne et sur une autre base, cette idée a été développée par James qui, en faisant la différence entre les réactions innées et les réactions acquises, comme le fait la réflexologie contemporaine, a réduit le processus de l'apprentissage à la formation d'habitudes et l'a identifié au processus de développement.

À première vue, cette théorie peut paraître plus en avance que la précédente parce que celle-ci est fondée sur la séparation nette entre les processus de développement et d'apprentissage tandis que celui-là accorde à l'apprentissage une valeur de premier plan dans le développement de l'enfant. Mais un examen plus poussé de ce deuxième groupe montre que, malgré toutes les apparentes contradictions entre ces deux points de vue, ils ont beaucoup de concepts fondamentaux en commun et en réalité se ressemblent beaucoup.

Selon W. James [1906/58], « la meilleure façon de décrire l'éducation est de la définir comme l'organisation d'habitudes comportementales et de dispositions à agir » [p. 37]³⁶. Le développement est ainsi réduit à une simple accumulation de toutes sortes de réactions. Toute réaction acquise, selon James, n'est, généralement, rien d'autre qu'une forme évoluée de la réaction innée suscitée à l'origine par un objet précis, ou bien encore un substitut de celle-ci. Selon lui, ce principe est au fondement de tous les processus d'acquisition, c'est-à-dire à la base du développement et oriente toute l'activité de l'enseignant.

³⁶ « Education, in short, cannot be better described than by calling it the organization of acquired habits of conduct and tendencies to behavior ».

Pour James, chaque individu est simplement un ensemble vivant d'habitudes.

Quelle est alors, dans cette perspective, la relation qu'entretiennent la psychologie d'une part et la pédagogie d'autre part, autrement dit la science du développement et la science de l'enseignement ? La psychologie est la science des lois du développement ou de l'acquisition des habitudes. L'enseignement, par contre, est un art. La science ne définit que le cadre dans lequel sont appliquées les lois et les règles qui ne doivent pas être dépassées par celui qui fait l'art. On remarque que cette conception reprend des idées déjà anciennes. Le développement est conçu comme suivant les principes naturels, autrement dit comme un processus au cours duquel des réactions innées évoluent. Les lois du développement sont des lois de la nature auxquelles l'enseignement ne peut rien changer et qui circonscrivent les limites que l'enseignement ne peut dépasser. La conformité des réactions innées aux lois de la nature n'a pas besoin d'être démontrée. La proposition la plus significative de James à ce sujet est de dire que « l'habitude est une seconde nature ou [plutôt] comme l'a dit le duc de Wellington, elle est *“ dix fois la nature ”* » (James, 1906/1958, p. 64).

Il serait difficile d'exprimer plus clairement l'idée que les lois du développement sont aussi considérées par ce groupe de théories comme des lois de la nature dont l'enseignement doit tenir compte, de la même manière que la technologie doit tenir compte des lois de la physique parce que la technique la plus développée est incapable de modifier les lois de la nature.

Malgré certaines ressemblances entre cette théorie et la précédente, il existe une différence essentielle qu'on peut concevoir plus clairement si on observe les rapports temporels entre les processus d'apprentissage et ceux du développement. Comme

nous l'avons déjà vu, Piaget affirme que les cycles du développement précèdent ceux de l'apprentissage. La maturation devance l'apprentissage. Le processus éducatif est à la traîne de la maturation des processus psychiques. Selon la deuxième théorie, au contraire, les deux processus se développent simultanément et parallèlement de sorte que chaque pas dans l'enseignement correspond à un pas dans le développement. Le développement est à l'apprentissage ce que l'ombre est à l'objet qui la projette. Cependant, cette analogie n'est pas tout à fait exacte puisque cette théorie se fonde sur une complète identification entre les processus de développement et d'apprentissage, sans aucune distinction, et qu'elle présuppose donc un lien et une relation encore plus étroite. Selon cette théorie, le développement et l'apprentissage se superposent parfaitement comme deux figures géométriques totalement identiques. De ce point de vue, évidemment, le problème du processus qui précède et qui suit perd alors tout son sens, étant donné que l'on se base sur la simultanéité et la synchronie des deux processus.

Le troisième groupe de théories essaie de concilier les deux extrêmes des propositions précédentes en les faisant tout simplement coexister. D'une part, le processus de développement est défini comme indépendant de celui de l'apprentissage ; d'autre part, cet apprentissage, durant lequel l'enfant acquiert toute une suite de nouvelles formes de comportement, est considéré comme identique au développement. De cette manière ont été élaborées des théories dualistes du développement dont la théorie du développement psychique de l'enfant de Koffka [1924] est un bon exemple. Selon cette théorie, le développement psychique se caractérise par deux processus qui sont de nature différente, bien qu'ils soient liés et s'influencent mutuellement. D'une part, il y a le processus de maturation qui dépend directement du déve-

loppement du système nerveux. D'autre part, il y a l'apprentissage qui est, en fait, en lui-même le développement selon la célèbre définition de Koffka.

La nouveauté de cette théorie peut être résumée en trois aspects. Premièrement, comme nous l'avons dit plus haut, elle réconcilie les deux points de vue opposés qui existaient déjà de façon séparée dans l'histoire scientifique. Le fait que ces deux points de vue puissent être rassemblés dans une même théorie nous permet de réaliser qu'ils ne sont pas si contradictoires, et qu'ils ne s'excluent pas l'un et l'autre, mais, qu'au fond, ils ont beaucoup en commun.

Deuxièmement, elle propose l'interdépendance, c'est-à-dire la thèse selon laquelle le développement est le résultat de l'interaction de deux processus fondamentaux. Il est vrai que les propriétés de cette influence mutuelle ne sont pas clairement abordées dans les publications de Koffka dans lesquelles on ne trouve que quelques observations générales autour de l'existence d'un lien entre ces processus. Mais ces observations suggèrent que le processus de maturation prépare et rend possible un processus d'apprentissage déterminé. Le processus d'apprentissage stimule pour ainsi dire le processus de maturation et le fait avancer jusqu'à un certain point.

Finalement, le troisième et plus important aspect de cette théorie est la valorisation du rôle de l'apprentissage dans le développement de l'enfant. Il faut examiner cet aspect spécifique avec plus d'attention. Il nous conduit précisément à un problème pédagogique ancien, aujourd'hui moins actuel appelé traditionnellement problème de la discipline formelle. Comme on le sait, le concept de discipline formelle qui trouve son expression la plus claire dans le système de Herbart [1835/1894] est lié à l'idée que chaque matière enseignée a une importance concrète pour

le développement intellectuel global de l'enfant. Selon cette approche, les différentes matières scolaires ont une valeur différente pour le développement intellectuel de l'enfant.

Si l'on accepte ce point de vue, l'école devra enseigner des matières parmi lesquelles on trouve les lettres classiques, l'histoire de l'antiquité et les mathématiques, par le fait qu'elles ont une plus grande importance pour le développement intellectuel général de l'enfant, abstraction faite de leur valeur réelle. Comme on le sait, cette conception de la discipline formelle a donné naissance à une orientation très conservatrice de la pratique éducative. C'est justement en réaction contre cette conception qu'est apparu le deuxième ensemble de théories que nous avons examiné, théories qui essayaient de rendre à l'enseignement une signification indépendante au lieu de le considérer simplement comme un moyen au service du développement de l'enfant, autrement dit comme si l'entraînement et la discipline formelle étaient indispensables pour le développement des capacités intellectuelles.

De nombreuses recherches ont mis en évidence que la discipline formelle était sans fondements. Elles ont découvert que l'apprentissage dans un certain champ influence très peu le développement général. Par exemple, « *Woodworth et Thorndike ont démontré que des adultes qui après un entraînement pouvaient calculer avec exactitude la longueur de courtes lignes n'augmentaient pas néanmoins leur capacité à calculer la longueur de lignes plus longues. D'autres sujets adultes qui ont appris à estimer avec précision l'aire d'une figure géométrique d'une certaine forme se trompent ensuite dans plus d'un tiers des cas dès que la figure géométrique change. Gilbert, Fracker et Martin ont démontré qu'apprendre à réagir rapidement à un certain type de signal influence très peu la capacité à réagir rapidement si le type de signal change.* » [Thorndike, 1906, p. 241]

Plusieurs recherches de ce type pourraient être mentionnées. Elles ont amené des résultats semblables. Elles démontrent ainsi que l'apprentissage d'une activité particulière n'influence pas une d'activité d'une autre forme, même si cette dernière ressemble beaucoup à la première. Selon Thorndike [1906], la question de savoir à quel point l'enseignement quotidien d'une réaction particulière influence le développement des capacités intellectuelles générales des élèves dépend de la valeur éducative générale des matières enseignées, ou, en d'autres mots, de la discipline formelle.

« La réponse typique que donnent les théoriciens de la psychologie et les pédagogues est que toute acquisition particulière, toute forme spécifique de développement perfectionnent directement et uniformément l'intelligence prise comme un tout. L'enseignant pensait et agissait en se basant sur la théorie que l'intelligence est un complexe de capacités d'observations, de mémoire, de la pensée, etc. et que toute amélioration d'une capacité quelconque est une acquisition pour toutes les capacités en général. Selon cette théorie, concentrer la capacité d'attention sur la grammaire latine signifie améliorer la capacité de concentrer l'attention sur toute autre matière possible.

« L'opinion commune est que des mots comme "précision", "vivacité", "raisonnement", "mémoire", "observation", "attention", "concentration", etc. signifient des facultés réelles et fondamentales qui subissent des changements en fonction de matières concrètes et que les changements persistent quand ces facultés sont appliquées à d'autres matières. Donc, si un homme apprend à bien faire une certaine chose, il réussira aussi, en vertu d'une mystérieuse connexion, à bien faire d'autres choses qui n'ont aucun lien avec la première. » [Thorndike, 1903, p. 84-85]

[...] *On estime que les facultés intellectuelles existeraient indépendamment de la matière sur laquelle elles opèrent. On estime aussi que le développement d'une faculté contribuerait nécessairement au développement des autres.* » (Thorndike, 1906, p. 236-237)³⁷

Thorndike s'est opposé à une telle conception et a essayé de démontrer sa fausseté en s'appuyant sur de nombreuses recherches. Il a insisté sur la dépendance de telle ou telle forme d'activité à l'égard du matériel concret sur lequel elle opère. Le développement d'une faculté particulière implique rarement un développement comparable des autres facultés. Un examen approfondi du problème montre — dit-il — que la spécialisation des capacités est en réalité beaucoup plus grande qu'elle ne semble à première vue. Si l'on choisit par exemple, parmi cent individus, dix qui sont particulièrement habiles à reconnaître les fautes d'orthographe ou à évaluer une longueur, ils ne témoignent pas d'une habileté semblable pour évaluer correctement le poids d'un objet. De même que la vitesse et la précision lors d'une addition ne s'accompagnent pas d'une vitesse et d'une précision comparable lorsqu'il s'agit de trouver les antonymes d'une série de mots.

Ces études démontrent que la conscience n'est absolument pas la réunion d'un certain nombre de capacités générales telles que l'observation, l'attention, la mémoire, le jugement, etc. — mais plutôt la somme de nombreuses capacités distinctes qui sont jusqu'à un certain point autonomes et doivent se développer de manière indépendante par un entraînement adéquat. La tâche de l'enseignement n'est pas de développer une seule capacité de pen-

³⁷ Dans cet extrait, Thorndike (1906) cite un passage d'un autre de ses ouvrages : Thorndike (1903).

ser, mais de développer plusieurs capacités particulières de penser dans des domaines différents. Il ne s'agit pas de renforcer notre faculté générale d'attention, mais de développer différentes capacités de concentrer notre attention sur des matières diverses.

Les méthodes qui permettent l'influence d'un apprentissage particulier sur le développement général fonctionnent seulement dans le cas où il existe des éléments, matériaux et processus communs. Nous sommes gouvernés par les habitudes. Il en découle que développer la conscience signifie développer de nombreuses capacités particulières et indépendantes et former de nombreuses habitudes spécifiques, puisque l'activité de chaque capacité est liée au matériel sur lequel elle s'exerce. L'amélioration d'une fonction de la conscience ou d'un aspect de son activité n'influence le développement d'autres fonctions ou activités que si elles ont des éléments en commun.

Comme nous l'avons déjà dit, le troisième groupe des théories examinées s'oppose à cette conception. En se basant sur la psychologie structuraliste aujourd'hui dominante qui affirme que le processus de l'apprentissage ne se réduit pas à la simple formation d'habitudes mais comprend une activité de nature intellectuelle rendant possible le transfert de principes structuraux implicites acquis au cours d'une certaine tâche à toute une série de tâches diverses, ces théories affirment que l'influence de l'apprentissage n'est jamais spécifique. En apprenant n'importe quelle opération, l'élève acquiert la capacité de construire une certaine structure, indépendamment de la variation de la matière sur laquelle il agit et indépendamment des différents éléments qui constituent cette structure.

Ce troisième groupe de théories contient néanmoins comme nouveauté essentielle une nouvelle manière d'aborder le problème de la discipline formelle et entre en contradiction avec les

principes sur lesquels cette dernière se base. Souvenons-nous que Koffka [1924] adopte l'ancienne formule selon laquelle l'apprentissage est aussi développement. Cependant, parce qu'il ne considère pas l'apprentissage comme un pur et simple processus d'acquisition de capacités et d'habitudes, il ne considère pas que l'apprentissage et le développement comme des processus absolument identiques et postule une relation plus complexe entre eux. Selon Thorndike, apprentissage et développement coïncident en tout point comme deux figures géométriques semblables qui seraient superposées. Pour Koffka, au contraire, le développement se réfère toujours à un domaine plus étendu que celui de l'apprentissage. La relation entre ces deux processus pourrait être représentée schématiquement au moyen de deux cercles concentriques dont le plus petit représente le processus d'apprentissage et le plus grand, celui du développement, qui s'étend plus loin que l'apprentissage.

L'enfant a appris à exécuter une certaine opération. En même temps il s'est approprié un principe structurel dont le domaine d'application est plus large que celui de l'opération de départ. En avançant d'un pas dans le champ de l'apprentissage, l'enfant avance par conséquent de deux dans le champ du développement; apprentissage et développement ne coïncident donc pas.

Puisque les trois théories que nous avons examinées interprètent de manière si distincte les relations entre apprentissage et développement, laissons-les de côté et essayons de trouver une nouvelle et meilleure solution à ce problème. Prenons pour point de départ le fait que l'apprentissage de l'enfant commence bien avant l'apprentissage scolaire. L'apprentissage scolaire ne commence jamais de zéro. Tout apprentissage scolaire de l'enfant a toujours une préhistoire. Par exemple, l'enfant commence à étudier l'arithmétique à l'école. Cependant, bien avant son en-

trée à l'école, il a déjà acquis une certaine expérience concernant les quantités ; il a déjà rencontré diverses opérations de division et d'addition complexes et simples. L'enfant a donc déjà appris une arithmétique préscolaire que seuls les psychologues myopes pourraient ne pas remarquer ou ignorer complètement. Un examen attentif démontre que cette arithmétique préscolaire est excessivement complexe, que l'enfant est déjà passé par un apprentissage arithmétique, bien avant de se rendre à l'école pour apprendre l'arithmétique. Mais l'existence de cette préhistoire préscolaire de l'apprentissage scolaire n'implique pas une continuité directe entre les deux étapes du développement de l'arithmétique chez l'enfant.

Le cours de l'apprentissage scolaire n'est pas nécessairement la continuation directe du développement préscolaire de l'enfant dans tous les domaines; il peut changer sous certains aspects et, de plus, il peut prendre une direction contraire au parcours du développement préscolaire, mais pour autant, que l'école poursuive le parcours de l'apprentissage préscolaire ou qu'elle contraste avec lui, nous ne pouvons en aucun cas ignorer que l'enseignement scolaire ne commence jamais dans le vide, mais qu'il s'appuie toujours sur un certain stade de développement, atteint par l'enfant avant d'entrer à l'école.

Les arguments de chercheurs comme Stumpf [1901] et Koffka qui tentent d'effacer le saut entre l'enseignement scolaire et l'apprentissage préscolaire nous semblent très convaincants. Il est facile de démontrer que l'apprentissage ne commence pas à l'âge scolaire. Koffka, en essayant de clarifier pour les enseignants, les lois de l'apprentissage de l'enfant et leurs relations avec son développement intellectuel, concentre toute son attention sur les processus d'apprentissage plus simples et plus primitifs qui apparaissent précisément à l'âge préscolaire.

Mais, même s'il souligne la ressemblance entre apprentissages scolaire et préscolaire, il ne parvient pas à identifier les différences existantes, ni à distinguer ce qui est spécifiquement nouveau dans l'apprentissage scolaire. Il tend, suivant en cela Stumpf, à considérer que l'unique différence réside dans le fait que dans un cas il s'agit d'un apprentissage non systématique et dans l'autre cas d'un apprentissage systématique. En réalité, la différence ne consiste pas seulement dans la systématisme, mais aussi dans une nouveauté essentielle que l'enseignement scolaire apporte au développement de l'enfant. Néanmoins, ces auteurs ont raison d'attirer l'attention sur le fait jusqu'à présent négligé que l'apprentissage débute bien avant le commencement de l'âge scolaire. Peut-on, en effet, nier que l'enfant apprend, par exemple, la langue des adultes ou qu'en posant des questions et en recevant des réponses, il acquiert de nombreuses notions et informations données par l'adulte ou qu'en imitant les adultes et en acceptant leurs indications pour ses actions, il élabore certaines habitudes ?

Il va de soi que le processus d'apprentissage à l'âge préscolaire diffère essentiellement de l'apprentissage à l'école où l'enfant acquiert des connaissances scientifiques. Néanmoins quand l'enfant essaye d'acquérir par ses questions les noms des objets qui l'entourent, il traverse une certaine étape de l'apprentissage. Apprentissage et développement n'entrent pas en contact pour la première fois à l'âge scolaire, mais sont liés entre eux dès les premiers jours de la vie de l'enfant.

Le problème qui se présente à nous est doublement complexe et se scinde ainsi en deux problèmes séparés. Premièrement, nous devons comprendre quel rapport existe en général entre apprentissage et développement et, deuxièmement, nous devons essayer de saisir les caractéristiques spécifiques de ce rapport à l'âge scolaire.

Commençons par le deuxième problème, car il permettra de clarifier le premier par la suite. Pour le résoudre, nous devrions prendre en considération les résultats de quelques recherches qui, selon nous, ont une importance basique et permettent d'introduire dans la science un nouveau concept, fondamental pour résoudre correctement les problèmes que nous sommes en train d'examiner : le concept de zone du développement le plus proche.

C'est un fait empirique, maintes fois vérifié et indiscutable, que l'apprentissage doit être congruent au niveau de développement de l'enfant. Il n'est absolument pas nécessaire de fournir une preuve pour démontrer que l'enseignement de la lecture et l'écriture ne peut commencer qu'à un certain âge. De même, l'enfant n'est capable d'apprendre l'algèbre qu'à un âge déterminé.

Nous pouvons par conséquent adopter sans hésitation comme point de départ le fait fondamental et incontestable qu'il y a une relation entre tel niveau de développement et la capacité potentielle d'apprentissage. On a, cependant, récemment porté l'attention sur le fait que pour établir le véritable rapport entre développement et la capacité potentielle d'apprentissage il n'est pas suffisant de définir un seul niveau de développement. Il faut aussi déterminer au moins deux niveaux de développement de l'enfant, sinon on ne réussira pas à trouver la relation entre développement et la capacité potentielle d'apprentissage dans chaque cas concret. Nous appelons le premier de ces niveaux le niveau de développement actuel de l'enfant. C'est le niveau de développement des fonctions psychiques de l'enfant qui existe déjà comme résultat de certains cycles déjà achevés du développement.

Lorsqu'on établit l'âge intellectuel d'un enfant à l'aide de tests, on parle justement de son niveau de développement actuel. Mais comme le démontre une simple expérimentation, le niveau de développement actuel ne définit pas complètement le niveau

de développement d'un enfant à un moment donné. Imaginons que nous ayons soumis deux enfants à un examen et que nous ayons déterminé leur âge intellectuel à sept ans. Cela signifie que tous les deux sont capables de résoudre des tâches accessibles à des enfants de sept ans. Mais si nous essayons de continuer l'expérimentation, une différence importante peut apparaître entre eux. À l'aide de questions suggestives, d'exemples, de démonstration, etc., l'un résout facilement des tests adaptés aux enfants de deux ans plus âgés que lui; l'autre, par contre, résout seulement des tests qui dépassent de six mois son âge intellectuel. À ce moment-là, entrent directement en jeu les principaux concepts fondamentaux pour apprécier la zone du développement le plus proche qui est liée à son tour à une réévaluation du problème de l'imitation dans la psychologie contemporaine.

Le point de vue traditionnel qui est communément accepté est de considérer l'activité autonome de l'enfant comme seule indication possible du degré de développement intellectuel et non l'imitation, quelle que soit sa définition. Tous les systèmes de mesure actuels basés sur les tests reflètent cette conception. Pour évaluer le développement intellectuel, on ne tient compte que des résultats des tests que l'enfant résout de façon autonome, sans l'aide des autres, sans démonstration ni questions suggestives. Cependant, plusieurs recherches démontrent que cette position est dénuée de fondement. Même des études faites sur des animaux ont montré qu'un animal est en mesure d'imiter des actions qui entrent dans la zone de sa capacité potentielle. Cela signifie qu'un animal peut imiter uniquement les actions qui lui sont déjà accessibles sous telle ou telle forme. Et avec cela, comme l'ont montré les expérimentations de Köhler [1927], la capacité potentielle d'imitation d'un animal dépasse difficilement les limites de sa capacité potentielle d'action. C'est-à-dire que si

un animal est capable d'imiter une action intelligente, cela signifie qu'il est capable de réaliser une action semblable de manière solitaire. L'imitation est donc liée directement à la capacité de compréhension et n'est possible que dans la sphère des actions accessibles à la compréhension de l'animal.

La différence essentielle dans le cas de l'enfant tient à ce que celui-ci peut imiter un grand nombre d'actions qui excèdent ses propres capacités actuelles qui ne sont cependant pas illimitées. Grâce à l'imitation, dans une activité collective sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire seul. La différence entre le niveau de résolution de tâches sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone du développement le plus proche de l'enfant.

Rappelons-nous l'exemple que nous venons d'utiliser. Deux enfants ont le même âge intellectuel de sept ans ; cependant, l'un des deux résout avec un peu d'aide des tâches pour des enfants de neuf ans, alors que l'autre ne résout que des tâches pour des enfants de sept ans et demi. Le développement intellectuel de ces deux enfants est-il équivalent ? Du point de vue de leur activité autonome, oui ; mais du point de vue de leur potentiel prochain de développement, la différence est très grande. Ce que l'enfant peut réaliser avec l'assistance de l'adulte nous indique sa zone du développement le plus proche. À l'aide de cette méthode nous pouvons donc mesurer non seulement le processus de développement déjà effectué, les cycles déjà achevés et les processus de maturation qui ont déjà été accomplis, mais aussi ceux qui sont en devenir, qui sont en train de mûrir et de se développer.

Ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec l'assistance des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. La zone du développement le plus proche nous permet ainsi de définir les futurs pas de l'enfant et la dynamique de son développement en tenant compte

non seulement des résultats déjà obtenus, mais aussi ce qui est en train de mûrir. Dans notre exemple, deux enfants manifestent le même âge intellectuel du point de vue des cycles du développement déjà achevés, mais ont une dynamique de développement complètement différente. L'état de développement intellectuel de l'enfant peut donc être déterminé sur la base de ces deux niveaux, au moins : celui du développement actuel et celui de la zone du développement le plus proche.

En lui-même, ce fait peut paraître peu significatif, mais en réalité, il est d'une importance essentielle et remet en question toutes les théories sur le rapport entre apprentissage et développement chez l'enfant. Il perturbe notamment la conception traditionnelle de l'orientation pédagogique souhaitable, une fois le diagnostic du développement établi. Jusqu'à maintenant, la question se présentait comme suit : on essayait de déterminer avec l'aide de tests le niveau de développement intellectuel de l'enfant que la pédagogie devait considérer comme la limite que l'enfant ne pouvait pas dépasser. Cette façon de présenter le problème recèle l'idée que l'enseignement doit s'orienter sur l'hier du développement de l'enfant, sur les étapes déjà achevées.

La fausseté de ce point de vue a été reconnue dans la pratique bien avant d'être comprise au niveau théorique. La meilleure démonstration peut en être faite en prenant l'exemple de l'enseignement des enfants déficients mentaux. La recherche a établi que ces enfants ont une faible aptitude pour la pensée abstraite. La pédagogie des écoles spécialisées en a tiré la conclusion qui pourrait sembler correcte que tout enseignement pour ces enfants devait se fonder sur l'utilisation de matériel visuel. Après de longues expériences, cette orientation s'est révélée profondément décevante. Il s'est avéré qu'un système d'enseignement basé exclusivement sur des moyens visuels et qui exclut tout ce qui

concerne la pensée abstraite non seulement n'aide pas l'enfant à dépasser son incapacité naturelle, mais en fait la consolide, en l'habituant à la pensée visuelle, et en étouffant les germes de la pensée abstraite chez lui. C'est parce que laissé seul, l'enfant déficient n'atteindra jamais aucune forme évoluée de pensée abstraite qu'il est du devoir de l'école de lui permettre d'avancer dans cette direction et de développer chez lui ce qui ne l'est pas suffisamment. En ce moment, on observe une évolution prometteuse dans la pédagogie des écoles spécialisées qui se caractérisaient par un emploi exclusif de moyens visuels pour l'enseignement. Mettre l'accent sur les aspects visuels est nécessaire et n'entraîne aucun dommage si cela se produit à seulement une certaine étape du développement de la pensée abstraite, comme moyen, mais non pas comme une fin en soi.

On peut observer un phénomène semblable dans le développement de l'enfant normal. Un enseignement tourné vers les cycles déjà acquis est inefficace du point de vue du développement général ; il ne dirige pas le processus du développement, mais est à la remorque de celui-ci.

À la différence de l'ancienne théorie, la théorie de la zone du développement le plus proche se traduit par une formule qui est l'exact opposé et qui dit que le seul bon enseignement est celui qui précède le développement. La justesse de ce point de vue peut être confirmée par l'exemple de « l'enseignement par complexes ». On se souvient très bien de la défense du système complexe de l'enseignement. On se demande : quand la pédagogie prouvait par tous les moyens que le système complexe respectait la nature de l'enfant, est-ce qu'elle s'est trompée et en quoi exactement ?

Il nous semble que l'erreur dans la défense pédagogique de ce système ne consiste pas en ce qu'elle s'appuyait sur des faits erronés, mais en ce qu'elle posait faussement la question elle-

même. Il est vrai que le système complexe de la pensée est plus proche de l'enfant entrant à l'école. Mais il est aussi vrai que ce système de la pensée est une étape déjà achevée du développement préscolaire. S'appuyer sur ce système de pensée reviendrait à consolider dans la pensée de l'enfant les fonctions et les formes qui devraient disparaître au passage à l'âge scolaire, dans le cas du développement normal de l'enfant. Elles devraient s'atrophier, céder leur place aux nouvelles formes de pensée qui sont plus avancées, se transformer par leur négation en prenant la forme de la pensée systématique. Si les psychologues qui ont défendu ce système avaient posé la question sur la concordance de l'enseignement avec le développement de l'enfant non pas du point de vue du développement d'hier de l'enfant, mais de celui du lendemain, ils n'auraient pas fait cette erreur.

En même temps, nous obtenons la possibilité de formuler la question sur le rapport entre apprentissage et développement dans son aspect général. En se basant sur de nombreuses recherches que nous nous permettrons d'évoquer sans les présenter, on peut dire que le développement des fonctions psychiques supérieures chez l'enfant, de ces fonctions spécifiquement humaines formées au cours de l'histoire du genre humain, est un processus tout à fait unique. Nous avons formulé dans un autre texte la loi fondamentale du développement des fonctions psychiques supérieures de la manière suivante : *toutes les fonctions psychiques supérieures apparaissent deux fois au cours du développement de l'enfant : la première fois dans les activités collectives, dans les activités sociales, autrement dit comme fonction interpsychique, la deuxième fois dans les activités individuelles, comme propriété interne de la pensée de l'enfant, autrement dit comme fonction intrapsychique.*

Le développement du langage peut servir de paradigme pour ce type de problème. Le langage apparaît tout d'abord pour

l'enfant comme moyen de communication avec son entourage. C'est seulement par la suite, en se convertissant en langage intérieur, qu'il se transforme en fonction psychique interne et devient le moyen fondamental à la pensée de l'enfant. Les études menées par Baldwin Rignano [1923] et Piaget ont démontré que la nécessité de vérifier sa pensée apparaît pour la première fois quand il y a une dispute avec d'autres enfants. Ce n'est qu'ensuite que la pensée réfléchie³⁸ apparaît comme l'arrière-fond de l'activité intérieure dont la particularité est que l'enfant raisonne et vérifie les fondements de sa propre pensée. « *En ce qui nous concerne, nous sommes volontiers enclins à nous croire nous-mêmes sur parole, dit Piaget, et ce n'est que lors du processus de communication avec les autres qu'apparaît en nous la nécessité de prouver et de démontrer notre pensée.* »

Tout comme elles donnent naissance au langage intérieur et à la pensée réfléchie, les relations entre l'enfant et son entourage sont aussi à l'origine du développement de la volonté chez l'enfant. Dans un de ses récents travaux, Piaget [1924] a démontré que la coopération est à la base du développement du jugement moral chez l'enfant. Des recherches précédentes ont établi que l'enfant apprend d'abord à subordonner son comportement à un ensemble de règles au cours du jeu collectif, et que ce n'est qu'ensuite qu'apparaît l'autorégulation volontaire du comportement, autrement dit que cet autocontrôle se convertit en une fonction interne.

Les quelques exemples présentés ici permettent d'illustrer la loi générale du développement des fonctions psychiques supérieures durant l'enfance. Nous croyons que cette loi s'applique tout à fait au processus d'apprentissage. Après tout ce que nous avons dit, nous postulons que le trait essentiel de l'apprentissage

³⁸ Littéralement processus de pensée. Ici, il faudrait comprendre « pensée verbale », pensée réfléchie.

consiste à engendrer la zone du développement le plus proche, c'est-à-dire à donner naissance, réveiller et activer chez l'enfant toute une série de processus internes de développement capables d'opérer seulement quand l'enfant est en relation avec les personnes de son entourage et coopère avec quelqu'un de semblable. Une fois intériorisés, ces processus se convertissent en acquisition interne de l'enfant.

Vu sous cet angle, l'apprentissage n'est pas équivalent au développement, mais une organisation correcte de l'apprentissage active le développement intellectuel de l'enfant et met en marche une série de processus de développement qui ne pourraient se produire sans lui. Ainsi donc, l'apprentissage est un aspect nécessaire et universel pour que se développent chez l'enfant ces caractéristiques humaines non naturelles, acquises au cours du développement historique. Chaque apprentissage est une source de développement qui réveille les processus qui, sans lui, ne peuvent pas apparaître.

De la même manière qu'un enfant de parents sourds-muets, qui n'entend parler autour de lui, reste muet bien qu'il possède toutes les prédispositions naturelles pour le développement du langage, et ne développe pas en lui les fonctions psychiques supérieures liées au langage, tout processus d'apprentissage est une source de développement qui active de nombreux processus qui ne pourraient absolument pas se développer par eux-mêmes sans lui.

Le rôle de l'apprentissage en tant que source du développement — la zone du développement le plus proche — peut être davantage illustré en comparant l'apprentissage de l'enfant avec celui de l'adulte. Jusqu'à présent, on n'a pas prêté suffisamment attention à la différence entre ces deux formes d'apprentissage. Comme on le sait, les adultes possèdent eux aussi une grande capacité

d'apprentissage. Des études expérimentales récentes contredisent l'affirmation de James selon laquelle il est impossible d'acquérir de nouveaux concepts après 25 ans. Cependant, jusqu'à nos jours, on a insuffisamment décrit ce qui différencie de manière substantielle l'apprentissage de l'adulte de celui de l'enfant.

En effet, à la lumière des théories de Thorndike, de James et des autres que nous avons citées auparavant, et qui réduisent le processus d'apprentissage à une simple formation d'habitudes, il n'y a pas de différence fondamentale entre l'apprentissage de l'enfant et l'apprentissage de l'adulte. La question même n'a pas de sens. Selon cette conception, un même mécanisme caractérise la formation des habitudes, chez l'enfant et chez l'adulte. La différence entre l'un et l'autre se situe dans la facilité et une rapidité plus ou moins grande du processus de formation des habitudes.

On se demande dans ce cas quelle est la différence entre apprendre à écrire à la machine, à faire du vélo, ou à jouer au tennis à l'âge adulte et apprendre la langue écrite, l'arithmétique et les sciences naturelles à l'âge scolaire. Pour nous, la différence essentielle réside dans le rapport différent de ces apprentissages aux processus de développement.

Apprendre à écrire à la machine suppose en réalité établir la formation d'un certain nombre d'habitudes qui ne produisent, en tant que telles, aucun changement dans la figure intellectuelle humaine. Cet apprentissage s'appuie sur les cycles de développement déjà accomplis et achevés, et c'est précisément pour cette raison qu'un tel apprentissage contribue faiblement au développement général.

Mais l'apprentissage de l'écriture est un tout autre processus³⁹. Certaines études menées à ce sujet et dont nous parlerons à un autre endroit ont montré que ce processus rend possible des

³⁹ Cf. *Analyse paidologique du processus pédagogique*.

cycles de développement entièrement nouveaux et d'une grande complexité, dont la naissance entraîne des modifications radicales des caractéristiques psychologiques générales. De la même manière, apprendre à parler marque une étape fondamentale dans le passage du nourrisson à la prime enfance.

Il nous faut à présent faire le bilan de ce que nous avons dit et décrire la relation que nous postulons entre processus d'apprentissage et processus de développement. Avant de le faire, nous devons souligner que toutes les études expérimentales sur la nature des processus d'apprentissage de l'arithmétique, de l'écriture, des sciences naturelles et des autres disciplines à l'école primaire montrent que ces processus tournent autour de nouvelles formations qui se produisent à l'âge scolaire. Tous ces processus sont liés aux lignes centrales du développement de l'élève. La tâche principale de l'analyse paidologique du processus pédagogique consiste à suivre la naissance et le destin de ces lignes internes de développement qui apparaissent précisément durant l'apprentissage scolaire.

Concernant notre hypothèse, le point essentiel consiste à dire que le processus de développement ne coïncide pas avec celui de l'apprentissage, mais que le processus de développement suit le processus d'apprentissage qui crée la zone du développement le plus proche.

Notre point de vue modifie la conception traditionnelle concernant la relation entre apprentissage et développement. Selon la conception traditionnelle, au moment où l'enfant a appris la signification d'un mot (par exemple, le mot « révolution ») ou quand il a appris à maîtriser l'opération de l'addition ou le langage écrit, les processus de son développement sont considérés comme essentiellement achevés. Selon notre nouvelle conception, à ce moment-là, ils débutent seulement. En ce qui concerne

l'analyse du processus pédagogique, la tâche fondamentale de la psychologie consiste à montrer comment l'apprentissage des quatre opérations arithmétiques produit dans le développement de la pensée de l'enfant toute une série de processus internes très complexes.

Notre hypothèse établit l'unité, mais non pas l'identité des processus d'apprentissage et des processus internes de développement. Elle présuppose que les uns se convertissent dans les autres. L'objet véritable de l'analyse psychologique consiste à décrire comment la signification externe et l'habileté de l'enfant sont intériorisées.

L'analyse psychologique n'est donc pas une psychotechnique appliquée à l'école. Le travail de l'élève n'est pas un métier analogue à l'activité professionnelle des adultes. Découvrir les processus réels qui se réalisent chez l'enfant au cours de l'apprentissage signifie donc ouvrir les portes à l'analyse psychologique scientifique du processus pédagogique. Toute recherche reflète un certain champ de l'activité.

On se demandera quel type de réalité s'exprime dans l'analyse psychologique. C'est la réalité des véritables liens internes des processus de développement qui sont suscités par l'enseignement scolaire. En ce sens, l'analyse psychologique sera toujours orientée vers l'intérieur et ressemblera aux recherches utilisant les rayons Roentgen. Elle doit éclaircir pour l'enseignant comment les processus éveillés par l'enseignement scolaire se déroulent dans la tête de chaque enfant. Découvrir ce réseau interne, génétique, des disciplines scolaires est la tâche première de l'analyse psychologique.

La deuxième thèse importante issue de notre hypothèse est que bien que l'apprentissage soit en lien étroit avec le développement de l'enfant, les deux processus ne se meuvent jamais

ni au même rythme ni parallèlement. Le développement de l'enfant ne suit jamais l'apprentissage scolaire comme une ombre suit l'objet qui la projette. Pour cette raison, les résultats obtenus par l'enfant aux tests scolaires ne sont jamais l'indice fidèle du cours réel de son développement. Par conséquent, il existe une dépendance réciproque, extrêmement complexe et dynamique entre le développement et l'apprentissage, dépendance qui ne peut être contenue en une unique formule spéculative a priori.

Chaque discipline scolaire possède une relation particulière et concrète avec le cours du développement de l'enfant, relation qui varie à mesure que l'enfant passe d'une étape à l'autre. Cela nous conduit examiner de nouveau le problème de la discipline formelle, autrement dit du rôle et de l'importance de chaque matière particulière pour le développement intellectuel général de l'enfant. Le problème ne peut pas être résolu par une formule unique, mais s'ouvre ici un champ vaste pour mener des recherches concrètes, étendues et variées.

On peut supposer que le quotient d'une discipline formelle immanent à chaque matière ne reste pas le même aux différents niveaux de l'apprentissage et du développement. Le but de la recherche psychologique est d'identifier la structure intérieure des matières scolaires du point de vue du développement de l'enfant et du changement de cette structure, de pair avec les méthodes d'enseignement scolaire.

Il nous semble qu'à l'aide de cette hypothèse, nous ouvrons à la psychologie la possibilité d'un champ immense de recherches concrètes qui sont capables de résoudre ce problème sous tous ses aspects.

