

NOTE DE SYNTHÈSE

L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle

Jean-Yves Rochex

Préfaçant en 1985, la traduction française de *Pensée et langage* (Vygotski, 1934/1985 (1)), premier ouvrage de Vygotski (2) traduit et publié en français cinquante ans après sa publication originale en russe et environ vingt ans après qu'il eût été traduit dans la plupart des langues occidentales (anglais, espagnol, italien et allemand), Lucien Sève mettait l'accent sur « l'inconcevable lacune bibliographique », propre à la France et aux pays francophones, que représentait un tel retard. Malgré les quelques progrès réalisés depuis, la situation actuelle demeure pour le moins choquante et paradoxale : alors que l'œuvre de Vygotski est aujourd'hui reconnue comme l'une des plus importantes de la psychologie du XX^e siècle, que les références à son travail se multiplient dans un nombre croissant de domaines de recherche, très peu de textes sont disponibles en français (3). Cela constitue évidemment un obstacle majeur au travail et au débat scientifiques francophones sur une telle œuvre, sur son unité et ses évolutions, sur son mouvement propre et sur les nombreux travaux qui s'en inspirent. Le contraste n'en est que plus frappant avec, par exemple, les pays anglophones ou hispanophones où la traduction des œuvres complètes de Vygotski est très avancée, et où les travaux et publications concernant l'interprétation des apports et de la portée du travail de Vygotski sont sans commune mesure avec ce qu'ils sont en France.

Dans une telle situation, et faute pour son auteur de pouvoir lire en version originale les textes de Vygotski ou ceux des écoles de psychologie soviétique qui s'en sont inspirées, la présente note de synthèse ne peut que souffrir d'importantes limites : elle prendra pour l'essentiel appui sur ceux de ces textes qui sont traduits et publiés en français ou en anglais, ainsi que sur les ouvrages ou articles de présentation de la vie et de l'œuvre de Vygotski, d'interprétation et de discussion de la portée de son travail, publiés dans l'une ou l'autre de ces deux langues (4), et ce sans prétendre à l'exhausti-

tivité tant les dix ou douze dernières années ont donné lieu à une profusion de telles publications dans un nombre sans cesse croissant de pays.

Nombreux sont les auteurs pour lesquels la conception vygotkienne du développement humain est indissociablement une théorie de l'éducation, une théorie de la culture et de sa transmission (cf., entre autres, Bronckart, 1985 ; Bruner, 1962, 1987 ; Moll, 1990 ; Schneuwly, 1987). De fait, les deux pièces maîtresses du système théorique élaboré par Vygotski — la thèse d'une genèse sociale de la conscience et du psychisme au travers d'activités réalisées avec autrui, et celle de la nécessaire médiation, technique mais surtout sémiotique, de ces activités — interdisent de penser le développement ontogénétique des fonctions et processus psychiques supérieurs autrement que déterminé, dans ses formes, ses contenus et ses contradictions, par les pratiques d'éducation, formelles et informelles, propres à chaque société humaine et qui promeuvent chacun de ses membres d'individu biologique en sujet de culture. C'est dire qu'il est peu de domaines, peu de travaux, dans l'œuvre de Vygotski, qui ne concernent pas la recherche en éducation, dans chacune de ses composantes disciplinaires (psychologie, anthropologie, sociologie, pédagogie), dans les rapports et débats entre ces disciplines, mais aussi dans leurs limites et fondements épistémologiques. C'est dire par conséquent qu'il est peu de thèmes majeurs d'une telle œuvre, peu de points importants de son évolution propre, qui puissent être tenus à l'écart de la présente note de synthèse, à l'exception peut-être (tel est du moins le choix que nous avons fait) de ceux de ses travaux d'ordre neuropsychologique, portant sur la critique des conceptions localisationnistes ou holistiques du fonctionnement du système nerveux, au profit d'une approche en termes de « systèmes et organisations fonctionnels évolutifs », développés sous l'influence de processus sociaux et culturels (on trouvera une vision synthétique d'une telle approche dans Luria, 1982/1985, ch. VII, VIII et IX, et dans Mecaci, 1987).