Traduction de Ludmila Chaiguerova

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE LA DEUXIÈME PARTIE

- Blonsky, P.P. (1930). *Возрастная педология* [Paidologie d'âge]. M.; L.: Работник просвещения (Travailleur de l'enseignement).
- Burt, C.L. (1921). *Mental and scholastic tests*. London: P.S. King and Son.
- Busemann, A. (1927). *Pädagogische Milieukunde*. Halle, Saale: Schroedel.
- Claparède, É. (1916). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Kundig.
- Claparède, É. (1918). La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 17, 67-77.
- De Vries, H. (1906). *Species and Varieties. Their Origin by mutation*. Chicago; London: The Open Court Publishing Company; Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., Ltd.
- Head, H. (1926). *Aphasia and Kindred Disorders of Speech*, 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herbart, J.F. (1835/1894). Esquisse de leçons pédagogiques. Dans *Principales œuvres pédagogiques*. Lille, Paris: Tallandier, Félix Alcan.
- James, W. (1906/1958). *Talks to teachers on psychology*. New York: Norton.
- Koffka, K. (1925). *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie*. Osterwieck am Harz: A.W. Zickfeldt.
- Koffka, K. (1924). *The Growth of the Mind. An Introduction to Child Psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kölher, W. (1927). *L'intelligence des singes supérieurs*. Paris: Félix Alcan.
- Kroh, O. (1928). *Die Psychologie des Gründschulindes*. Langensalza: Beyer.
- McCarthy, D. (1930). *The language Development of the Pre-school Child*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Meumann, E. (1911). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, E. (1912). *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses*. Leipzig: Klinkhardt.
- Montessori, M. (1916/2004). *Pédagogie scientifique. L'école élémentaire*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rignano, E. (1923). *The psychology of reasoning*. London: Kegan Paul, Trench, Trübner and Co.
- Stumpf, C. (1901). Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Pathologie*, 6, 419-447.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thorndike, E.L. (1903). *Educational Psychology*. New York: The Science Press.
- Thorndike, E.L. (1906). *The Principles of Teaching based on Psychology*. New York: A. Seiler.

AUTEURS CITÉS PAR VYGOTSKY

- Bacon Francis (1561-1626) — philosophe anglais, pionnier de la pensée scientifique moderne
- Baldwin James Mark (1861-1934) — philosophe et psychologue américain dont les idées sur la genèse de la pensée logique ont influencé Vygotsky et Piaget
- Beringer Kurt (1893-1949) — psychiatre allemand
- Binet Alfred (1857-1911) — pédagogue et psychologue français, inventeur des premiers tests psychométriques, d'une échelle métrique pour mesurer le développement de l'intelligence
- Blonsky Pavel Petrovitch (1884-1941) — philosophe, psychologue et paidologue russe et soviétique
- Bühler Karl (1879-1963) — psychologue allemand, membre de l'« École de Würzburg »
- Burt Cyril Lodovik (1883-1971) — psychologue anglais spécialisé dans les études psychométriques et statistiques, connu pour ses études sur l'héritabilité du QI
- Busemann Adolf Hermann Heinrich (1887-1967) — psychologue allemand, spécialiste en psychologie et psychiatrie de l'adolescent
- Claparède Édouard (1873-1940) — médecin neurologue et psychologue suisse, connu pour ses travaux en psychologie de l'enfant et l'étude de la mémoire
- Compayré Jules-Gabriel (1843-1913) — théoricien de la pédagogie

Auteurs cités par Vygotsky

- De Vries Hugo Marie (1848-1935) — botaniste néerlandais qui a inventé la science de l'hérédité et le terme de mutation
- Gesell Arnold Lucius (1880-1961) — psychologue et pédiatre américain, pionnier dans le domaine du développement de l'enfant
- Hall Granville Stanley (1884-1924) — philosophe et psychologue américain, l'élève de Wilhelm Wundt
- Head Henry (1861-1940) — neurologue anglais qui a étudié les mécanismes de la sensibilité et les fonctions psychiques supérieures
- Herbart Johann Friedrich (1776-1841) — philosophe allemand promoteur d'une pédagogie scientifique
- Høffding Harald (1843-1931) — philosophe danois
- Hughlings Jackson John (1834-1911) — neurologue britannique
- James William (1842-1910) — psychologue et philosophe américaine
- Koffka Kurt (1886-1941) — psychologue allemand, l'un des fondateurs de la psychologie de la Forme
- Köhler Wolfgang (1887-1967) — psychologue allemande, l'un des fondateurs de la psychologie de la Forme
- Kroh Oswald (1887-1955) — psychologue et pédagogue allemand
- Lehmann Alfred (1858-1921) — pionnier de la psychologie expérimentale danois
- Lipmann Otto (1880-1933) — psychologue allemande qui a créé des « psychograms » de professions et qui a écrit avec Hellmuth Bogen la « Naïve Physic » (1923) dans lequel les auteurs ont établi des relations entre l'intelligence de l'enfant et des tâches quotidiennes
- McCarthy Dorothea (1906-1974) — psychologue américaine qui a travaillé sur le développement de l'enfant
- Meumann Ernst Friedrich Wilhelm (1862-1915) — psychologue allemand qui a travaillé sur la psychologie expérimentale et la psychologie pédagogique

Auteurs cités par Vygotsky

- Müller Georg Elias (1850-1934) — psychologue allemand du courant associationniste ayant travaillé sur la représentation et la mémoire
- Piaget Jean William Fritz (1896-1980) — psychologue, biologiste et épistémologue suisse
- Rignano Eugenio (1870-1930) — philosophe italien
- Stern William (1871-1938) — psychologue allemand qui a travaillé sur la possibilité de mesurer le QI
- Stratz Carl Heinrich (1858-1924) — gynécologue qui a étudié la croissance et le développement de l'homme
- Stumpf Carl (1848-1936) — psychologue et philosophe allemand connu pour ses travaux sur la perception et pour sa théorie des émotions
- Terman Lewis Madison (1877-1956) — psychologue américain qui a élaboré une variante du test d'intelligence de Binet-Simon
- Thorndike Edward Lee (1874-1949) — psychologue américain connu pour ses recherches sur l'intelligence animale et en psychologie de l'éducation
- Wundt Wilhelm Maximilian (1832-1920) — psychologue et philosophe allemand qui a effectué des travaux sur la perception et d'autres processus psychologiques



Troisième partie

Commentaires russes

PRÉSENTATION DE LA TROISIÈME PARTIE

Cette troisième partie est composée de trois textes.

Le premier a été écrit par deux collaborateurs de L.S. Vygotsky, A.R. Luria et A.N. Léontiev en 1956, dans un contexte très particulier : à partir de 1936, les textes et ouvrages de Vygotsky n'ont pas été réédités et son nom associé à la psychologie, donc à la psychologie bourgeoise. Staline meurt en 1953 et une nouvelle ère politique s'ouvre alors en URSS. Le contexte devient favorable à la réhabilitation des travaux de Vygotsky, ce à quoi s'attaquent les deux collègues ayant travaillé avec Vygotsky à Moscou au milieu des années 1920 jusqu'au début des années 1930, avant que leurs chemins ne se séparent.

Cette réhabilitation n'est pourtant pas dénuée de réserves. On lira ce texte comme un texte éminemment prudent du point de vue de la défense d'idées et de travaux, présentés comme pionniers, mais aujourd'hui dépassés parce qu'ils ont trouvé leur place dans une psychologie matérialiste et marxiste parfaitement accomplie. On soulignera de ce point de vue l'attitude ambiguë de Léontiev à qui l'on doit de très beaux textes sur les travaux de Vygotsky (en particulier dans *Le développement du psychisme* (1976), pages 143 et suiv.), qui le présentera comme son maître et comme le fondateur de l'école culturelle-histori-

que⁴⁰, tout en lui reprochant de ne pas avoir suffisamment pris au sérieux le concept d'activité comme centre de la science psychologique ni le concept de reflet pour expliquer le psychisme. Les indices d'un divorce précoce sont nombreux (Chaiguerova, 2010), notamment une lettre que l'on pourrait qualifier de « rupture » écrite par Léontiev (1932/2005).

Le deuxième texte a été publié dans *Questions de psychologie* par un autre élève de Vygotsky: D.B. Elkonine. Dans ce court texte, il tente de faire la synthèse entre le texte de 1931 présenté dans la première partie et les textes tardifs rédigés en 1934 parmi lesquels on compte deux des textes traduits dans la deuxième partie du présent ouvrage.

Le troisième texte donne un aperçu du développement qu'a connu le travail de Vygotsky chez des auteurs de la deuxième moitié du XXe siècle en URSS (Elkonine, Galpérine, Davydov). Il est rédigé par des chercheurs russes contemporains, respectivement coordinateur et traductrice du présent ouvrage.

⁴⁰ À notre connaissance, on ne trouve aucunement cette expression sous la plume de Vygotsky. Elle semble avoir été utilisée par ses successeurs pour qualifier ses travaux.

LES CONCEPTIONS PSYCHOLOGIQUES DE L.S. VYGOTSKY⁴¹ (1956)

A. N. Léontiev et A. R. Luria
(extraits)

[...] ⁴²

2. [MATÉRIALISME HISTORIQUE] ⁴³

Vygotsky a été l'un des premiers auteurs soviétiques à apprécier l'importance du problème de la conscience pour la psychologie matérialiste. Dans une de ses premières publications (1925), il écrit: « *en ignorant le problème de la conscience, la psychologie se coupe elle-même de la recherche sur les problèmes complexes du comportement humain, et cette exclusion perpétue, dans une certaine mesure, le dualisme et le spiritualisme de la psychologie subjective* ». Très tôt, le problème de la conscience a été au centre de ses recherches psychologiques basées sur le postulat d'une approche historique de la pensée humaine.

⁴¹ Introduction à L.S. Vygotsky. *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya* (Recherches psychologiques choisies), Moscou.: APN RSFSR, 1956, 4-33.

⁴² L'introduction et la section 1 n'ont pas été traduites pour ne pas répéter des éléments déjà présents dans le texte de Chaiguerova, Zinchenko & Yvon (dans le présent recueil).

⁴³ Les inter-titres ont été ajoutés dans la version anglaise du chapitre publiée en 1968 dans B.B. Wolman (Ed.), *Historical roots of contemporary psychology* (p. 338-367). New York: Harper & Row.

La tâche qu'affrontait Vygotsky passait non seulement par le refus du behaviorisme, mais aussi de l'ancienne théorie idéaliste de la conscience conçue comme un monde particulier composé lui-même de phénomènes purement subjectifs. Il était nécessaire de trouver dans la vie elle-même, parmi les conditions de vie de l'être humain, celles qui sont à l'origine d'une forme spécifique de son psychisme — sa conscience.

Déjà en 1927, Vygotsky s'est efforcé d'approcher de manière historique le développement du psychisme humain et de formuler le point de départ de ses futures recherches. L'homme passe sa vie au travail qui nécessite des outils. L'activité de l'homme diffère de celle de l'animal, car elle est basée sur des médiations matérielles et sociales : *« Il advient le même tournant, écrit Vygotsky, dans la sphère du développement psychologique qu'au cours de l'adaptation biologique lorsqu'on utilise un nouvel outil »*. Pour cette raison, le développement du psychisme de l'homme *« est conditionné non pas par les lois de l'évolution biologique, mais par les lois historiques du développement de la société »*.

Mais qu'est-ce que précisément l'humanisation des processus psychiques, et comment ce développement socio-historique de ces processus a-t-il lieu ? L'hypothèse de Vygotsky qui sous-tend ses travaux subséquents était que les processus psychiques de l'homme changent en même temps que son activité pratique ; en d'autres mots, ces processus deviennent médiatisés. L'activité psychique d'un homme est radicalement différente de celle de l'animal parce que l'homme utilise des moyens et des outils.

Par quoi les processus psychiques sont-ils médiatisés et déterminés ? Un outil de travail en lui-même n'appartient pas à la sphère psychologique et ne peut pas entrer dans la structure des processus psychiques. Ainsi, des « instruments de production psychologique » spécifiques doivent exister. L'homme utilise

le langage et les symboles mathématiques et mobilise des aides mnémotechniques pour se souvenir. Le premier et le plus important de ces outils sociaux est le langage, lequel, en utilisant l'expression de Marx, est la « réelle conscience » de l'homme. Cela implique que le psychisme de l'homme est formé non pas par la production matérielle elle-même, mais par les relations interpersonnelles et par les produits du développement de la culture sociale qui émergent de ce développement. C'est pourquoi Vygotsky, à l'origine, a nommé sa conception psychologique la théorie culturelle-historique du psychisme, en opposition avec l'interprétation idéaliste des processus psychiques conçus comme les propriétés intrinsèques et primordiales de l'esprit, et en opposition avec les conceptions naturalistes qui ne voient aucune différence entre le comportement d'un animal et l'activité psychique de l'homme.

Cette théorie du développement des processus psychiques a de sérieux défauts, en raison d'une appréciation insuffisante du rôle formateur de l'activité pratique de l'homme dans le développement de sa conscience. Elle a, par conséquent, opposé de manière trop tranchée les diverses formes d'activité consciente d'origine sociale aux processus psychiques « formés naturellement ». Pourtant, c'était [déjà] un important pas en avant, et cette théorie a joué un rôle positif en proposant une théorie matérialiste de l'activité psychique de l'homme.

En essayant de parvenir à l'analyse des formes d'activité psychique qui apparaissent lors du développement historique de l'homme, Vygotsky a porté une attention particulière au rôle de l'utilisation des instruments (principalement le langage) dans la communication des hommes entre eux. Tous ces moyens étaient considérés par Vygotsky non seulement comme des aides formées dans le processus du développement social pour entrer en

rapport avec la réalité, non seulement comme des formes complexes de reflet du monde extérieur, mais aussi comme les principaux moyens pour maîtriser les processus psychiques qui ont une influence décisive dans la formation de l'activité psychique de l'homme. Ces moyens spécifiques de l'activité psychique de l'homme présentent la caractéristique particulière qu'ils sont toujours le reflet de quelque chose et qu'ils signifient toujours quelque chose. Un mot qui ne signifie rien n'est pas un mot du tout; un symbole mathématique qui ne signifie rien ou un signe mnémotechnique qui ne signifie rien n'ont pas de sens. Par conséquent, quoi que ce soit qui médiatise le processus psychique est toujours doué de signification et c'est un « signe ». Le terme « signe » est aussi utilisé par Vygotsky comme synonyme d'« avoir une signification »; il n'a pas seulement un sens théorético-cognitif mais aussi un sens psychologique.

En usant de moyens auxiliaires et de signes, en faisant un nœud pour mémoriser, par exemple, ou en faisant une encoche dans ce but, l'homme produit des changements dans le monde externe, et ces changements agissent en retour sur ses processus psychiques internes. En modifiant son environnement, l'homme est ainsi capable de maîtriser son propre comportement et de contrôler ses processus psychiques. C'est pourquoi l'épigraphe de l'un des livres de Vygotsky qui consistait à dire : « *Natura parendo vincitur* » qu'il a interprété comme « en maîtrisant la nature, nous nous maîtrisons aussi nous-mêmes », est à mettre en relation avec la formule de Bacon : « *Nec manus nuda, nisi intellectus sibi permissus, multum valent: instrumentis et auxiliibus res percitur* » [Ni une main nue, ni l'intellect laissé à lui-même ne valent rien, les choses sont accomplies à l'aide d'instruments et d'outils].

La nature indirecte et médiatisée des processus psychiques permet précisément à l'homme de modifier son environnement,

ainsi que de maîtriser son propre comportement, et rend son comportement rationnel et libre. Le caractère médiatisé crée une différence radicale entre l'activité consciente et les formes plus élémentaires de la vie psychique. Cela implique que l'exploration psychologique de la conscience doit commencer avec l'étude des lois du développement des processus psychiques médiatisés. Vygotsky a vu dans le sens théorique de cette approche en psychologie, comme cela est apparu par la suite, l'opportunité de rompre avec l'idée de la conscience comme un monde spirituel, clos et spécifique. Cette perspective a découlé de la reconnaissance de la conscience comme une forme particulière du reflet humain créé par les conditions externes en dehors de la sphère de la conscience elle-même et par les formes sociales complexes de l'activité pratique.

Un mot, comme « tally » (un bâton entaillé) ou « tamga », ou « quipu » péruvien n'est pas intrinsèque à l'homme, ni seulement psychique. Il émerge dans la lutte avec la nature, dans la pratique sociale, c'est-à-dire que c'est un fait de la réalité objective indépendant de la conscience individuelle de l'homme.

Les recherches systématiques menées par Vygotsky et ses collègues ont mis en évidence certaines régularités générales liées au développement du psychisme de l'homme. D'abord, les fonctions psychiques médiatisées spécifiques à l'homme apparaissent dans le processus de l'activité commune, dans les processus de coopération et de communication, et ne peuvent pas apparaître autrement. Tout moyen psychologique est créé par l'homme pour un autre homme et seulement par la suite, il est utilisé pour maîtriser ses propres processus psychiques. Ainsi, la marque tracée est faite d'abord par le premier explorateur pour indiquer le chemin aux autres de sa tribu, et seulement par la suite comme une indication en elle-même. Le discours de

l'homme lui-même ne peut apparaître que sous la forme d'un discours adressé aux autres personnes. Plus tard seulement, ces formes de communication sociale sont utilisées par un individu pour maîtriser sa propre activité. Selon Vygotsky, *une fonction, partagée entre deux personnes, devient une fonction psychologique interne* à une personne.

Dans ce contexte, on doit considérer la loi générale du psychisme humain ; la nouvelle structure spécifiquement humaine des processus psychiques apparaît dans l'activité externe de l'homme et seulement par la suite, elle peut être internalisée et devenir structure de ses processus internes.

Ainsi, par exemple, les processus de la mémoire changèrent de structure lorsque l'homme, en essayant de ne pas oublier, utilisa pour la première fois des marques externes. L'homme acquit ainsi la capacité de marquer et de se souvenir mentalement, « dans son esprit ». Les processus de mémorisation médiatisés acquièrent alors la forme, comme un tout, de processus psychiques internes.

Il en découle une proposition d'une grande signification pour l'analyse génétique des principales formes de l'activité psychique. Une double relation fonctionnelle existe entre la structure des processus psychiques et leurs liaisons respectives, à savoir, d'un côté, cette liaison est le résultat de l'apparition d'une nouvelle structure médiatisée et de l'autre côté, il est nécessaire aussi pour ces fonctions elles-mêmes de se restructurer au cours du développement des liaisons entre ces fonctions séparées : perception, attention et mémoire expérimentent ce même parcours au cours de leur développement.

La perception du monde extérieur par le nourrisson est immédiate en intensité et en force. Elle se renforce graduellement dans l'expérience visuelle antérieure et entre dans des relations

étroites avec la mémoire, et ensuite — tout au long du développement de la parole, elle commence à refléter la réalité avec une plus grande profondeur.

La perception s'appuie sur les principales fonctions du mot — abstraction et généralisation — et entre dans une relation très étroite avec la pensée. L'apparition de telles caractéristiques de la perception humaine, comme sa fidélité ou sa constance, ne peut pas être conçue hors de cette histoire compliquée du développement des liaisons entre la perception et tous les autres aspects de l'activité psychique.

Le développement de la mémoire suit le même parcours. Au cours de ses étapes initiales, elle est étroitement liée aux besoins immédiats de l'enfant et à ses affects. Dans ce cas, elle est de nature émotionnelle et picturale. Elle entre alors en relation avec l'objet de la perception, et devient concrète et picturale ; elle s'appuie de plus en plus sur le mot, prend un caractère médiatisé et devient logique et complexe ; elle est rattachée à la pensée abstraite et la mémoire logique apparaît.

On peut dire la même chose de la structure de l'attention. Dans tous ces cas, le développement des processus psychiques médiatisés implique le développement de nouvelles formes de liaisons entre les processus psychiques, de nouvelles formes de « relations inter-fonctionnelles ». De nouvelles formes d'activité sont liées chez l'enfant à de nouvelles formes de communication, et aussi l'utilisation de nouveaux moyens devient un facteur essentiel pour la formation d'un nouveau système de fonctions psychiques.

Il est aisé de voir que toutes ces relations systémiques survenues de manière secondaire et historique entre les fonctions psychiques, opposées aux relations primaires et organiques qui sont créées dans le processus de l'évolution biologique, pro-

viennent intégralement de l'extérieur — en vertu du fait que l'homme adopte des outils et des moyens objectifs socialement développés. De cette manière, les processus des fonctions psychiques médiatisés conduisent nécessairement à la formation de nouvelles liaisons et d'interrelations; ces interrelations constituent la spécificité de la conscience humaine. «La conscience n'est pas simplement un « plan » dans lequel les processus psychiques et les phénomènes suivent leur cours; la conscience, a écrit Vygotsky, a une *structure systémique* ». Elle est caractérisée par la liaison et l'interrelation entre des fonctions psychiques séparées. Les caractéristiques de ces liaisons déterminent, à tour de rôle les caractéristiques des processus psychiques séparés. Par conséquent, pour comprendre les caractéristiques spécifiques de n'importe quel processus psychique, il est nécessaire de procéder à l'analyse du système des processus, c'est-à-dire, de la structure de la conscience comme un tout.

Toutes ces idées avaient une importance fondamentale pour la science psychologique de l'époque. Leur importance progressive a surtout consisté dans le fait que la conception antérieure statique des processus psychiques donnés une fois pour toutes et des fonctions psychiques permanentes (sensation, perception, mémoire, attention) contrastait avec une conception plus dynamique selon laquelle ces mêmes fonctions apparaissent dans le processus du développement psychique des enfants et s'entrecroisent au cours du passage vers des formes de plus en plus complexes de la vie psychique.

Même si, dans ses travaux, Vygotsky n'est pas parvenu à une compréhension systématique matérialiste des processus psychiques comme résultats des formes complexes de l'activité humaine (cette idée a été développée dans la psychologie soviéti-

que par la suite), ces idées ont été très importantes pour modifier la conception des fonctions psychiques statiques.

L'importance progressive de ces idées a consisté aussi dans le fait qu'elles ont posé le problème de la conscience comme celui de l'étude de la formation concrète de la structure spécifique des processus psychiques de l'homme. Ceci a levé le principal obstacle qui empêchait depuis longtemps la construction d'une conception psychologique appropriée de la conscience: d'une part, elle a supprimé l'isolement artificiel du problème de la conscience comme un problème particulier entièrement séparé des autres problèmes de la psychologie, et d'autre part, elle a éliminé la substitution injustifiée, également artificielle, de la recherche sur la conscience par celle portant sur les fonctions psychiques séparées les unes des autres.

3. [MOT ET SIGNIFICATION]

La théorie d'une structure systémique de la conscience a été seulement la première étape dans le développement des idées de Vygotsky. Lorsque les premières recherches expérimentales sur le développement des fonctions psychiques médiatisées furent presque achevées, Vygotsky insista de façon persistante sur l'étroitesse de leur conception globale.

À l'inverse de ceux qui étaient enclins à critiquer ces recherches en raison de la complication supposément excessive de ces questions, il voyait [au contraire] des défauts dans le fait qu'ils schématisaient excessivement la représentation du psychisme humain.

Vygotsky a attribué la simplification outrancière et le schématisme de la conception psychologique qui se manifestaient dans les travaux expérimentaux de l'époque, au fait qu'ils se focalisaient sur l'analyse de la structure des processus, et donc

qu'ils avaient perdu de vue le côté significatif qui est le plus important.

Si on fait abstraction du côté significatif des processus psychiques, on ne peut pas déceler l'origine des liaisons qui caractérisent la « systématisation » de la structure de la conscience. Un nœud dans un mouchoir ne médiatise pas le processus de mémorisation grâce à ses caractéristiques réelles et inhérentes. Il peut seulement jouer son rôle dans la mémoire en acquérant une signification définitive pour l'homme qui mémorise. Par conséquent, pour être un fait psychologique, le nœud doit recevoir une signification et devenir porteur de cette signification. Ainsi, la tâche suivante a été d'étudier psychologiquement la signification, son origine et les lois selon lesquelles elle se construit.

Dans sa forme de base classique, la signification se présente comme un mot. Naturellement, les recherches s'inscrivaient tout d'abord dans cette perspective.

Psychologiquement parlant, qu'est-ce que, alors, la signification d'un mot ? La réalité est reflétée dans la signification d'un mot. Par conséquent, la signification d'un mot est avant tout un reflet. Mais c'est une forme spéciale de reflet. Ce n'est pas un fait psychologique du même type que, par exemple, une sensation. Un mot, par sa signification, médiatise le processus du reflet direct, sensitif du monde. Une personne ne voit pas seulement une chose rectangulaire, blanche et couverte de lignes, mais aussi l'ensemble, l'image totale ; la personne voit une feuille de papier, *le papier*. Cela est possible parce que la personne a une expérience de l'objet préalable qu'elle a acquise dans une activité pratique matérielle et aussi parce que son expérience de l'objet a été formée philologiquement au moyen de la signification correspondante à « papier ». Si quelqu'un ne maîtrise pas la signification du mot « papier » et qu'il ne sait pas ce qu'est un papier, il est,

en fait, seulement en train de regarder quelque chose de blanc, de rectangulaire, etc. Néanmoins, quand il aperçoit du papier, il aperçoit du papier réel et généralement, pas la signification du mot « papier ». La signification n'existe normalement pas comme telle, dans la conscience : en réfractant et en associant le visible, la signification reste invisible en elle-même.

La signification d'un mot n'est jamais épuisée par son attribution à une chose particulière. La signification d'un mot est toujours une généralisation qui y est fixée et est toujours un système connu de liaisons et de relations qui sont désignées par elle. C'est une forme idéale et mentale de cristallisation de l'expérience et de la pratique sociales des hommes. L'éventail complet des idées de la société, sa science, son langage lui-même, tout ceci est un système de significations. En se développant dans des conditions sociales déterminées, l'homme maîtrise les significations déjà élaborées ; donc sa conscience individuelle est de nature sociale. L'homme aperçoit et appréhende le monde comme un être historique concret ; il est équipé et en même temps limité par les idées et les concepts de son époque et de sa classe sociale. La signification, appartenant ainsi à la sphère des phénomènes sociaux objectifs, des phénomènes de la conscience sociale, existe comme un fait de la conscience individuelle et aussi comme un fait psychologique.

Psychologiquement, comment est-il possible de faire l'étude de la signification ? Il faut rendre compte de la difficulté que cette question a posée à Vygotsky à l'époque. N'importe quelle généralisation est une signification. Par conséquent, la signification est caractérisée, tout d'abord, par une sphère particulière de phénomènes à laquelle elle fait référence, c'est-à-dire par la sphère des phénomènes qui est généralisée par elle. Mais, ceci ne constitue pas sa caractéristique psychologique. La question de ce qui est

associé objectivement à la signification d'un « triangle » est une question de géométrie et non de psychologie. On peut, cependant, poser cette question d'une manière légèrement différente. On peut se demander quelle est la signification du mot triangle pour moi. Ce que je pense, comprends et sais au sujet du triangle peut ne pas coïncider exactement avec le concept scientifique de « triangle ». Ceci, néanmoins, n'est pas une différence de principe. L'un et l'autre ne s'opposent pas, parce que les significations n'existent généralement pas que dans les têtes humaines concrètes. C'est-à-dire, on ne peut opposer la signification scientifique, et la même signification dans la conscience de l'homme comme une signification psychologique. Un concept ne cesse pas de l'être aussitôt qu'il devient un concept pour moi. Est-ce qu'il est possible qu'un « concept pour personne » existe ?

On peut aussi approcher la signification à partir d'un autre angle. On peut établir soi-même la tâche de retracer le développement historique et les changements de signification du mot, le remplacement d'une signification par une autre. Mais bien sûr, cette tâche, est en dehors du champ de compétences de la psychologie : c'est un problème de linguistique. C'est comme si on avait laissé à la psychologie seulement l'étude des expériences de la signification. Cependant, comme cela a été montré par diverses recherches en psychologie, la signification comme telle n'est normalement pas du tout *expérimentée* ; généralement, une personne n'est pas consciente de la signification d'un mot, mais comprend ce qui est signifié par ce mot. Dans des conditions spécifiques seulement, la signification peut devenir l'objet de sa conscience et de sa pensée.

Il est facile de montrer les complications qui en découlent pour la recherche psychologique. Quand je regarde quelque chose de blanc, rectangulaire, etc., et qu'en même temps j'ap-

préhende « c'est un papier », naturellement, je n'ai pas dans ma pensée mes propres sensations, ni une image expérimentale du blanc ou du rectangulaire, ni non plus la généralisation « papier », mais l'objet lui-même qui entre dans cette généralisation. Il est donc nécessaire de les distinguer. La psychologie classique l'a fait en introduisant, d'un côté le concept de « contenu », qui est interprété comme un contenu sensoriel de la conscience et de l'autre côté, le concept d'« objet » qui signifie ce qui est pensé, « ce qui est dans la pensée ».

Les phénomènes et les processus qui appartiennent au contenu de la conscience, c'est-à-dire, ses éléments sensoriels, ne déterminent pas et ne peuvent pas caractériser la compréhension de l'objet lui-même. « *Celui qui penserait à caractériser entièrement la compréhension et la pensée en observant les sensations et les images qu'elles contiennent ressemblerait à un homme qui essaie de capturer l'essence de l'argent en étudiant seulement la substance à partir de laquelle il a été fait* » a écrit Messer. On s'est alors accordé sur le fait que le processus de compréhension et de reconnaissance d'un objet ne se réduit pas à des sensations et à des images sensorielles qui émergent, mais correspond au concept et à la signification, et pas du tout aux éléments sensoriels de la conscience. D'autre part, on a essayé de prouver l'impossibilité de caractériser psychologiquement les significations et les concepts en eux-mêmes. « *On peut affirmer*, a écrit Marbe, un autre représentant de l'école de Würzburg, *qu'il n'existe aucun équivalent psychologique à un concept* ». Même dans les cas où c'était le concept qui était objet d'étude, il a continué en fait à échapper à la recherche. Nous faisons allusion ici à la fameuse recherche de N. Ach, un autre représentant de la même école psychologique. Dans cette recherche, Ach a montré que la formation d'un concept n'est pas le résultat de l'action des lois qui régissent

le cours des images sensorielles, et que ces lois ne peuvent donc expliquer cette formation. La formation d'un concept nécessite un processus particulier. Ach a essayé de montrer que ce processus est déterminé par la tâche à laquelle la personne testée est confrontée. Ainsi, l'objet initial de la recherche a changé et finalement, c'est la tâche qui a été caractérisée psychologiquement et non pas les concepts, ni la signification.

Sur la base de ces conclusions auxquelles sont parvenus de nombreux travaux antérieurs de la psychologie de la pensée, il a été essentiel pour la recherche psychologique d'atteindre le principe de l'unité du mot et de la signification. Ce sont les psychologues de l'école de Würzburg qui ont tenté d'écarter la « coquille » du mot et de pénétrer directement dans le concept, dans la pensée, ce qui a été décisif pour le succès de la recherche psychologique.

Le mot n'est pas une coquille. Un mot ne pointe pas du tout vers la signification comme le manteau d'un ami nous le rappelle ; un mot est inséparable de sa signification, et une signification est inséparable du mot. Étudier la signification psychologiquement signifie étudier la fonction du mot et son utilisation dans le processus de généralisation. Telles étaient les prémisses de la recherche expérimentale que Vygotsky a débuté au sujet du développement des concepts. Vygotsky a conçu cette direction de recherche au fur et à mesure de sa réflexion.

Les significations se différencient entre elles, avant tout, par le contenu objectif qu'elles généralisent. Mais, du point de vue psychologique, c'est une autre chose qui est essentielle : les contenus généraux particuliers émanent de processus psychiques différents afin d'être reflétés dans la conscience, c'est-à-dire émanent d'opérations mentales différentes. Ici, suivant les structures du système approprié des processus, le même contenu objectif peut

être aperçu de manière différente, à des niveaux différents de généralisation.

Ainsi, par exemple, pour former la signification du type « duveteux » ou « rugueux », seuls des processus élémentaires de distinction et de généralisation sensorielle de ces attributions sont nécessaires. C'est un problème différent concernant les significations abstraites, du type « médiatisé » ou « fonctionnel » ; dans ce cas, évidemment, sont nécessaires des processus plus complexes de traitement logique du contenu reflété.

Alors, pour étudier la signification d'un mot, on a besoin d'étudier le système des processus qui est activé dorénavant dans la vie réelle par l'utilisation de ce mot qui médiatise le contenu objectif reflété sous sa forme générale, dans sa signification. Cette approche a éradiqué la fausse distinction entre les « objets » et les « contenus » de la conscience et ses « fonctions » et « phénomènes ».

Les recherches d'un des élèves de Vygotsky, L.S. Sakharov, que Vygotsky a poursuivies lui-même par la suite, ont mis en évidence la fonction des mots dans le processus de la formation des concepts. Cela fait de la recherche de Vygotsky l'exacte opposée du parcours suivi par Ach. Pour Ach, le facteur principal qui détermine le cours du processus était la tâche et le but engendré, la « tendance déterminante ». Pour Vygotsky, néanmoins, le problème majeur a été d'étudier les processus psychiques mêmes qui mènent à la formation de la généralisation.

Comme les recherches expérimentales l'ont montré, les processus de « l'usage fonctionnel du mot » qui mènent à la généralisation peuvent être très différents. Dans certains cas, les processus consistent à distinguer des attributs sur la base des impressions sensorielles directes ; dans d'autres cas, ils consistent à unifier les objets suivant leur participation à une situation

concrète (liaisons effectives et évidentes) ; finalement, ils peuvent consister à établir des relations entre différents attributs abstraits et généraux (liaisons théoriques et logiques).

Les données de cette recherche dévoilent différentes étapes du développement des concepts chez l'enfant. Elles montrent que, au cours du développement de l'enfant, le type de liaisons et de relations entre les objets que l'enfant est capable de distinguer change substantiellement et qu'il constitue la caractéristique du niveau typique des concepts à sa portée. La description par Vygotsky des stades du développement de la généralisation depuis le stade sensoriel direct et synchrétique au stade concret et situationnel et ensuite au stade logique et conceptuel, est l'une des réussites de la psychologie soviétique qui a eu un large écho dans la littérature psychologique mondiale.

Ces recherches sont également valides dans le sens qu'elles démontrent un fait psychologique important : le changement de structure de la généralisation, qui devient manifeste tout au long des stades successifs du développement psychique de l'enfant, implique un changement dans les processus psychiques par lesquels ces généralisations ont lieu. Le rôle dominateur de l'impression directe, souvent émotionnelle, lors de la première étape, le rôle directeur de l'expérience pratique directe et de la mémoire lors de la deuxième, et ensuite le rôle décisif du mot avec ses principales fonctions — l'abstraction et la généralisation — lors de la troisième étape du développement des concepts, illustrent les différents processus psychologiques à chaque niveau de l'activité de généralisation d'un enfant. Ainsi, un psychologue qui étudie les changements successifs des formes de réflexion doit aussi étudier les changements successifs des processus psychologiques par lesquels ces réflexions s'effectuent. Ce fait a permis à Vygotsky de soutenir légitimement que l'étude du développe-

ment des concepts mène le psychologue à un but plus étendu encore, à l'étude de ce qu'il a appelé la structure sémantique et systémique de la conscience.

Les procédures que Vygotsky a employées dans cette recherche ont fait l'objet, plus d'une fois, de critiques pertinentes qui signalent que le développement des concepts a été étudié artificiellement et qu'elles ont conduit à étudier les concepts dans des conditions éloignées de l'activité pratique de l'enfant. Cependant, la recherche de Vygotsky sur le développement des concepts a offert une contribution majeure à l'étude expérimentale de la pensée et a aidé à poser les questions importantes susmentionnées qui nous rapprochent de l'un des problèmes les plus profonds de la psychologie contemporaine.

4. [CONSCIENCE ET MOTIVATION]

La conscience humaine est le résultat du développement de l'homme en société ; c'est le résultat de sa vie sociale. La conscience reflète la réalité, mais pas seulement selon ses caractéristiques sensorielles, celles que l'on perçoit directement. La conscience est toujours la conscience d'un être pensant. Les impressions sensorielles restreintes aux limites étroites de l'expérience personnelle ne forment pas la conscience humaine. Celles-ci en sont seulement la source. La conscience est le reflet de la réalité réfractée à travers l'expérience humaine générale qui est reflétée dans le langage. La conscience est reflétée de façon plus profonde et plus complète dans la signification des mots et dans la pensée que dans la perception directe, car dans celle-là est cristallisée non seulement l'expérience insignifiante d'un individu, mais aussi l'expérience infinie des générations, de toute l'humanité.

L'homme perçoit son environnement avec toutes ses couleurs, sa richesse de formes et de sons. Il perçoit la résistance, les forces viriles et violentes, mais l'homme comprend son environnement par les liaisons et les relations ouvertes en lui par l'expérience pratique de l'humanité, et par les propriétés essentielles de ce monde, c'est-à-dire par les significations.

L'assimilation des significations s'accomplit dans le processus d'assimilation du langage et des mots — porteurs de significations. Le langage n'est pas un corrélat de la pensée seule ; le langage est le corrélat de toute conscience. En assimilant les significations au cours du processus d'utilisation des mots, l'homme reflète dans sa conscience les liaisons objectives et les régularités du monde des objets et subordonne son comportement à elles. Le comportement de l'homme devient raisonnable. Pour l'homme qui vit en société, les significations de ses propres actions se dévoilent ainsi ; elles sont comprises dans leur nécessité et dans leurs résultats sociaux objectifs. Par conséquent, le comportement de l'homme acquiert les traits du caractère volontaire. Mais l'homme maîtrise non seulement son comportement externe, mais aussi sa propre pensée. Sa pensée devient contrôlable.

Dans son monde intérieur, l'homme trouve un cercle particulier d'expériences personnelles profondes et souvent confuses. En en prenant conscience, il reconnaît en elles les manifestations des sens humains, des affects et des impulsions généralisées et objectivées dans le langage et les œuvres d'art. Il entre dans une relation cognitive avec ces expériences personnelles et il les assimile. Non seulement la pensée de l'homme, mais aussi sa vie émotionnelle deviennent notionnelles.

La thèse du raisonnement et de la liberté de l'homme — héritier d'une richesse culturelle immense accumulée par l'expérience de générations pendant des milliers d'années — est le

point de départ de la théorie de Vygotsky sur la conscience. Il lui restait, néanmoins, à considérer la principale question : celle des forces motrices du développement de la conscience.

Un enfant se met lui-même en relation avec le monde de manière pratique. Au cours du développement de ses relations pratiques avec le monde, il commence à prendre conscience du monde. Comment ce processus a-t-il lieu ? L'enfant n'est pas seul dans le monde ; au cours de son développement, il ne reproduit pas, bien sûr, et ne peut reproduire le chemin de l'évolution humaine. De la même manière qu'il trouve les conditions matérielles déjà achevées de l'existence humaine, il trouve aussi achevées des connaissances, des représentations généralisées dans le langage et dans la science — dans le système des significations des mots. Un enfant ne généralise pas les phénomènes du monde environnant comme un simple être solitaire. Cela est impossible. Si c'était de la sorte, le développement de la conscience d'un enfant serait infiniment lent, alors qu'il est en fait d'une rapidité surprenante. Peu d'années suffisent pour qu'il comprenne les relations les plus compliquées ; l'humanité a eu besoin de millions d'années pour comprendre ces relations et des millions d'occasions pratiques. Un éloignement extrême de l'étude du processus réel du développement du psychisme d'un enfant pourrait seulement expliquer la possible affirmation pédagogique naïve que le processus de développement de la conscience d'un enfant et le processus de l'évolution de la conscience humaine sont fondamentalement les mêmes et que, dans les deux cas, les mêmes lois régissent le passage de l'ignorance à la connaissance. Au contraire, la première tâche de l'étude du développement de la conscience d'un enfant est de comprendre l'originalité de ce processus, ainsi que de trouver ses forces motrices réelles et non imaginaires.

En réalité, un enfant ne remplit pas par lui-même le contenu des mots dont la signification lui est encore inconnue comme cela se passe dans le cadre des conditions artificielles d'une situation expérimentale. Il assimile des significations de mots déjà fixées dans l'usage social. D'autre part, un mot qu'un enfant rencontre ne peut pas « germer » par sa signification dans sa conscience; le mot n'est pas le démiurge de la signification. Par conséquent, le processus par lequel les significations se développent n'est pas réductible au processus d'assimilation par un enfant de la réalité qui est généralisée dans les significations, ni réductible au processus d'assimilation des mots eux-mêmes porteurs de ces significations.

Dans ce cas, qu'en est-il de ce processus spécifique? Le mot en tant que généralisation et le mot comme moyen de communication forment une unité non par hasard, mais par nécessité. L'homme entre en relation avec le monde des objets seulement à travers d'autres personnes, c'est-à-dire au cours du processus de communication. C'est la communication entre les hommes qui a engendré le langage et c'est dans les conditions de la communication qu'a été créé le système des significations qui généralisent la réalité. La généralisation et la communication sont liées entre elles intrinsèquement. La communication vocale est impossible sans la généralisation: « n'importe quel mot généralise » (Lénine). Donc c'est dans le processus de communication que l'on a besoin de chercher les conditions concrètes du développement des significations.

Les tout premiers pas dans le développement de la conscience d'un enfant sont déjà reliés au développement de la communication verbale. Cette nécessité pour un enfant de maîtriser le langage est enracinée dans sa propre façon de vivre, dans l'état de dépendance vis-à-vis des actions des personnes autour de lui.

Même avant sa première année, il commence à comprendre ce que les adultes lui disent; quand il est dans sa deuxième année, il commence à parler; en imitant les gens pendant qu'il appelle les objets par leurs noms, l'enfant les distingue des relations visuelles et hasardeuses dans lesquelles ils se présentent à lui à travers ses sensations; ils deviennent unifiés dans sa conscience dans un mot-nom suivant les attributs les plus essentiels, suivant les liaisons et les relations les plus profondes; des généralisations langagières conscientes se forment dans la pensée de l'enfant.

La désignation par le mot, néanmoins, n'est pas en général un certain « acte extraordinaire de la conscience » qui ne dépend de rien au-delà. C'est le résultat naturel du fait qu'un adulte introduit un enfant dans la réalité actuelle, qu'il ne quitte pas l'enfant, qu'il ne l'abandonne pas à son sort, mais qu'il le guide raisonnablement, en le familiarisant avec les phénomènes de la réalité et contrairement à la démarche pédagogique de Rousseau, qu'il essaye de devancer ses « expériences » ratées.

En d'autres mots, l'enfant acquiert des connaissances parce que l'adulte médiatise ses relations, ses liaisons pratiques avec le monde.

Au début, l'enfant saisit un mot dans son application directe à un certain objet ou phénomène. C'est de cette façon que les premières significations, encore instables et vagues, lui parviennent. Les journaux d'observation des enfants au cours de leurs deux à trois premières années sont pleins de telles descriptions: ces significations primaires, en général, ne ressemblent pas aux significations des mots du langage adulte. Quand un enfant commence à faire une utilisation active des mots, il semble utiliser des significations différentes aux nôtres.

Il est donc nécessaire de distinguer, d'un côté la signification « réelle », c'est-à-dire, la signification que le mot a pour l'enfant,

et de l'autre côté la signification du même mot au stade de développement le plus haut, sa signification « idéelle » qui s'approche plus ou moins du langage de l'adulte. D'après Vygotsky, on peut l'appeler « idéelle » non seulement dans le sens qu'elle est beaucoup plus développée, mais aussi parce qu'elle représente, en tant que telle, le point vers lequel la signification réelle de l'enfant s'approche graduellement et qu'en même temps, elle est l'étalon de la comparaison qui permet d'évaluer le niveau de développement de l'enfant. Ainsi, dans le processus de communication verbale entre un enfant et un adulte, les significations « réelle » et « idéelle » se rencontrent et interagissent.

Comment une telle interaction est-elle possible ? Comment la compréhension mutuelle entre un enfant et un adulte peut-elle se produire quand le même mot a des significations des niveaux de développement différent ? Ceci est possible parce que, malgré toutes les différences entre les significations, il existe une intersection réelle entre elles attribuée à l'identité d'un objet réel concret auquel ce mot particulier renvoie dans le processus de communication entre deux interlocuteurs — l'enfant et l'adulte. Par conséquent, ce qui connecte les significations entre elles et rend la communication verbale possible est cette réalité objective elle-même, qui précisément parce qu'elle existe de manière indépendante de la conscience, influence par ses propriétés de manière identique tant l'enfant que l'adulte, bien qu'elle soit généralisée et comprise par eux de manière légèrement différente.

On pourrait dire que l'enfant apprend le langage, la langue, c'est-à-dire s'assimile les significations dans le processus de communication avec les adultes. Mais c'est seulement une condition nécessaire pour le développement de la conscience : la communication elle-même est impossible sans l'existence d'une inte-

raction réelle entre l'enfant et le monde environnant ; l'enfant commence par l'interaction pratique avec le monde, c'est-à-dire, il y agit. « Au début était l'action » : cette formule contenait pour Vygotsky toute la richesse de la pensée qui y était exprimée. [*Pensée et Langage*, p. 498-499].

La situation, cependant, change aussitôt que l'on en vient au problème de l'enseignement non pas au sens large, mais au sens étroit — au problème de l'enseignement scolaire. La théorie de l'enseignement a été le dernier chaînon du travail de Vygotsky, c'est pourquoi le dernier mot lui revient.

Il est dépourvu de sens de parler d'éducation comme le résultat de n'importe quelle communication ou pratique où on enseigne quelque chose à un enfant. On doit appeler éducation le processus systématique particulier qui est représenté typiquement par l'enseignement de l'enfant à l'école.

L'éducation scolaire est qualitativement différente de l'éducation au sens large. À l'école, l'enfant fait face à une tâche particulière : apprendre la base des études scientifiques, c'est-à-dire un système de concepts scientifiques.

Dans le processus d'éducation scolaire, l'enfant s'appuie sur ce que sont devenues ses propres généralisations et significations ; mais il procède moins à partir d'elles qu'il ne procède ensemble avec elles sur un nouveau chemin, sur le chemin d'une analyse intellectuelle, d'une comparaison, d'une unification, et de l'établissement de relations logiques. Il raisonne, en suivant les explications qu'on lui donne et, ensuite, il en produit de nouvelles pour lui, il produit des opérations logiques de transition de généralisations à d'autres. Les anciens concepts qui ont été produits chez l'enfant pendant sa vie, médiatisée par sa communication avec son entourage (Vygotsky les a appelés concepts « quotidiens » ou « spontanés » dans le sens qu'ils sont formés

hors du processus visant spécifiquement à les maîtriser), sont maintenant inclus dans un nouveau processus, dans une nouvelle attitude cognitive envers le monde et donc dans ce processus, les concepts de l'enfant se transforment et changent de structure. Au cours du développement de la conscience de l'enfant, le plus important à présent est l'assimilation des bases scientifiques — du système des concepts scientifiques.

D'après Vygotsky, ce changement est d'une importance décisive; la transition qui est complétée dans le processus d'appropriation du système des concepts scientifiques est aussi un passage à un niveau supérieur, vers une structure différente de la conscience. Non seulement le monde environnant apparaît complètement différent pour l'enfant, mais tout le système de ses relations, tout son comportement, et toute son activité psychique changent également. À ce stade, d'importants changements ont lieu également dans le développement de la personnalité de l'enfant et dans la conscience de soi. Il est vrai que tout ce qui est acquis durant cette période, pendant que le développement de sa relation cognitive avec la réalité est particulièrement visible, a été préparé dès les stades précédents de son développement. Cependant, ce ne sont pas les premières étapes qui déterminent le développement de l'enfant, mais ce qui est nouveau, ses dernières acquisitions. Donc, la formule de Goethe « Au début était l'action » a été lue par Vygotsky en changeant l'accent : « Au *début*, était l'action ».

Vygotsky a parlé de l'éducation scolaire, mais au-delà de cela il a vu le modèle général du développement de la conscience. Bien sûr, ni l'éducation scolaire en elle-même, ni l'éducation seule au sens large, ne réorganisent les relations motrices initiales du développement. Ce rôle de l'enseignement doit lui-même se baser sur quelque chose, être déterminé par quelque chose. Même un

enfant qui pour l'une ou l'autre raison ne va pas à l'école suit, quoique différemment, fondamentalement le même parcours du développement et ensuite passe à la même étape supérieure. Ceci est un résultat du cours du développement de la conscience elle-même et de sa logique intrinsèque.

La transition vers le type supérieur et proprement conceptuel de la structure des significations supérieures est impossible autrement que par un changement de rapport avec le monde perceptible. La phase supérieure de la structure des significations n'est pas accessible par le seul développement de la généralisation qui provient seulement d'un besoin créé par l'expérience pratique, « de bas en haut » — des phénomènes eux-mêmes. L'éducation scolaire n'est que la forme concrète historique au cours de laquelle le passage à cette phase supérieure du développement de la conscience est achevé. Chez un enfant qui est resté hors de l'école, la tâche de pénétrer dans le monde des idées humaines, dans le monde des connaissances, émerge inévitablement au cours du développement de ses relations quotidiennes; des intérêts cognitifs et idéels émergent. Un enfant ne reste pas indifférent aux pensées et aux idées des personnes qu'il croise dans la vie; il les écoute, les discute, et les examine. Il assume une attitude vis-à-vis des idées et des concepts socialement déterminés qui reflètent les phénomènes de la vie réelle qu'il connaît déjà ou qu'il vient juste de connaître pour la première fois. Il apprend; il n'essaye pas par lui-même de deviner les liaisons et les relations de la réalité qui lui ont été dissimulées (aucun être humain ne peut faire cela de façon indépendante) et il essaye alors de découvrir ce qui est connu au sujet de ces relations par l'humanité; il se confronte alors au problème non seulement du monde, mais aussi à celui de la conception du monde (*Weltanschauung*).

À la lumière de ces considérations, la conclusion générale qui émerge graduellement devait être réinterprétée. L'emphase logique que Vygotsky a apportée à la formule de Goethe ne lui semblait plus suffisante. Ainsi, la dernière phrase, immédiatement après les mots de Goethe, à la dernière page du livre de Vygotsky, *Pensée et Langage*, en change encore une fois le sens : « Le mot est la fin qui couronne l'action ».

Pourrait-on interpréter cette dernière conclusion de Vygotsky pour signifier que le langage, la communication verbale et en général la relation théorique à la réalité, ce qui préalablement a semblé être une condition du développement de la conscience, déterminent la conscience ? Et inversement, que les relations quotidiennes pratiques qui au départ semblaient déterminer la conscience, s'avèrent à la fin, selon les résultats de recherches, être seulement une certaine prémisse générale pour son développement ?

L'étude du processus réel de la formation de la conscience d'un enfant prouve que la possibilité de l'assimilation des significations n'est pas limitée par le développement de ses relations pratiques à l'environnement physique. En discutant cette idée, Vygotsky s'est très bien souvenu d'un enfant atteint de paralysie dès la prime enfance, mais qui s'est cependant rapidement développé intellectuellement. La sphère de communication de l'enfant est en fait généralement beaucoup plus large que la sphère de son activité pratique et de son expérience sensorielle ; cette disparité devient surtout importante à l'âge scolaire — à la phase décisive du développement de la conscience. On ne peut fermer les yeux devant ce fait évident. Pourtant, si on l'accepte, on doit aussi accepter que tout ce qui est d'importance majeure pour le développement de la conscience individuelle y soit introduit à travers la conscience sociale. Est-ce qu'un individu conçoit réel-

lement sa propre conception du monde à travers sa vie ? Non, elle est introduite dans sa conscience. Elle détermine, ensuite, comment, en fin de compte, l'homme perçoit le monde autour de lui et sa propre place dans ce monde. On doit l'admettre.

Cependant, si on se limitait à cet accord, le point de départ de la recherche, qui consiste à affirmer que la conscience de l'homme est déterminée par ses conditions de vie dans le monde environnant matériel, serait perdu et la conscience de l'homme serait plutôt le résultat de sa communication que celui de ses relations, multiformes et toujours pratiques à sa base, avec la réalité. Cette conclusion a été dictée par le cours de la recherche. Mais la logique de la recherche et la logique du chercheur ne coïncident pas directement entre elles à toutes les étapes de la recherche. Dans les derniers travaux de Vygotsky, la non-coïncidence est particulièrement claire et atteste que sa recherche dans son ensemble est restée inachevée. Tout au long de sa carrière scientifique, Vygotsky s'est opposé résolument à la tentative de concevoir le développement de la conscience individuelle d'une enfant comme le produit de l'influence directe de la conscience sociale. C'était la proposition centrale de sa critique à l'égard de J. Piaget.

Des dizaines de fois, dans les pages de ses travaux, Vygotsky revient sur l'idée que la psychologie est la science de la forme spéciale, supérieure de la vie de l'homme à la base de laquelle sa vie matérielle se trouve. « *En deçà de la conscience s'ouvre la vie* », ceci a été le principe directeur de Vygotsky. Mais il a suivi avant tout la logique de la recherche elle-même, en essayant de lui subordonner ses propres tendances théoriques et en aucun cas de les imposer à la recherche, en évitant d'expliquer l'inconnu par ce qui est encore moins connu.

La contradiction entre son propos général — concevoir la conscience comme un produit de l'interaction de l'homme avec le monde environnant — et les postulats particuliers qui dérivent de sa recherche sur le développement des concepts chez l'enfant, était pour Vygotsky une contradiction, qui trouverait sa propre résolution à l'étape suivante qu'il avait déjà entrevue. Cette contradiction subsista dans les travaux de Vygotsky ; on peut même la voir dans son livre *Pensée et Langage* publié de façon posthume. L'isolement de la conscience de la vie réelle de la personnalité, comme aussi la compréhension de la conscience elle-même du point de vue de l'intellectualisme, a été présenté par Vygotsky comme résultat d'une élaboration incomplète d'un aspect de sa théorie. Vygotsky a vu cette incomplétude dans l'abstraction du problème de la liaison entre affect et intellect. Ainsi, tout au début de son livre et à la toute fin, Vygotsky a posé théoriquement ce problème devant le lecteur avec beaucoup d'insistance : « *La séparation du côté intellectuel de notre conscience de son côté affectif et volitif est un des défauts fondamentaux de toute la psychologie traditionnelle* », a écrit Vygotsky. « *Avec cela, la pensée est inévitablement convertie dans un flux autonome de pensées cognitives, elle a perdu contact avec la plénitude de la vie animée* ».

« *La pensée n'est pas l'instance la plus haute. La pensée elle-même ne naît pas d'une autre pensée, mais de la sphère motivationnelle de notre conscience qui embrasse nos inclinations et nos besoins, nos intérêts et nos impulsions, nos affects et nos émotions. Au-delà de la raison, il y a une tendance affective et volitive. Elle seule peut donner la réponse au dernier "pourquoi" dans l'analyse de la pensée* ».

Vygotsky a échoué à développer ces dernières propositions formulées par lui. Nous savons seulement qu'il a relié le problème

du rôle de l'affect au problème général de l'élargissement de la caractéristique psychologique de la signification comme « unité de la conscience ».

5. [LES DÉTERMINANTS SOCIOCULTURELS]

La principale question qui émerge en lien avec ces dernières idées de Vygotsky, est de savoir si cette ligne directrice mène à la solution de la contradiction présentée et à la possibilité de l'atteinte graduelle de la conception de la conscience comme le produit de la vie de l'homme dans la société, et ainsi comme le reflet de son être actuel. Bien sûr, les phénomènes affectifs, tels que les émotions, les sentiments et les inclinations, sont générés par les processus qui relient les rapports de l'homme avec la réalité, et donc ils expriment directement le sens vital de ces processus. Pour cette raison, l'étude des affects était vue par Vygotsky comme la clef pour comprendre la détermination de la conscience par les conditions et le développement de la vie humaine. Mais ici, se présente une nouvelle difficulté cette fois difficilement surmontable. Le problème est que les processus affectifs, à leur tour, dépendent de la manière dont ils sont reflétés dans la pensée humaine, c'est-à-dire, ils dépendent du système de significations qui forment la conscience. Ainsi, dans la même ligne de pensée, existe le danger que la recherche psychologique entre de nouveau dans le cercle de la conscience. Il est donc impossible de ne pas remarquer que même le problème psychologique le plus compliqué étudié par Vygotsky reste insuffisamment élaboré. Il est aussi impossible de ne pas voir que les recherches de Vygotsky font considérablement avancer l'étude théorique de la conscience en laissant loin derrière tout ce qui a été fait dans cette direction par la psychologie traditionnelle. C'est pourquoi nous pensons que

toute recherche psychologique doit bien connaître son histoire et le chemin qu'elle a traversé.

Un quart de siècle s'est écoulé depuis que les travaux de Vygotsky ont été écrits. Pendant ce temps, dans la psychologie soviétique ainsi que dans toute la science soviétique, des changements très importants ont eu lieu ; plusieurs questions psychologiques ont été largement développées et le niveau théorique général et épistémologique s'est élevé brusquement. C'est pourquoi dans les travaux de Vygotsky, le lecteur rencontre de nombreux points qui ne répondent pas à l'état actuel de la psychologie soviétique et reflètent une étape aujourd'hui dépassée. Cela concerne en particulier la conception générale du développement psychique. Bien que procédant de la thèse matérialiste que les caractéristiques spécifiques du psychisme humain sont déterminées par les conditions de la vie sociale et que le développement de la conscience est basé sur les relations pratiques de l'homme avec la réalité, Vygotsky, en même temps, a rejeté à juste titre, les tentatives d'inférer la conscience de l'homme directement de son activité pratique. Mais dans sa propre théorie psychologique de la conscience, il en a déduit de façon illégitime la relation purement cognitive de l'homme avec le monde à partir des relations pratiques de l'homme. Cela a trouvé son expression dans la thèse que l'unité d'analyse de la conscience individuelle est la signification qui représente une formation purement cognitive, un produit de la culture. C'est pourquoi sa conception psychologique générale de la conscience est restée dans les limites du cadre culturel-historique, tel que l'auteur l'a dénommée. Il a négligé un fait très important, à savoir que l'assimilation des représentations élaborées socialement, des concepts, des idées et des rôles qu'il acquiert dans l'activité humaine dépend des conditions objectives et du contenu sensoriel de sa vie, de son

être actuel. L'homme n'est pas indifférent aux représentations et aux concepts que l'entourage introduit dans sa conscience. Quelques-unes, même s'il peut les appréhender seul, restent perçues seulement de façon externe, et donc elles n'acquièrent pas de sens adéquat et effectif. Quelques autres idées sont saisies par lui avec une force particulière et jouent un rôle effectif et actif dans sa vie. Tout ceci ne dépend pas simplement des possibilités intellectuelles de l'homme, mais du terrain dans lequel ces représentations et concepts perceptibles par l'homme tombent, et ce qui est aussi créé au cours de son expérience pratique. C'est cette dernière, c'est-à-dire son expérience de vie au sens large qui est décisive.

Une autre contradiction théorique importante qui est restée irrésolue dans les travaux de Vygotsky consiste dans la comparaison incorrecte des deux sphères des processus psychiques chez l'homme, les processus « naturels », versus les processus « culturels ». Tel est, par exemple, le contraste entre la mémoire « naturelle » et de la mémoire « culturelle ». Cette opposition est justifiée, car dans les recherches de Vygotsky et de ses élèves, il y a l'idée générale que les processus élémentaires sont réorganisés au cours du développement dans des systèmes plus complexes dont le résultat est l'émergence des fonctions psychiques supérieures spécifiquement humaines.

Finalement, la terminologie psychologique utilisée par Vygotsky est sous-élaborée et invite à la critique. Plusieurs de ses termes ont besoin de clarification. Tel est le cas par exemple de la terminologie qu'utilise Vygotsky pour caractériser les concepts à leurs différents stades de développement (syncrétique, complexe, pré-concepts et autres). Ces termes, largement empruntés à la psychologie étrangère, ont un sens essentiellement différent dans son travail. Ils expriment les caractéristiques des opérations

psychiques qui mènent les enfants à la généralisation et ainsi caractérisent les structures des concepts. Par conséquent, par exemple, la thèse de Vygotsky que les vrais concepts prennent forme chez l'enfant aux stades avancés du développement ne signifie pas que les enfants des groupes d'âge plus jeune n'ont pas du tout de concepts. Il est seulement dit que lorsqu'ils sont plus grands leurs processus psychiques acquièrent des opérations logiques complètement développées propres à la pensée théorique et ceci, à son tour s'exprime dans une structure plus complexe de généralisations comme résultat de ses opérations.

De nombreux autres termes doivent aussi être expliqués par lesquels Vygotsky exprime sa conception de l'enseignement et du développement psychique de l'enfant. On a déjà mentionné le sens précis qu'il donne au terme « spontané » et « quotidien » en référence aux concepts acquis par l'enfant, bien que dans le processus de la communication avec l'adulte, en dehors de l'activité éducative. La même chose s'applique au contenu de certains autres concepts par exemple le concept de « coopération » pour désigner le processus d'accomplissement d'une tâche par un enfant avec l'aide d'un adulte.

[...] ⁴⁴

7. [PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT]

Notre recherche sur la valeur du travail de Vygotsky serait incomplète si l'on ne s'étendait pas davantage sur un sujet qui occupe une place particulière dans son œuvre.

Depuis les temps les plus anciens, la psychologie a cherché à être reconnue comme une science non limitée à l'étude abstraite

des lois des processus psychiques, mais comme un champ de connaissances ayant une valeur pratique importante. S'appuyant sur les observations de médecins de l'antiquité et du Moyen-Âge, ainsi que de penseurs pédagogiques, la psychologie a étudié les lois de la vie psychique pour aider à soigner la maladie, éduquer l'homme, et établir les bases scientifiques de l'enseignement. Les principaux représentants de la pensée psychologique non seulement ne se sont pas écartés de cette tâche, mais ils l'ont toujours gardée comme leur préoccupation majeure.

Néanmoins, sous l'influence de la philosophie idéaliste qui a dissocié les phénomènes psychiques de la vie du corps, la psychologie a été inévitablement séparée de son application pratique et a perdu sa valeur pratique. C'est pourquoi les différentes branches de la psychologie appliquée (psychologie de l'éducation, la psychologie médicale et la psychologie industrielle), en l'absence d'un terrain nécessaire pour une théorie générale de la vie psychique, ont dû aller inévitablement au-delà de la psychologie académique et créer comme base un système de concepts spéciaux, formulés chaque fois à nouveau. Donc les différentes branches de la psychologie appliquée étaient en fait dépourvues d'une base scientifique et ce manque de fondements scientifiques a mené cette branche inévitablement à une grave crise.

Il suffit de se souvenir de l'impasse que la psychométrie et la psychotechnique étrangères ont rencontrée quand elles ont remplacé la connaissance scientifique du psychisme en développant des tests psychométriques superficiels qui se sont fait passer pour scientifiques ou lorsque la psychologie clinique étrangère est devenue un refuge pour une empirie primitive, pour comprendre toute la profondeur de la crise à laquelle la stérilité de la psychologie idéaliste et son incapacité à arriver à une pratique déterminée de façon scientifique ont conduit.

⁴⁴ La section 6 (Pavlov et la neuropsychologie) n'a pas été traduite, car ne portant pas directement sur le thème de ce recueil.

Il a été nécessaire de changer complètement les bases de la science psychologique et la compréhension de l'essence des processus psychiques pour que la psychologie appliquée reçoive sa propre justification scientifique. Les travaux de Vygotsky ont beaucoup fait pour cette tâche.

En rejetant depuis le début la notion métaphysique de psychisme comme la somme de fonctions isolées et constantes, Vygotsky, dans un premier stade de ses recherches, a défini la psychologie comme la science de la vie psychique. Cela signifie que dans le processus du développement, différentes formes de vie se remplacent et que dans ces formes supérieures, la vie assume une forme spéciale qui représente la vie psychique consciente reliée à un type de reflet plus complexe de la réalité, médiatisée par la communication avec les autres — par le travail, par le mot. L'idée d'un développement de la vie psychique a été étroitement reliée par Vygotsky à l'idée du rapport des enfants à la réalité. L'impuissance de l'enfant qui est séparé physiquement de sa mère, mais qui reste dépendant d'elle biologiquement, cette première forme de communication avec les adultes au sein de laquelle sa vie psychique prend forme, ces premières expériences pratiques qui deviennent consécutivement actions, jeux et études, tout cela est devenu le matériau de base de la théorie du développement psychique. Vygotsky a consacré ses plus belles années à la formation de cette théorie.

Les recherches de Vygotsky ont conduit à une révision radicale des idées sur le psychisme qui prévalaient à l'époque et au remplacement de la conception idéaliste des phénomènes psychiques par des concepts objectivement déterminés et ensuite par des idées matérialistes de base sur la vie psychique de l'homme et de son développement.

En incluant l'activité-objet de l'enfant et sa communication avec l'adulte parmi les forces qui motivent le développement, en leur attribuant la valeur de facteurs qui forment la vie psychique de l'enfant, Vygotsky s'est décidément détaché de l'idée de la maturation spontanée des habiletés psychiques et de l'idée que l'environnement retarde ou favorise les manifestations des propriétés psychiques intrinsèques. Il a révélé la fausseté des conceptions métaphysiques du développement psychique spontané qui étaient dominantes à l'étranger et ensuite a opposé les nouvelles thèses matérialistes de la formation de la vie psychique de l'enfant avec les thèses rependues par ses contemporains, tels W. Stern qui regardait le développement spontané comme le processus psychique de l'enfant dans lequel, les enfants de un an et demi font « la découverte la plus importante de leur vie, la découverte que les mots ont une signification », et J. Piaget qui regardait le développement psychique de l'enfant comme la substitution de formes intrinsèques de la vie psychique inhérente à l'enfant par de nouvelles formes de comportement social.

L'idée de Vygotsky que toutes les formes de la vie psychique d'un enfant sont formées dans le processus de communication, et qu'une fonction d'abord partagée entre deux personnes (interpersonnelle au début) devient une fonction psychique interne ensuite de l'enfant, et finalement la thèse que les facteurs les plus importants pour le développement psychique est l'assimilation de l'expérience de l'humanité comme un tout, tout cela est devenu le point de départ pour résoudre cette question importante de la relation entre l'enseignement et le développement, que Vygotsky a proposé dans nombreux de ses articles et qu'il l'a mené à la révision de propositions fondamentales pour l'application pratique de la psychologie pédagogique.

Quand ses travaux sont parus (au début des années 1930), dans la psychologie étrangère dominait la ferme conviction que seule la maturation des processus psychiques de l'enfant assure un succès pour l'éducation ultérieure. L'enseignement est à la traîne du développement; cela était l'application pratique de cette théorie.

Vygotsky a révisé cette conception de façon décisive. Si tous les développements de la vie psychique d'un enfant ont lieu dans le processus de la communication, cela implique que cette communication et sa forme la plus systématisée, le processus d'enseignement, forment le développement de l'enfant, créent des formations psychiques nouvelles et développent des processus supérieurs de la vie psychique. L'enseignement qui parfois semblait attendre parfois le niveau de développement est en fait sa force motrice décisive. Seules les formes d'enseignement changent au cours du développement et alors, en analysant les processus du développement psychique aux stades préscolaire et scolaire, Vygotsky a établi les formes typiques d'enseignement particulier pour chacun de ces groupes d'âge.

Il est facile de voir que toutes ces thèses ont une importance théorique essentielle. En disant que l'enseignement forme le développement psychique, que l'assimilation de la connaissance ne laisse pas les structures des processus psychiques intactes, mais crée de nouvelles formes spécifiques d'activité cognitive et volontaire, Vygotsky est parvenu directement à la compréhension matérialiste du développement psychique qui n'avait pas été exprimé de façon si claire dans la recherche psychologique avant lui.

L'assimilation de l'expérience humaine générale qui se déroule dans le processus d'enseignement est la forme du développement psychique spécifiquement humaine la plus importante:

cette thèse profondément matérialiste définit une approche nouvelle essentiellement différente du plus problème de la psychologie, le problème du développement du psychisme. C'est en ceci que réside la principale signification de cet aspect des recherches de Vygotsky.

Il est facile de voir que cette nouvelle conception du développement psychique a un autre aspect important. La caractéristique des relations entre l'enseignement et le développement qui sont typiques des différents stades du développement psychologique permet d'arriver à un argument scientifique des formes d'influence pédagogique qui différencient l'éducation préscolaire de l'éducation scolaire. L'analyse par Vygotsky de la richesse du matériau pertinent lui donne un crédit incontestable. C'est le cas particulièrement dans ses travaux, en commençant par une des premières publications *Psychologie pédagogique* (1926), à partir desquels la pédagogie tire beaucoup de ressources qui sont nécessaires pour l'argumentation de plusieurs thèses didactiques. Une signification particulière a été attachée aux traits psychologiques de l'enseignement à l'âge préscolaire et aussi aux « périodes sensibles » de l'enseignement, ce qui a permis de soulever le problème de l'utilisation rationnelle du temps initial d'enseignement de la grammaire, et de l'assimilation des concepts scientifiques et quotidiens à l'âge scolaire.

La nouvelle conception du développement psychologique proposée par Vygotsky cependant comporte un aspect supplémentaire dont la signification va bien au-delà du problème de l'enseignement. Il s'agit de la méthode psychologique de l'évaluation et du développement intellectuel des enfants normaux et anormaux. Les auteurs qui concevaient le développement psychologique des enfants comme spontané ont procédé de cette manière également pour élaborer des procédures d'identifica-

tion des différentes perturbations du développement psychique et d'évaluation des possibilités du développement ultérieur de l'enfant. « Les tests psychométriques » ont été créés et largement utilisés dans certains pays étrangers. Le destin de l'enfant est souvent décidé sur leur base. De telles pratiques psychologiques, ayant un fondement théorique erroné, ont conduit ce domaine de connaissances dans une voie aveugle, et ont fait l'objet une profonde critique théorique dans les travaux de Vygotsky.

Comme le signale Vygotsky, le fait qu'un enfant ne résolve pas par lui-même un problème qu'on lui présente ne dit absolument rien des possibilités psychologiques de cet enfant. Dans certains cas, une telle incapacité de l'enfant à résoudre le problème est actuellement le résultat de déficiences au cours de son développement mental et un signe d'arriération mentale, mais dans d'autres cas, c'est le résultat du fait qu'un enfant a une connaissance et un savoir-faire insuffisants pour lui permettre de trouver la solution attendue de manière indépendante.

Est-ce que cela implique que les deux enfants sont arriérés dans la même mesure et que le développement psychique des deux enfants sera défectueux ? Vygotsky répond catégoriquement à cette question de façon négative. Le développement psychique, dit-il, se déroule au cours de la communication d'un enfant avec l'adulte, dans le processus de l'enseignement. Dans ce processus, de nouvelles formes de vie psychique et de nouvelles habitudes sont créées. Pour cette raison, tout ce que l'enfant ne peut pas faire seul par lui-même, il peut le faire avec l'aide de l'adulte et cela détermine son développement futur, parce que tout ce qu'il peut faire aujourd'hui seulement à l'aide de quelqu'un, demain il sera capable de le faire de façon autonome.

Cette thèse a amené un changement important dans les méthodes psychologiques de l'évaluation du développement

intellectuel de l'enfant, et l'idée de la zone du développement le plus proche proposée par Vygotsky a ouvert des possibilités absolument nouvelles dans ce domaine important de la pratique psychologique.

En procédant sur la base de la thèse précédente concernant l'essence du développement psychique de l'enfant, Vygotsky a proposé une nouvelle méthode de recherche des caractéristiques de l'activité intellectuelle de l'enfant. Il a proposé de rejeter l'évaluation du développement intellectuel de l'enfant en fonction de l'indice du degré de réussite dans la résolution autonome d'un problème qui lui est présenté. Contrairement à ce qui se fait habituellement dans la psychologie appliquée, Vygotsky a introduit une procédure pour évaluer le développement à partir du rapport entre deux indices : 1) comment l'enfant résout le problème individuellement et 2) comment il résout le même problème avec l'aide des adultes. La différence entre ces deux indices (et, en aucun cas, l'évaluation absolue d'un succès dans la solution indépendante d'un problème), selon la façon de penser de Vygotsky est un indice de la « zone du développement le plus proche » et par conséquent c'est une part importante de l'évaluation générale des potentialités intellectuelles de l'enfant.

S'il semble qu'un enfant n'est pas en état de résoudre un certain problème (accessible aux enfants du même âge), soit individuellement, soit avec de l'assistance, et s'il ne peut pas profiter de l'aide de l'adulte et qu'après un « entraînement » il ne peut pas l'appliquer pour résoudre de façon indépendante le problème, il devient alors légitime de parler d'un véritable défaut dans le développement intellectuel de l'enfant et cela soulève la question d'une possible arriération mentale de l'enfant. Mais si un enfant qui ne peut pas résoudre un problème de façon autonome semble cependant en état de le résoudre avec l'aide d'un adulte, et que

par la suite il assimile l'expérience qu'il a recueillie et l'applique à la résolution de problèmes similaires de façon autonome, le chercheur n'a alors aucune raison de sous-évaluer les possibilités intellectuelles de l'enfant, mais il a au contraire toutes les raisons pour soutenir que l'enfant révélera un bon rythme de développement dans son activité intellectuelle future.

L'idée de la « zone du développement le plus proche » et les méthodes proposées par Vygotsky pour l'étudier lui ont permis d'introduire un principe dynamique dans l'étude du développement intellectuel de l'enfant et d'évaluer les possibilités futures de son développement. Ceci l'a aidé à résoudre un autre problème plus important encore, à savoir élaborer les bases scientifiques d'une influence pédagogique rationnelle sur l'enfant. En tenant compte des opérations qu'un enfant peut exécuter avec un adulte, et par conséquent des potentialités qui sont dans la « zone du développement le plus proche », l'enseignant peut non seulement prévoir la croissance psychique ultérieure de son élève, mais aussi influencer cette croissance rationnellement et contrôler son développement sur des bases scientifiques.

Il est facile de reconnaître dans ces thèses de Vygotsky le point de départ de plusieurs recherches fructueuses qui faciliteront l'arrivée d'une théorie de l'enseignement scientifiquement prouvée, par exemple, les bases psychologiques du contrôle du développement intellectuel des enfants.

En soulignant les résultats scientifiques et pratiques des idées de Vygotsky, on ne peut passer à côté de l'incohérence et des erreurs directes qui caractérisent le cycle des travaux qui ont trouvé leur expression la plus forte au sein de la soi-disant paidologie. Comme nous venons de le mentionner, Vygotsky a critiqué violemment les conceptions du développement psychique de l'enfant qui étaient à la base de la paidologie; de la

même manière, il a critiqué les tests métriques utilisés en paidologie. Mais, il n'a pas vu le lien qui existe entre l'inconsistance des théories sur le développement psychique de l'enfant qu'il a critiquées et leurs méthodes et l'inconsistance de l'idée même de l'existence d'une certaine science de l'enfant — la paidologie. C'est pourquoi en dévoilant le caractère non scientifique des théories qui étaient utilisées par les paidologues et des tests qu'ils appliquaient, lui, il n'a cependant pas dit un mot à l'encontre de la paidologie elle-même (et de sa propre terminologie comme la crise de maturation, la crise de la pensée) dans laquelle il a vu avant tout un domaine pour l'application des connaissances psychologiques dans le milieu scolaire. De plus, lui-même a publié au début certains de ses travaux psychologiques dans des revues de paidologie. C'était une erreur. Cette erreur ne peut bien sûr pas occulter toutes les choses positives qui ont été introduites par Vygotsky pour le développement des problèmes psychologiques importants pour la pratique. Toute l'activité de Vygotsky et tous les travaux que nous avons déjà mentionnés étaient pénétrés de l'ambition d'apporter quelque chose de nouveau dans la pratique psychologique, et il a réussi à apporter beaucoup de nouveautés dans la pratique de plusieurs branches de la psychologie.

La constante tentative de Vygotsky d'introduire des changements dans le champ de la psychologie se décèle tout au long de son travail et non exclusivement dans les travaux cités auparavant. De fait, il a réussi à introduire des changements dans de nombreuses branches de la psychologie appliquée.

Son travail sur le principe de compensation d'un défaut et aussi sur l'enseignement des enfants sourds et muets, sur le fondement des recherches en psychopathologie avec évaluation des défauts primaires et secondaires systémiques émergents des premiers et sa recherche sur les plus importants problèmes de

« logopédie » et le traitement psychiatrique et neuronal, a laissé une empreinte profonde dans ce champ.

Vygotsky réclamait que la psychologie devienne plus qu'une étude scientifique de l'éducation et qu'elle aille au-delà de la connaissance théorique abstraite et intervienne dans la vie humaine et aide activement à la modeler. La psychologie, dit-il, doit repousser l'indifférence et devenir partielle (donc non impartiale) : elle ne doit pas contourner ni les problèmes éthiques importants de la vie personnelle ni les petits problèmes quotidiens. Un psychologue ne peut pas n'être qu'un penseur. Il doit aussi être un praticien. « *Je suis pour la pratique psychologique au sens large, a écrit Vygotsky, au même titre que la pratique médicale et pour l'audace et le progrès de la science au service de la vie* ». Nous pensons que cette thèse a permis de relier la psychologie scientifique à la vie et à la pratique, et n'a pas perdu de sa pertinence de nos jours ; cette tâche reste actuelle.

Traduction de Ludmila Chaiguerova

LE PROBLÈME DE L'ENSEIGNEMENT ET DU DÉVELOPPEMENT DANS LES TRAVAUX DE L.S. VYGOTSKY⁴⁵ (1966)

D.B. Elkonine⁴⁶

I.

Ces dernières années, l'intérêt pour le problème de l'enseignement et du développement psychique de l'enfant, dans notre pays et aux alentours, est allé en croissant. Une preuve évidente de cela a été le récent XVIII^e Congrès international de psychologie qui s'est tenu à Moscou et où ce problème a été discuté non seulement dans des symposiums spécifiques par des spécialistes de la psychologie de l'enfant (J. Piaget, B. Inhelder, J. Bruner, P.Ya. Galpérine, N.A. Menchinskaya, G.S. Kostyuk, R. Ojemann, N.F. Talyzina, J. Lingart, H. Aebli, etc.), mais est apparu aussi — et cela est particulièrement intéressant — dans des symposiums qui n'étaient pas directement en lien avec cette problématique.

⁴⁵ Publié pour la première fois en 1966 dans *Voprosy psikhologii [Questions de psychologie]*, 6, 33-41.