Durant sa trop courte vie, et tout particulièrement durant les dernières années de celle-ci, les écrits de Vygotski ont porté sur un nombre impressionnant de domaines de recherche, que ce soit pour faire la synthèse de travaux empiriques menés par lui-même ou ses collaborateurs, ou — plus fréquemment — pour construire, à partir d'une revue critique de travaux produits sur telle ou telle question par les différents courants de la psychologie de son époque, un point de vue théorique et méthodologique concernant la conception et la construction mêmes de l'objet de la psychologie, de ses modes de conceptualisation et d'investigation. Il convient d'ailleurs de dire dès maintenant que le terme *méthodologie*, sous la plume de Vygotski et des psychologues soviétiques, ne renvoie pas seulement aux techniques et procédures d'investigation empirique, mais d'abord et surtout à ce qui est de l'ordre de la pratique d'une science et de la construction de son objet (cf. Wertsch, 1981). Ainsi, quel que soit le domaine de recherche concerné, Vygotski ne l'aborde jamais seulement pour lui-même. Chacune des élaborations et investigations portant sur un domaine particulier est sous-tendue par une commune visée théorique et méthodologique. Seule la prise en compte de celle-ci, de ses évolutions et remaniements, permet non seulement de comprendre combien l'œuvre de Vygotski échappe à tout éclectisme, mais aussi de saisir la portée de chacun des concepts-clés qui en forment l'ossature théorique.

Deux logiques d'exposition apparaissent dès lors possibles pour tenter de rendre compte de l'ampleur, de la diversité et de l'unité de l'œuvre de

Vygotski : une logique thématique ou une logique chronologique visant à restituer les différentes périodes et évolutions du travail d'élaboration théorique et méthodologique qui sous-tend l'investigation de chacun des domaines thématiques. C'est le choix de cette deuxième logique que nous avons fait ici, suivant en cela la plupart des travaux auxquels nous sommes redevable (Mecaci, 1979 ; Rivière, 1985/1990 ; Kozulin, 1990 ; Van der Veer et Valsiner, 1991). Toutefois, et afin de montrer combien le travail d'investigation d'un domaine particulier tire profit de l'incessant travail d'approfondissement et de réélaboration théorique et méthodologique que constitue toute l'œuvre de Vygotski, nous consacrerons une partie spécifique de cette note à l'un des domaines auxquels il s'est consacré — théoriquement et pratiquement — durant toute sa vie professionnelle : la défectologie, c'est-à-dire l'étude du développement des enfants handicapés ou déficients, ainsi que des problématiques les plus fécondes et les plus efficaces concernant leur éducation. Mais auparavant, il nous faut présenter l'homme et le contexte dans lequel il élabore son œuvre, ne serait-ce que pour dire combien certaines présentations à visée essentiellement hagiographiques se trouvent aujourd'hui fortement discutées et sujettes à caution.

L'HOMME ET SA VIE

Lev Sémionovitch Vygotski est né en 1896 (la même année que Piaget), au sein d'une famille juive aisée et cultivée, qui s'installe l'année suivante à Gomel, en Biélorussie, où il passera son enfance et son adolescence. Fêré de littérature, de poésie et de théâtre, il participe activement à des cercles amicaux de discussion qui mettent au centre de leurs débats des sujets très ardu, tels que l'histoire des juifs, la philosophie de l'histoire ou la dialectique hégélienne. Dès cette période, il est très influencé par son cousin David, son aîné de quelques années, qui devint plus tard un important linguiste, proche de Jakobson et de Shklovski, et lui fit partager son enthousiasme, non seulement pour la philatélie et l'espéranto, mais surtout pour la linguistique et la sémiologie. En 1913, ayant achevé ses études secondaires, Vygotski quitte Gomel pour entreprendre des études à l'Université impériale de Moscou. Parallèlement il suit des cours d'histoire et de philosophie à l'Université populaire de Chaniavski, où enseignent des spécialistes de grande valeur exclus de l'Université d'État pour raisons politiques. Sa passion pour l'art et la littérature demeure intacte (il consacre, en 1915 et 1916, deux de ses tout premiers textes à une analyse de *Hamlet*) tandis que ses intérêts s'élargissent aux questions psychologiques et pédagogiques (il aurait alors été très impressionné par la lecture de William James et par celle de la *Psychopathologie de la vie quotidienne* de Freud).