⁴⁶ Dans ce texte, Elkonine n'aborde pas seulement les derniers travaux de Vygotsky centrés sur l'enseignement-apprentissage, mais met en avant des textes plus anciens où le terme « *obutchenie* » n'était pas utilisé, mais celui de « *усвоение* » (assimilation) et de « *воспитание* » (éducation). Son interprétation est un peu anachronique au sens où il met au centre des textes plus anciens pour expliquer les plus récents. Du coup, bien que ce soit le terme « *obutchenie* » qui soit utilisé dans le titre, nous l'avons traduit ici par enseignement qui est plus général que l'acception précise qu'a l'apprentissage.

On en voit des exemples dans les communications suivantes: A.D. Slonim, *L'environnement du développement post-natal et les programmes de comportements innés chez les mammifères*; D. Krech, *L'hérédité, environnement, cerveau et activité intellectuelle*; M. Rosenzweig, *Changements anatomiques et chimiques dans le cerveau durant l'apprentissage primaire*; A. Jacobson, *Le transfert de l'apprentissage par des injections de RNA extraits du cerveau d'animaux entraînés*; R. Held, *Plasticité dans la coordination sensorimotrice*; L. Lipsitt, *Apprendre chez les nouveau-nés*, et beaucoup d'autres. Bien sûr, les recherches présentées aux symposiums ne pouvaient parvenir à un consensus. Au lieu de cela, des positions variées ont été beaucoup plus clairement formulées.

Cet intérêt pour le problème de l'enseignement et du développement psychique n'est en rien accidentel. Il reflète le besoin social en constante croissance de maîtriser les processus du développement psychique de l'enfant. Ce besoin se fait particulièrement ressentir dans notre pays. À chaque étape de la construction du socialisme qui nous rapproche [davantage] de la création d'une société communiste, ce besoin ira en grandissant. Même à présent, la tâche d'une éducation secondaire universelle, obligatoire, intégrale et l'élévation de l'éducation jusqu'au niveau actuel de la connaissance scientifique et technique nécessite une solution à ce problème. Dans notre société, l'homme devient de plus en plus une force productive créatrice fondamentale, et ainsi le développement de toutes les forces productives de la société va dépendre de plus en plus du niveau de développement de ses capacités. L'ordre du jour immédiat pour la recherche scientifique soviétique est de gérer les processus du développement psychique de l'enfant et la formation d'individus développés sous tous les aspects.

En passant en revue les plans de recherche pour résoudre cette tâche, nous ne pouvons pas ne pas mentionner le travail de Lev Sémionovitch Vygotsky qui a soulevé ce problème dans la psychologie soviétique il y a maintenant plusieurs décennies.

Même si Vygotsky n'a seulement soulevé directement le problème de l'enseignement et du développement que dans ses tout derniers travaux, on doit tenir compte du fait que tous ses travaux antérieurs ont préparé le terrain, puisqu'ils étaient consacrés à l'élaboration d'une théorie du développement historique des fonctions psychiques supérieures. Le problème de l'enseignement et du développement est organiquement relié à cette théorie et à la méthode par laquelle elle a été développée.

Vygotsky pensait que les fonctions psychiques supérieures, qui sont spécifiquement humaines, se forment durant la vie comme le résultat de la maîtrise des instruments spécifiques qui ont été élaborés au cours du développement historique de la société humaine. Par conséquent, leur origine et leur développement sont reliés à l'acquisition de l'habileté à utiliser ces moyens, c'est-à-dire à l'apprentissage au sens large du terme.

Dans l'une de ses premières recherches, *Le développement des formes supérieures de l'attention à l'enfance* (1929), Vygotsky écrit: « *La clef de compréhension génétique de l'attention volontaire repose ainsi sur la proposition que les racines de cette forme de comportement doivent être trouvées à l'extérieur de la personnalité de l'enfant et non à l'intérieur.* » (Vygotsky, 1956, p. 391)

Poser le problème de cette manière était à l'époque véritablement révolutionnaire. En étendant cette proposition à tous les processus psychiques, Vygotsky rejetait de façon décisive la notion du développement psychique comme un processus de maturation et comme un processus déterminé depuis l'intérieur.

À vrai dire, Vygotsky n'a étendu cette proposition que sur les dénommées fonctions psychiques supérieures et non sur les dénommés processus psychiques naturels. Cette division des fonctions psychiques en naturelles et en supérieures était une contradiction essentielle dans le développement historique du psychisme.

Une telle division contredisait les faits que Vygotsky lui-même avait établis. Par exemple, dans son étude expérimentale-génétique de l'attention, il démontra que la maîtrise du geste indicatif et de l'usage du mot comme indicateur avait une signification décisive pour la croissance de l'attention.

« Ainsi, écrit Vygotsky, le développement de l'attention chez l'enfant depuis ses tout premiers jours prend place dans un environnement compliqué, consistant en deux types de stimuli. D'une part, les choses, les objets et les phénomènes, à cause de la force de leurs qualités internes, attirent l'attention de l'enfant. D'autre part, les stimuli-indicateurs correspondants, dont les mots, dirigent l'attention de l'enfant, et ainsi l'attention devient depuis le tout début, une attention orientée. Mais, originellement, l'attention est dirigée par les adultes, et c'est seulement au fur et à mesure que l'enfant maîtrise le langage qu'il commence à maîtriser le processus primaire de l'attention, d'abord à l'égard des autres, ensuite à l'égard de lui-même également. » (Vygotsky, 1956, p. 140)

Cette citation montre très clairement qu'il n'y a aucune attention naturelle, à l'exception de la réaction orientée inconditionnée. Depuis le tout début, l'attention est formée comme une activité psychique spécifiquement humaine sous l'influence de la communication et de l'enseignement. Soulignant cette idée, Vygotsky a écrit : « Le développement de plusieurs fonctions psychiques naturelles (comme la mémoire et l'attention) durant l'enfance, est soit imperceptible, soit advient dans une ampleur si faible

que les différences importantes entre l'activité de l'adulte et l'activité correspondante de l'enfant ne peuvent par aucun moyen lui être attribuées. Au cours du processus de développement, l'enfant se munit lui-même des instruments les plus variés; l'enfant plus âgé diffère de l'enfant plus jeune par le niveau et le genre d'armement, par ses instruments, ou en d'autres mots, par le niveau de maîtrise de son propre comportement. Les périodes fondamentales sont préverbale et verbale. » (Vygotsky, 1931/83, p. 230)

Dans ses premiers travaux, Lev Sémionovitch soulignait déjà la relation organique entre le problème de l'enseignement et du développement et la conception du développement historique du psychisme. Par exemple, quand il généralise les résultats de ses premières expériences, qui ont été effectuées d'une manière nouvelle et grâce à une nouvelle méthode, il écrit : « La méthode instrumentale étudie l'enfant non seulement dans son processus développemental, mais aussi au cours du processus d'éducation, et nous voyons en cela la distinction essentielle de l'histoire de l'enfant humain. L'éducation peut être définie comme le développement artificiel de l'enfant. » (Vygotsky, 1931/83, p. 229)

Il serait superficiel de décrire la méthode utilisée par Vygotsky et ses collaborateurs comme instrumentale. Elle pourrait être mieux décrite comme expérimentale-génétique. Vygotsky lui-même dit : « Nous avons essayé de suivre son cours [le cours du développement de l'attention] en éveillant de manière expérimentale la genèse de l'attention volontaire ». Cette méthode a aussi été employée dans d'autres études, par exemple, dans l'étude du développement des concepts et dans l'étude du développement de la mémoire d'A.N. Léontiev. Décrivant la méthode qu'il utilise, Léontiev écrit : « La tâche de la recherche génétique en psychologie n'est pas simplement de montrer le développement des formes définies du comportement, se réduisant à constater le

remplacement de certaines formes par d'autres nouvelles. Il s'agit surtout d'étudier le processus lui-même de transition vers ces nouvelles formes.» Et plus loin : « Notre tâche pourrait être formulée comme celle de la reproduction artificielle, dans des conditions de laboratoire, du processus, déjà découvert dans notre première expérimentation, de développement de la mémoire. » (Léontiev, 1931, p. 181-183)

Ce type de recherche expérimentale-génétique inclut nécessairement le processus d'apprentissage de ces nouvelles formes. On doit particulièrement indiquer que les études mentionnées n'étaient pas consacrées à établir le cours empirique du développement, mais étaient des modèles expérimentaux abstraits du processus de développement. De ce point de vue, Lev Sémiotovitch a dit directement : *« Un processus de formation d'un concept provoqué expérimentalement ne reflète jamais sous forme de miroir le processus génétique réel du développement tel qu'il advient dans la réalité. Mais, à nos yeux, ce n'est pas un inconvénient, et constitue au contraire un énorme avantage de l'analyse expérimentale. Celle-ci nous permet la dissection sous forme abstraite de l'essence véritable du processus de formation des concepts. Il nous fournit la clef de la vraie compréhension du processus réel du développement des concepts tel qu'il se produit dans la vie de l'enfant. » (Vygotsky, 1956, p. 193)* Malheureusement, il est encore rare de rencontrer une interprétation de la recherche de Vygotsky comme une modélisation plutôt que comme étude empirique des processus développementaux.

Le travail de Vygotsky sur la formation des concepts portait moins sur l'établissement des stades empiriques de ce développement que sur la clarification du rôle fonctionnel du mot dans la formation des concepts. Résumant sa recherche, Lev Sémiotovitch écrit : *« Le point essentiel de cette opération [au cours de*

laquelle adviennent les concepts — D.E.] est l'utilisation fonctionnelle de la parole comme moyen d'orientation volontaire de l'attention, pour l'abstraction, pour la distinction d'attributs séparés et leur synthèse et pour leur symbolisation à travers les signes. » (Vygotsky, 1956, p. 210)

La plus grande contribution de Vygotsky a été l'introduction de la méthode expérimentale-génétique en psychologie. Cette méthode a été utilisée dans un très grand nombre de recherches importantes réalisées par ses étudiants, ses collaborateurs et ses disciples. Parmi elles, on doit mentionner le travail d'A.N. Léontiev sur le problème de l'origine des sensations, la recherche développée sous sa supervision par O.V. Ovchinnikova et Yu.B. Gippenreyter sur la genèse de l'ouïe du son aigu, le travail d'A.V. Zaporogets sur le développement des mouvements volontaires et les expériences de P. Ya Galpérine sur la formation des actions intellectuelles et des concepts. Bien que ces recherches diffèrent l'une de l'autre dans leur contenu, elles sont toutes expérimentales-génétiques, c'est-à-dire qu'elles recréent dans des conditions expérimentales le processus de formation de plusieurs processus psychiques et d'activités psychiques, depuis la plus élémentaire jusqu'à la plus compliquée.

La conception de l'origine historique des processus psychiques humains et la méthode expérimentale-génétique qui lui est fortement reliée incluent nécessairement le problème de l'enseignement et du développement. Si, comme le pensait Vygotsky, les processus psychiques spécifiquement humains ne sont pas donnés, mais sont formés, alors il s'ensuit naturellement que l'unique forme de leur développement est l'enseignement.

Est-ce que le développement psychique réalisé sous cette forme spécifique — la forme de l'enseignement — est un développement réel au sens propre du mot ?

Vygotsky, s'est confronté à cette question avec toute son acuité au tout début de son travail. S'objectant à tout évolutionnisme doux pour comprendre le processus du développement psychique, il écrit : « *Le second obstacle, qui doit être levé afin d'ouvrir la voie aux recherches génétiques modernes, est l'évolutionnisme rampant, qui a encore actuellement une grande influence dans le champ de la psychologie de l'enfant. L'évolution, c'est-à-dire le développement au moyen d'une accumulation graduelle et lente de changements distincts, est encore considérée comme l'unique forme du développement de l'enfant, étouffant, s'il en est, tous les processus que nous savons entrer dans la composition de ce concept général. En substance, dans les discussions sur le développement de l'enfant, il y a une évidente analogie dissimulée avec les processus de la croissance végétale.* » (Vygotsky, 1931/83, p. 185)

Nous avons déjà dit que Vygotsky pensait que les processus psychiques spécifiquement humains ne sont pas donnés, mais formés. « *La conclusion immédiate que nous pouvons en tirer, écrit-il, est la nécessité de modifier le point de vue généralement reçu concernant les processus du développement psychique de l'enfant et les notions au sujet du caractère de leur structure et de leur cours. Il est courant de représenter tous les processus du développement de l'enfant comme s'ils se déroulaient d'une manière stéréotypée. Dans ce sens, la représentation du développement, le modèle s'il en est, auquel toutes les autres formes doivent être comparées, est considérée comme le développement embryonnaire. Ce type de développement dépend moins que les autres de l'environnement extérieur, et le mot « développement », dans son sens littéral, peut être appliqué à ce type avec le plus de justesse, c'est-à-dire comme l'éclosion de potentialités qui existaient dans l'embryon sous une forme cachée.*

Là encore, le développement embryonnaire ne peut être pris comme modèle de tout processus de développement au sens strict du terme. Il peut être plutôt présenté comme son résultat ou sa conclusion. Le développement embryonnaire est un processus déjà fixé et terminé, se déroulant plus ou moins régulièrement conformément au stéréotype.

Vous n'avez qu'à comparer le processus d'évolution des espèces animales, l'origine réelle des espèces telle que Darwin l'a découverte, au processus du développement embryonnaire, pour constater qu'il y a une réelle différence entre les deux types de développement... Le développement des enfants ne ressemble en rien au processus stéréotypé, exempt de facteurs externes. Au lieu de cela, l'enfant se développe et se modifie à travers une adaptation vivante à l'environnement externe. » (Vygotsky, 1931/83, p. 186-187)

Ici, Lev Sémionovitch contredit sa propre idée qui affirme que les fonctions spécifiquement humaines sont formées, et par conséquent, ne peuvent apparaître dans le processus de la simple adaptation au monde extérieur, mais il a trouvé une manière de sortir de cette contradiction en introduisant le concept d'assimilation. « *Quand un enfant, écrit-il, assimile différentes opérations à l'école dans ce qui semble être une manière purement externe, nous pouvons en fait voir que l'apprentissage et la maîtrise de n'importe quelle opération sont le résultat d'un processus de développement. Nous essayerons de montrer cela à la fin du chapitre [chapitre 5, p. 109] quand nous analyserons les concepts d'assimilation, d'invention et d'imitation, c'est-à-dire, en d'autres mots, tous les moyens par lesquels les nouvelles formes du comportement sont apprises. Nous essayerons de montrer que même quand il paraît qu'une forme de comportement est apprise au moyen de la pure imitation, il est encore possible qu'elle advienne comme le*

résultat d'un développement et non de l'imitation seulement. Pour s'assurer de cela, il est suffisant de montrer de manière expérimentale que toute nouvelle forme de comportement, même si elle est apprise de l'extérieur, possède diverses singularités. Naturellement, toute nouvelle forme est construite sur la forme précédente, et serait impossible sans les bases de la forme précédente. Si quelqu'un était capable de montrer de manière expérimentale qu'une certaine opération culturelle pouvait être immédiatement acquise à son niveau le plus développé, alors on aurait prouvé qu'on parle ici non d'un développement réel, mais d'une assimilation externe, c'est-à-dire d'un certain changement causé par une influence purement externe. Cependant, l'expérimentation nous enseigne justement le contraire : que toute action externe est le résultat d'une loi génétique interne. Sur les bases de nos expérimentations, nous pouvons dire qu'aucun enfant cultivé, même pas un enfant prodige⁴⁷, ne peut maîtriser immédiatement le dernier stade du développement d'une opération avant d'avoir appris le premier et le deuxième stade. En d'autres mots, la véritable acquisition d'une nouvelle opération culturelle se briserait en une série de maillons, de stades, connectés ensemble de manière interne et se transformant l'un en l'autre. Puisque les expériences nous le démontrent, nous avons toutes les raisons d'appliquer le concept de développement au processus de l'accumulation d'expériences internes.» (Vygotsky, 1931/83, p. 205)

Comme on le sait, et nous n'avons pas besoin de nous attarder sur ce point, Vygotsky a imaginé la transition entre une opération externe en une opération interne à travers une série de stades comme un processus qu'il a appelé de manière provisoire « internalisation ».

⁴⁷ En allemand dans le texte : Wunderkind

« Nous pouvons considérer, écrit Vygotsky, que ces stades fondamentaux de la formation de la mémoire, de la volonté, de l'arithmétique et de la parole sont ceux à travers lesquels toutes les fonctions psychiques supérieures des enfants doivent passer au cours de leur développement. » (Vygotsky, 1931/83, p. 205)

Le modèle du développement, qu'on retrouve dans la recherche expérimentale-génétique, a prouvé être applicable au processus réel du développement des processus psychiques au cours de l'ontogenèse. Leur développement ne se déroule que sous la forme de l'assimilation de formes proposées. Leur assimilation ne peut procéder d'aucune autre manière qu'à travers une série régulière de stades successifs : elle ne peut être autrement que développementale dans sa nature. Assimilation⁴⁸ et développement ne s'opposent pas, mais représentent un processus unitaire.

Même dans ses premiers travaux, Vygotsky soulignait le caractère spécifique du développement historique du psychisme. « Nous savons que dans les formes fondamentales de l'adaptation humaine, de la lutte de l'homme avec la nature, affirme-t-il, le type zoologique de développement diffère essentiellement du type historique. Dans le type zoologique, il y a des changements anatomiques de l'organisme et le développement biologique d'un organisme animal advient sur la base de changements organiques structurels, alors qu'au cours de l'histoire humaine, le développement intense des formes de l'adaptation humaine à la nature se déroule sans

⁴⁸ Vygotsky n'utilise pas le terme d'assimilation comme un concept. Il s'agit donc d'une interprétation de Elkonine d'analyser le processus d'enseignement-apprentissage comme une assimilation (se rapprochant ainsi du terme d'appropriation utilisé par Léontiev, deux mots qui ont d'ailleurs la même racine en russe).

de telles altérations organiques essentielles. » (Vygotsky, 1931/83, p. 205-206)

Le point central du concept de Vygotsky est l'idée d'assimilation comprise comme un processus au cours duquel les actions et opérations externes et les concepts, proposés à l'enfant et non représentés comme des phénomènes proprement psychologiques, deviennent ses propres processus psychiques internes, c'est-à-dire ses propres opérations internes, ses propres concepts et par conséquent, ils deviennent ses outils pour s'orienter à travers la réalité qui l'entoure et ainsi des moyens pour contrôler son propre comportement.

Toutes ces idées furent formulées à la fin des années 1920 et elles furent sévèrement critiquées. En guise d'exemple, nous citerons un extrait de l'appendice au livre d'A.N. Léontiev, *Le développement de la mémoire* (1931). L'introduction de l'appendice, rédigée au nom du secteur de la recherche scientifique de l'Académie de l'éducation communiste, dit : « *Des erreurs méthodologiques importantes de nature idéaliste et mécaniste suivent en général la ligne : 1) de la séparation des fonctions psychiques supérieures (mémoire médiatisée, attention, etc.) de leur substrat biologique ; 2) du désintérêt pour la spécificité de l'âge dans le développement des enfants, 3) du point de vue non marxiste sur le processus du développement historique sans tenir compte du caractère concret de la formation sociale, de la lutte des classes, etc.* »

C'est normal : la psychologie soviétique était dominée par les conceptions behavioristes, réactologiques et réflexologiques. Nous ne nous intéresserons pas à savoir dans quelle mesure ces critiques étaient justes. C'est un problème pour les historiens de la psychologie. Ce qui est clair pour nous aujourd'hui, c'est que les conceptions de Vygotsky étaient significativement plus progressives et plus proches d'une compréhension marxiste du

développement psychique que celles des différentes ombres de réflexologues et de réactologues qui étaient dominantes à la fin des années 1920. Nous ne mentionnerons qu'une thèse qui doit être obligatoirement prise en considération dans toute analyse critique des conceptions de Vygotsky : toutes ses études doivent être regardées comme des modèles expérimentaux et non comme empiriques.

À présent, 35 ans plus tard, nous pouvons évaluer de manière plus exacte la contribution apportée par les premiers travaux de Vygotsky, de ses collaborateurs et de ses élèves, à l'élaboration du problème du développement du psychisme humain. Tout d'abord, c'est Lev Sémionovitch qui a élaboré et introduit dans la psychologie soviétique la méthode de la recherche expérimentale-génétique, qui a modélisé le processus du développement ontogénétique (postnatal, bien sûr) et le processus du développement des fonctions et des processus psychiques d'origine historique spécifiquement humains. En second lieu, il a montré que la particularité du processus du développement infantile consiste dans le fait que les formes spécifiquement humaines de l'activité psychique ne sont pas données, mais formées et que cela donne au développement psychique un caractère et une forme spécifiques, la forme de l'assimilation advenant dans le processus de l'enseignement.

Il est essentiellement important de souligner tout cela, car dans la psychologie de l'enfant, surtout à l'étranger, la méthode privilégiée pour étudier les enfants est encore malheureusement la méthode transversale. De plus, est souvent ignorée une thèse très importante à propos de la forme spécifique du développement psychique des enfants qui différencie ce dernier de tous les autres processus du développement que l'on peut rencontrer dans la nature et dans la société.

II.

Les premières expérimentations de Vygotsky l'ont conduit à formuler le problème de l'enseignement et du développement, qui est central pour toute théorie du développement psychique de l'enfant. Ses réflexions l'ont amené à quelque chose de ce type : À coup sûr, les formes spécifiquement humaines de l'activité psychique ne sont pas données, mais « formées ». Elles doivent être trouvées à l'extérieur de l'enfant, et non à l'intérieur. Mais sous quelle forme se présentent-elles à l'enfant ? Et Lev Sémionovitch de répondre qu'elles se présentent sous la forme de concepts scientifiques. Les concepts scientifiques sont le résultat de toute l'histoire antérieure de la connaissance humaine qui accumule en eux toute l'expérience des actions de l'homme sur la nature, forme dans laquelle, selon Vygotsky, l'activité humaine spécifique de la pensée est donnée.

Bien sûr, Vygotsky était bien conscient que le développement psychique ne commence pas par l'assimilation des concepts scientifiques. Néanmoins, il souleva le problème de l'assimilation des concepts, en la prenant comme modèle de la relation entre le développement psychique et l'apprentissage. Ce sont les recherches concrètes de Vygotsky sur les concepts qui soulevaient la question de la transition entre des formes pré-conceptuelles variées et les concepts à proprement parler qui l'ont mené à traiter le problème de cette manière. « *Après tout ce qui a été dit, écrit-il, la signification importante des concepts scientifiques pour tout le développement de la pensée de l'enfant devient assez claire. C'est précisément la sphère où la pensée traverse d'abord la borne séparant le pré-concept du concept véritable. Nous avons trébuché sur ce point le plus sensible dans le développement entier des concepts chez l'enfant, le point sur lequel nous avons tenté d'orienter nos*

recherches. Mais, en même temps, nous avons placé ce problème étroit dans un contexte d'un problème plus large dont nous devons au moins indiquer les contours.

Au fond, le problème des concepts non-spontanés, et en particulier, des concepts scientifiques est le problème de l'apprentissage et du développement, car les concepts non-spontanés rendent possible l'élévation des concepts scientifiques à partir de l'enseignement, qui est la source de leur développement. Par conséquent, la recherche sur les concepts spontanés et non-spontanés est un cas particulier d'une recherche plus ample sur le problème de l'enseignement et le développement, en dehors duquel notre problème ne peut être posé correctement. Par cela même, la recherche qui se consacre à une analyse comparative entre le développement des concepts scientifiques et le développement des concepts quotidiens nous aide, comme un cas particulier à résoudre ce problème plus large en soumettant à une vérification factuelle nos notions générales sur les relations réciproques entre ces deux processus. Ceci explique pourquoi la signification de nos hypothèses de travail et de la recherche expérimentale qui s'en inspire va bien au-delà d'une simple recherche sur les concepts et s'étend, dans un certain sens, au-delà de ces confins étroits, dans la région du problème de l'enseignement et du développement. » (Vygotsky, 1956, p. 251)

Mais pourquoi donc Lev Sémionovitch a choisi les concepts scientifiques pour tenter de résoudre les problèmes de l'apprentissage et du développement au lieu de l'assimilation d'habitudes, ou de la formation des idées chez des enfants à l'âge préscolaire ? Pourquoi s'est-il tourné précisément vers le problème de l'enseignement scolaire, vers la question de la nature du langage écrit, de l'apprentissage de l'arithmétique et des concepts scientifiques ?

Il me semble que c'est parce que dans l'enseignement scolaire, et en particulier dans l'assimilation des concepts scientifiques, les relations entre l'apprentissage et le développement sont présentées dans leur forme la plus développée, la plus élaborée, ce qui permet la plus complète des investigations. C'est seulement après que ces relations ont été clarifiées dans leur forme développée qu'il devient possible de les étudier sous les formes où elles sont dissimulées et masquées par d'autres processus, et où l'apprentissage est représenté dans des formes non spécifiques. Sa décision était correcte.

On doit noter que les recherches expérimentales de Vygotsky de la dernière période de sa vie étaient différentes de ses tout premiers travaux. D'abord, ils n'étaient pas expérimentaux-génétiques, c'est-à-dire, qu'ils ne recréaient pas les conditions spéciales pour étudier le processus de maîtrise du langage écrit ou des concepts scientifiques. Cela était impossible à cette époque. Pour cette raison, l'étude des concepts scientifiques et quotidiens et du langage était de nature comparative. Naturellement, ces expérimentations ne clarifiaient pas du tout le processus réel de l'assimilation du langage écrit et des concepts scientifiques. Les expérimentations se limitaient à établir le simple fait que, lorsqu'un enfant utilise le langage écrit ou manipule des concepts scientifiques, il agit de façon complètement différente que lors de la résolution de problèmes analogues à l'oral ou en manipulant des concepts quotidiens formés à partir de son expérience immédiate. Mais ces premières expérimentations révèlent déjà un autre aspect fondamental, à savoir que la différence commence à s'atténuer durant le processus d'apprentissage. En d'autres termes, l'enfant commence à agir dans le discours verbal comme il le fait dans le langage écrit, et commence à maîtriser les concepts quotidiens comme il maîtrise les concepts scientifiques.

Ainsi, on a établi qu'au début de l'apprentissage, il existe, semble-t-il, deux niveaux de développement, un plus haut et l'autre plus bas, et qu'au cours de l'apprentissage, il existe une sorte de traction du niveau plus bas vers le niveau plus haut. Ceci donne un grand poids à l'hypothèse fondamentale sur la signification majeure de l'apprentissage pour le développement. L'apprentissage crée non seulement des processus psychiques complètement nouveaux qui sont le résultat direct de l'assimilation du langage écrit, de la grammaire, des concepts scientifiques, mais réorganise également les formes de l'activité psychique établies antérieurement. D'où l'aphorisme de Vygotsky: « *La conscience réflexive arrive par la porte des concepts scientifiques.* » (Vygotsky, 1956, p. 247)

Durant les trois dernières années de la vie de Vygotsky, son travail scientifique était mené dans des conditions extrêmement compliquées. Il travaillait à l'Institut de défectologie, il était étudiant à l'Institut de médecine, il donnait des cours à Leningrad sur la psychologie de l'enfant, et il dirigeait le travail scientifique d'étudiants diplômés. J'étais directement en contact avec Vygotsky et son travail à Leningrad, et j'ai vu comment il se dépêchait de dire tout de qu'il pensait. Il était dans l'urgence de mettre en forme ses idées, comme s'il avait eu la prémonition de sa mort prochaine. Naturellement, beaucoup des travaux qu'il commença restèrent inachevés. Cela est vrai pour le problème de l'apprentissage et du développement. Lev Sémiionovitch n'a eu le temps que d'esquisser les contours principaux de la résolution de ce problème, et l'élaboration théorique et expérimentale était laissée à ses étudiants et à ses disciples. L'idée fondamentale de Vygotsky qui est encore valide aujourd'hui est que tous les processus psychiques — toute l'activité psychique — sont présents chez l'enfant sous une forme spécifique et que le développement

psychique ne peut arriver sous une autre forme que sous celle de l'apprentissage.

* * *

Quand on relit les travaux expérimentaux et théoriques de Lev Sémionovitch et de ses collaborateurs immédiats, on oublie souvent qu'ils ont été conduits il y a plus de 30 ans. On discute les conceptions de Vygotsky comme s'il était notre contemporain. Retournant en imagination à l'époque où Lev Sémionovitch était à son apogée, il est très difficile de ne penser à aucun autre psychologue dont les idées, les pensées et les réponses ont survécu jusqu'à notre époque avec leur pressante urgence.

Durant la vie de Vygotsky, ses conceptions étaient en général accessibles seulement à un cercle limité de chercheurs, mais aujourd'hui il est simplement impossible de n'imaginer aucun psychologue qui ne connaisse pas ses travaux ou qu'il ne les ait pas pris en compte. Les travaux de Lev Sémionovitch Vygotsky ont survécu à leur créateur, non comme une performance simplement historique, mais comme une contribution véritablement contemporaine.

Traduction de Ludmila Chaiguerova

L'HÉRITAGE VYGOTSKIEN DANS LA PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT EN UNION SOVIÉTIQUE

Ludmila Chaiguerova
Yuri Zinchenko

Université d'État de Moscou Lomonossov

Le développement psychique de l'enfant est le problème auquel Vygotsky a consacré les dernières années de sa vie. Au centre de sa réflexion se trouvait l'élargissement des lois fondamentales du développement psychique. Dans ce but, il a procédé à l'analyse critique des points de vue prédominants sur ce problème dans la psychologie mondiale de son époque. Sa compréhension du développement de l'enfant, de ses sources et de ses forces motrices était tout à fait nouvelle et différente des autres points de vue qui existaient à son époque. Le développement de l'enfant est, pour Vygotsky, « *un processus qui se caractérise par l'unité de l'aspect matériel et de l'aspect psychique, par l'unité du social et du personnel lors de l'ascension des étapes du développement par l'enfant.* » (Vygotsky, 1984, p. 248)

Il a également introduit un principe historique dans la psychologie de l'enfant, tout en rejetant l'idée qu'étudier un phénomène historiquement n'était qu'étudier son passé, son histoire : « *L'étude historique signifie simplement l'application de la catégorie du développement à l'analyse des phénomènes. Étudier un phénomène historiquement, c'est l'étudier en mouvement. C'est une exigence fondamentale de la méthode dialectique.* » (Vygotsky, 1982, p. 62) En se basant sur l'approche systémique, il a examiné le rôle de l'apprentissage et de l'enseignement dans le dévelop-

pement de l'enfant. Ses travaux ont approfondi en particulier la compréhension de l'interpsychique comme activité commune de l'élève et de l'enseignant, activité qui a un certain contenu — la culture et la science (Elkonine, 1989).

Les résultats des recherches et des réflexions de Vygotsky sur ce thème ne sont malheureusement malheureusement pas réunis dans un texte achevé, mais on les retrouve dans différents articles, sténogrammes de communications orales, manuscrits et préfaces à des monographies d'autres auteurs. Il n'a pas terminé son livre sur la psychologie de l'enfant, mais il en avait préparé pour publication un chapitre très important, le *Problème de l'âge*, où il a analysé en profondeur, en se basant sur les données qui existaient à son époque, les aspects liés à la périodisation du développement psychique dont un extrait est publié dans le présent recueil.

La théorie de Vygotsky sur la structure et la dynamique de l'âge est devenue la base de la psychologie soviétique et russe du développement. Les idées de Vygotsky sur la psychologie de l'enfant ont notamment été développées dans les travaux de D.B. Elkonine, P.Y. Galpérine, V.V. Davydov, M.I. Lissina, L.I. Bozhovitch et d'autres. Chacun a approfondi un ou plusieurs aspects de la théorie culturelle-historique concernant le développement psychique de l'enfant. Les travaux de certains parmi eux sont connus hors de la Russie tandis que d'autres restent ignorés à cause de l'absence de traduction. Nous essayerons de rendre compte de l'influence de certaines idées de Vygotsky sur le développement de la psychologie russe de l'enfant en Russie et de montrer comment ils ont trouvé leur suite logique dans les travaux de ses continuateurs, en particulier chez Elkonine et Galpérine.

Nous nous arrêterons ainsi d'une manière plus détaillée sur certaines conceptions dont le but était d'approfondir la com-

préhension du développement psychique de l'enfant du point de vue de l'approche culturelle-historique. Nous avons retenu ces exemples, en considérant tout d'abord leur importance pour la psychologie pédagogique russe et, ensuite, parce que ces conceptions développent différentes directions de l'approche de Vygotsky. L'une d'entre elles, celle d'Elkonine, poursuit la ligne de Vygotsky sur le développement psychique de l'enfant lors de l'ontogenèse tandis que l'autre, la théorie de la formation des actions intellectuelles par étapes de Galpérine, se concentre sur le développement psychique (principalement, intellectuel) de l'enfant sur le plan de la genèse fonctionnelle.

Il faut tenir compte qu'à l'époque presque toutes les conceptions créées dans psychologie soviétique s'appuyaient sur l'approche culturelle-historique de Vygotsky, d'un côté, et la théorie de l'activité de Léontiev, de l'autre côté. Or, ces conceptions ont inclus inévitablement la notion d'activité et de ses composantes.

1. ELKONINE : THÉORIE DE LA PÉRIODISATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Dans ses derniers travaux, Vygotsky a attiré l'attention sur la nécessité d'examiner le développement de l'intellect et de l'affect chez l'enfant dans leurs relations dynamiques. Plus tard, D.B. Elkonine a essayé de démontrer les relations entre ces deux sphères dans le processus du développement de l'enfant en proposant une hypothèse qui « surmonte l'intellectualisme de la théorie de Vygotsky [...] et explique la genèse et le développement de la sphère motivationnelle de la personnalité chez l'enfant » (Obukhova, 1995, p. 190).

Daniil Borissovitch Elkonine (1904-1984) a travaillé en collaboration avec Vygotsky au sein de l'Institut pédagogique de pédagogique Herzen de Leningrad sur la psychologie du jeu de l'enfant.

Son mérite a été de préciser les principes de la périodisation du développement psychique de l'enfant en se basant sur l'approche de Vygotsky qui a introduit la notion d'âge psychologique dans la science et dans la pratique en tant qu'unité d'analyse du développement psychique de l'enfant. La périodisation par Elkonine du développement psychique de l'enfant est la plus connue et la plus utilisée dans la psychologie et la pédagogie russes. Il a examiné chaque âge psychologique de l'enfant sur la base des deux critères proposés par Vygotsky : la situation sociale du développement et les nouvelles formations de l'âge, et a ajouté un troisième critère, l'activité directrice, concept développé par A.N. Léontiev.

Le premier composant, la situation sociale du développement, est considéré par Vygotsky comme le point de départ de tous les changements dynamiques qui se déroulent dans le développement pendant une période d'âge. Par situation sociale du développement, il entend « *une relation tout à fait originale, unique et exceptionnelle entre l'enfant et la réalité qui l'entoure, avant tout, la réalité sociale* » (Vygotsky, 1984). Elle est spécifique à chaque âge et détermine complètement toute la vie de l'enfant. C'est pourquoi il est tellement important de l'étudier et d'examiner comment dans cette situation apparaissent et évoluent les nouvelles formations de cet âge. À la fin de chaque période d'âge, l'enfant devient un être totalement différent de celui du début de la même période. Cela signifie que la situation sociale du développement change inévitablement parce que les relations entre l'enfant et la réalité sociale se réorganisent. À ce moment, la situation sociale ancienne se détruit, la nouvelle situation se forme et le prochain âge commence. Cette réorganisation de la situation sociale est le contenu principal des périodes critiques tandis qu'entre deux périodes critiques la situation sociale reste stable. Or, Vygotsky formule la loi de la dynamique des âges, se-

lon laquelle les forces motrices du développement à tel ou tel âge mènent à la négation et à la destruction du fondement du développement de l'âge entier et déterminent l'annulation de la situation sociale du développement, la fin d'une époque d'âge et le passage à un âge prochain (Vygotsky, 1984). Le concept de situation sociale du développement a été détaillé dans les travaux de Bozhovitch où elle a analysé le rôle du milieu social et de la communication entre l'adulte et l'enfant dans le développement psychique du ce dernier.

Le deuxième composant, les nouvelles formations de l'âge, ont été définies comme « *le nouveau type de construction de la personnalité et de son activité, les nouveaux changements psychiques et sociaux qui apparaissent pour la première fois à un âge donné et qui dans leur essence déterminent la conscience de l'enfant, son attitude envers l'environnement, sa vie interne et externe ainsi que le cours entier de son développement pendant cette période-là* » (Vygotsky, 1934, présent ouvrage, p. ???). Vygotsky a proposé une description du contenu des nouvelles formations typiques pour chaque âge stable et critique qui dans la suite a été précisée dans les travaux de ses continuateurs, Elkonine, Bojovitch, Lissina, mais qui nécessitait encore une concrétisation et une systématisation.

Quant au troisième composant de l'âge dans la conception d'Elkonine, l'activité directrice, Léontiev l'a définie comme une activité « *dont le développement conditionne les changements les plus importants dans les processus psychiques et les traits psychologiques de la personnalité de l'enfant sur le stade actuel de son développement.* » (Léontiev, 1983) Il faut préciser que l'on rencontre pour la première fois dans une communication que Vygotsky a prononcée en 1933 à l'Institut pédagogique Herzen de Léningrad où il l'a mentionnée dans le contexte de l'analyse du jeu

d'enfant comme l'activité centrale de l'âge préscolaire (Vygotsky, 1933/1966). Plus tard, Léontiev a introduit l'activité comme le concept central de la psychologie soviétique et a aussi donné la définition de l'activité directrice.

Puisque toutes ces trois notions sont placées par Elkonine à la base de la périodisation du développement, il semble important d'éclaircir les relations entre le concept de Vygotsky « la situation sociale du développement » et « l'activité directrice » de Léontiev. Ne s'agirait-il pas, par hasard, d'une duplication de concept ? Il y existe deux réponses différentes. Léontiev a envisagé ces deux concepts comme presque des synonymes et a essayé de remplacer le premier par le deuxième. Ce point de vue a été appuyé, par exemple, par Davydov (1998), mais pour Elkonine, l'activité directrice n'est qu'une forme de l'interaction entre le réel et l'idéal et ne peut pas remplacer la situation sociale du développement qui contient à chaque âge plusieurs activités et phénomènes psychiques. La nécessité de l'introduction de ce composant a été conditionnée par le fait que l'enfant réalise plusieurs activités à chaque âge. Toutes les activités n'ont pas la même signification pour le développement psychique de l'enfant à un moment donné, c'est pourquoi il était nécessaire d'introduire le composant « activité directrice », l'activité dont le rôle est essentiel à une certaine période d'âge. La nature de l'activité directrice est telle que d'un côté, elle est déterminée par la place de l'enfant dans le système des relations sociales et reflète son progrès au cours du développement et que de l'autre côté, elle est réglementée par la société qui prescrit les types d'activité convenant à l'enfant à chaque âge.

Il existe deux types d'activité directrice : l'activité qui est orientée plutôt vers les relations de l'enfant avec les autres et qui se passe dans le système « enfant-adulte » et l'activité dans

laquelle prédomine l'orientation vers les moyens de l'utilisation des objets — le système « enfant-objet » (Elkonine, 1971).

À l'intérieur de l'activité du premier type se déroule l'assimilation par l'enfant des normes et des valeurs des relations interpersonnelles. Le deuxième groupe est composé des activités directrices à l'intérieur desquelles l'enfant maîtrise les modes d'action avec des objets formés par la société. La personnalité de l'enfant se forme dans ces deux systèmes qui sont étroitement liés l'un avec l'autre, mais qui s'alternent dans le développement de l'enfant.

L'enfance, selon Elkonine, est divisée en trois époques (petite enfance, enfance et jeunesse), chacune se composant de deux périodes. Chaque période est séparée en deux phases dont la première se caractérise plutôt par le développement de la sphère motivationnelle de l'enfant et la deuxième par le développement de ses capacités opérationnelles-techniques (Ibid.).

Chaque époque se déroule selon le même principe : elle commence par le développement de la sphère « enfant-adulte » et finit par l'orientation dans le système « enfant-objet ». Les activités du premier type (« enfant-adulte ») sont la communication émotionnelle du petit enfant avec l'adulte, le jeu de rôles des enfants d'âge préscolaire et la communication des préadolescents. Le système « enfant-objet » se développe surtout par la manipulation des jeunes enfants avec des objets, l'activité d'études des enfants d'âge scolaire premier et l'activité professionnelle et d'études à l'adolescence.

Elkonine considère comme la force motrice du développement psychique l'apparition d'une contradiction, d'un désaccord entre les capacités opérationnelles-techniques de l'enfant et l'état de sa sphère motivationnelle. Cette contradiction est à la base des passages d'une activité directrice à l'autre, à la frontière des premières et des deuxièmes périodes de chaque époque : de la

communication émotionnelle spontanée à l'activité manipulative avec des objets, du jeu de rôles à l'activité d'études et de la communication intime personnalisée à l'activité professionnelle et d'études: « *Le passage d'une époque à une autre arrive au moment où il y a un désaccord entre les capacités opérationnelles-techniques de l'enfant, d'un côté, et les tâches et motifs de l'activité sur la base desquels les capacités opérationnelles-techniques ont été formées, de l'autre côté.* » (Ibid., p. 14)

Tableau 1

Périodisation du développement psychique de l'enfant (Elkonine)

Époque	Petite enfance		Enfance				Jeunesse					
	Age du nourrisson		Âge préscolaire		Âge scolaire premier		Préadolescence		Adolescence			
Phase	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II		
Crise	Crise de nouveau-né		Crise de la première année		Crise de la troisième année		Crise de la septième année		Crise des 11e-12e années		Crise de 15e année	
Activité directrice	Communication émotionnelle spontanée		Manipulation avec des objets		Jeu de rôles		Études		Communication intime personnalisée		Activité professionnelle et d'études	

I — le développement de la sphère motivationnelle

II — le développement des capacités opérationnelles-techniques

Concernant les crises du développement, selon l'hypothèse d'Elkonine, il en existe deux types: les crises de relations (crises de la troisième année et de la 11e année) et les crises de concep-

tion du monde (crises de la première année et de la septième année). Par la suite, les crises d'orientation dans les relations humaines se développent, tandis que les crises de la conception du monde ouvrent l'orientation vers le monde des objets.

Or, cette périodisation repose sur la thèse selon laquelle chaque âge est caractérisé par une certaine activité directrice et par les nouvelles formations psychologiques qu'elle engendre. À l'intérieur de chaque activité directrice, il existe une contradiction cachée, contradiction entre deux aspects — opérationnelle-technique et émotive-motivationnelle — qui se révèle seulement dans les périodes critiques. Elkonine remarque que si le mécanisme des passages entre les époques est plus ou moins clair, les passages d'une période à une autre et d'une phase à une autre ne sont presque pas encore étudiés.

La périodisation d'Elkonine est considérée dans la psychologie russe comme un grand pas en avant concernant le développement des idées de Vygotsky. En même temps, elle est souvent critiquée pour son incohérence, mais en la critiquant, il faut tenir compte qu'Elkonine la considérait seulement comme une hypothèse qui nécessiterait une vérification ultérieure.

2. THÉORIE DE LA FORMATION DES ACTIONS INTELLECTUELLES PAR ÉTAPES DE GALPÉRINE

À la différence d'Elkonine, de Léontiev et de Luria qui ont eu la chance de collaborer avec Vygotsky, Piotr Yakovlevitch Galpérine (1902-1988) n'était ni son collègue ni son élève direct. Cependant, sa conception de la formation des actions intellectuelles par étapes qu'il a commencé à développer dans les années 1950 est considérée dans la psychologie russe comme une des plus significatives tentatives pour déployer l'approche culturelle-historique. Son but principal était de développer au sein de cette approche

une nouvelle ligne de la recherche qui n'est pas liée à l'âge de l'enfant, c'est-à-dire, la ligne de la recherche fonctionnelle : la formation des actions intellectuelles et des concepts chez l'enfant.

Galpérine, tout comme Piaget, s'est consacré à la recherche du développement fonctionnel du psychisme de l'enfant. Il a divisé l'action intellectuelle du sujet en deux parties inséparables : la partie d'orientation et celle de réalisation. Il considère l'action comme un processus objectif dont le contenu et la forme sont donnés à l'avance : l'exemple de l'action et celui du résultat ainsi que le plan de réalisation existent objectivement. C'est pourquoi il est impossible d'accomplir une action sans orientation dans des conditions de réalisation données objectivement. La qualité et le succès de l'action dépendent principalement de la partie de l'orientation. Il n'est pas suffisant d'examiner la partie opérationnelle de l'action. C'est la partie préliminaire qui est la plus importante et qui détermine le succès de l'action en général, qui est le côté psychologique de l'action et dont les structures, la dynamique et la formation représentent le véritable objet de la psychologie.

Pour cette raison, il a critiqué Piaget qui n'a pas analysé la structure interne de l'action et n'a pas différencié son contenu psychologique et celui de l'objet. En 1966, à Moscou, eu lieu le XVIII^e Congrès international de psychologie où le problème de l'enseignement et du développement psychique de l'enfant a été discuté. Pendant le symposium sur la formation des concepts et des actions intellectuelles, Galpérine et Piaget ont discuté leur point de vue sur ce problème. En soulignant la différence entre sa théorie et celle de Galpérine, Piaget lui a reproché le fait qu'il n'expliquait seulement que ce qui pourrait exister tandis que lui, Piaget, analysait ce qui existe déjà. Galpérine lui a répliqué que ce qui existe n'est qu'un cas particulier de ce qui pourrait exister (Obukhova, 1995).

Rappelons-nous que Vygotsky a proposé une nouvelle stratégie de recherche qu'il a appelée la méthode historico-généti-que. Cette méthode aide à examiner les processus psychiques au cours de leur développement et non pas au moment où leur formation est déjà terminée et les fonctions arrivées à maturité. Dans des conditions créées artificiellement, la méthode permet de reproduire la genèse d'un processus étudié, mais elle ne peut en donner que les schémas, et Vygotsky lui-même a souligné qu'il fallait comprendre ce qui leur correspondait dans la vie réelle. Cette méthode a été souvent utilisée dans les recherches de ses élèves et collègues afin d'étudier la genèse de la sensation (A.N. Léontiev), le développement des mouvements volontaires (A.V. Zaporogets), etc. Galpérine a créé une autre méthode qui suppose d'analyser les phénomènes psychiques au moment de leur formation intentionnelle et non pas par simple observation et constatation de ce que l'enfant est capable de faire. La posture du chercheur y change complètement : il doit révéler et créer les conditions qui assurent la formation d'un processus psychique. La tâche principale est la formation de la partie d'orientation dans laquelle sont déjà présentés la structure de l'objet, l'exemple de l'action et le plan de réalisation. Pour la formation d'une nouvelle action idéale, il est nécessaire d'avoir un tel système de repères qui assurerait à l'enfant une réalisation juste et correcte du premier coup et pour chaque prochaine fois. C'est pourquoi l'élaboration de la base d'orientation sert de première étape à la formation de l'action idéale intellectuelle. À l'étape suivante, l'individu accomplit l'action matérialisée avec des objets réels. Puis, l'action est réalisée sur le plan du langage extérieur socialisé en prenant la forme de jugements et de raisonnements. Dès que cette action devient rapide et correcte, l'enfant commence à l'accomplir à l'aide d'un langage « extérieur pour soi-même »,

c'est-à-dire d'un langage silencieux, mais détaillé et socialisé, compréhensible par un autre homme. C'est à cette étape que l'action devient pour la première fois intellectuelle, mais que la formation d'une action idéale n'est pas encore achevée. La dernière étape de la formation de l'action intellectuelle est l'étape du langage intérieur. Sur le plan intérieur, l'action se réduit, s'automatise et devient une pensée de cette action.

On peut voir que pour Galpérine, tout comme pour Vygotsky, l'intériorisation est devenue l'un des concepts principaux, mais sa signification est différente de celle qui a été proposée par Vygotsky (Galpérine, 1966). Ce dernier comprend l'intériorisation comme le mécanisme de la socialisation et de l'assimilation de normes fixées dans la culture, tandis que Galpérine considère l'intériorisation plutôt comme le mécanisme du passage de l'activité pratique ou intellectuelle extérieure à l'activité intérieure. Sa théorie est basée sur les recherches qui ont mis au centre le problème du passage du plan extérieur de l'activité au plan intérieur idéal. La tendance à étudier dans sa théorie principalement l'activité cognitive l'a mené à la réduction du concept d'intériorisation qui ne caractérise que le mécanisme de la transformation du matériel à l'idéal, de l'extérieur à l'intérieur dans une activité individuelle (Asmolov, 2001). Quant à Vygotsky, pour lui l'intériorisation représente la transformation d'une fonction sociale en une fonction psychique intérieure, le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique.

En appliquant sa conception, Galpérine s'est concentré sur les outils culturels fournis aux enfants et sur leur impact sur le développement psychique de l'élève. Les outils culturels ne sont pas des objets statiques. Ils sont l'incarnation de certaines pratiques culturelles, les modèles fixes des actions, de représenta-

tions schématisées de manières de faire quelque chose réalisées au cours de l'histoire collective humaine.

En examinant l'influence de l'enseignement sur l'apprentissage, il a accordé son attention sur différents caractères de l'enseignement et a distingué trois types possibles d'instruction, chacun desquels ayant un potentiel différent (Galpérine, 1985).

Chaque type d'instruction est lié à un certain type de la base d'orientation de l'action. Le premier type d'instruction, le plus répandu, a lieu quand le système des conditions est principalement incomplet et lorsqu'à cause de cela, l'individu doit agir en appliquant la méthode d'essai-erreur. La structure finale de l'action est établie, lentement, dans ce cas-là, et n'est pas toujours consciente. La variété des différences individuelles est très grande et l'action formée est extrêmement sensible aux influences confondues.

Le deuxième type est lié à un système complet d'orientation et prend en considération toutes les conditions nécessaires pour la réalisation correcte de l'action qui garantit sa perfection et un niveau élevé de conscience. Selon ce type d'instruction, le schéma de la base d'orientation de l'action est soit donné sous une forme définie, soit se compose de l'élève et de l'enseignant ensemble. Il s'agit simplement de l'accumulation des connaissances, mais la pensée de l'enfant ne se développe pas.

Finalement, le troisième type se caractérise par l'apprentissage des principes structurels de la matière étudiée, des méthodes qui permettent de distinguer des unités de domaines scientifiques et de comprendre les lois de leur composition. La base d'orientation de ce type assure l'analyse profonde de la matière étudiée et la formation de la motivation cognitive chez l'élève. L'enfant commence à comprendre « les schémas généraux des objets » qui caractérisent tous les objets du même groupe. Selon

Galpérine, ce type d'instruction est le plus important parce que grâce à lui la pensée de l'enfant se développe.

3. THÉORIE DE L'ENSEIGNEMENT FORMATEUR (ELKONINE, DAVYDOV)

Nous nous arrêterons brièvement sur une autre théorie importante pour la psychologie russe où les idées de Vygotsky sur l'enseignement et le développement de l'enfant ont trouvé leur suite. On sait que pour Vygotsky, l'enseignement « qui est bon » est un enseignement formateur qui précède le développement et qui crée la zone du développement le plus proche. Selon lui, à la base du contenu de l'enseignement doit être le système des concepts scientifiques. En suivant cette tradition, Vassily Davydov (1930-1998), élève d'Elkonine, développe une conception selon laquelle le développement de la pensée de l'enfant n'est pas un processus de maturation individuelle et de développement des opérations intellectuelles, mais le résultat de l'interaction de l'enfant avec l'adulte, et les processus psychiques supérieurs apparaissent en premier lieu dans l'activité commune.

Elkonine et Davydov, en s'appuyant sur ces principes, ont proposé une théorie de l'enseignement ainsi appelé formateur. Afin de créer l'enseignement qui pourrait engendrer la zone du développement le plus proche et assurer l'apparition des nouvelles formations chez des élèves, Davydov différencie les principaux types de la conscience et de la pensée (Davydov, 1972). Selon lui, la pensée empirique a, à sa base, la généralisation formelle et la comparaison des phénomènes, ce qui nous permet de faire des classifications et le regroupement des objets et des choses. Cette généralisation joue un rôle très important dans l'apprentissage puisque, grâce à elle, l'enfant apprend à s'orienter dans le monde environnant d'objets et à le mettre en ordre.

À la base de la pensée théorique, il y a une autre généralisation, celle de contenu qui permet de trouver le fondement essentiel ou universel. En s'appuyant sur ce type de généralisation, on est capable de comprendre l'origine des caractéristiques isolées d'un système. La pensée théorique consiste exactement en la création de la généralisation de contenu d'un tel ou tel système et puis en la construction mentale de ce système et la précision de son fondement universel. Davydov a démontré la différence entre les buts et les moyens de ces deux types de pensée ainsi qu'entre leurs résultats et l'importance du développement de la pensée théorique chez les enfants dès qu'ils commencent à étudier à l'école primaire.

Sa théorie sur les types différents de la pensée a permis d'élaborer des programmes scolaires pour différentes disciplines (lecture, langue russe, mathématiques, etc.) destinés en grande partie aux élèves de l'école primaire. Au début, à partir de 1959, les programmes ont été testés dans une école expérimentale de Moscou et implantés par la suite dans d'autres écoles de la Russie, et sont encore en place actuellement. Au centre du système a été mis le développement de la pensée théorique. Ce système rompt avec des principes de la pédagogie traditionnelle de l'enseignement tels que l'évidence et l'accessibilité. Une des particularités de ces programmes est que les enfants n'y reçoivent pas de connaissances sous la forme de règles, axiomes ou schémas, mais les découvrent sous la forme de discussions.

Dans cette école, Elkonine et Zuckerman ont étudié le rôle des camarades de classe dans la zone du développement le plus proche et ont montré l'importance de la collaboration de l'enfant avec d'autres élèves pour le développement de sa pensée. Ils ont aussi découvert que cette zone dépend de la méthode par laquelle

était organisée la collaboration entre l'enfant et l'adulte et de leur bonne volonté par rapport à la collaboration.

CONCLUSION

Il aurait été impossible de présenter dans une contribution aussi courte tous les développements auxquels ont donné lieu les conceptions de Vygotsky dans la psychologie soviétique puis russe de l'enfant. D'autres aspects de l'approche de Vygotsky concernant la psychologie de l'enfant et la pédagogie ont été en effet repris. Citons par exemple A.V. Zaporogets et ses collaborateurs qui ont étudié le processus de socialisation de l'enfant, depuis ses interactions avec les adultes et d'autres enfants jusqu'à l'autocontrôle de ses actions. De nos jours, T.M. Ahutina et ses collègues utilisent l'intériorisation dans leur travail sur la réhabilitation et la correction psychologique des enfants retardés. L.F. Obukhova développe le concept de zone du développement de plus proche et mène des recherches sur le développement actuel et le développement potentiel de l'enfant. Une des principales lignes de l'application des idées de Vygotsky est l'étude du rôle de la communication dans le développement psychique (M.I. Lissina, G.M. Andreeva). A.G. Asmolov utilise la stratégie formatrice non seulement pour développer les processus psychiques de l'individu, mais aussi pour construire son milieu environnant et étudier son développement dans ce milieu. Plusieurs spécialistes accordent leur attention à l'enseignement formateur et à son application dans le milieu scolaire (O.A. Karabanova, I.V. Volodarskaya, G.V. Bourmenskaya et d'autres). L'influence de Vygotsky sur les recherches théoriques et expérimentales en psychologie d'enfant est toujours immense en Russie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE LA TROISIÈME PARTIE

- Asmolov, A.G. (2001). *Психология личности* [Psychologie de la personnalité]. M. : Smisl.
- Davydov, V.V. (1972). *Виды обобщения в обучении* [Types de généralisation dans le processus d'enseignement]. Moscou.
- Elkonine, D.B. (1978). *Психология игры* [Psychologie du jeu]. Moscou.
- Elkonine, D.B. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Sur le problème de la périodisation du développement psychique pendant l'enfance]. *Вопросы психологии* [Questions de psychologie], 4, 6-21.
- Elkonine, D.B. (1989). Выготский сегодня [L.S.Vygotsky aujourd'hui]. *Избранные психологические труды* [Oeuvres psychologiques choisies] (p. 469-475). Moscou : Педагогика [Pédagogika].
- Galpérine, P.Ya. (1966). К учению об интериоризации [Sur le concept d'intériorisation]. *Вопросы психологии* [Questions de psychologie], 6, 25-32.
- Galpérine, P.Ya. (1985). *Методы обучения и умственное развитие ребенка* [Méthodes d'enseignement et développement intellectuel de l'enfant]. Moscou.
- Léontiev, A.N. (1931). *Развитие памяти*. [Le développement de la mémoire]. Moscou.
- Leontiev, A.N. (1932/2005). Letter from A.N. Leontiev to L.S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(3), 70-77.

- Obukhova, L.F. (1995). *Детская психология: теория, факты, проблемы* [Psychologie de l'enfant: théorie, faits, problèmes]. Moscou: Trivola.
- Vygotsky, L.S. (1931/1983). История развития высших психических функций // *Собр. соч.: В 6 т.* М.: Педагогика. Т. 3, с. 5-328. [History of the Development of the Higher Mental Functions. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 4* (1-251). (1997). New York: Plenum Press].
- Vygotsky, L.S. (1933/1966.) Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Le jeu et son rôle dans le développement psychique de l'enfant]. *Вопросы психологии* [Questions de psychologie], 6, 62-76.
- Vygotsky, L.S. (1933/1984). Проблема возраста // *Собр. соч.: В 6 т.* М.: Педагогика. Т. 4, с. 244-268. [The Problem of Age In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, vol. 4*, (p. 187-205). (1997). New York: Plenum Press].
- Vygotsky, L.S. (1956). *Избранные психологические исследования* [Recherches psychologiques choisies]. Moscou.



Quatrième partie

Commentaires francophones

PRÉSENTATION DE LA QUATRIÈME PARTIE

Ce recueil serait incomplet s'il ne faisait pas de place à la tradition francophone de la réception de l'œuvre de Vygotsky. Nous avons sollicité pour compléter ce volume trois collègues venant de trois pays francophones différents, Suisse, France et Québec.

Nous laissons le soin au lecteur d'apprécier chacune de ces contributions. Néanmoins, il est important de rappeler ici une spécificité de l'espace francophone: alors que les contributions et lectures anglophones ont beaucoup insisté sur les interactions formatives que l'on inférait des textes de Vygotsky, forgeant ainsi un courant d'études socioculturelles, les chercheurs francophones ont davantage exploré l'importance des outils et des instruments culturels pour le développement psychique de l'enfant. C'est donc un autre angle de lecture qui a été privilégié, sur la base notamment de la traduction de *La méthode instrumentale en psychologie* disponible en français depuis 1985 (Schneuwly & Bronckart, 1985), soit en même temps que *Pensée et Langage*. Cette entrée a permis de mettre au centre la question des disciplines scolaires, mais aussi le rôle exercé par le langage dans la transformation de la pensée.

VYGOTSKY, CRITIQUE DU SOCIOCONSTRUCTIVISME AVANT LA LETTRE ?⁴⁹

Bernard Schneuwly
Université de Genève

Les contributions portant sur la conception vygotkienne sont très nombreuses. En les consultant, on s'aperçoit qu'elles partagent un certain nombre de constats qui sont considérés aujourd'hui comme des évidences. Je pense, pour ma part, que ces évidences ne sont qu'apparentes. Parmi celles-ci, on a pris l'habitude d'associer Vygotsky avec d'autres chercheurs de la même époque. Citons rapidement trois exemples :

- 1) Vygotsky serait proche du psychologue américain Dewey avec lequel il partagerait plusieurs thèses. On les classe donc sous l'étiquette de l'interactionnisme social. C'est par exemple la thèse de Glasmann (2001) qui écrit que « *Dewey and Vygotsky are extraordinary close on the importance of everyday activity in the educational process. [...] At the core of this legacy is the importance of everyday activities for all human beings.* » (p. 12) Les deux chercheurs sont comparés et sont considérés partager une grande proximité.

⁴⁹ Retranscription d'une conférence donnée à l'Université Laval (Québec), le 5 avril 2007. La conférence se base sur une étude plus approfondie des approches de Claparède et de Vygotski : Hofstetter et Schneuwly (2009).

Bernard Schneuwly

- 2) Vygotsky est également associé à Piaget. Ils sont souvent présentés comme des théoriciens complémentaires de l'éducation nouvelle et de l'école active (Meirieu, 1990 ; Vellas, 2002). On place donc Vygotsky, sans distinction, dans le courant de l'éducation nouvelle des années 1920.
- 3) On inscrit également Vygotsky dans le courant socio-constructiviste (Legendre, 2004).

C'est cette dernière fausse évidence que je voudrais discuter dans ce texte en prenant justement en contrepoint le chapitre rédigé par M.-F. Legendre en 2004. Il s'agit d'un texte remarquable dans sa présentation de Vygotsky, mais qui, concernant le rôle de l'enseignement pour le développement de l'enfant, l'interprète d'une manière qui va dans le même sens que les autres auteurs cités. À mon avis, selon ma lecture, cette interprétation contredit certains postulats de la théorie de Vygotsky. Un des problèmes principaux concerne le rôle du savoir ou de la connaissance (je ne ferai pas la distinction ici) dans le développement de la personne.

Ma thèse est que Vygotsky, avec d'autres, a ouvert une troisième voie entre la voie que certains appellent scolastique, traditionnelle, telle qu'elle est critiquée, et l'autre voie, celle ouverte par l'éducation nouvelle qui est une critique radicale, fondamentale, très offensive de la voie ancienne. Par rapport à ce débat, à ces deux positions qui s'affrontent et dont on trouve les effets aujourd'hui encore, Vygotsky a esquissé une autre voie qui constitue à la fois une critique de l'école traditionnelle, mais qui s'inscrit en continuité avec elle, notamment par rapport à une question qui est au cœur même du débat : le rôle et le statut des disciplines dans la forme scolaire.

1. « LEV VYGOTSKY ET LE SOCIOCONSTRUCTIVISME EN ÉDUCATION »

Je reprends le titre du texte de Marie-Françoise Legendre qui est composé de deux parties. Dans une première partie, ce texte présente la psychologie de Vygotsky et sa théorie éducative. Dans une deuxième, il développe la contribution du socioconstructivisme vygotkien à la pédagogie, l'enseignement et la didactique.

« Socioconstructivisme » n'est évidemment pas un terme de Vygotsky. C'est d'ailleurs un terme dont il serait intéressant d'analyser l'histoire. Les premiers qui l'ont parfois utilisé sont des piagétiens sociaux : A.-N. Perret-Clermont (1979), W. Doise, et G. Mugny (1981), autrement dit des piagétiens qui ont travaillé sur le conflit socio-cognitif. Le terme a ensuite été utilisé par d'autres pour désigner en Vygotsky un constructiviste *social*, et ce socioconstructivisme est devenu une théorie de l'école et de l'enseignement.

En analysant attentivement la seconde partie du texte de Legendre, on s'aperçoit — c'est tout à fait intéressant — qu'elle contient plusieurs phrases construites selon le schéma « bien que... mais pas... et ». On retrouve ce type de construction, par exemple, dans la formule suivante : « *Bien que cette perspective mette l'accent sur l'influence déterminante de l'éducation formelle* », elle « *conduit à accorder un rôle prépondérant aux interactions sociales.* » (p. 363) Il s'agit d'une sorte de balancement de la pensée où une chose est mise en arrière-fond pour mettre l'autre en avant. Or, ma thèse est que ce qui est mis en arrière dans la présentation de Vygotsky par Legendre est, en fait, devant. Ce qui compte davantage, dans l'exemple donné, c'est l'influence déterminante de l'éducation formelle et moins celle des interactions sociales. Autre exemple : « *loin de se réduire aux programmes et*

disciplines scolaires », « *l'école et la classe représentent de ce point de vue des micro-cultures socialement situées.* » (p. 364) Pour Vygotsky, au contraire, ce sont les programmes d'abord et les micro-cultures après. « *Apprendre les mathématiques, par exemple, n'est pas simplement acquérir un certain nombre de concepts abstraits ; c'est aussi s'intégrer dans une certaine culture.* » (p. 364) Plutôt que d'être un transmetteur, « *le rôle du maître s'apparente bien davantage à celui d'un guide, d'un modèle, d'un accompagnateur* » (p. 363). Cette vision est-elle compatible avec cette manière de voir que propose Vygotsky : « *Once we bear in mind the incredible vastness of this path, however, it becomes entirely understandable that the child will have to enter into a brutal struggle with the world, and that in this struggle the teacher has to have the final word. That is when we get the idea that teaching is like warfare.* » (1921-23/2006, p. 348) Reprenons Legendre : « *Les outils en question ne se limitent pas aux processus psychiques internes ou aux connaissances qu'ils a emmagasinés en mémoire* », mais « *la prise de note, la classification de données, la production de textes, le recours à des ouvrages de référence, l'élaboration de schémas ou de croquis, la conception assistée par ordinateur, etc., ne sont que quelques outils qui représentent à la fois des véhicules de la pensée et des ressources pour celle-ci.* » (p. 365) Pour Vygotsky, l'essentiel, ce sont précisément les outils dans leur rôle d'intériorisation, ou plutôt d'internalisation et donc ce sont bien les outils en tant que transformant les processus psychiques internes qui sont d'abord importants, plutôt que la prise de note.

Voici donc le débat posé : ce n'est pas un débat où l'on se situerait sur des positions totalement opposées, mais un débat sur : qu'est-ce qui domine ? Qu'est-ce qui est le plus important ? Qu'est-ce qui est au centre par rapport à d'autres aspects qui sont

présents aussi, mais qui sont à la périphérie. C'est à cette question que je vais à présent m'atteler.

2. LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE SELON VYGOTSKY

Je vais donc présenter quelques éléments sur le développement humain qui me semblent être au cœur de la conception vygotskienne. Ce sera une présentation extrêmement rapide d'une théorie éminemment complexe, mais nécessaire pour comprendre ensuite comment l'enseignement vient se greffer sur cette vision du développement.

Le premier point essentiel — et en cela il est totalement en contradiction avec les approches dominantes de la psychologie cognitive — c'est de dire que des fonctions psychiques humaines certes sont présentes depuis le début, mais que la particularité de l'espèce humaine réside dans le fait d'être capable de construire de nouvelles fonctions psychiques (Schneuwly, 1987), ce qui est évidemment en contradiction avec une théorie psychologique cognitive où les fonctions sont données une fois pour toutes.

L'être humain se caractérise par le fait, d'une part, qu'il est capable de construire des outils (l'externe) et à travers ces outils de transformer le monde environnant et de transformer son propre fonctionnement psychique en construisant de nouvelles fonctions psychiques. Comment s'opère cette construction de nouvelles fonctions psychiques, comme par exemple, la mémoire consciente ? Par l'internalisation de signes qui permettent d'agir et de transformer des fonctions psychiques élémentaires (mémoire, attention, perception, etc.).

Empruntons un exemple à J. Wertsch (1991). Il prend une chose très simple : comment, à un certain moment, la mémoire qui fonctionne en quelque sorte spontanément devient une mé-

moire que la personne parvient à diriger, à contrôler volontairement ? Un enfant qui perd sa poupée va voir son père et lui dit qu'il l'a perdue. Le père dit : « Est-ce que tu ne l'as pas laissée dans la voiture ? Rappelle-toi quand as-tu joué la dernière fois avec ? Est-ce que tu as regardé dans la cuisine ? » Que fait le père ? Le père, à travers le langage, contrôle la mémoire de l'enfant. On est dans une relation interactive entre deux personnes où une personne agit sur la fonction psychique spontanée d'un autre avec des outils tout à fait particuliers qui sont des questions qui permettent d'explorer la mémoire de l'autre. Le père guide en quelque sorte la mémoire de l'enfant ; il l'explore. L'enfant, lui, n'est pas capable de faire cela seul. L'enfant n'a pas le contrôle volontaire, conscient, de sa propre mémoire, tout au moins pas un enfant de trois ans. L'idée de Vygotsky, c'est de dire que la mémoire va se transformer significativement par l'intériorisation de ces contrôles externes et par la possibilité d'appliquer à soi-même le contrôle externe exercé à travers, par exemple, cet arsenal de questions d'exploration de la mémoire. La mémoire va devenir une mémoire consciente, une mémoire que l'on va pouvoir aller explorer consciemment et volontairement. Ce n'est plus la mémoire d'auparavant. C'est une autre mémoire. On pourrait mettre en évidence ce même mouvement pour la perception, l'attention, et bien entendu pour le langage, etc. On reviendra plus loin sur cette question. Les fonctions psychiques se développent, par conséquent, par l'intériorisation de signes, au sens de systèmes sémiotiques d'une certaine complexité (comme ici des questions qui permettent de se poser à soi la question : qu'est-ce qu'on a fait par rapport à cette poupée que l'on a perdue ?).

Les nouvelles fonctions psychiques sont donc le résultat de la transformation et de la combinaison de fonctions psychiques immédiates. Par exemple, la formation des concepts, comme

Vygotsky tente de le montrer, implique toujours perception, attention, mémoire, synthétisation, symbolisation, c'est-à-dire un ensemble de fonctions qui, construites et mises en rapport, deviennent de nouvelles fonctions psychiques : « À sa formation [celle du concept] participent toutes les fonctions intellectuelles élémentaires en une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire ou de différencier les traits isolés, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe. » (Vygotski, 1934/1997, p. 267)

Quel est le moteur du développement ? Qu'est-ce qui fait que l'enfant, l'élève plus tard, se développe ? Vygotsky réfère à ce propos régulièrement au concept de la lutte des contraires. Sa pensée est en effet fortement influencée par la dialectique : « L'essence même d'un tel développement [par évolution et par révolution] est ainsi le conflit entre les formes culturelles évoluées du comportement avec lesquelles l'enfant entre en contact et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement. »⁵⁰ (Vygotsky, 1931/1974, p. 190) Le développement est toujours tendu vers ce qui est possible dans la culture dans laquelle on est. C'est la contradiction entre ce que l'élève est capable de faire et ce qu'il doit pouvoir faire à un certain moment donné dans un contexte donné, qui constitue le moteur du développement. On constate de manière claire que ce sont vers les formes culturelles évoluées et idéales que tend le développement. On se trouve bien dans l'ontogenèse, dans un mouvement que l'on pourrait presque appeler téléologique, contrairement, par exemple, à la phylogénèse et à l'histoire qui sont des mouvements développementaux ouverts.

⁵⁰ Traduit de l'italien par l'auteur. On pourra également se reporter à la traduction qui est proposée dans le présent recueil, p. 103 (chapitre 5 de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*).

L'enseignement constitue l'une de ces contradictions qui sont créées et qui ont un effet développemental sur l'enfant. Cette idée de contradiction, de lutte entre contraires, est en effet présente dans les textes de Vygotsky à propos de l'enseignement, mais il le dit un tout petit peu autrement : « Le trait fondamental de l'enseignement consiste en la formation d'une zone [de développement proximale]⁵¹. L'enseignement donne donc naissance, réveille et anime chez l'élève toute une série de processus de développement interne, qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'élève. » (Vygotski, 1934/1985, p. 112) La zone de développement proximal désigne ce vers quoi l'enfant peut aller grâce, à l'aide, des autres. Dit autrement, c'est l'espace de développement qui est créé par la tension entre la forme culturelle développée, la forme idéale vers laquelle l'enfant, ou l'élève, peut aller et là où il est. Cette tension crée une zone possible de développement qui est aussi une zone de possible développement : c'est aussi, éventuellement, une zone d'un développement qui ne se réalise pas. La zone se crée grâce, à l'aide des autres (les autres pouvant être des enseignants, des proches, des pairs, etc.), que l'enfant peut saisir ou ne pas saisir.

C'est de cette manière-là que Vygotsky peut à la fois dire que le développement est auto-mouvement (Vygotsky, 1931/1990), c'est-à-dire que l'élève se développe lui-même, que c'est lui qui

⁵¹ Ou zone de proche développement. Au début, on a traduit par zone proximale de développement. Françoise Sève qui a traduit *Pensée et Langage* en 1985 a introduit le terme de zone proche de développement. Il y a tout un débat là autour. Ici, on utilise l'expression « zone de développement proximal », car dans la littérature anglaise, c'est plutôt ce terme qui est utilisé (Bruner, 1983).

construit, et dire, en même temps, que le développement est l'effet, la conséquence, d'une tension entre l'interne et l'externe. La zone de développement proximal, c'est sa manière de résoudre la contradiction entre deux affirmations : une affirmation qui dit que le développement est un auto-mouvement et une autre affirmation qui dit que le développement est quelque chose qui est induit de l'extérieur par les formes externes idéales.

La zone de développement proximal est cette tension qui crée la possibilité de développement. L'enseignement se situe là-dedans. L'enseignement crée une zone de développement proximal, crée cette zone dans laquelle l'élève peut s'engager pour construire, transformer ses propres processus psychiques, avec d'autres. Tout cela était assez novateur dans les années 1920-1930 lorsque ces idées ont été proposées. La question, bien entendu, à présent est : quel enseignement ? On arrive au nœud du problème : comment Vygotsky conçoit-il l'enseignement qui a pour effet de créer la zone de développement proximal, de permettre la construction de nouvelles capacités psychiques, de développer ce qui pour lui est au cœur de l'entreprise « école », c'est-à-dire le développement d'un rapport plus conscient et volontaire, ce qu'il appelle à un certain moment « *l'intellectualisation* » des fonctions psychiques humaines (Vygotsky, 1932/1996, p. 73) ?

3. L'ENSEIGNEMENT

Comment s'y prend-il ? Quelles réflexions développe-t-il au sujet de l'enseignement ? Très explicitement, il se réfère à la théorie de Herbart, pédagogue allemand du XIXe siècle, qui a développé la théorie des disciplines formelles que Vygotsky dit considérer comme une « *idée progressiste en soi* » (Vygotski, 1934/1997, p. 331), et à laquelle il adhère. Quelle est cette idée des disciplines scolaires formelles ? Elle consiste à dire que

l'instruction dans des disciplines de type mathématique (Herbart utilisait plutôt le grec, le latin), l'enseignement de contenus précis, organisés dans des disciplines, a des effets qui vont bien au-delà de l'appropriation de ces contenus-là. Donc, en quelque sorte, la fonction des disciplines scolaires est, bien entendu, celle de transmettre des connaissances culturelles de différents types, mais avec un but qui va au-delà de la transmission de ces connaissances, qui est une transformation, une construction de la personne tout entière. Instruire, de ce point de vue là, c'est toujours construire une personne, éduquer. Mais cette éducation se fait par l'instruction dans des disciplines relativement bien circonscrites, avec une certaine tradition, avec derrière l'idée, bien entendu, de discipliner l'esprit, de lui donner une forme qui est celle de la discipline, d'introduire l'élève dans des modes de pensée disciplinaire. Si l'on se reporte à l'étymologie du mot discipline (discipliner : donner une certaine discipline, c'est-à-dire donner des manières et modes de pensée conventionnels), ce sens est bien entendu présent ici, mais cette « disciplination », qui est une vieille idée qui nous vient du XIe-XIIe siècle et qui a été développée en théologie, a des effets qui vont au-delà de la matière que l'on enseigne et qui permet de développer un rapport plus conscient, plus volontaire à ses propres fonctions psychiques. L'idée est de dire que, à partir de là, cet enseignement systématique du savoir (systématique parce que garanti par une forme sociale qui est précisément la discipline) est une des conditions de l'intellectualisation des fonctions psychiques.

Autour des pages 330-350 de *Pensée et Langage*, Vygotsky s'inscrit explicitement dans cette tradition de l'enseignement, tout en disant que cette idée progressiste en soi doit être reprise fondamentalement : ce ne sont pas nécessairement les mêmes disciplines et, si ce sont les mêmes disciplines, par exemple l'en-

seignement de la grammaire, ou bien l'enseignement de l'histoire, l'enseignement ne peut pas être pensé de la même manière que Herbart l'a pensé ; il faut le penser *en fonction précisément des connaissances que l'on a du développement* de l'enfant et donc de cette idée de zone de développement proximal qui implique un ajustement entre où en est l'élève et vers où il doit aller. Sa thèse est que l'enseignement doit prendre la forme d'une organisation systématique des savoirs dans des disciplines, tout en disant que ces disciplines doivent être repensées, en tout cas en partie, à la lumière des nouvelles connaissances. Il se situe donc très clairement dans l'idée que ce sont des savoirs systématiquement construits et organisés dans des disciplines qui permettent, par leur systématisme même, de développer un rapport plus conscient et plus volontaire à ses propres processus psychiques. Les contenus de l'enseignement sont ce qu'il appelle des généralisations de savoirs déjà-là. Ils forment un système et sont abordés comme système. On est dans le cadre d'une organisation des savoirs dans des ensembles socialement et systématiquement constitués à des fins d'enseignement avec des modes précis de découpage, de transmission, d'enseignement et c'est précisément cela une discipline scolaire.

À partir de là, Vygotsky discute par exemple la question des concepts quotidiens et des concepts scientifiques (que l'on devrait plutôt traduire par concepts *académiques*, concepts qui se caractérisent justement par le fait qu'ils font partie d'un système et qu'ils sont construits systématiquement). Il développe très longuement cette idée dans *Pensée et Langage* en utilisant par exemple le concept d'exploitation ou le concept de révolution. Pour comprendre le concept d'exploitation dans l'enseignement de l'histoire, et il instaure tout un débat à ce sujet, on doit le mettre en rapport avec toute une série de concepts. Ce

sont ces rapports systématiques entre les concepts à apprendre et les autres qui sont à prendre en compte dans l'enseignement toujours adapté au niveau de l'élève. Mais l'idée est de dire que ce n'est pas à travers le travail quotidien, à travers la rencontre quotidienne, à travers l'élaboration au hasard des rencontres que se fait le développement des concepts, mais que c'est par une démarche systématique disciplinaire, du haut vers le bas, du général vers le particulier, que se construisent ces concepts. On est bien ici dans une démarche systématique et progressive des savoirs organisés dans des disciplines scolaires.