Ayant achevé ses études en 1917, il revient à Gomel où l'abolition de toutes les mesures de discrimination antisémites par le gouvernement issu de la Révolution d'Octobre lui ouvre l'accès à l'enseignement. Il y restera sept ans, durant lesquels il enseigne dans plusieurs institutions, dont l'Institut de Formation des Maîtres où il installera un petit laboratoire de psychologie dans lequel il réalisera ses premiers travaux expérimentaux sur les réactions dominantes. Van der Veer et Valsiner (1991) nous le dépeignent comme l'une des figures les plus éminentes de la vie culturelle à Gomel, rédigeant de nombreuses chroniques théâtrales et littéraires, co-organisant des soirées lit-

téraires au cours desquelles étaient présentés et discutés aussi bien les œuvres de Shakespeare, Goethe, Pouchkine, Tchekov, Maïakovski, Essénine, que des sujets aussi ardues que la théorie de la relativité d'Einstein, et faisant la connaissance de nombreux autres artistes et intellectuels, tels que le poète Mandelstam dont il deviendra l'ami. Prenant une part active à la construction de la nouvelle société soviétique et au bouillonnement social et intellectuel qui l'accompagne, Vygotski partage son temps et ses nombreuses activités entre ce qui constitue déjà et demeurera ses trois centres d'intérêts essentiels : l'art et l'esthétique, la psychologie, les questions pédagogiques et éducatives.

En janvier 1924, il intervient au deuxième Congrès panrusse de psychoneurologie qui se tient à Léninegrad. Il y présente une communication intitulée « Les méthodes de recherche en réflexologie et en psychologie » (1926/1994), dans laquelle il s'en prend vivement à la réflexologie de Pavlov et Bekhterev parce qu'elle exclut de son champ l'étude objective de la conscience. Les versions plus ou moins hagiographiques de la biographie de Vygotski (cf. Luria, 1982/1985, Blanck, 1990 et, dans un style beaucoup plus modéré, Rivière 1985/1990) présentent cette intervention comme l'apparition soudaine d'un jeune homme jusqu'alors parfaitement inconnu dans le monde de la psychologie, et qui, malgré cela, produit une si vive impression que Kornilov lui propose immédiatement un poste à l'Institut de Psychologie de Moscou dont il vient de prendre la direction. Très critiques à l'égard de telles reconstructions, Van der Veer et Valsiner (1991) affirment qu'il est très improbable, compte tenu des travaux qu'il a réalisés à Gomel et de ses visites régulières à Moscou, que Vygotski ait alors été totalement inconnu dans les milieux scientifiques et culturels moscovites. Ils suggèrent même qu'il n'aurait pas été découvert, mais invité au Congrès de Léninegrad. Quoi qu'il en soit, fin 1924, Vygotski et sa famille quittent Gomel pour Moscou, où il rejoint un Institut de Psychologie en pleine réorganisation.

En effet, l'année précédente, Tchelpanov, proche de l'École de Würzburg et tenant d'une psychologie subjective et introspectionniste, avait été destitué de la direction de l'Institut de Psychologie qu'il avait fondé en 1912, après des mois d'intenses polémiques au cours desquelles ses positions « idéalistes » furent au centre des attaques portées par les partisans d'une « refondation marxiste » de la psychologie. Son successeur, Kornilov, s'assure alors la collaboration de nombreux jeunes psychologues acquis à la nécessité d'une telle tâche, parmi lesquels A. Luria, puis L.S. Vygotski. Nombreux sont les récits de cette période qui affirment que, dès l'arrivée de ce dernier à Moscou, se forme, avec Luria et Leontiev, la célèbre « troïka » à l'origine de la théorie historico-culturelle qui devint dominante dans le champ de la psychologie, avant de subir la censure stalinienne puis de réapparaître avec la déstalinisation. Il semble que les choses soient pour le moins plus complexes. D'une part, si la collaboration Vygotski-Luria est avérée et donnera lieu à la co-signature de plusieurs textes importants, elle ne devient réellement effective et fructueuse que plusieurs années après l'arrivée de Vygotski à Moscou. D'autre part, la collaboration avec Leontiev est non seulement encore plus tardive, mais beaucoup moins étroite, ce dont témoigne le fait que Leontiev n'a co-signé aucun ouvrage ni aucun article avec Vygotski. Enfin, à en croire Van der Veer et Valsiner, les rapports entre Vygotski et les deux autres membres de la supposée troïka se seraient sensiblement dégradés, tout particulièrement avec Leontiev, lors des dernières années de la vie de Vygotski, alors que celui-ci et son œuvre étaient en butte