C'est cette approche qu'on peut considérer comme étant une critique d'un socioconstructivisme avant la lettre. Il me semble, en tout cas tel qu'on le voit chez nous, que ce n'est pas exactement de tels principes qui sont prônés aujourd'hui pour la construction des plans d'étude, et dans les approches de l'enseignement qui sont fondées sur ces bases. À ce sujet, Vygotsky prend d'ailleurs position tout à fait explicitement contre une réforme introduite en URSS à son époque (Krupskaya, 1928/1990) que l'on appelle le système d'enseignement scolaire par complexes (Vygotski, 1934/1997, p. 357). L'idée est de dire qu'au lieu d'enseigner des savoirs organisés en disciplines systématiquement construites, on va placer les élèves dans des situations de problèmes pratiques dont la résolution implique l'utilisation de savoirs divers prenant le statut de ressources. Vygotsky dit explicitement que cette manière de faire correspond à ce que l'élève fait, de toute façon, toujours, donc correspond à la manière habituelle de faire de l'élève. Elle ne le confronte pas à d'autres modes de pensée, à d'autres modes de s'approprier les connaissances. Elle ne correspond pas à ce que l'on a vu tout à l'heure, à cette construction des concepts du haut vers le bas, du général systématique vers le spontané, le quotidien. Il fait une critique assez féroce de ce

système d'enseignement scolaire par complexes en disant que cela ne permet pas à des élèves d'un certain âge de construire véritablement des zones de développement proximal, de leur fournir les outils avec lesquels ils peuvent construire leurs connaissances selon une nouvelle et autre logique. Je vais illustrer cela par l'exemple de l'enseignement de la grammaire et par celui de la production de textes.

4. DEUX EXEMPLES

Au sujet de l'enseignement de la grammaire, Vygotsky écrit : la grammaire, comme discipline scolaire, n'apporte rien de nouveau. L'enfant sait conjuguer, il maîtrise déjà les formes syntaxiques. Alors, à quoi sert d'enseigner la grammaire ? « *L'enfant qui est parvenu à prendre conscience des cas et à maîtriser par là même cette structure, qui est alors transférée dans d'autres domaines non directement liés aux cas, ni même à la grammaire dans son ensemble.* » (1934/1997, p. 350) L'enseignement systématique de notions transforme le rapport à sa propre langue, ici par la grammaire. La prise de conscience par l'enfant de quelque chose qu'il sait déjà faire transforme son rapport à ce qu'il sait déjà faire. La grammaire, ce n'est pas d'abord ce qui est utile pour autre chose. La grammaire est un savoir qui a une valeur en soi. C'est une connaissance qui transforme le rapport à soi, à sa propre langue. On pourrait dire la même chose du chant et de la musique. Apprendre la musique, ce n'est pas d'abord pour mieux chanter, c'est pour changer son rapport à sa propre capacité musicale. L'enseignement de la grammaire a donc sa propre finalité en soi. C'est un savoir qui généralise des savoirs déjà là. Reportons-nous à la métaphore de l'algèbre par rapport à l'arithmétique, métaphore que Vygotsky utilise régulièrement : on est dans un savoir qui généralise un savoir qui est déjà là et

qui l'intègre dans un système nouveau plus puissant. La connaissance sur le cas grammatical et sur d'autres notions permet un autre rapport à sa langue. Ce dernier savoir contient l'autre en ce qu'il le représente à un niveau de généralité plus haute, ce qui lui confère une plus grande liberté par rapport aux savoirs déjà là et permet de les utiliser plus consciemment et de manière plus volontaire. C'est un rapport de conscience qui se construit, mais qui implique une construction systématique. L'entrée dans des systèmes plus généraux — qui sont des systèmes de savoirs systématiques, disciplinaires dérivés des systèmes scientifiques ou d'expertise — nécessite un enseignement systématique qui ne suit pas pour l'essentiel les besoins et les motifs de l'élève, mais suit la logique du savoir lui-même, tenant compte de la zone de développement proximal qui définit les contenus possibles et leur mode d'enseignement.

On est donc ici dans une rupture par rapport à l'apprentissage quotidien : on est dans une autre forme d'apprentissage. C'est un apprentissage qui se fait en fonction d'un enseignement ; l'enseignement étant défini par l'organisation systématique de savoirs dans des disciplines.

On abordera, pour terminer, la production de textes. On rappellera cette citation très connue : « *Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. [...] [il] permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 339) On retrouve la même idée : un système plus général vient et est construit sur ce qui est déjà là. Chacun des mots de la citation compte ici. Le langage écrit, l'algèbre du langage, permet de reconstruire autrement le système psychique déjà là, le langage oral. Le langage oral ne sort pas indemne du passage à travers l'écrit. L'élève n'est plus le même après, parce

que son propre langage, pour pouvoir accéder au langage écrit, est devenu quelque chose qu'il a dû analyser, transformer, décomposer, recomposer.

Comment l'élève peut décomposer, recomposer, analyser, élémentariser, prendre conscience de son langage ? Par la grammaire bien entendu, mais aussi par quelque chose que l'on pourrait appeler les genres écrits : l'école a très vite compris comment il fallait transformer le rapport au langage. L'école a construit et développé, dès le début de l'enseignement de la production de textes, des outils d'enseignement qui sont des genres scolaires. Tout le monde connaît la dissertation. La dissertation est un genre scolaire, un outil disciplinaire qui a été produit pour donner accès aux élèves à une forme d'écriture tout à fait particulière qui est une écriture méta-textuelle en quelque sorte. La dissertation, c'est toujours écrire sur du texte et prendre le texte comme objet de texte. De nos jours, on a un peu remis en question l'efficacité de cet outil, mais il conserve néanmoins une valeur. On peut prendre également l'exemple de la narration scolaire : la narration scolaire est un genre scolaire qui a été créé pour développer chez l'élève des capacités d'écriture plus particulièrement des possibilités de représentation des actions humaines, pour le dire un peu rapidement. Les genres sont des outils de l'enseignant et de l'enseignement pour transformer les manières de faire de l'élève, par exemple les manières de raconter. Ainsi, il ne racontera plus de la même manière une fois qu'il sera passé à travers le moule de la narration et qu'il se sera approprié ce genre particulier qu'est la narration scolaire. Sa manière de raconter ne sera plus la même.

Pour transformer ce langage oral, l'école a développé des outils disciplinaires, en l'occurrence des genres scolaires dont l'appropriation par l'élève permet la transformation de sa propre

manière de produire du langage. Ces genres lui permettent de mettre à distance ce qu'il sait faire lui-même. Ces outils sont eux-mêmes des conglomérats d'outils. J'ai parlé de méga-outils pour ce genre de choses (Schneuwly, 1994) : un genre scolaire comme la dissertation, ou bien la narration scolaire, ou bien la description ou le portrait, ou bien la note de lecture ou la note critique, le rapport de synthèse, etc., sont en fait des genres relativement standardisés que l'école a constitués et dans lesquels on trouve inclus toute une série d'outils, par exemple des moyens de référence à un contexte linguistiquement créé. Cela veut dire que l'élève doit apprendre à l'intérieur d'un texte à se référer à quelque chose qui est dans le texte. Il y a des outils pour faire cela (anaphore) ou pour expliciter des contenus, et opérer un dédoublement des genres : l'élève doit créer un langage pour parler des textes. Il y a un genre et un langage sur le genre. Apprendre à écrire, ce n'est pas seulement apprendre à écrire dans un genre, c'est en même temps apprendre à parler sur un genre. On conçoit bien l'ensemble des capacités et des notions qui sont nécessaires pour transformer le rapport à son propre langage et pour réorganiser entièrement son propre système psychique.

J'espère ainsi avoir réussi à montrer ce que signifie cette approche à travers les genres écrits qui sont appris en dehors des situations quotidiennes, formant système avec d'autres genres, réorganisant le système antérieur. On retrouve ici tous les ingrédients de l'enseignement tel que vu par Vygotsky.

CONCLUSION : L'IDÉE D'UNE TROISIÈME VOIE

Vygotsky se situe en fait davantage dans la lignée de Comenius, Condorcet et Herbart que dans celle des méthodes actives et du socioconstructivisme. Il s'inscrit clairement dans une lignée didactique : Comenius, dans sa *Didactica Magna* (1634), se

posait la question de comment enseigner *tout à tout* le monde ; Condorcet s'est posé exactement la même question : comment créer un citoyen en lui livrant les savoirs nécessaires pour pouvoir être citoyen indépendamment des pouvoirs publics ? Vygotsky reprend les idées de Herbart et des disciplines formelles en les transformant, en les enrichissant par un appareil psychologique puissant, avec au centre les savoirs et leur organisation systématique en vue de leur appropriation. Ces savoirs systématiques sont des outils de transformation des processus psychiques vers plus de conscience et de liberté. Dans cette perspective, les disciplines et l'organisation des savoirs sont les outils centraux de la profession enseignante. Il s'agit donc d'une position résolument anti-rousseauiste et anti-tolstoïenne du développement de l'enfant qui, elle, conçoit le développement comme naturel, suivant un cours que devrait suivre l'enseignement. Le savoir qui vient de l'extérieur, le savoir systématique, le savoir qui n'est pas construit par l'élève lui-même, dans son interaction avec l'autre est vu par Rousseau, Tolstoï, Claparède, Piaget, etc., comme potentiellement néfaste. Ce n'est que le savoir construit par l'élève lui-même, dans des situations préparées, qui réellement transforme sa manière de faire, alors que Vygotsky dit exactement le contraire : ce savoir *doit* être externe, *doit* être systématique, *doit* être général pour avoir un effet transformateur.

Pourtant, Vygotsky ne se situe pas non plus dans la vieille tradition scolastique. Il est résolument opposé à la mémorisation aveugle. Il s'oppose à la scolastique mécanique, aux exercices bêtes et abrutissants. Il donne une importance assez grande à la construction collective des savoirs. Il a écrit de très jolis textes sur l'enseignement de la littérature, le théâtre le dessin, le développement de l'imagination (Vygotsky, 1930/1980), mais toujours avec l'idée que le développement de ces capacités chez

l'enfant repose sur un enseignement systématique, sur la transmission des savoirs.

C'est pour cette raison que je parle d'une troisième voie : Vygotsky se situe clairement dans une troisième position qui n'est ni celle de l'éducation traditionnelle, ni celle de l'éducation nouvelle. Il se situe bien dans la tradition scolaire, mais il dit qu'il y a des transformations importantes à y apporter et en intégrant notamment le concept central de zone de développement proximal. Il ne se situe pas non plus dans la tradition de l'éducation nouvelle et de l'école active que l'on connaît, et qu'ont prônée Claparède, Ferrière, Piaget qui disent unanimement que c'est l'élève qui construit lui-même.

Le rôle de l'enseignant peut servir de révélateur : il est accompagnateur, guide, animateur chez Claparède et Piaget, et dans le socioconstructivisme : rappelons-nous de la citation donnée plus haut. Au contraire, pour Vygotsky, l'enseignant est d'abord quelqu'un qui connaît et qui transmet des savoirs. Pour Vygotsky « *What is required from the teacher is enhanced knowledge of the subject, and enhanced knowledge of the methodology of his craft.* » (1921-23/2006, p. 345) Les savoirs sous leur forme enseignable dans les disciplines sont au cœur de l'approche. Tel n'est guère le cas, en général, dans le socioconstructivisme à la base des réformes curriculaires.

ENSEIGNEMENTS-APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET DÉVELOPPEMENT : ACTUALITÉ DES RÉFLEXIONS DE VYGOTSKY

Michel Brossard
Université de Bordeaux

INTRODUCTION

On a peut-être insuffisamment prêté attention aux différentes remarques de Vygotsky soulignant le fait que pour les élèves les tâches qui leur étaient proposées à l'école étaient « nouvelles », « difficiles », « complexes »... Il indique que les tâches scolaires dont il parle dans ses textes nécessitent de la part des élèves la mise en œuvre « des activités intellectuelles les plus hautes ». Il s'oppose sur ce point de façon radicale à Thorndike pour lequel les tâches, quelles qu'elles soient, ne requièrent que des combinaisons de « réactions élémentaires ». Il n'y a pour Thorndike, commente Vygotsky, que des tâches « absurdes ».

Concernant les rapports entre apprentissage et développement, on connaît les trois groupes de recherches à partir desquelles Vygotsky va élaborer sa propre problématique. Rappelons-les pour mémoire :

- 1) Le développement conçu comme condition des apprentissages (thèse piagétienne) ;
- 2) Le développement identifié aux apprentissages et n'étant rien d'autre que « le pas-à-pas des apprentissages » (thèse du courant behaviouriste représenté par Thorndike) ;
- 3) Enfin la thèse de la Gestalt psychology représentée par Koffka, thèse qui distingue deux types de développement

Michel Brossard

et insiste sur la non-coïncidence entre apprentissage et développement. Le concept de restructuration joue un rôle de tout premier plan, car il permet de comprendre comment à partir d'exercices portant nécessairement sur des contenus et des opérations particulières, l'élève peut construire une structure indépendante de ces contenus particuliers. « *On a appris à l'enfant pour un pfennig et il s'est développé pour un mark.* » (Vygotski, 1934/1997, p. 329) Il y a là, remarque Vygotsky, une idée « infiniment précieuse ».

On sait que repensant la thèse de Herbart sur le rôle des disciplines formelles et conscientes donc de l'importance du concept de restructuration, Vygotsky développera l'hypothèse selon laquelle les apprentissages devancent et « provoquent » le développement. Mais comment cela est-il possible ? Comment l'enfant peut-il s'approprier un contenu si le développement n'est pas prêt ainsi que l'a fréquemment souligné Piaget ? Peut-on à partir d'une telle hypothèse éviter un retour déguisé à une pédagogie de l'inculcation ainsi que certaines interprétations ont pu le laisser craindre ? Bref comment faut-il concevoir avec précision les *rapports* entre enseignement/apprentissage et développement tels que Vygotsky les envisage ?

Selon Van der Veer et Valsiner, ce fut au cours du printemps 1933, lors d'une conférence donnée à l'Institut Pédagogique Herzen de Leningrad, que Vygotsky aborda pour la première fois la question des rapports entre le développement et les apprentissages scolaires. Il devait l'aborder une dernière fois lorsqu'il écrivit le chapitre 6 de *Pensée et Langage*. Entre ces deux dates, il donna une demi-douzaine de conférences abordant ce problème à partir de préoccupations tant pratiques que théoriques. Il fit entre autres

une conférence sur ce thème à l'Institut de défectologie expérimentale Epstein de Moscou (Van der Veer et Valsiner, 1991).

Au cours de ce chapitre, nous réfléchirons essentiellement sur quatre textes.⁵² Trois d'entre eux sont publiés ou republiés dans le présent ouvrage. Il s'agit :

- d'une conférence faite par Vygotsky à l'Institut de défectologie expérimentale Epstein en mars 1933 sous le titre « *Analyse paidologique* ⁵³ *du processus pédagogique* » publié pour la première fois en français dans le présent ouvrage ;
- de l'article « *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire* », conférence donnée en 1934 à l'Institut pédagogique Bubnov, dont B. Schneuwly et J.P. Bronckart nous proposent une traduction (Schneuwly et Bronckart 1985, p. 95 et sq.) et qui est traduit à nouveau ici ;
- d'« *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire* », texte de l'intervention de Vygotsky au Congrès panrusse sur l'éducation préscolaire, intervention faite dans les années 1933-1934, qui ne sera publié qu'en 1935, texte traduit par Françoise Sève et publié dans Société française (Vygotsky 1935/1995) et repris ici-même ;
- enfin du texte fondamental qui constitue la plus ample et l'ultime réflexion de Vygotsky sur le problème puisqu'il s'agit du chapitre 6 de *Pensée et langage*.

⁵² Ce travail sur les textes a une double finalité : rechercher la cohérence des thèses de Vygotsky d'une part, et préciser — au travers et à l'aide des textes de Vygotsky — nos propres préoccupations de chercheur en éducation, d'autre part.

⁵³ Pour la graphie de « paidologie », nous nous référons à l'étymologie : « paideia » signifiant comme chacun sait « éducation des enfants » alors que « pédologie » provient de « pédon » et signifie « sol » : il s'agit de l'étude des sols.

Cette question des rapports entre apprentissages scolaires et développement préoccupe de nos jours de nombreux chercheurs en éducation (Berniè, Jaubert & Rebière, 2008; Reuter, 2008). C'est pourquoi il nous a semblé utile pour préciser nos propres interrogations d'effectuer un retour sur les textes. Nous suivrons sur un exemple la démarche de Vygotsky. Ceci nous conduira à nous demander ce qu'il entendait par « analyse paidologique du processus pédagogique ». On se permettra alors de conclure sur un problème on ne peut plus actuel, celui de la transmission de connaissances et du développement de chacun.

1. QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENTISSAGES EN SITUATIONS SCOLAIRES

Quelles sont donc les caractéristiques des apprentissages en situations scolaires, caractéristiques qui nous permettent de comprendre le rôle décisif que Vygotsky leur attribue dans le développement ? Avant de tenter de répondre à cette question, nous ferons deux remarques préalables, susceptibles d'éclairer ce qui est en débat :

(1) Lorsqu'il parle des enseignements-apprentissages de la période scolaire, Vygotsky pense à des contenus bien précis. Il parle de l'apprentissage par l'élève de formes d'activités structurellement complexes et porteuses de sens, telles qu'apprendre à lire ou à écrire, résoudre des problèmes mathématiques ou de sciences naturelles, produire une explication ou une argumentation, etc. Il ne parle pas d'opérations élémentaires qui ne nécessiteraient qu'un montage d'habitudes ou de routines telles qu'apprendre à faire du vélo ou apprendre à taper à la machine, à la façon de tenir son crayon ou de former les lettres, ou encore l'apprentissage automatique de règles de grammaire, etc.

Pour ne prendre qu'un exemple, ce qu'il met sous le terme d'enseignement-apprentissage ressort clairement de la critique qu'il adresse à la conception purement mécanique de l'apprentissage de l'écrit prônée par Maria Montessori. Voici ce qu'il écrit :

« Là se trouve de la façon la plus apparente la contradiction fondamentale qui caractérise non seulement l'expérimentation de Montessori, mais tout autant la façon dont on apprend à écrire à l'école : écrire est enseigné comme une habileté motrice et non comme une activité culturelle complexe. Pour cette raison, en relation avec la question de transférer l'enseignement de l'écrit à la période préscolaire, la nécessité d'une pratique vivante de l'écrit s'impose, comparable à la nécessité d'une pratique vivante de l'arithmétique. Ceci signifie que l'écrit doit faire sens pour l'enfant, il doit être suscité par un besoin propre, inclus dans une tâche vivante essentielle pour l'enfant. Nous serons alors persuadés que l'écrit doit être enseigné chez l'enfant non pas comme une habileté motrice de la main et des doigts, mais comme une dimension authentiquement nouvelle et complexe de la parole. » (Vygotsky 1931/1997, p. 145, trad. par nous M.B.)

Ces formes d'activités complexes (les pratiques d'écrit, les différentes procédures de résolution de problèmes arithmétiques, etc.) ont été élaborées historiquement et sont déposées (objectivées) dans le monde de la culture sous forme d'œuvres, d'outils et de systèmes d'outils⁵⁴. Afin de se réappropriier ces formes d'activités, l'individu doit les reconstruire en répondant aux attentes des adultes c'est-à-dire en effectuant les tâches qui lui sont pro-

⁵⁴ Ce ne sont pas les activités humaines en tant que telles qui sont objectivées dans le monde de la culture, mais leurs produits : œuvres et formes sélectionnées d'activités c'est-à-dire d'outils. D'où le problème central pour l'apprentissage qui consiste à redonner vie à ces formes d'activités (Brossard, 2004).

posées en particulier dans le cadre scolaire. Leur appropriation nécessite l'intervention du maître et la construction de situations spécifiques construites dans ce but. Avec l'aide et sous le contrôle du maître, l'élève doit résoudre des problèmes « d'un genre nouveau », qui nécessite de sa part « un grand effort intellectuel ». Nous voyons que nous sommes aux antipodes d'une conception transmissive, aux antipodes de l'idée d'une inculcation de quelques mécanismes. Il s'agit tout au contraire de placer l'élève dans des situations d'appropriation active des connaissances les plus complexes. Pour l'instant, nous retiendrons l'expression de Vygotsky parlant « d'activités culturellement complexes » et « faisant sens » aux yeux de l'enfant.

(2) Deuxième remarque : la paidologie qui, comme on le sait, voulait rassembler les différents domaines scientifiques concernant l'enfant (physiologie, sociologie, psychologie, hygiène, etc.) (Vygotsky, 1931/1990) s'est très peu occupée des processus d'enseignement-apprentissage. Ce désintérêt est paradoxal aux yeux de Vygotsky, car ces processus qui se déroulent tout au cours de la période scolaire sont à ses yeux, au cœur de la question du développement de l'enfant. Quand un chercheur en paidologie va dans une classe, soit il n'est pas expert de la discipline enseignée, et se contente alors de remarques triviales sur la nécessité d'intéresser les élèves, soit il est expert et se contente alors de donner des conseils très généraux sur ce qu'il faudrait faire. Bref, il regarde différentes choses, mais il ne regarde pas ce qu'il faut. À aucun moment, notre chercheur ne fait « une analyse paidologique du processus pédagogique ». Nous essaierons de comprendre ce que Vygotsky entend par « analyse paidologique ». À quels types de recherches — en situations scolaires — songeait-il ?

Ces précisions données, demandons-nous donc en quoi les apprentissages scolaires se différencient des autres apprentissages ?

Réfléchissant à ce que peut-être l'enseignement au niveau pré-élémentaire, Vygotsky est amené à préciser sa pensée concernant les rapports entre apprentissage et développement et les conséquences que cela entraîne sur la forme que prendra la zone de proche développement. Si tout au cours de la vie, il existe des rapports entre apprentissage et développement, ces rapports prendront des *formes particulières* selon la période considérée.

« Chaque âge se caractérise par un rapport différent entre la nature du travail d'instruction que l'on dispense et du travail d'éducation d'une part, et le développement mental de l'enfant d'autre part. » (Vygotsky, 1935 /1995, présent recueil, p. 203)

Dans l'article dont est extrait cette citation, *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire*, Vygotsky distingue entre ce que l'enfant apprend en fonction de son propre « programme » (les aspects du monde qu'il découvre par les activités qu'il déploie sur le monde physico-social, les questions qu'il se pose et qu'il pose à son entourage en fonction de ses connaissances, de sa curiosité, des problèmes qu'il rencontre, des difficultés auxquelles il se heurte, etc.) et ce que l'enfant apprend en fonction du programme que lui soumet l'adulte dans le cadre de l'institution scolaire. Pour les premiers, il parle d'apprentissages spontanés et pour les seconds, d'apprentissages réactifs (il vaudrait peut-être mieux dire « responsifs » ou « provoqués »). Si au cours de l'enfance, nous distinguons trois périodes — familiale, préscolaire et scolaire — chaque période se caractérise par une combinaison originale de ces deux formes d'apprentissage. Dans chaque période en effet, chacune de ces deux formes d'apprentissage a un « poids spécifique ». En première approximation, on peut donc dire que la « zone de développement prochain » revêt au moins trois formes différentes (il reste à explorer d'autres types de situations possibles).

- Jusqu'à trois ans environ, l'enfant apprend en partant de ses propres intérêts, de ses propres besoins. Il détermine lui-même le « programme » de ses apprentissages. Ceci ne veut pas dire, bien évidemment, que l'enfant apprend seul, ni qu'à certains moments l'adulte ou toute autre personne de l'entourage n'initie pas un apprentissage. Mais ceci veut dire que « dans l'ensemble » les apprentissages spontanés — c'est-à-dire initiés par l'activité propre de l'enfant et par sa propre dynamique — dominant très largement.
- Lors de la période préscolaire — période correspondant à notre école maternelle — l'enfant apprend des contenus scolaires, mais à condition de faire sien le programme proposé par l'école. Dit en d'autres termes, il faut que le maître propose à l'enfant des activités qui répondent à des besoins éprouvés par l'enfant lui-même. L'enfant d'âge préscolaire est capable d'apprendre « dans la mesure où le programme du maître devient son propre programme » (ici, p. 205). Le poids spécifique de chacune des deux composantes s'équilibre. Vygotsky parle d'apprentissages spontanés-réactifs.
- À l'âge scolaire, l'enfant apprend sous le contrôle du maître : le poids spécifique du programme propre à l'enfant est insignifiant comparé au programme qui lui est proposé. C'est l'école qui détermine les contenus, l'ordre et la forme des apprentissages et qui suscite les motifs d'apprendre⁵⁵. Vygotsky parle pour cette période d'apprentissages « réactifs ».

⁵⁵ D'où l'importance centrale de ce que les didacticiens étudient de nos jours sous le terme de « problématisation ». Il s'agit de conduire les élèves à se poser des questions qu'ils n'auraient jamais posées en l'absence d'un travail didactique.

Dans un autre texte (1933/1985b) tout aussi central pour notre propos, Vygotsky s'interroge sur ce que les apprentissages de la période scolaire ont de *spécifique*. Il se demande en quoi ces apprentissages jouent un rôle fondamental dans le développement. Dans ce cadre, il fait remarquer que Koffka s'est interrogé avec raison sur ce qui différenciait les apprentissages quotidiens des apprentissages scolaires. Mais il n'a vu qu'une seule différence : le caractère *systématique* des apprentissages scolaires. Dans ces situations en effet, c'est le système des concepts de la discipline enseignée qui règle l'ordre des apprentissages et non, comme nous venons de le voir, les intérêts spontanés des élèves. Vygotsky fait remarquer qu'il s'agit là effectivement d'une caractéristique, centrale certes, mais, ajoute-t-il, ce n'est pas la seule. Il existe une *seconde caractéristique* non moins essentielle.

Cette seconde caractéristique à laquelle pense Vygotsky nous semble bien être *la forme spécifique que prend la zone de développement prochain lors des apprentissages scolaires*. En effet, si lors des premiers dialogues adulte-enfant, l'adulte propose à l'enfant des significations qui se trouvent être dans le prolongement et la continuité des significations actuellement maîtrisées par l'enfant, en revanche avec les connaissances élaborées transmises en situation scolaire, le maître met à la disposition de l'enfant des connaissances qui sont loin d'avoir une relation « immédiate » avec les connaissances propres de l'enfant : en permettant à l'enfant de s'approprier des connaissances non seulement éloignées, mais aussi en rupture par rapport aux connaissances spontanées et à l'état actuel de développement de ses fonctions psychiques, l'école permet à l'enfant de construire un espace interne de développement fait de tensions et de contradictions vivantes entre des plans différents de pensée. L'école fait travailler l'élève sur des problèmes qui sont non seulement très au-delà de son dé-

veloppement actuel, de ce qu'il ferait seul, indépendamment de l'intervention de l'école, mais qui de plus se situent sur un plan différent de généralité.

Ce serait le travail interne, souterrain, de ces contradictions provoquées par les enseignements-apprentissages qui permettrait de comprendre pourquoi les apprentissages scolaires sont susceptibles de réorienter puissamment le développement psychologique de l'enfant. Ainsi, la didactique serait l'art de provoquer dans l'enfant des contradictions supposées fécondes, car susceptibles de le conduire à déployer pour lui même des formes d'activités nouvelles, complexes, sources de réorganisations de son fonctionnement psychique.

Aux différents niveaux, celui des motifs, celui des contenus à apprendre et des façons d'apprendre, nous avons affaire à des tensions voire des contradictions entre les apprentissages scolaires et les connaissances que l'enfant a pu construire jusque-là. Il est bien évidemment nécessaire que l'enseignant prenne appui sur le développement actuel, sur le « déjà construit », mais les apprentissages scolaires, loin d'en être le simple prolongement, viendront « contredire » et dans le meilleur des cas réorganiser les connaissances initiales. Bernard Schneuwly a mis récemment l'accent sur l'importance ici du concept de contradiction : terme à prendre dans le sens d'une logique dialectique et non dans celui de la logique formelle (Schneuwly, 2008).

2. ANALYSE D'UN EXEMPLE : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Nous reprenons cet exemple fréquemment choisi par Vygotsky lui-même. Aussi nous nous contenterons de rappeler sa démarche et renvoyons le lecteur au texte présenté ici même : *Analyse paidologique du processus pédagogique*.

À partir d'un fait d'observation, Vygotsky pose la question suivante : comment se fait-il qu'un enfant de neuf ans capable de raconter oralement une histoire, si on lui demande de la raconter à nouveau par écrit, produise un texte d'une grande pauvreté, d'un niveau à peu près équivalent à ce qu'un enfant de deux/trois ans peut produire oralement ? Comment expliquer une telle différence pour un même enfant entre production orale et production écrite ? Ce simple fait va permettre à Vygotsky de réfuter l'idée selon laquelle produire un texte par écrit ne serait que « la transcription de l'oral ». Pour tenter de comprendre ce fait, il va opposer de façon contrastive deux types de situations de production :

- les situations d'utilisation orale du langage au cours des dialogues quotidiens ;
- les situations de production d'un texte par écrit.

Si nous prenons l'exemple d'une réplique au cours d'un dialogue quotidien, on voit que le thème et les paramètres contextuels tels que le destinataire, le but, etc. sont co-présents, immanents à la situation d'énonciation. Le motif de la réplique est déclenché par les échanges qui précèdent. De plus, c'est la langue dans sa matérialité sonore (prosodie, intonation) qui est mise en œuvre. L'intonation, fait remarquer Vygotsky, permet à l'énonciateur de souligner ce qu'il juge important. Le discours est étroitement impliqué dans la dynamique situationnelle. L'énonciateur n'a pas — ou a peu — de recul sur son propre discours. Il n'exerce pas un contrôle conscient quant aux choix des formes linguistiques qu'il effectue et des règles qu'il utilise (l'exemple pris le plus souvent est celui de la conjugaison : l'enfant conjugue spontanément les verbes sans avoir conscience de ce qu'il fait).

Dans le cas d'une production écrite au contraire, l'énonciateur doit construire à lui seul, le thème de son discours ainsi que

l'ensemble des paramètres contextuels tels que le destinataire ou le but de la production. Autant dire que l'activité n'est pas déclenchée par la situation. L'énonciateur ne peut prendre en aucun cas appui sur les caractéristiques de la situation. De plus, ce n'est pas la langue dans sa matérialité sonore qui est utilisée par l'énonciateur, mais les « représentations » graphiques des signes, c'est-à-dire des « représentations de représentations » : le langage écrit est plus abstrait que le langage oral, dit Vygotsky⁵⁶. Enfin, l'énonciateur — et c'est tout à fait nouveau par rapport aux usages oraux quotidiens — va travailler avec le langage de façon consciente et volontaire. Il va mettre en œuvre un rapport conscient et volontaire non seulement à son activité discursive, mais aussi à ses choix lexicaux, morphologiques, syntaxiques, ainsi qu'aux différentes opérations langagières qu'il effectue.

Le fait qu'il existe une telle différence entre les activités de production à l'oral et les activités qu'il met en œuvre à l'écrit, montre à l'évidence que non seulement nous avons affaire à deux tâches différentes, mais que, de plus, la tâche de production écrite est beaucoup plus « difficile ». Qu'est-ce à dire ? En quoi consiste cette difficulté ? Vygotsky va identifier trois sources de difficultés :

- À l'oral l'enfant effectue des choix lexicaux, réalise des constructions syntaxiques, conjugue, décline (dans le cas du russe, par exemple)..., mais il le fait spontanément et inconsciemment. Il ne sait pas qu'il effectue ces choix, conjugue, décline... Il fait spontanément et inconsciemment des opérations langagières complexes. De la même façon celui qui fait un nœud à son lacet, ne sait pas comment il s'y

⁵⁶ On sait que dans de nombreux textes, il dira que le langage écrit est « l'algèbre » du langage oral.

prend ou celui qui regarde un paysage au travers une vitre, ne voit pas la vitre. Produire par écrit exige au contraire que l'élève devienne conscient de ce qu'il fait habituellement inconsciemment. La difficulté réside donc dans le fait que l'élève doit travailler de façon réflexive sur son propre fonctionnement langagier alors qu'il utilisait sa langue jusque-là de façon spontanée et inconsciente.

- Par ailleurs, il lui faut désormais consciemment mettre en œuvre ce savoir dans de nouvelles situations, ce qui est une nouvelle source de difficultés. À ce propos, Vygotsky note le rôle décisif que jouent ici les apprentissages grammaticaux. Il note une relation étroite entre réussite à l'écrit et réussite en grammaire. Une linguiste contemporaine reprend cette thèse vygotkienne et souligne les risques que l'on prend à vouloir rompre avec « un enseignement méthodique du système de la langue » (Boutet, 1999).
- Enfin, le langage intérieur joue un rôle tout particulier dans le cas de la production écrite. Alors que sur un plan développemental, le langage intérieur ne se met en place qu'à la suite des principales acquisitions de l'oral, dans le cas de l'écrit le langage intérieur doit précéder au contraire la production, car il en est une condition : c'est par un discours qu'il se tient à lui-même que le scripteur prépare sa production écrite. Dès lors, il doit passer de cette forme de discours extrêmement condensée (prédicative) à la forme la plus développée et la plus explicite de langage qu'est le langage écrit. Il y a là une autre source de difficultés que l'élève doit également surmonter.

En résumé lorsqu'il produit un texte par écrit, l'élève doit travailler simultanément sur deux plans : d'une part il lui faut ne

pas perdre de vue le sens du discours qu'il est en train de produire le but qu'il poursuit, l'organisation séquentielle des énoncés qu'il produit et d'autre part il doit effectuer un travail tout à fait nouveau sur ses propres opérations langagières : les effectuer de façon consciente et volontaire. Pour reprendre la métaphore utilisée par Vygotsky, il doit non seulement voir le paysage à travers la vitre, mais il lui faut aussi voir la vitre.

Or, lors des deux premières années d'apprentissage de l'écrit, *il ne peut réaliser simultanément et de façon satisfaisante ces deux tâches* : c'est ce qui explique la *réduction* considérable des productions écrites comparées aux productions orales ; le *décalage* précédemment constaté et jusqu'alors inexplicable entre les productions orales et les productions écrites pour un même enfant.

Ceci conduit Vygotsky à poser une question cruciale qui va lui permettre d'aborder — à partir de l'exemple analysé — le problème des *rappports* entre enseignement-apprentissage et développement : *l'abstraction*,⁵⁷ *le caractère volontaire, le langage intérieur*, demande-t-il, *ont-ils fait l'objet d'un enseignement-apprentissage* ? À aucun moment. Et pourtant, ces nouvelles formes d'activité sont bel et bien provoquées par l'enseignement-apprentissage des productions d'écrit.

3. CE QUI RELÈVE DES ENSEIGNEMENTS-APPRENTISSAGES ET CE QUI RELÈVE DU DÉVELOPPEMENT. L'OBJET D'UNE ANALYSE PAIDOLOGIQUE

À de nombreuses reprises, Vygotsky parle du développement en des termes quasi-maturationnels. Il parle de « périodes », de « cycles à parcourir » et use abondamment de la métaphore du fruit et du jardinier.

⁵⁷ Il faut entendre ici par « abstraction » l'utilisation qui est faite de la langue à l'écrit.

On sait que chaque période (naissance, petite enfance, période préscolaire, etc.) se caractérise par un certain type de rapports entre les fonctions et par la dominance de certaines d'entre elles. Citons pour exemple la période de la petite enfance (période allant de 1 à 3 ans) dont Vygotsky nous propose une analyse à la suite de Lewin : au cours de cette période, l'enfant est alors étroitement dépendant de la situation qu'il est en train de vivre. Les rapports de nature perceptive, mais aussi affective et motrice à la situation y dominent de manière indissociable. Les crises qui scandent le développement à la fin d'une période et au début d'une nouvelle période se caractérisent précisément par un début de réorganisation à l'intérieur du système des rapports inter-fonctionnels. Nul doute que pour Vygotsky il y a une « logique » du développement dans le sens où le psychisme est vu comme un système dont le développement passe par des périodes et est orienté vers une plus grande maîtrise du sujet sur le monde et sur son monde. Le développement, dit-il, a « une logique interne » (Vygotski, 1934/1997, p. 348).

S'il en est ainsi, que font et que peuvent faire les enseignements-apprentissages ? Doit-on supposer que les processus développementaux se produiraient tôt ou tard indépendamment de tels ou tels enseignements-apprentissages particuliers ?

On sait que la réponse de Vygotsky est toute autre : si nous reprenons l'exemple de l'apprentissage de l'écrit, il nous faut comprendre que l'élève doit pour accomplir les tâches qui lui sont demandées, faire fonctionner son système psychique de façon inédite — du fait de l'enseignement-apprentissage de l'écrit — nous avons affaire sur le plan du développement, à la transformation des fonctions existantes et donc à la construction de fonctions psychiques supérieures qui dès lors apparaissent clairement comme étant des constructions d'essence historique.

Que font dès lors les enseignements-apprentissages ? Ils ne consistent pas à « implanter » dans l'élève quelques opérations élémentaires, laissant en ceci inchangé le système psychique de l'élève pas plus qu'ils n'implantent de l'extérieur des fonctions nouvelles. Le maître, en proposant des tâches qui sont culturellement complexes et qui font sens aux yeux de l'élève — telle que par exemple la production d'une explication par écrit — crée avec l'élève une zone de développement prochain et c'est lors de la réalisation de ce type de tâches en collaboration en particulier avec le maître que l'élève va devoir mettre en œuvre des activités nouvelles telles que porter volontairement son attention à ses propres opérations langagières et les mettre en œuvre dans cette nouvelle situation. La tâche joue un rôle de « générateur » d'activités nouvelles, ce qui conduit l'élève à transformer son mode habituel de fonctionnement. C'est donc en fin de compte, l'activité propre de l'élève telle qu'elle est suscitée par ces tâches hautement exigeantes, qui est à la source du développement. L'enseignant place bien l'élève dans des situations nouvelles, mais c'est l'élève qui en accomplissant avec l'aide du maître les tâches qui lui sont demandées, se transforme lui-même.

Partant de là nous ferons trois remarques sur les rapports apprentissages scolaires/développement, remarques qui nous conduiront à nous interroger sur ce qu'il faut attendre d'une analyse paidologique.

- Nous voyons que ces rapports ne sont ni directs ni automatiques. Rien n'est implanté dans le système psychique de l'élève : il existe un fonctionnement spontané du système psychique de l'enfant avant l'entrée dans les apprentissages scolaires ; les fonctions psychiques existent (attention, mémoire, etc.), mais faiblement différenciées. L'attention

spontanée que l'énonciateur porte à son discours ne se différencie pas des autres activités mises en œuvre. Le développement provoqué par les apprentissages va donc consister en une différenciation et une réorganisation des fonctions entre elles (l'utilisation volontaire de l'attention va venir occuper une place centrale). Le développement concerne les « processus mis en mouvement dans le système psychique de l'élève » par les enseignements-apprentissages.

- Nous avons donc affaire à deux lignes différentes : le cours visible des apprentissages (ce que fait et dit le maître, ce que font et disent les élèves en réponse aux attentes du maître)⁵⁸ et le cours invisible du développement : le discours que l'élève se tient à lui-même, les questions qu'il se pose, les transformations de ses modes de fonctionnements spontanés pour répondre à ce que l'on attend de lui dans la tâche, etc. Nous avons là deux niveaux de réalité, deux lignes qui ni ne se superposent ni ne sont parallèles. Par ailleurs, Vygotsky s'interroge sur les rapports temporels entre apprentissages et développement. Supposons qu'un enseignement en arithmétique portant sur les décimaux soit composé d'une dizaine de séquences (« chaînons » dit Vygotsky), trois relations temporelles entre ces deux lignes sont possibles : le développement peut être en retard sur les apprentissages, leur être contemporain ou les anticiper. Par exemple, l'élève peut avoir compris le principe des décimaux dès la sixième séquence ; dès lors, les dernières séquences ne

⁵⁸ Il faut faire observer qu'à la différence des recherches contemporaines en didactiques, Vygotsky — tout entier centré sur la question des rapports entre apprentissages et développement — est très allusif sur la manière dont se déroulent les apprentissages.

sont plus pour lui que des occasions de mettre en œuvre le système décimal. Les processus internes (éveil de l'attention, compréhension brusque du calcul décimal, etc.) ne sont pas isochrones au déroulement des apprentissages. Lorsque l'élève a compris le principe du calcul décimal, son rapport aux séquences d'apprentissage ultérieures en est totalement différent. Mais il y a plus — point souvent ignoré sur lequel il y a peu de recherches à notre connaissance — Vygotsky insiste sur le fait que ce qui est appris en situation scolaire loin de s'achever lorsque le maître estime que « les élèves ont compris » n'est au contraire que le point de départ d'un long processus interne : parlant des concepts scientifiques, il parle du « développement souterrain » des concepts. Ainsi concernant les rapports entre apprentissages et développement, il nous faut avoir présent à l'esprit que les apprentissages vont faire l'objet en chaque élève d'un travail interne de reprise et d'assimilation pouvant occuper des périodes de temps extrêmement longues. Or, la plupart du temps, ceux qui observent les apprentissages en classe arrêtent leurs observations au moment où les élèves semblent avoir « compris », laissant ainsi dans l'ombre toute une période de développement interne. Vygotsky invite au contraire l'observateur à explorer le développement souterrain, véritable « terre nouvelle » pour une psychologie des apprentissages. Contrairement aux pratiques habituelles, celui qui étudie l'élève en situation scolaire ne doit pas limiter son investigation à l'ici et au maintenant des apprentissages (Brossard, 2008).

- Mais les choses ne sont pas si simples : après avoir soigneusement distingué ces deux lignes, Vygotsky parle d'un pro-

cessus *unique*, mais non *identique*, car ces deux lignes sont étroitement intriquées l'une dans l'autre et il nous faut en saisir les liens internes et le devenir (Vygotsky, 1934/2011). Il est clair que lorsque l'élève accède à la compréhension d'un principe (principe de la sélection naturelle dans la théorie de l'évolution, concept de « base » en arithmétique, concept de cas en grammaire, etc.) cette compréhension s'élabore au contact des enseignements-apprentissages que cet élève a reçus. Mais il est non moins clair que le mouvement de compréhension ainsi que les fonctions mises en œuvre pour y accéder font partie des processus internes (donc développementaux) qui ne dépendent pas mécaniquement des décisions didactiques du maître bien que par le souci apporté à la construction des situations d'apprentissage et par la façon de conduire ces situations, le maître peut en favoriser l'éclosion. Et c'est ce qui caractérise un grand nombre de recherches dans les didactiques contemporaines.

Il ne faut donc pas concevoir le développement comme un étage supérieur venant se superposer purement et simplement sur le plan des apprentissages ou un au-delà des apprentissages qu'il faudrait abandonner à la sagacité du « psychologue du développement » (Bernié, Jaubert, & Rebière, 2008, p. 137). Les processus développementaux se constituent et ne peuvent être saisis qu'au travers des processus d'apprentissages effectués dans les différentes matières. Et c'est dans la mesure où un apprentissage effectué dans une matière particulière (la grammaire par exemple) met en route des processus développementaux — processus qui seront mis en œuvre également dans une matière voisine (l'arithmétique par exemple) — que nous parvenons à comprendre pourquoi nous pouvons nous développer pour « plus »

que nous n'apprenons. C'est également pour cette raison que telle ou telle « matière » (et non n'importe quelle matière sous le simple prétexte qu'elle serait enseignée à l'école) sera dite « discipline formelle ». Vygotsky propose un nouvel axe de recherches que pour sa part il n'aura pas le temps d'entreprendre : étudier la part prise par les différentes disciplines scolaires dans le développement des fonctions psychiques supérieures.

Nous sommes donc aux antipodes d'une conception unilinéaire du développement. En chaque élève, histoire du développement et histoire des apprentissages, ces deux fils, se connecteront de façon originale. C'est au pédagogue ou au psychologue des apprentissages de suivre auprès de chaque élève dont il a la charge, l'histoire de ces interconnexions.

Au terme de notre commentaire, nous voyons que l'analyse de Vygotsky est toute entière tournée vers le développement dans la mesure où la finalité des enseignements-apprentissages est le développement de l'élève. Mais ceci ne signifie en aucun cas, bien au contraire que l'on se « détourne » des enseignements apprentissages.

Si Vygotsky propose une réorientation des recherches, il ne s'agit en aucun cas d'une réorientation « méthodologique » au sens technique du terme. L'analyse pédagogique ne consiste pas en une analyse techniquement plus fine des apprentissages. À partir de l'exemple précédemment analysé, on comprend qu'il s'agit d'accéder — par une analyse clinique et individuelle — aux processus internes mis en route par les différents enseignements-apprentissages. Vygotsky conclut ainsi le texte intitulé « Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire » : « *On se demandera quel type de réalité s'exprime dans l'analyse pédagogique. C'est la réalité des véritables liens internes des processus de développement qui sont suscités par l'ensei-*

gnement scolaire. En ce sens, l'analyse paidologique sera toujours orientée vers l'intérieur et ressemblera aux recherches utilisant les rayons Roentgen. Elle doit éclaircir pour l'enseignant comment les processus éveillés par l'enseignement scolaire se déroulent dans la tête de chaque enfant. Découvrir ce réseau interne, génétique, des disciplines scolaires est la tâche première de l'analyse paidologique. » (Présent recueil, p. 246)

On voit que l'analyse paidologique doit nous permettre de savoir comment chaque élève s'est approprié les contenus proposés au cours des apprentissages, quels processus développementaux sont mis en route et quelles possibilités en découlent pour les apprentissages à venir, mais aussi quels types de difficultés rencontre tel élève particulier pour effectuer les tâches qui lui sont demandées. Saisissant, du côté de l'élève, les transformations provoquées par les enseignements-apprentissages, l'analyse paidologique n'est pas une simple « aide » apportée à l'enseignant, mais une élucidation décisive pour la pratique enseignante : la mise à jour de tout un pan de réalité jusque-là caché et donc ignoré par la pratique enseignante. On voit ici en quel sens le programme de recherches sur lequel débouche la réflexion de Vygotsky recouvre en grande partie les préoccupations contemporaines des chercheurs en didactiques des disciplines.

CONCLUSION : UNE REMARQUE SUR LA NOTION DE SYSTÈME

Dans de nombreux textes, Vygotsky met l'accent sur la notion de système, insistant en ceci sur l'organisation interne des contenus transmis et donc sur la dépendance des concepts entre eux. C'est cette logique des savoirs qui déterminera l'ordre de transmission. Du coup cet ordre de transmission, on le voit,

ne se situe pas dans le prolongement des intérêts spontanés des élèves.

Mais il nous semble que si Vygotsky dit effectivement cela, il dit aussi beaucoup plus : par « caractère systématique » de certains savoirs transmis, il convient aussi d'entendre le fait qu'il s'agit de savoirs élaborés, porteurs d'une rationalité, d'une cohérence interne par opposition aux savoirs empiriques, factuels. Ces savoirs qui se présentent sous forme de systèmes comportent des principes d'intelligibilité apportant une lumière nouvelle sur tout un domaine du réel. Ce sont ces savoirs systématiques qui font partie des disciplines formelles et qui sont dits tels parce qu'ils exigent de la part des élèves lors de leur appropriation, la mise en œuvre des « activités intellectuelles les plus hautes » permettant d'accéder à de nouveaux plans de généralités.

Ceci devrait permettre de comprendre ce que veut dire Vygotsky lorsqu'il dit que « la période des apprentissages scolaires tourne autour du même axe : la conscience et la maîtrise ». Nous interprétons cette remarque en ce sens : à l'école, l'élève n'apprend pas ceci ou cela en fonction de finalités externes. Mais il apprend pour comprendre. Il écrit également qu'à l'école se construit « un nouveau rapport au monde » (Vygotski, 1934/1997) : les concepts scientifiques prennent appui sur — sont médités par — les concepts quotidiens. Il s'agit essentiellement de questionner et partant de là de transformer nos propres connaissances en accédant à un niveau de connaissances plus générales portant sur des aspects plus essentiels d'un domaine du réel. On accède à un nouveau regard sur nos propres connaissances à partir d'un savoir qui nous était dans un premier temps extérieur. Dès lors, la question du sens se pose différemment : interrogeant, questionnant, critiquant et dépassant un état initial de connaissances, l'activité déployée par le sujet génère son propre sens. Ce besoin

de savoir est un besoin historiquement apparu, besoin qui s'est probablement qualitativement transformé avec l'apparition des pratiques d'écrit. Émergence historique d'un besoin qui est un rapport théorique et donc critique à ses propres connaissances. Le lien entre les travaux de Jack Goody (Goody, 1979) et les hypothèses de Vygotsky serait dès lors beaucoup plus étroit qu'on a pu le supposer. Ce serait le développement de ces capacités réflexives qui commenceraient à se former avec les premiers apprentissages d'écrit autour de l'axe « attention, volonté, pensée réflexive » par opposition à l'utilisation *spontanée et inconsciente* des outils et des connaissances. Nous avons bien affaire à une « réorientation » puissante de l'activité et partant de là, à la formation de fonctions psychiques supérieures : dans le sens « de la conscience et de la maîtrise ». Ces fonctions apparues au cours de l'histoire des sociétés humaines doivent se reconstruire en chaque élève *au cours des enseignements-apprentissages*. C'est ce développement qui est en cause à l'école, et qui est la finalité même de l'école. Dans cette perspective, la voie à suivre — si l'on veut surmonter les problèmes posés par ce que l'on nomme aujourd'hui « l'hétérogénéité scolaire » — ne consiste-t-elle pas à prendre fermement appui sur les savoirs, leur force organisatrice (leur « puissance sociale » pour parler comme Marx) et partant de là sur les effets développementaux que leur appropriation requiert, non pas pour homogénéiser, mais pour favoriser l'accès du plus grand nombre d'élèves aux activités humaines les plus élaborées, c'est-à-dire aux formes historiques de rationalités les plus exigeantes existant à une période donnée de l'histoire d'une société ?

PENSER LA FORMATION PROFESSIONNELLE AVEC VYGOTSKY

Frédéric Yvon

Université de Montréal

« Jusqu'à nos jours, on a insuffisamment décrit ce qui différencie de manière substantielle l'apprentissage de l'adulte de celui de l'enfant. »

Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire (présent ouvrage, p. 244)

Peut-on penser la formation des adultes à l'aide de Vygotsky ? Au-delà de fausses évidences, on cherchera à explorer une telle hypothèse et à la penser sur de nouvelles bases. Il n'aura en effet pas échappé au lecteur que l'influence de Vygotsky a largement dépassé les limites de la psychologie de l'enfant et qu'elle a inspiré un certain nombre de textes et d'écrits portant sur le développement et la formation de l'adulte. Les textes de Vygotsky connus jusqu'ici nous fournissent-ils des outils pour comprendre l'apprentissage et le développement de l'adulte ? On s'interrogera donc ici sur les conditions de possibilité d'un transfert de la conception vygotkienne du développement de l'enfant pour comprendre le développement de la pensée de l'adulte.

1. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ADULTE ?

La contribution de l'apprentissage scolaire varie en fonction des âges de la vie. À l'âge préscolaire, les apprentissages ne peuvent précéder le développement. L'enseignant ne peut qu'adapter son programme à celui de l'enfant. La thèse constructiviste d'une éducation qui doit se plier aux lois du développement est par conséquent parfaitement acceptée par Vygotsky,

mais relativisée : elle n'est valide qu'à l'âge préscolaire. Il n'y a donc rien à redire aux thèses de Montessori sur l'éducation des jeunes enfants : l'enseignant, dans cette situation, ne peut que mettre les enfants en présence d'un matériel varié pour attirer leur attention et exploiter la curiosité qu'il suscite. Il en va de manière différente à l'âge scolaire : l'apprentissage d'un contenu scolaire qui ne suscite pas son intérêt immédiat peut provoquer du développement, autrement dit une modification des relations entre ses fonctions psychiques, vers une plus grande maîtrise et conscience du monde.

Qu'en est-il de l'adulte ? Vygotsky distingue clairement les apprentissages de l'enfant de ceux de l'adulte. En fait, « *l'apprentissage a, à chaque tranche d'âge, non seulement des formes spécifiques, mais aussi des rapports tout à fait particuliers avec le développement* » (Vygotski, 1934/1997, p. 360). Est-ce que les apprentissages culturels peuvent provoquer du développement, autrement dit une transformation des fonctions psychiques supérieures ? Étrangement, cette possibilité ne semble pas avoir été envisagée par Vygotsky. Quand il évoque les apprentissages de l'adulte, il mentionne non pas des apprentissages scolaires, mais des apprentissages mécaniques (faire du vélo, taper à la machine), comme si l'adulte n'était capable que de former de nouvelles habitudes et que les apprentissages qui caractérisent l'âge scolaire n'étaient plus possibles. Cela ne doit pas nous surprendre : les apprentissages scolaires permettent de développer chez l'enfant sa conscience, sa pensée logique. À l'âge adulte, le sujet a appris à maîtriser de façon volontaire ses processus psychiques : il est capable d'écrire de façon nuancée, de calculer, de maintenir son attention de façon volontaire... Son développement psychique est donc achevé et il n'y a plus de révolution et de changements fondamentaux dans la configuration de ses fonctions psychiques

supérieures. Les rapports interfonctionnels ne changent pas fondamentalement. La structure fonctionnelle de la conscience ne connaît pas de modification fondamentale. La structure mentale est en place et il n'y a plus de développement au sens de transformation du système des fonctions psychiques supérieures, de la structure mentale.

Quels seraient les effets d'apprentissages culturels chez l'adulte ? Est-ce qu'ils sont de nature à modifier la fonction et la structure des fonctions psychiques ? On comprend que cette hypothèse soit écartée par Vygotsky : à l'âge adulte, les fonctions psychiques ont atteint un niveau de développement qui permet au sujet de les maîtriser et des les orienter de façon consciente et volontaire. Dans un sens, il ne reste plus de progrès à faire. On admettra que l'on ne peut se contenter d'une telle réponse. Le développement au sens d'une transformation générale du psychisme est-il interdit à l'adulte ? Peut-être que la pensée de l'adulte n'a pas la même flexibilité que celle de l'enfant et que les effets des apprentissages culturels n'ont pas le même effet sur le fonctionnement et la structure psychique, mais ils en ont un. Il y a donc ici un véritable problème quand on cherche à appliquer la conception vygotkienne du développement de la pensée de l'enfant à celle de l'adulte.

2. DES TENTATIVES À DISCUTER

Des tentatives existent cependant pour appliquer la théorie psychologique de Vygotsky à l'adulte. On en mentionnera cinq ici.

Le premier exemple provient d'un texte de P. Béguin (2005) portant sur l'apprentissage sur simulateur. En faisant référence aux structures conceptuelles de la didactique professionnelle, il postule qu'un novice confronté à une situation problème,

pour accéder à la compétence, doit construire, à partir de ses ressources, une structure conceptuelle qui englobe les différentes variations de la situation. Il se réfère alors à la conception vygotkienne du développement, comme passage de l'externe à l'interne. Il transpose dans cette perspective le concept de « zone proximale de développement ». Il y a deux niveaux de développement : ce que le novice est capable de faire seul sur le simulateur, et ce qu'il est capable de résoudre à l'aide du formateur. Cette conception calque donc l'apprentissage de l'adulte sur celui de l'enfant : l'apprentissage suit des étapes, est orienté vers l'acquisition d'une structure conceptuelle vers laquelle il est guidé par le formateur-concepteur qui le place dans des situations de plus en plus complexes et variées qu'il devient capable de résoudre en fonction des ressources disponibles et du guidage du formateur. Il n'y a rien à redire de cette application du concept de ZDP. On se doit de reconnaître néanmoins qu'il s'agit, contrairement à ce qu'écrit cet auteur, de reprendre la conception de l'apprentissage comme intériorisation progressive des formes culturelles, en laissant de côté, du moins explicitement, le développement interne de la pensée du novice. On insiste en effet davantage ici sur l'intersubjectif et la situation cible que sur l'intra-psychique et le développement interne qui était au centre des investigations psychologiques de Vygotsky. Ce que provoque cet apprentissage dans la pensée de l'adulte reste à explorer, mais un tel programme de recherche n'est pas incompatible avec l'utilisation qui est faite ici du concept de zone proximale de développement, dans sa face externe (Brossard, 1999). Cette première tentative nous ouvre la voie.

Une seconde tentative reprend ce même concept de ZPD et procède en deux temps : le « prochain » (ou « proximal ») est remplacé par « potentiel » (Clot, 1995) et la « zone de développe-

ment potentiel » peut prendre deux directions : le développement potentiel de l'efficacité de l'action ou le développement potentiel du sens de l'activité (Clot, 1999). Le développement est ouvert à différents possibles. Il y a le développement actuel et des possibilités de développement. Le changement d'une opération de travail, d'un but ou d'un mobile marque la possibilité du développement du sens ou de l'efficacité, ce qui est renommé ailleurs développement du pouvoir d'agir (Clot & Faïta, 2000). Dans un sens, pourquoi parler de *zone* potentielle de développement si l'on ne fait pas référence à la limite haute du développement ? Ne faudrait-il pas plutôt parler de développement potentiel *tout court* ? Dans le cas de l'opératrice de l'usine de pâtes alimentaires (Clot, 1999), l'action d'ouvrir à l'aide d'un tournevis une armoire électrique développe une préoccupation pour sa propre sécurité, et ouvre sur un besoin et un apprentissage potentiel de notions électriques pour se soustraire au danger qu'elle sait prendre. À ce besoin de formation, la hiérarchie répond par un refus. Est-ce une zone de développement potentiel ou un apprentissage potentiel amputé ? Il n'est donc pas certain que l'on retrouve ici la dynamique postulée chez l'enfant par Vygotsky : un apprentissage conceptuel qui provoque une réorganisation de sa manière de penser le monde. Ici, ce serait plutôt le contraire : un geste nouveau qui introduit l'adulte dans un nouvel univers de préoccupations. Par cet exemple, on montre comment le travail réel fait émerger des îlots potentiels de formation. L'emprunt à Vygotsky est intéressant et fait réfléchir, mais s'éloigne d'une réflexion sur le développement de la pensée de l'adulte en lien avec ses apprentissages. Mais peut-être n'est-ce pas le but dans ce courant de recherche qui fait référence à Vygotsky mais le relit dans une autre perspective.

C'est ainsi que l'on peut interpréter sa proposition de distinguer deux zones de développement potentiel. La première est identifiée au développement de l'efficacité, alors que le problème de l'efficacité ne se pose pas chez Vygotsky qui se centre dans ses textes sur la construction culturelle de la pensée (Wertsch, 1985). Il s'agit de développer les capacités de pensée et d'agir sur le monde, mais l'efficacité, l'activité externe, n'est qu'un horizon lointain de sa réflexion. L'autre « zone de développement potentiel » porte sur les mobiles de l'action, donc sur le sens. Est ici mobilisée la structure de l'activité de Léontiev, dont on n'insistera pas sur les différences avec la théorie vygotkienne (Friedrich, 1999; Chaiguerova, 2010). De ré-accentuation du concept, on passe alors à sa migration vers une autre théorie pour alimenter celle-ci. Le concept vygotkien est donc mis au service d'une autre théorie qui repose sur des bases épistémologiques différentes (Friedrich, 1999).

Le troisième exemple est celui des situations potentielles de développement (Mayen, 1999/2009). L'emprunt est fait à Vygotsky via la précédente pour parler de situations naturelles, informelles qui peuvent être source d'apprentissages pour des professionnelles et des situations formelles, organisées ou institutionnalisées par des formateurs pour susciter des apprentissages. Dans ce sens, la référence à Vygotsky apporte peu. Elle ne s'appuie pas sur les stades de développement, mais sur le potentiel formatif des situations. C'est l'adaptation de la zone de développement le plus proche en zone de développement potentiel qui sert de référence.

Un emprunt qui nous semble également discutable est celui effectué dans le texte de Yvon & Clot (2003). Il s'agira donc ici d'une autocritique. Dans cet article, les auteurs proposent de reprendre tels quels les liens entre apprentissage et développement :

l'apprentissage provoque le développement, il ne peut donc y avoir de développement sans apprentissage. Partant du constat que la pensée se développe lors d'une autoconfrontation croisée (confrontation d'un sujet au film de son activité), et que le développement d'une préoccupation ouvre sur une transformation potentielle d'un geste professionnel qui pourrait ensuite s'alimenter de nouveaux apprentissages, les auteurs, pour ne pas laisser le développement orphelin, proposent de considérer l'autoconfrontation comme l'apprentissage d'un genre d'activité qui produit du développement. Dans ce cas, on prend pour acquis que les lois du développement sont les mêmes chez l'enfant et chez l'adulte, sans interroger ou argumenter les possibilités d'un tel transfert et en passant sous silence l'avertissement de relations spécifiques à chaque période de la vie. Ensuite, l'apprentissage de règles d'une activité s'apparente davantage à un apprentissage mécanique qu'à un apprentissage systématique. Il est difficile de comparer l'apprentissage de règles d'une activité à l'apprentissage des règles de grammaire. L'analogie est stimulante, mais il faudrait un plus long développement sur la formalisation des règles dans ce type de dispositif d'analyse de l'activité : elles ne sont pas explicites au même titre que des règles grammaticales et sont intériorisées sous la forme de la modélisation d'un comportement. Cette tentative nous paraît donc prendre quelques raccourcis et s'appuyer trop rapidement sur la conception vygotkienne du développement de l'enfant sans s'interroger sur ses possibilités de transposition à celui de l'adulte.

On citera finalement l'étude de B. Prot (2003, 2007) sur la rencontre entre concepts d'expérience et concepts techniques dans la validation des acquis professionnels. Cette recherche retrace ce qui advient lorsqu'un professionnel décrit ses activités quotidiennes face à un jury qui cherche à reformuler ces activités

dans le cadre d'un référentiel de compétences. Cette recherche part de l'hypothèse que le concept potentiel présenté à la fin du chapitre 5 de *Pensée et Langage* serait un intermédiaire entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques et que l'on pourrait en retrouver la genèse dans la confrontation d'un référentiel à une expérience professionnelle. Cette proposition soulève plusieurs difficultés : les concepts quotidiens sont ici assimilés à l'expérience professionnelle alors que les concepts quotidiens sont des mots. C'est bien l'usage des mots du langage quotidien qui se transforme sous l'effet de la fréquentation scolaire et des disciplines formelles. L'autre difficulté est que Vygotsky formule l'hypothèse du concept potentiel en l'empruntant à K. Groos et n'en fait pas usage dans le chapitre 6 de *Pensée et Langage* où il traite des rapports entre concepts scientifiques et concepts quotidiens. Or, ces deux chapitres, 5 et 6, sont espacés de 3 ans même s'ils ont été rassemblés dans le même volume : le chapitre sur le développement des concepts est en effet extrait du cours de *Paidologie de l'adolescent* rédigé en 1931. Enfin, le concept potentiel n'est pas un véritable concept. Comme le nom l'indique, c'est un concept en puissance, entre l'expérience et le mot. Il est difficile dans ce cas de lui faire jouer le statut d'intermédiaire entre concept quotidien et concept scientifique.

Sur le fond, il subsiste également un problème dans la tentative de retrouver chez l'adulte les mêmes rapports qu'entre concepts quotidiens et concepts scientifiques chez l'enfant. Pourquoi ? Parce que les concepts quotidiens ne sont pas de même nature à l'âge scolaire et à l'âge adulte. Leurs rapports doivent donc être différents : ils ne sont pas tissés des mêmes relations. Pourquoi ? Parce que les concepts scientifiques sont passés par là et qu'ils ont réorganisé les concepts quotidiens qui ont acquis un caractère conscient et sont manipulés volontairement par les

adultes. Ils sont moins systématisés, mais font partie, eux aussi, d'un réseau de concepts. C'est pourquoi ils sont plus résistants à la pénétration des concepts scientifiques. À l'âge adulte, concepts scientifiques et concepts quotidiens forment deux systèmes rivaux, deux réseaux de généralisation du réel. Dans les concepts académiques, les relations sont systématiques et logiques. Dans les concepts quotidiens, des liens existent, mais ils sont le produit d'une généralisation abusive et les liens ne sont pas exhaustifs. Il n'y a pas de concept pour une situation qui ne s'est jamais présentée : le système est fait de trous, ce qui lui procure un caractère économique et d'efficace, à l'image des modèles opératifs d'Ochanine (1966/92).

On pourrait tenter un rapprochement : les concepts quotidiens formant système sont de l'ordre de l'idéologie ou de systèmes de pensée. Les concepts scientifiques forment des théories et des conceptions scientifiques du monde. Ce sont deux univers dans lesquels l'esprit humain suit des lois différentes. On peut interpréter dans ce sens les données de recherche présentées par Santos et Lacomblez (2007) sur la peur « dans la zone proximale de développement ». Les pêcheurs résistent aux apprentissages scientifiques de peur qu'elles ne remettent en cause fondamentalement leurs connaissances expérientielles et le réseau de concepts qu'ils ont élaboré dans l'expérience. On mettra donc en doute ici la possibilité pour les concepts scientifiques de faire germer vers le haut les concepts quotidiens de l'adulte qui ont, en s'appuyant sur les autres stades, atteint déjà un certain niveau de systématisation, imparfaite, mais autrement plus efficace pour la régulation de l'action.

Comment modifier ces réseaux conceptuels chez l'adulte si ce n'est pas avec les concepts scientifiques ? Comment développer les concepts techniques empiriques des professionnels ?

C'est avec cette question que nous allons nous tourner vers la didactique professionnelle qui a étudié la présence de concepts professionnels chez l'adulte, construits et fruits de l'expérience, différents des concepts académiques enseignés à l'école ou en formation (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

3. UNE LECTURE VYGOTSKIENNE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?

Les professionnels utilisent des concepts pragmatiques, un vocabulaire, des mots de métiers qui circulent pour désigner une réalité, un moment du processus productif qui pose problème. Gorgé de sens, le mot n'est pas facile à transmettre : il faut le vivre, faire l'expérience de cette réalité pour comprendre ce que le mot désigne. Le concept pragmatique est lié à la sensation, au corps. C'est un concept « incarné » comme on le dit des compétences. Vergnaud (2004) présente de la manière suivante les concepts pragmatiques :

« Une communauté professionnelle éprouve inévitablement le besoin d'échanger verbalement à propos de l'activité de travail et des processus physiques, chimiques, biologiques ou sociaux sur lesquels porte cette activité ; notamment les difficultés, pannes et autres dysfonctionnements susceptibles d'être rencontrés. Il s'agit justement pour les membres de cette communauté, petite ou grande, de mettre en mots et en énoncés les conceptualisations formées dans l'action.

S'ils disposent du vocabulaire technique et scientifique, ils l'utilisent bien évidemment. Mais comme la science et la technique sont loin d'avoir fait le tour des phénomènes rencontrés dans l'activité de travail, et qu'en outre les hommes et les femmes de terrain ne disposent pas de toujours du voca-

bulaire technique, à supposer qu'il existe, il leur faut trouver les moyens d'exprimer ces phénomènes et de communiquer à leur propos. C'est la fonction principale des concepts pragmatiques. » (p. 232)

Ce concept a donc une dimension sociale et pragmatique. Néanmoins, la didactique professionnelle insiste davantage sur sa dimension pragmatique et cognitive : le concept pragmatique est l'indice d'une construction mentale spécifique qui s'est élaborée dans l'action. Le mot désigne donc du côté de la situation une situation critique qui nécessite un diagnostic et, du côté du sujet, une représentation mentale qui permet de poser ce diagnostic. Le terme professionnel donne donc accès à une certaine structure de la pensée, à une organisation mentale. En se basant sur les travaux de Vergnaud (1996), les chercheurs de ce courant considèrent qu'un concept pragmatique est un concept-en-acte, composante d'un schème qui organise l'activité. La pensée d'un professionnel est donc conceptuelle dans sa nature et le rôle du didacticien est de faire passer ces concepts en puissance à des concepts déclarés, autrement dit à donner une formalisation scientifique à ces concepts.

Deux aspects peuvent donc être soulignés à cette étape. Considérer que le schème sensori-moteur est équivalent à un concept risque de tomber sous le coup de l'analyse rétrospective : on projette sur le réel ce qui a été produit par l'analyse scientifique. Barbier (2008) parle à ce sujet d'un processus de naturalisation des concepts scientifiques : le concept qui permet d'expliquer un phénomène est implanté dans l'objet qu'il cherche à analyser. Dire que l'on est capable de dégager du réel des concepts et que ces concepts permettent de désigner des caractéristiques du réel, de les manipuler, ne signifie pas que ces concepts soient « réels », à moins d'adhérer à un idéalisme absolu de type hégélien (et à

sa formule célèbre : le réel est rationnel et le rationnel est réel). L'autre aspect est que cette identification du mental avec un ordre conceptuel est en contradiction avec la distinction de Piaget entre réussir et comprendre, entre l'action et la pensée, auteur sur lequel s'appuie la didactique professionnelle. En identifiant l'action et le concept sous la formule d'une conceptualisation dans l'action, Vergnaud (1996) et la didactique professionnelle à sa suite risquent de manquer le travail de conceptualisation du réel et sa dimension sémantique : le langage devient transparent, porteur de significations, mais n'ayant pas de volume dans l'échange. Pourtant, désigner un phénomène d'équilibre entre deux pressions par le terme de *bourrage* véhicule toute une série de connotations et d'associations qui peuvent être intéressantes à analyser. En assimilant la dimension cognitive à des concepts, on fait l'économie de la dimension sociale du vocabulaire professionnel et de sa transmission. Si la pensée est conceptuelle et se construit dans l'action, il ne reste qu'au formateur à aménager les situations professionnelles pour que le professionnel puisse construire une représentation adéquate de la situation. Tout au plus a-t-il intérêt à expliciter la signification du concept pragmatique pour orienter la conception de situations d'apprentissage, situations de simulation par exemple. On comprend également que dans cette perspective, la distinction entre concept pragmatique et concept scientifique ne tient pas puisque les concepts pragmatiques *sont* des concepts scientifiques en puissance. Le travail du didacticien professionnel est de les traduire dans un vocabulaire scientifique. C'est exactement le cas du concept de « bourrage » dans la plasturgie : « *les professionnels ne donnent pas une définition du bourrage, mais ils le nomment, en parlent tout le temps, le désignent en montrant du doigt* » (Pastré, 2004, p. 21). La fonction de la didactique professionnelle est alors de montrer

que le concept de bourrage désigne en fait la relation entre deux variables, entre deux pressions, et plus particulièrement un point critique où ces deux pressions sont en équilibre (Pastré, 2005). L'analyse du travail permet de partir à la chasse de ces notions « lourdes de réel », de ces condensés de l'expérience, mais c'est au prix de la superposition de la signification sur le sens, de l'écrasement du second par le premier.

Une telle perspective nous éloigne de Vygotsky et des distinctions qui servent de base à l'étude des processus psychiques chez l'enfant. Comment la didactique professionnelle pourrait-elle alors nourrir une réflexion sur les apprentissages de l'adulte dans une perspective vygotkienne, et sur l'articulation entre apprentissage et développement, entre concepts scientifiques et concepts quotidiens ? À la manière de Vygotsky : en réinterprétant les données de recherche sur d'autres principes épistémologiques.

On est parti en effet du postulat que les apprentissages chez l'adulte, selon Vygotsky, n'avaient pas d'effet transformatif sur le système psychique comme peut l'avoir l'apprentissage de concepts à l'âge scolaire et que, s'il fallait parler de développement, ce développement ne pouvait être de même nature chez l'adulte. Mais, on ne dispose pas non plus dans les textes de Vygotsky de données de recherche permettant de travailler cette hypothèse. Ces données existent dans un autre courant de recherche qui se base sur des postulats différents. Cela ne doit pas pour autant nous interdire de faire ce que Vygotsky a toujours fait : réinterpréter les résultats de recherche disponibles dans la littérature.

Il faut pour cela établir un lien qui permette de lire les concepts pragmatiques de manière vygotkienne : peut-on se rapprocher les concepts quotidiens chez Vygotsky des concepts pragmatiques en didactique professionnelle ? Cette proposition

est acceptée par certains (Pastré, 2011) et rejetée par d'autres sur la base des caractéristiques des concepts pragmatiques (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007) :

- « 1) Comparativement, les concepts pragmatiques sont toujours inscrits dans un réseau de relations comprenant des variables et d'autres concepts et, avec l'expérience, ce réseau est plus étendu.
- 2) D'autre part, les concepts quotidiens se forment spontanément au cours de l'expérience, avec un faible concours du langage (Vygotski, *op. cit.*), contrairement aux concepts pragmatiques qui sont transmis par la communauté professionnelle, notamment sous des formes langagières.
- 3) Enfin, les concepts quotidiens ne sont pas forcément orientés par un objectif d'action, contrairement aux concepts pragmatiques. » (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p. 67)

Le deuxième motif nous semble reposer sur une mauvaise lecture des textes de Vygotsky : les concepts quotidiens sont des mots doués de signification. Ce sont des mots du langage courant (fleur, frère) que l'enfant apprend dans ses interactions avec l'adulte pour désigner les objets du monde. Le phénomène de « bourrage » est d'ailleurs désigné par un mot de la langue commune. Ensuite, tous les concepts pragmatiques ne font pas partie d'un réseau. Le concept de bourrage dans les presses manuelles est défini comme une mise en relation de deux variables. À ce moment d'élaboration de la didactique professionnelle, ce concept est traité de manière isolée. Enfin, le troisième motif impliquerait simplement que les concepts pragmatiques sont des concepts quotidiens d'un type spécifique : tournés vers l'action et dont l'usage est délimité à une situation circonscrite. Il est donc possible de relire les résultats de la didactique profes-

sionnelle dans une perspective vygotkienne en considérant les concepts pragmatiques comme des concepts quotidiens utilisés par des adultes en situation de travail. C'est en tout cas notre proposition ici.

Or, dans un texte qui nous avoir été assez peu commenté, P. Pastré, fondateur de la didactique professionnelle, revient sur une seconde étude réalisée dans le champ professionnel de la plasturgie. Dans cette recherche il montre en effet que la complexification de la machine permet de lier le concept de bourrage avec deux autres variables, la densité et le retrait associé au concept pragmatique de serrage. Le milieu professionnel est un peu différent du premier puisque les opérations de moulage se font sur une machine à écran numérique et suppose des techniciens qualifiés. Devant la difficulté de ces professionnels à résoudre certaines situations sur simulateur, il expérimente un dispositif de formation qui consiste à étayer la réflexion de certains professionnels en leur soumettant la représentation graphique du processus de leur activité. Dans cette situation, les techniciens peuvent s'emparer assez facilement du concept de densité qu'ils associent facilement à la contre-pression, mais le concept de retrait pour qualifier le serrage a des effets puissants sur la représentation de la situation : « Une fois acquise la relation entre densité et contre-pression, le réseau des relations de détermination s'accroît, mais la forme reste la même. Il n'en va pas de même avec le serrage, et le concept auquel il renvoie, celui de retrait. Ici, l'introduction de ce concept change la forme de l'organisation de la représentation. La structure conceptuelle de la situation se trouve modifiée et enrichie. Le bourrage n'est pas supprimé comme concept organisateur, il est intégré dans un contexte plus vaste. » (Pastré, 2004, p. 45) Les concepts pragmatiques forment un système qui peut être réorganisé par l'introduction d'un nouveau

concept pragmatique qui provoque « *une transformation de la représentation de la structure conceptuelle de la situation par adjonction d'un nouveau concept* » (Idem).

Néanmoins, un tel enrichissement de la théorie ne peut laisser indemnes les bases épistémologiques sur lesquelles elle s'appuie. Comme le développe Pastré (2004), on est obligé progressivement d'abandonner une épistémologie constructiviste centrée sur les invariants opératoires pour penser les relations entre concepts. L'auteur nous indique par conséquent un point intéressant : le constructivisme qui sert de cadre théorique de référence ne permet pas de penser jusqu'au bout les résultats de la didactique professionnelle. Il s'agit d'un changement d'épistémologie clairement affiché par Pastré : « *Il y a donc dans le travail une dimension sociale et historique très forte qui empêche de réduire le développement cognitif à une simple activité de construction de concepts.* » (2004, p. 43) Or, cette prise en compte du développement de la structure et de la fonction, en s'appuyant sur le rôle des instruments sociaux et culturels est justement au centre de la théorie vygotkienne. Il est donc tout à fait possible de lire les résultats de la didactique professionnelle dans une perspective vygotkienne. La chose ne serait pas nouvelle et a un précédent : Vygotsky lui-même lisant et réinterprétant les données présentées par Piaget dans *Pensée et Langage chez l'enfant*. Cette lecture nous amène à poser que la réflexion d'un adulte ne se développe pas sous la forme d'une rencontre d'une systématisation de son expérience sous l'effet de disciplines scientifiques, mais par la déformation de la structure conceptuelle qui s'est construite spontanément dans son activité. La voie de développement des concepts quotidiens passe par l'apprentissage d'autres concepts quotidiens qui permettent de reconfigurer la pensée de l'adulte en la prolongeant et en la reconfigurant. Sous l'effet des

concepts académiques, l'enfant est capable de systématiser son expérience et de faire des liens volontairement et consciemment entre les phénomènes du monde. On peut considérer cette capacité comme acquise à l'âge adulte. La grande différence est que ce n'est plus l'apprentissage d'un concept scientifique qui modifie la structure conceptuelle, mais un autre concept pragmatique, ou quotidien en général. C'est l'hypothèse que nous conduit à poser une lecture vygotkienne de la didactique professionnelle et des concepts pragmatiques. Elle conduit à distinguer ces derniers de la formalisation scientifique qui en est faite, pour en faire un objet d'apprentissage et de développement. Cette distinction ouvre la voie à l'étude de la confrontation entre les représentations mentales qui n'ont pas trouvé de mots pour s'exprimer, des mots qui ne font pas l'objet de définition et des concepts qui sont l'œuvre d'une systématisation. La circulation et les oppositions entre ces trois termes sont des sources d'apprentissages et de développement. Ce sont ces passages de l'un à l'autre dans des situations sociales organisées qui sont au cœur de l'activité du formateur d'adultes.