à des critiques politiques de plus en plus vives. À l'encontre des versions les plus couramment présentées, les deux biographes de Vygotski vont jusqu'à écrire que « l'idée des trois mousquetaires, héroïques et inséparables, feraillait contre la psychologie traditionnelle, est une reconstruction romantique encouragée par Leontiev et Luria. (...) Le mythe de la troïka a eu pour fonction d'obscurcir les véritables divergences et conflits personnels qui se développeront ultérieurement entre Vygotski et Leontiev (et, dans une moindre mesure, Luria) » (Van der Veer et Valsiner, 1991, p. 184 ; sur le « mythe de l'unité de la troïka », cf. également Friedrich, 1997).

Une part importante du travail qu'entreprend Vygotski dès son arrivée à Moscou concerne l'éducation des enfants handicapés, particulièrement des enfants sourds ou aveugles. Il participe à la fondation de l'Institut de Défectologie, au sein duquel il aura d'importantes responsabilités scientifiques. En 1925, il présente une communication au 25^e Congrès international sur l'éducation des sourds-muets qui a lieu à Londres (1925b/1994). Il en profite pour visiter divers laboratoires de psychologie et quelques institutions éducatives à Berlin, Amsterdam et Paris. Ce sera son seul et unique voyage à l'étranger. À son retour en Union soviétique, une attaque de tuberculose l'oblige à reporter la soutenance publique de sa thèse consacrée à *La psychologie de l'art* (1925/1971), pour laquelle une dispense lui est finalement accordée. Cette thèse, dont la plus grande part a vraisemblablement été rédigée avant son départ de Gomel, ne sera jamais publiée de son vivant, peut-être parce qu'il y citait Trotski et Boukharine. Ses exemplaires personnels de ce travail ayant été perdus, ce n'est que des années plus tard qu'une copie en fut retrouvée dans les archives personnelles du cinéaste Eisenstein dont il était devenu ami et avec lequel il semble avoir eu des projets de film (Blanck, 1990). Quelques mois plus tard, une nouvelle attaque de tuberculose le conduit à l'hôpital, puis en sanatorium, où il rédige son manuscrit sur *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926/1996). Au cours des huit années qui lui restent à vivre, et dans l'urgence d'aller plus vite que la maladie qui le menace, Vygotski déploie une activité prodigieuse : il rédige — sans toujours pouvoir les publier — une quantité impressionnante de textes théoriques et scientifiques, mène ou impulse des recherches dans de nombreux domaines : psychologie de l'art, défectologie, pédagogie, formation des concepts, rapports entre pensée et langage, ou entre développement et apprentissage, problème de la localisation des fonctions psychiques au sein du système nerveux, etc. Ses travaux théoriques et ses recherches empiriques participent progressivement d'un même dessein : l'élaboration d'une théorie historico-culturelle du développement, la conception et l'étude de la conscience et du psychisme humain comme produits d'une genèse sociale, médiatisée et (re)structurée par l'appropriation et l'usage ou l'exercice d'instruments et de pratiques sémiotiques. Fin 1933, il entreprend de réunir différents textes qu'il a consacrés depuis 1929 au langage et au développement des concepts dans un ouvrage dont il dicte le dernier chapitre sur son lit de mort. Ce sera *Pensée et langage*, sans doute son ouvrage le plus célèbre, qui paraîtra quelques mois après sa mort, survenue en juin 1934.

Profondément marxiste, mais d'un marxisme non dogmatique qui s'enracine dans une tradition qui remonte jusqu'à Hegel et Spinoza, Vygotski ne cessera de nourrir son propre travail de l'appropriation et de la discussion critique des travaux de ses contemporains, psychologues ou sociologues, que sa maîtrise des langues étrangères lui permettait le plus souvent de lire dans le texte. Ainsi trouve-t-on dans son œuvre de nombreuses références

aux travaux de James, de K. Bühler, de Köhler, de Koffka, de Stern, de Ribot, de Janet ou de Piaget, pour ne prendre que quelques exemples dans le domaine de la psychologie, mais aussi à ceux de Thurnwald, de Lévy-Bruhl, de Durkheim, de Paulhan ou de Sapir pour ce qui est d'autres domaines des sciences sociales. Vygotski contribuera grandement à faire connaître et à faire traduire ces auteurs dans son pays, rédigeant de nombreuses préfaces qui sont autant d'analyses critiques, par exemple d'ouvrages publiés par Freud (*Au-delà du principe de plaisir*, cf. Vygotski et Luria, 1925/1994) ou par Piaget (cf. le chapitre 2 de *Pensée et Langage*, qui reprend la préface rédigée par Vygotski aux tout premiers ouvrages de Piaget que sont *Le langage et la pensée chez l'enfant* et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*).

Cette ouverture à la culture et aux travaux occidentaux lui sera vivement reprochée dans les années trente lorsque les pressions politiques croissantes de l'ère stalinienne iront de pair avec le retour d'une idéologie slavophile et chauvine. Taxé de « cosmopolitisme », Vygotski sera alors accusé d'importer de manière a-critique les théories psychologiques « bourgeoises » telles que le freudisme ou la théorie de la *Gestalt* dans la psychologie soviétique. De fait, cette ouverture témoigne de ce que, profondément nourri de la pensée de Marx, Vygotski ne cédera jamais au dogmatisme du « marxisme-léninisme appliqué aux sciences sociales ». Il écrira peu de textes de circonstances à visée dominante idéologique (cf. par exemple 1930/1994 et 1934a/1994). Dès 1926, il critique « la façon dont on définit aujourd'hui comme dans un bureau des labels si une théorie donnée s'accorde ou non avec le marxisme », et il affirme : « Je ne veux pas apprendre sans bourse délier ce qu'est le psychisme en découpant et en assemblant une série de citations (...). Ce que l'on peut chercher chez les maîtres du marxisme ce n'est pas la solution aux questions posées, ni même les hypothèses de travail (parce que celles-ci sont produites sur le terrain propre à chaque science donnée), mais la méthode de leur construction » (1926/1996).

Un tel mode de pensée, libre et exigeant, était aux antipodes du dogmatisme idéologique accompagnant la montée du stalinisme. Soumis à des critiques de plus en plus violentes à partir de 1931, souvent conjointement avec Luria, Vygotski meurt en 1934, après avoir vu disparaître la plupart des revues indépendantes consacrées à la psychologie ou à la pédagogie (5) auxquelles il avait collaboré. Dès 1936, toutes ses œuvres sont retirées de la circulation. Leur redécouverte se fera en deux étapes. La première débute en 1956 avec la réédition russe de *Pensée et Langage*, traduit en anglais dans une version réduite en 1962. La seconde est plus récente et date de la décennie 1980 ; elle est liée à l'édition russe de ses *Œuvres* en six volumes (lesquelles n'épuisent cependant pas le stock des manuscrits inédits) et à l'engouement de nombreux chercheurs du monde entier pour une pensée et une démarche qui, aujourd'hui encore, suscite de nombreux travaux et commentaires.