CONCLUSION

On s'est interrogé dans ce chapitre sur la possibilité de construire une théorie vygotkienne du développement de la pensée de l'adulte dans le but implicite de fonder sur de nouvelles bases épistémologiques la formation des adultes (formation initiale et continue). Au terme de ce parcours, on répondra par l'affirmative, à condition de prendre en compte la spécificité des rapports entre apprentissage et développement à l'âge adulte. Instruit par la didactique professionnelle, il nous a semblé pouvoir proposer que la pensée de l'adulte pouvait « germer vers le haut » non pas en s'appuyant sur les concepts scientifiques

qui entrent trop directement en concurrence avec les structures conceptuelles élaborées par l'adulte, mais en se confrontant à d'autres concepts quotidiens qui l'obligent à la relativiser et à la retoucher. Les concepts pragmatiques systématisés peuvent jouer dans ce sens un grand rôle dans le développement des compétences professionnelles. Cela n'est évidemment pas sans conséquence pour la formation professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DE LA QUATRIÈME PARTIE

- Barbier, J.-M. (2008). Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques (entretien). *Recherche et Formation*, 59, 133-140.
- Béguin, P. (2005). La simulation entre experts. Double jeu dans la zone de proche développement. Dans P. Pastré (Ed.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (p. 55-77). Octarès : Toulouse.
- Bernié, J.P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p.123-141). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Boutet, J. (1999). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le Français aujourd'hui*, 128, 28-39.
- Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement : Tensions dans la zone proximale. Dans Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (p. 209-220). Paris : La Dispute.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens / concepts scientifiques : Réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26, 67-81.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

- Chaiguerova, L. (2010). Léontiev, source de la psychologie ergonomique? Dans F. Yvon & F. Saussez (Eds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 159-179). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of Learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context* (p. 39-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Comenius, J.A. (1992). *La grande didactique*. Paris : Klincksieck.
- Del Rio, P. & Alvarez, A. (2007). Inside and Outside the Zone of Proximal Development: An Ecofunctional Reading of Vygotsky In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (p. 276-303). Cambridge: University Press.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions.
- Friedrich, J. (1999). La rencontre Léontiev-Vygotski : quelques concepts clés. Dans Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (p. 141-163). Paris : La Dispute.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience and inquiry in educational practice. *Educational researcher*, 30, 3-14.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Ed. de Minuit.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica*, 45(4), 453-467.
- Karpov, Y.V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. Its rôle for contemporary éducation. In. A. Kozulin, B. Gindis,

- V. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context* (p. 65-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krupskaja, N.S. (1928/1990). Speech to the first congress of pedagogists. Dans F.A. Fradkin (Ed.), *Research in pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s* (p. 242-243). Moscow: Progress Publishers.
- Legendre, M.F. (2004). Vygotski et le socioconstructivisme en éducation. Dans M. Tardif, & C. Gauthier (Eds.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (p. 333-349). Montréal : Gaétan Morin (2e édition).
- Mayen, P. (1999/2009). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente, 1969-2009, numéro spécial 40^{ème} anniversaire*, 180, 293-314.
- Meirieu, Ph. (1990). *Apprendre oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Ochanine, D.A. (1966/1992). The operative image of controlled object in « Man-automatic » systems. Dans J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Tome 1* (p. 99-105). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion des situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. Dans R. Samurçay, & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 17-47). Toulouse: Octarès.
- Pastré, P. (2005). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation Dans P. Pastré (Ed.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (p. 17-40). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perret-Clermont, A-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang.

- Prot, B. (2003). *Le concept potentiel. Une voie de développement des concepts*. Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Prot, B. (2007). Le concept potentiel : un point critique du développement. *Psychologie de l'interaction*, 23-24, 139-167.
- Reuter, Y. (2008). Penser Vygotski dans l'espace des didactiques. Dans M. Brossard, et J. Fijalkow (Eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (157-166). Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Santos, M., & Lacomblez, M. (2007). Que fait la peur d'apprendre dans la zone prochaine de développement? *@ctivités*, 4(2), 16-29, <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 1, 5-17 (réédité dans Schneuwly, 2008).
- Schneuwly, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 281-292. (Réédité dans Schneuwly, 2008).
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 118. Université de Genève.
- Van der Veer, R., Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotski. A quest for a synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Vellas, E. (2002). Une gestion orientée par une conception "auto-socio-constructiviste". Dans J. Fijalkow & T. Nault (Eds.), *La gestion de la classe*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, Dans J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (2004). Le développement cognitif de l'adulte, Dans P. Carré, & P. Caspar (Eds.), *Traité des Sciences et des techniques de la Formation* (p. 219-233). Paris: Dunod.

- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, 4(1), 49-84.
- Vygotsky, L.S. (1921-23/2006). *Educational psychology*. New Delhi: Pentagon Press.
- Vygotski, L.S. (1930/1980). *Imaginazione e creatività nell'età infantile*. Romq: Riuniti.
- Vygotski, L.S. (1931/1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Vygotsky, L.S. (1931/1990). On the question of pedology (extracts). In. F.A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s* (p. 226-235). Moscow: Progress publishers.
- Vygotski, L.S. (1932/96). *Vorlesungen zur Psychologie*. Marburg: Bd-Wi-Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1931/1997). The History of the Development of Higher Mental Functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky, vol. 4* (p. 1-251). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1933/2011). Analyse paidologique du processus pédagogique (publié dans le présent ouvrage).
- Vygotsky, L.S. (1934/85). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronkard (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1934/2011). La périodisation du développement de l'enfant (dans le présent ouvrage).
- Vygotsky, L.S. (1934/2011). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire (dans le présent ouvrage).
- Vygotski, L.S. (1934/97). *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.

- Vygotsky, L. S. (1935/1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 52(2), 35-45 (réédité dans le présent ouvrage).
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the social construction of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London : Harvester Wheathshaf.
- Yvon, F. & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 76, 17-33.



CONCLUSION : UN HÉRITAGE EN DÉBAT

Frédéric Yvon

Au terme de cet itinéraire, nous pouvons dresser un bilan critique de notre projet de départ : proposer une présentation de la conception vygotkienne de l'éducation en nous basant sur les textes reproduits ici. La difficulté repose sur le fait que cette conception est présentée de manière dispersée en différents textes qui abordent des problématiques différentes mais complémentaires. Devant un tel éclatement, il n'y a d'autre choix que de recomposer, systématiser et dresser des liens entre différentes idées compatibles. Il y a évidemment un risque que cette reconstruction brise le caractère d'inachèvement des réflexions présentées par Vygotsky et que l'on trahisse une pensée en mouvement. La tentative de retrouver un fil conducteur et cohérent entre tous ces textes est donc discutable. Cela explique pourquoi il existe autant de lectures de Vygotsky qu'il y a d'auteurs qui le lisent. La lecture proposée ici s'expose aux mêmes critiques.

Comme nous l'avions écrit en introduction, la conception de l'éducation et de l'apprentissage scolaire est adossée à une conception particulière du développement. Vygotsky distingue en effet deux processus (*Le développement culturel de l'enfant*, 1928) : le développement naturel que l'on peut définir comme un mouvement spontané ou auto-développement (*La périodisation du développement*, p. 114) et le développement culturel produit

par l'assimilation des instruments sociaux qui permettent la communication avec l'adulte ou les pairs, puis avec soi-même. Le développement culturel est donc le produit de l'apprentissage, alors que le développement naturel est un mouvement spontané. Plutôt que de les superposer l'un sur l'autre, Vygotsky maintient leur distinction tout en réfléchissant à leur unité qui est distincte d'une identité. Les théories psychologiques examinées par Vygotsky ne maintiennent pas suffisamment cette distinction et, lorsqu'elles le font comme dans le cas de Koffka, elles manquent d'étudier leur rapport et leur interdépendance. La difficulté est que l'effet des apprentissages n'est pas le même selon les périodes du développement de l'enfant et qu'« à chaque âge correspond un type particulier de rapports entre apprentissage et développement » (*Pensée et Langage*, p. 408).

L'éducation représente un cas particulier d'apprentissage qui suscite le développement culturel et pose en retour la question des rapports entre développements naturel et culturel (*Éducation des formes supérieures du comportement*, p. 52). L'école confronte les apprentissages spontanés de l'enfant, les mots acquis dans sa communication avec l'adulte avec les théories scientifiques. On notera que l'on ne trouve pas de théorie de la transposition didactique chez Vygotsky : les disciplines scolaires sont donc identifiées aux disciplines scientifiques. Ainsi, « le problème des concepts non spontanés, et en particulier scientifiques, est au fond celui de l'apprentissage scolaire et du développement » (*Pensée et Langage*, p. 322).

Du coup, l'école, dans la conception vygotkienne, est le lieu privilégié de cette confrontation entre concepts spontanés et concepts scientifiques. Dans les textes présentés dans ce recueil, Vygotsky prend l'exemple de l'apprentissage de la grammaire comme paradigme de cette confrontation entre discipline for-

melle et activité spontanée de l'enfant : celui-ci sait se conformer aux règles de grammaire lorsqu'il parle. Il s'agit là néanmoins d'un usage non conscient et non volontaire de ces règles. Preuve en est lorsque l'enfant cherche à écrire, donc sort de la communication directe et spontanée pour récréer artificiellement un contexte d'énonciation. L'absence de contrôle de son activité verbale l'empêche de la prendre pour objet et de la transposer en langage écrit. Pour que les processus de communication verbale deviennent volontaires, il faut que l'enfant en prenne conscience et c'est justement ce que permet l'apprentissage de la grammaire qui médiatise son activité verbale et son activité scripturale. L'apprentissage de la grammaire, d'une discipline formelle, transforme son rapport au langage. Mais, plus important est que l'apprentissage de la grammaire ne se limite pas à la connaissance de ces règles, mais ouvre de nouvelles possibilités qui excèdent le contenu enseigné : « en avançant d'un pas dans le champ de l'apprentissage, l'enfant avance de deux pas dans le champ du développement » (*Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire*, p. 233), autrement dit, l'apprentissage d'une règle de grammaire ne marque pas la fin du développement, mais son début : il ouvre un espace de développement où le principe acquis peut-être généralisé à d'autres activités. Ainsi, « on a de bonnes raisons de supposer que le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant consiste dans le fait que l'apprentissage crée la zone du développement le plus proche » (*Analyse psychologique du processus pédagogique*, p. 169).

La notion de zone ou espace qui sépare le niveau du développement actuel atteint par l'enfant et le niveau du développement qui est imminent peut donc être repensée dans le contexte scolaire où l'enfant, prenant pour modèle les activités du maître, devient capable de nouvelles opérations. Mais cette imitation n'est

pas à entendre comme un entraînement, comme la formation de nouvelles habitudes. Il y a apprentissage véritable parce que les nouvelles acquisitions de l'enfant transforment la structure des fonctions psychiques supérieures, entendue comme système de relations inter-fonctionnelles entre les différentes facultés psychologiques (Vygotsky, 1930/1997, p. 92). Ainsi, l'apprentissage en général et l'apprentissage scolaire en particulier, provoque des transformations profondes du psychisme de l'enfant qui apprend à user volontairement et consciemment de ses processus psychiques. Mais l'apprentissage n'est pas une reproduction sur un plan intérieur d'une organisation externe. Il n'y a donc pas transposition directe de l'ordre de présentation disciplinaire, de la logique didactique à l'organisation psychique : apprentissage et développement s'influencent mutuellement, mais ils ne suivent pas un cours parallèle : « *Entre d'une part les processus de développement interne et ceux de l'apprentissage, et d'autre part leur dynamique, il n'y a pas de parallélisme.* » (*Analyse paidologique du processus d'enseignement*, p. 165), proposition que l'on peut mettre en parallèle avec un passage du chapitre 6 de *Pensée et langage* : « *Au moment de l'assimilation d'une opération arithmétique, d'un concept scientifique, le développement ne coïncide pas avec celle de l'étude du programme scolaire.* » (p. 348)

Dans *Pensée et Langage*, Vygotsky montre par exemple que la réorganisation des concepts quotidiens ne suit pas le rythme d'assimilation des concepts scientifiques. Ce décalage entre apprentissage et transformation de la pensée est une énigme posée à l'enseignant. La tâche du psychologue de l'éducation, du paidologue, est de guider l'activité d'enseignement en éclairant les transformations internes qui adviennent au cours des apprentissages disciplinaires : « *la tâche de l'analyse paidologique du processus pédagogique est de montrer pour chaque discipline*

scolaire et à chaque étape de l'apprentissage ce qui se passe dans la tête de l'enfant » (*Analyse paidologique du processus pédagogique*, p. 166) et donc d'« *examiner le rôle et [de] l'importance de chaque matière particulière pour le développement intellectuel général de l'enfant.* » (*Le problème de l'apprentissage et du développement à l'âge scolaire*, p. 247)

L'enseignement doit donc favoriser les apprentissages de l'enfant à l'école en utilisant l'apprentissage comme moyen de stimuler le développement et non de renforcer le niveau de développement déjà atteint. En limitant le développement au niveau actuel de développement, et en formant les classes sur cette base, le psychologue prive les élèves d'espaces de conquêtes qui pourraient être provoquées par des apprentissages qui sont au-dessus de leur âge intellectuel. On prive l'enfant de la possibilité d'imiter des opérations qui sont hors de sa portée dans son activité autonome mais qu'il peut assimiler dans sa communication avec l'adulte : « *Chaque apprentissage est une source de développement qui réveille les processus qui, sans lui, ne peuvent pas apparaître.* » (*Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire*, p. 243)

La problématique de l'acquisition à l'école de concepts académiques ou scientifiques (les deux termes sont synonymes chez Vygotsky) est sous-tendue par celle des rapports entre apprentissage scolaire et développement intellectuel de l'enfant. L'apprentissage accélère le développement, autrement dit permet d'accéder au prochain stade ou niveau de développement. L'apprentissage doit donc être en avance sur le développement naturel et exploiter les potentialités d'apprentissage de l'enfant. Ces apprentissages, dans le contexte scolaire, se font sur la base des instruments culturels systématisés sous forme de disciplines académiques. Vygotsky est donc bien un penseur de la didacti-

que des disciplines scolaires et de leurs effets sur le développement intellectuel de l'enfant.

Comment expliquer alors que l'on ait davantage favorisé une lecture sociale des conceptions de Vygotsky plutôt qu'une lecture interne (intériorisation des instruments culturels et modification de la structure du psychisme défini comme rapports inter-fonctionnels) ? Le texte de Chaiguerova et Zinchenko nous semble indiquer des éléments de réponse. Il est en effet possible de faire deux lectures de la zone de développement le plus proche : interne et externe (Brossard, 1999). La deuxième correspond à l'analyse des pratiques d'étayage qui favorisent l'apprentissage et donc le développement. Cette lecture provient des travaux de certains héritiers de Vygotsky, parmi lesquels Elkonine et Davydov qui s'appuient moins sur les textes rassemblés ici (parus initialement dans un recueil datant de 1935) que sur deux textes majeurs écrits également tardivement : *La crise de sept ans* (chapitre du *Problème de l'âge*, Vygotsky 1934/ 1998) et *Le problème de l'environnement* (1934/1994).

On peut s'étonner que les héritiers de Vygotsky se soient davantage intéressés à l'environnement social considéré comme « *la source du développement des traits caractéristiques de l'homme* » (Vygotsky, 1934/1994, p. 346) et n'aient pas repris les développements sur l'importance des outils culturels pour le développement intellectuel. La seule explication serait que ses travaux sur les disciplines formelles et les concepts scientifiques ont été réalisés sous l'étendard de la psychologie, science bourgeoise, et de ce fait, sujets à caution. Léontiev et Luria déplorent dans leur texte cette erreur, qui semble avoir compromis la reprise des travaux de Vygotsky sur l'apprentissage et le développement interne pour s'intéresser à l'environnement social de l'apprentissage. Pourtant, la tradition didactique a continué d'être maintenue dans les tra-

voux d'un autre disciple de Vygotsky, N.A. Menchinskaya, malheureusement trop peu connus car peu traduits.

Il existe également un autre débat sur le statut du concept d'activité dans les travaux de Vygotsky. Dans ses textes, Léontiev a souvent attribué à Vygotsky une première version de la théorie de l'activité qu'il a promue dans les années 50. Le texte ici publié, cosigné avec Luria, contribue à éclairer sous un nouveau jour cette filiation discutable.

Il est à présent établi que l'étude de la structure de l'activité est un héritage des travaux de Rubinstein et non de Vygotsky. L'activité pratique est devenue le principe explicatif de la conscience dans la théorie de Léontiev en lieu et place des instruments culturels. Cette dernière explication avait en effet été qualifiée d'idéaliste par Léontiev dès les années 30 (Chaiguerova, 2010). La différence est fondamentale et l'introduction de 1956 montre bien tous les points de dissension qui séparaient les travaux de Vygotsky de ceux de Léontiev. Dans ses écrits postérieurs, Léontiev n'aura eu de cesse de gommer ces différences.

En prenant l'activité concrète comme point de départ pour expliquer la vie psychique et la conscience, Léontiev semble se conformer aux attentes d'une psychologie marxiste matérialiste. On comprend que dans cette veine il ait pu devenir le représentant officiel de la psychologie soviétique. Cette ligne de césure entre Léontiev et son maître pose la question du marxisme de Vygotsky. Selon nous, ce point ne fait pas débat : Vygotsky était pleinement marxiste et développait une épistémologie dialectique des phénomènes vivants, sans mettre la science psychologie au service de l'idéologie officielle comme ont pu le faire certains de ses successeurs. Un authentique marxiste qui s'est intéressait à la structure cérébrale comme support des processus mentaux. Mais à chaque fois, l'unité des processus ne veut pas dire identité.

En posant la signification comme unité d'analyse de la conscience, il posait une difficulté aux thèses matérialistes.

Le début du texte de 1956 est représentatif de cette tentative de reprise : si la signification du mot est au centre de la conscience, Léontiev et Luria insistent tout d'abord sur le fait que cette signification est transmise dans une activité de communication, donc dans une activité concrète. Pourtant, le plan externe ne permet pas d'expliquer à lui seul le cours interne : le développement de la conscience ne reproduit pas point par point à l'activité communicationnelle. L'assimilation des instruments sociaux suit un cours particulier : l'intériorisation des concepts n'est pas la fin du développement, mais le début d'une réorganisation du système psychique défini comme un ensemble de fonctions psychiques inter-reliées.

On voit comment Léontiev et Luria tentent de refonder la théorie instrumentale de la conscience sur de nouvelles bases : en mettant l'activité matérielle à sa source, en faisant passer l'activité communicationnelle pour une activité matérielle, alors même que la théorie de l'activité de Léontiev n'aborde pas la question du langage et de la communication.

La difficulté de cette réconciliation entre une explication par l'activité matérielle de la conscience ou par la signification est clairement posée dans le troisième paragraphe du texte de Léontiev et Luria : il s'agit bien de deux orientations différentes. Si la conscience est le produit de l'intériorisation de signes qui transforment le psychisme, elle a sa source dans la communication sociale et non dans l'activité pratique sur le monde. Les deux thèses sont irréconciliables. Cette impossibilité à relire de bout en bout les travaux de Vygotsky dans une perspective matérialiste étroite montre une chose selon les auteurs : que Vygotsky était dans une impasse et que son travail était inachevé. Dans

cette partie du texte, la tension se trouve à son comble. Léontiev et Luria semblent à ce moment lui rendre le plus grand hommage qu'il est possible de faire dans ce contexte sous la forme d'une critique qui traduit bien leur ambivalence : héritiers du maître mais prisonniers de leur époque. Vygotsky a suivi la logique de la recherche, avançant autant qu'il le pouvait en s'appuyant sur les résultats dont il disposait. Il n'a pas voulu partir de la conclusion, de la thèse matérialiste historique de la conscience et reconstruire cette thèse à rebours. Il a voulu reconstruire la science psychologique sur une base marxienne en respectant l'esprit davantage que la lettre. C'est à la fois son plus grand mérite, mais son erreur dans le contexte du stalinisme qui s'est imposé dans les années 1930 et dont l'URSS commence à peine à se libérer en 1956 quand est écrit le texte de Léontiev et de Luria.

Vygotsky aura donc représenté un héritage encombrant pour ses principaux successeurs qui pourtant ne pouvaient pas ne pas exploiter les pistes ouvertes par lui. Sa pensée, dans son inachèvement, constitue encore une œuvre à découvrir. Nous espérons que la présentation de ces textes aura permis de nous mettre sur cette piste et de maintenir l'actualité d'une pensée éducative à contre-courant des développements actuels.



POSTFACE

Jean-Yves Rochex

Jean-Yves Rochex
Professeur des Universités
Département Sciences de l'Éducation
Laboratoire ESCOL-CIRCEFT
Université Paris 8 Saint-Denis (France)

Il y a lieu, de mon point de vue, de se féliciter de la publication de ce recueil de textes pour au moins deux raisons.

La première tient au fait que les traductions en français de l'œuvre de Vygotsky sont très lacunaires, et que les lecteurs francophones n'ont, à la différence de la plupart de ceux des autres univers linguistiques, anglophones, hispanophones ou germanophones pour ne prendre que ces trois exemples, qu'un accès très limité à cette œuvre, proliférante, et ne peuvent dès lors guère apprécier et analyser par eux-mêmes les évolutions et remaniements dont elle est l'objet, d'un texte ou d'une phase du travail de Vygotsky à l'autre. Toute traduction de textes de Vygotsky jusqu'ici non publiés en français ne peut donc qu'accroître la possibilité des lecteurs francophones de travailler sur cette œuvre au-delà des thématiques ou des concepts les plus courants (lesquels sont d'ailleurs parfois évoqués, voire déformés, plus qu'étudiés ou mobilisés en rapport avec les questionnements dont ils sont issus dans le travail du psychologue russe) et réduire leur dépendance, en particulier à l'égard des publications et des travaux anglo-saxons.

De ce point de vue, on ne peut que se réjouir que puissent être largement accessibles dans l'univers francophone les huit textes de Vygotsky proposés dans les deux premières parties

de ce recueil, donnés à lire dans leur ordre chronologique dans chacune de ces parties, textes dont deux seulement sont actuellement disponibles en français. Je me réjouis, pour ma part, tout particulièrement de la traduction, dans la première partie, du texte de 1928 sur « Le développement culturel de l'enfant » et de celui de 1934 concernant « La périodisation du développement de l'enfant », dont la lecture confirme à quel point la pensée de Vygotsky était proche, sur ce thème comme sur d'autres, de celle de cet autre grand psychologue de même inspiration philosophique qu'était Henri Wallon. Le regroupement des textes composant la deuxième partie de l'ouvrage autour du thème « Psychologie et éducation » (éducation étant néanmoins pour l'essentiel compris comme enseignement) est également fort stimulant, à la fois pour eux-mêmes et pour réfléchir sur les usages, mais aussi sur les débats et controverses auxquels donne lieu l'œuvre de Vygotsky dans la recherche francophone en éducation et en psychologie, débats dont la quatrième partie de l'ouvrage donne quelques aperçus.

Si les coordinateurs et traducteurs de l'ouvrage font l'effort de présenter chacun des textes composant ces deux premières parties, et de l'inscrire dans son contexte, peut-être cette présentation aurait-elle pu néanmoins être plus développée et aller jusqu'à confronter les thèses les plus saillantes exposées par Vygotsky dans ces textes aux avancées, enjeux et controverses actuels dans le domaine de la psychologie ou de la recherche en éducation. Mais cela aurait sans doute représenté un travail trop important et qui aurait conduit à excéder la taille prévue pour l'ouvrage.

La deuxième raison pour laquelle il y a lieu de se réjouir de la publication de ce recueil de textes tient au fait que celui-ci ne propose pas seulement aux lecteurs francophones des textes de

Vygotsky permettant de mieux connaître son œuvre, mais des commentaires de celle-ci qui permettent de mieux en apprécier l'inscription et la fécondité dans le contexte russe, soviétique et post-soviétique, ou de soulever quelques points et enjeux de débats et de controverses dans sa réception et ses usages dans les travaux de recherche francophone en éducation et formation. Les trois textes qui composent la troisième partie de l'ouvrage sont ainsi d'un apport précieux tant les recherches de psychologie menées en Russie après la mort de Vygotsky sont extrêmement peu connues en France, tant l'histoire même du travail et de l'œuvre de Vygotsky et de ses collaborations avec Luria, Leontiev et d'autres psychologues contemporains demeure objet d'interrogations, tant sont méconnus (y compris par l'auteur de ces lignes) les travaux de nombreux psychologues russes qui ont collaboré avec Vygotsky, qui se sont inspirés de son œuvre et/ou en ont discuté ou contesté tel ou tel aspect. Certes les trois textes dont la publication est ici proposée ne suffisent pas, loin de là, à combler l'ensemble de nos lacunes, et on se prend à rêver d'un ouvrage de synthèse sur l'histoire de la psychologie russe post-vygotskienne; mais ils apportent une contribution réelle à cela, et on ne peut que s'en féliciter.

De même peut-on se féliciter que les textes composant la quatrième et dernière partie de l'ouvrage dessinent des perspectives et des points de débats concernant les usages et la fécondité de l'œuvre de Vygotsky dans les travaux contemporains de recherche en éducation et formation, et ce même si on ne partage pas nécessairement le point de vue qu'y exposent leurs auteurs. Ainsi l'interrogation critique des rapports entre l'œuvre de Vygotsky et les théories qu'il est convenu d'appeler « constructivistes » ou « socio-constructivistes » est-elle bienvenue (même si l'auteur de ces lignes ne partage pas l'avis de certains auteurs, voire des coor-

dinateurs de l'ouvrage, selon lequel Vygotsky pourrait ou devrait être considéré comme un « précurseur de la didactique », voire comme un didacticien⁵⁹); de même qu'est bienvenu l'examen des usages du travail de Vygotsky au-delà du champ de l'enseignement général, dans celui de la formation et du développement professionnels (même si l'on peut parfois regretter que certains des enjeux des discussions et controverses évoquées dans le texte portant sur cette question, le soient parfois de manière un peu trop allusive pour un lecteur non familier du champ).

En résumé, la publication de ce recueil de textes de Vygotsky et de commentaires de son œuvre ne peut que renforcer la connaissance de l'œuvre de celui-ci et permettre de mieux en apprécier et en discuter la portée, la fécondité et les usages dans l'univers francophone.

Fait à Paris, le 3 octobre 2011

⁵⁹ Faute de place pour pouvoir expliciter ici mes réserves quant à cette lecture de Vygotsky, je me permets de renvoyer au chapitre « Des usages de Vygotski dans les débats et la recherche en éducation », in Yves Clot (dir.), *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, 2011.

En français

Vygotski, L.S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème pour la psychologie du comportement. Dans *Conscience, inconscient, émotions* (p. 61-94). Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1926/1999). *La signification de la crise en psychologie*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1927/1994). Défaut et compensation. Dans K. Barisnikov & G. Petitpierre (Eds.), *Défectologie et déficience mentale* (p. 85-115). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1928/1994a). Les fondements de la défectologie. Dans K. Barisnikov & G. Petitpierre (Ed.), *Défectologie et déficience mentale* (p. 31-77). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1928/1994b). La conception dynamique du caractère de l'enfant. Dans K. Barisnikov & G. Petitpierre (Eds.), *Défectologie et déficience mentale* (p. 237-258). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1929/2004). Psychologie concrète de l'homme. Dans M. Brossard (Ed.), *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation* (p. 231-255). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Vygotski, L.S. (1930/1985a). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1930/1985b). Le problème des fonctions intellectuelles supérieures dans le système des recherches psychotechniques. *Anuario de psicología*, 33(2), 7-16.

Vygotski, L.S. (1930/2003). Psychisme, conscience, inconscient. Dans *Conscience, inconscient, émotions* (p. 95-121). Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1931/1985). Les bases épistémologiques de la psychologie [extraits de l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures]. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 25-38). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1931/1994). Le problème de la compensation dans le développement de l'enfant mentalement arriéré. Dans K. Barisnikov & G. Petitpierre (Eds.), *Défectologie et déficience mentale* (p. 118-153). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1931/1994) Collectivité et développement de l'enfant handicapé. Dans K. Barisnikov & G. Petitpierre (Eds.), *Défectologie et déficience mentale* (p. 155-194). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1931/1998). *Théorie des émotions*. Paris : L'Harmattan.

Vygotski, L.S. (1932/2003). Les émotions et leur développement chez l'enfant. Dans *Conscience, inconscient, émotions* (p. 123-153). Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1933/2002). Le problème de la conscience, Dans Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotsky* (p. 305-322). Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1934/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Vygotski, L.S. (1935/1994). L'arriération mentale. Dans K. Barisnikov & G. Petitpierre (Eds.), *Défectologie et déficience mentale* (p. 195-236). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.

En anglais

Vygotsky, L.S. (1924-25/1993). Principles of Education for Physically Handicapped Children. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 65-75). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1924/1993). Defect and Compensation. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 52-64). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1924/1993). The Psychology and Pedagogy of Children's Handicaps. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 76-93). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1924/1997). The methods of reflexological and psychological investigation. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 35-49). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1925). The principles of social education of deaf and dumb children in Russia. *International conference on the education of the deaf, 50*, 227-237.

Vygotsky, L.S. (1925/1978). *The psychology of art*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Vygotsky, L.S. (1925/1993). Principles of Social Education for the Deaf-Mute Child. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 110-121). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1925/1994). Principles of social education for deaf and dumb children in Russia. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 19-26). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1925/1997). Consciousness as a problem in the Psychology of Behavior In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 63-79). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1925/1997). Preface to Lazursky In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 51-61). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S., & Luria, A. (1925/1994). Introduction to the Russian translation of Freud's *Beyond the pleasure principle*. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 10-18). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1926/1994). The methods of reflexological and psychological investigation. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 27-45). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1926/1997). Apropos Koffka's Article on Self-Observation (Instead of a Preface). In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 81-83). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1926/1997). Preface to Thorndike. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 147-161). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1927/1997). The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 233-343). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1928). The problem of the cultural development of the child. *Genetic psychology, 36*(3), 415-434.

Vygotsky, L.S. (1928/1993). Bases for Working with Mentally Retarded and Physically Handicapped Children. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 178-183). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1928/1993). The Difficult Child. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 2 (p. 139-149). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1928/1993). The Dynamic of Child Character. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 2 (p. 153-163). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1928/1993). The Study of the Development of the Difficult Child. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 2 (p. 173-177). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1928/1994). The problem of the cultural development of the child. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 57-72). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1928/1997). The Question of Multilingual Children. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 4 (p. 253-259). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1929/1981). The development of higher forms of attention in childhood. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (p. 189-240). Armonk, NY: Sharpe.

Vygotsky, L.S. (1929/1990). On the plan for the scientific-research work on pedology of national minorities. In F.A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s* (p. 371-378). Moscow: Progress publishers.

Vygotsky, L.S. (1929/1990). Principal propositions of the plan for pedological research in the field of difficult children (extracts). In F.A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s* (p. 365-370). Moscow: Progress publishers.

Vygotsky, L.S. (1929/1993). Fundamental Principles in a Plan of Pedological Research in the Field of "Difficult Children". In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 2 (p. 184-190). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1929/1993). Fundamental Problems of Defectology. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 2 (p. 29-51). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S., & Luria A. (1929/1930). The function and the fate of egocentric speech. *Psychology Review*, 464-465.

Vygotsky, L.S. (1930-31/1998). Pedology of the Adolescent. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 5 (p. 3-184). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1966). Development of the higher mental functions. *Psychological research in the USSR*, 1, 1-46.

Vygotsky, L.S. (1930/1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28(1), 84-96.

Vygotsky, L.S. (1930/1994). The socialist alteration of man. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 175-184). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1930/1997). Mind, Consciousness, the Unconscious. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 3 (p. 109-121). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1997). On Psychological Systems In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 3 (p. 91-107). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1997). Preface to Bühler In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 3 (p. 163-173). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1997). The Instrumental Method in Psychology In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 3 (p. 85-89). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1981). The Genesis of higher Mental Functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (p. 144-181). Armonk, NY: Sharpe.

Vygotsky, L.S., & Luria, A. (1930/1994). Tool and symbol in child development. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 99-174). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Luria A.R. and Vygotsky L.S. (1930/1992). *Ape, primitive man, and child: Essays in the history of behavior*. N.Y.: Harvester Wheatsheaf, 1992.

Luria A.R. and Vygotsky L.S. (1930/1993). *Studies on the history of behavior: Ape, primitive, and child*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Ass.

Vygotsky, L.S. (1930/1997). Preface to Köhler. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 175-194). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1999). The Function of Signs in the Development of Higher Mental Processes. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 6* (p. 27-38). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1999). Sign Operations and Organization of Mental Processes. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 6* (p. 39-44). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1999). Analysis of Sign Operations of the Child. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 6* (p. 45-56). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1999). Methods of studying Higher Mental Functions. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 6* (p. 57-68). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1999). The Problem of Practical Intellect in the Psychology of Animals and the Psychology of the Child. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 6* (p.3-25). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1990). New developments in pedological research. In F.A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s* (p. 379-385). Moscow: Progress publishers.

Vygotsky, L.S. (1931/1993). Compensatory Processes in the Development of the Retarded Child. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 122-138). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1993). Introduction to Ia. K. Tsveifel's book «Essay on the Behavioral Characteristics and Education of the Deaf-Mute». In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 209-211). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1990a). On the question of pedology (extracts). In F.A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s* (p. 226-235). Moscow: Progress publishers.

Vygotsky, L.S. (1931/1990b). The diagnostics of development and pedological investigation of problem children. In F.A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s* (p. 293-322). Moscow: Progress publishers.

Vygotsky, L.S. (1931/1990c). To the question of psychology and pedology. In F.A. Fradkin (Ed.), *A search in pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s* (p. 323-351). Moscow: Progress publishers.

Vygotsky, L.S. (1931/1993). The Collective as a Factor in the Development of the Abnormal Child. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 191-208). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1993). The Diagnostics of Development and the Pedological Clinic for Difficult Children. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 241-291). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1994). Imagination and creativity of the adolescent. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 266-288). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1931/1994). The development of thinking and concept formation in adolescence. In R. van der Veer & J. Valsiner

(Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 185-265). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1931/1997). The History of the Development of the Higher Mental Functions. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 4 (p. 1-251). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1997). Preface to *Leontiev*. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 3 (p. 123-127). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1999). The Teaching about Emotions. Historical-Psychological Studies. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 6 (p. 71-235). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1932/1987). Emotions and Their Development in Childhood. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 1 (p. 325-337). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1932/1987). Imagination and Its Development in Childhood. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 1 (p. 339-349). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1932/1987). Memory and Its Development in Childhood. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 1 (p. 301-310). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1932/1987). Perception and Its Development in Childhood. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 1 (p. 289-300). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1932/1987). The Problem of Will and Its Development in Childhood. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 1 (p. 351-358). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1932/1987). Thinking and Its Development in Childhood. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 1 (p. 311-324). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1932/1993). Introduction to E. K. Gracheva's book «The Education and Instruction of Severely Retarded Children». In

R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 2 (p. 212-219). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1932/1999). On the Problem of the Psychology of the Actor's Creative Work In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 6 (p. 237-244). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1933/1972). Spinoza's theory of emotions in light of contemporary psychoneurology. *Soviet studies in philosophy*, 10, 362-382.

Vygotsky, L.S. (1933/1987). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.

Vygotsky, L.S. (1933/1997). The Problem of Consciousness. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 3 (p. 129-138). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1933-34/1998). The Problem of Age. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 5 (p. 187-205). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1933-34/1998). Infancy. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 5 (p. 207-241). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1933-34/1998). The Crisis of the First Year. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 5 (p. 243-259). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1933-34/1998). Early Childhood. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 5 (p. 261-281). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1933-34/1998). The Crisis at Age Three. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 5 (p. 283-288). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1933-34/1998). The Crisis at Age Seven. In R.W. Rieber (Ed.), *The Collected Works of Vygotsky*, vol. 5 (p. 289-296). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1934). Thought in schizophrenia. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 31(5), 1063-1077.

Vygotsky, L.S. (1934/1965). Psychology and localization of functions. *Neuropsychology*, 3(4), 381-386.

Vygotsky, L.S. (1934/1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 1* (p. 37-285). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1934/1994). Fascism in psychoneurology. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 327-337). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1934/1994). The development of academic concepts in school aged children. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 355-370). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1934/1994). Thought in schizophrenia. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 313-326). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1934/1997). Preface to Koffka. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 195-232). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1934/1997). Psychology and the Theory of Localization of Mental Functions. In R.W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 3* (p. 139-144). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1934/1994). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (p. 338-354). Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L.S. (1934/1993). The Problem of Mental Retardation. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 220-240). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1934/1939). Thought and speech [Extrait du chapitre 7 de Pensée et Langage]. *Psychiatry*, 2, 29-54.

Vygotsky, L.S. (1934/1962). *Thought and language*. N.Y.: Wiley.

Vygotsky, L.S. (1934/1964). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press.

Vygotsky, L.S. (1934/1986). *Thought and language*. (Translation newly revised and edited by Alex Kozulin). Cambridge: M.I.T. Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (19??/1993). The Blind Child. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 97-109). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (19??/1993). Moral Insanity. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 150-152). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (19??/1993). Defectology and the Study of the Development and Education of Abnormal Children. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The Collected Works of Vygotsky, vol. 2* (p. 164-170). New York: Plenum Press.



INDEX DES AUTEURS

♦

Bacon, F.,	Koffka, K.,
Baldwin, J.,	Köhler, W.,
Beringer K.,	Kroh, O.,
Binet, A.,	Lehmann, A.,
Blonsky P.P.,	Lipmann, O.,
Bühler, K.,	Marx, K.,
Burt, C.,	McCarthy, D.,
Busemann, A.,	Meumann, E.,
Coménius, J.A.,	Müller, G. E.,
Claparède, É.,	Piaget, J.,
Compayré, J.-G.,	Rignano, E.,
De Vries, H.,	Stern, W.,
Gesell, A.,	Stratz, C. H.,
Groos, K.,	Stumpf, C.,
Hall, S.,	Terman, L.,
Head, H.,	Thorndike, E.,
Herbart, J.,	Wundt, W.,
Høffding, H.	
Hughlings, J.J.	
James, W.,	