POUR UNE PSYCHOLOGIE DE L'ART

On l'a dit, c'est à partir de sa passion pour le théâtre et la littérature, soit pour certaines des œuvres et des formes les plus élaborées de l'activité humaine, et les plus irréductibles aux approches mécanistes et associationnistes, que Vygotski est venu à la psychologie (6). L'essentiel des travaux

qu'il mène durant la période où il travaille à Gomel concerne, outre les questions pédagogiques, les problèmes d'esthétique, de critique littéraire et de théorie de la littérature. Ses écrits sur l'art et la littérature deviendront moins fréquents après son départ pour Moscou, et trouveront plutôt un écho dans ses articles sur le rôle de l'imagination, de la créativité et du jeu dans le développement de l'enfant (cf. Vygotski 1930/1972, 1930/1986). Mais son intérêt pour l'activité littéraire et artistique ne faiblira pas, ce dont témoignent les nombreuses références à des œuvres littéraires qui émaillent tous ses écrits, comme les rapports d'amitié et de travail qu'il entretiendra avec de nombreux poètes et artistes, tels que, par exemple, Mandelstam et Eisenstein. Les travaux de cette période 1915-1925, la thèse à laquelle ils aboutissent et qui conjugue critique littéraire et recherche psychologique, peuvent être lus comme une anticipation de nombre de thèmes majeurs de l'œuvre ultérieure de Vygotski, dont ils posent en quelque sorte les fondations (Kozulin, 1990 ; Van der Veer et Valsiner, 1991). Aussi n'est-il pas inutile de s'arrêter sur cet aspect, peu connu en France, de son travail.

L'intelligentsia russe a toujours accordé une grande importance à la littérature, considérée comme l'incarnation la plus aboutie de la culture. Les travaux de Vygotski se situent dans cette tradition, dans un contexte de développement de la linguistique humboldtienne, des théories littéraires formalistes et des deux importantes écoles littéraires russes de ce début de siècle, l'école acméiste, dont les principaux représentants sont Mandelstam, Gumilev et Akhmatova, et l'école futuriste dont les membres les plus connus sont Maïakovski et Khlebnikov. Participant du mouvement artistique plus général d'émancipation des formes artistiques, auquel contribuent également le cubisme et le futurisme en peinture, ou encore la musique atonale, ces deux écoles littéraires insistent sur l'importance du travail de la forme pour rendre étrange l'expérience familière et ainsi mieux l'interroger. « L'art est un moyen de constituer l'expérience de l'objet comme artistique ; l'objet en lui-même n'a pas d'importance », écrit ainsi Shklovski (cité par Kozulin, 1990, 30). Cette insistance sur la spécificité du travail des formes esthétiques, sur son irréductibilité, voire son indifférence au contenu, s'inscrit à l'encontre des approches psychologisantes de l'œuvre et de l'auteur.

L'ensemble des œuvres et des réflexions théoriques produites dans ces écoles constitue un terreau pour le développement du travail de Vygotski, même si celui-ci n'en épouse pas toutes les thèses. Il en retient la nécessité de rompre avec les approches qui identifient psychologie de la littérature et psychologie de l'auteur ou du lecteur, et de mettre au centre de l'analyse et du cadre théorique la matérialité des œuvres, pour appréhender celles-ci moins d'un point de vue sémantique que d'un point de vue pragmatique. Pour autant, il ne va pas jusqu'à affirmer, comme le font certains formalistes, le caractère inessentiel du contenu de chaque œuvre, de son ancrage extralittéraire ou extra-artistique. À l'encontre des conceptions traditionnelles postulant l'existence d'une sorte d'adéquation naturelle de la forme au contenu sémantique des œuvres, comme du postulat moderniste unilatéral de radicale autonomie, voire d'indifférence de celle-là à celui-ci, il développe la nécessité de mettre leurs rapports au centre de l'analyse. Ces rapports doivent être compris et étudiés en termes de *catharsis*. Ce terme, qu'il emprunte à la *Poétique* d'Aristote, désigne sous sa plume l'expérience sensible et affective que produit la réception de l'œuvre, expérience qui ne se limite pas à l'expression des émotions ou à la résolution des tensions affectives, mais qui contribue à transformer les formes et les processus mêmes

de la sensibilité. Loin d'être spontanée, une telle transformation tient à la spécificité des procédés sémiotiques propres à chaque genre artistique et qui confèrent aux œuvres leur valeur esthétique. Elle n'est possible que parce qu'il n'y a ni adéquation, ni indifférence, mais discordance créatrice et débordement réciproque entre travail des formes et travail de la signification. Il est dès lors permis de penser que Vygotski aurait pu faire sienne la définition que donne Yves Bonnefoy de la poésie lorsque celui-ci la définit, plus de cinquante ans plus tard, comme « élan dans les mots vers plus que les mots » (Bonnefoy, 1988).

L'art doit donc être pensé comme « technique sociale de la sensibilité », écrit Vygotski (1925/ 1971). L'étude de ce registre parmi les plus élaborés de l'activité humaine requiert de partir, non de l'expérience individuelle, mais des propriétés objectives des œuvres qui rendent possible le travail de la *catharsis*. S'anticipent et s'originent là aussi bien la thèse d'une genèse sociale du psychisme et de la sensibilité, que celle des cadres et instruments sociaux de leur (trans)formation, que Vygotski subsumera ultérieurement sous le concept d'instrument psychologique. Mais, de même qu'il affirmera plus tard que l'analyse de la pensée suppose la découverte de ses mobiles, des impulsions et tendances qui la dirigent dans un sens ou un autre (1934/1985), Vygotski ne pense pas que l'on puisse rendre compte de l'expérience artistique seulement par elle-même, sans travailler à en élucider les mobiles pour le sujet créateur ou récepteur. Il ne pouvait bien sûr que rencontrer Freud sur ce chemin, avec lequel il s'accorde sur l'ancrage inconscient de l'émotion et de la création artistiques. Pour autant, il considère que la conception freudienne de l'art comme voie de sublimation permettant de satisfaire de manière socialement acceptable des désirs inconscients s'arrête à mi-chemin en ce qu'elle ne prend pas suffisamment en compte la spécificité de l'art par rapport à d'autres voies, d'autres modalités de sublimation, en ce qu'elle laisse hors de son champ la question des différents domaines et des différents styles de l'activité artistique et de leur développement historique, rendant compte avec les mêmes catégories explicatives aussi bien du travail de Michel-Ange que de celui de Dostoïevski. « L'art ne peut être pleinement expliqué à partir de la seule sphère restreinte de la vie personnelle », écrit-il. Si l'ancrage inconscient de la création et de l'émotion artistiques est indubitable, il ne doit pas nous aveugler sur le rôle actif que peut exercer en retour le travail des formes esthétiques sur l'élaboration des désirs et des processus inconscients à l'égard desquels l'expérience artistique n'est pas sans effets. Une telle conception, extrêmement vigilante à l'égard du risque de tenir l'œuvre, sa matérialité et le travail des formes qui s'y incarne hors du travail visant à rendre compte de la création ou de l'émotion artistiques comme satisfaction de désirs et de vœux inconscients, ne rend peut-être pas entièrement justice aux travaux que Freud a consacrés à cette question (cf., par exemple, Freud 1913/1980), mais elle anticipe avec force sur nombre d'approches contemporaines (cf., par exemple, Bertrand, 1990).

Sans doute est-il nécessaire de dire ici un mot du rapport de Vygotski à la psychanalyse et à l'œuvre freudienne, quoique ce ne soit pas l'objet central de cette note de synthèse. S'il adopte une position critique à l'égard du « freudo-marxisme » que visent à fonder nombre de ses contemporains — parmi lesquels Luria qui joue un rôle extrêmement important dans le développement du mouvement psychanalytique dans l'Union soviétique des années 20, et portera plus tard un regard très critique sur ses « convictions

erronées » de l'époque (Luria, 1982/1985) — l'intérêt de Vygotski pour le travail de Freud ne disparaîtra jamais. D'un texte à l'autre, sa position à l'égard de la psychanalyse et de la théorie freudienne se situe entre fascination et distance critique, balancement dans lequel on peut percevoir une lecture et une interprétation parfois discutable de la psychanalyse comme théorie et comme pratique. Ainsi peut-on penser que l'interprétation de la causalité psychique mise à jour par Freud comme causalité enracinée dans le caractère organique des instincts et pulsions, qui permet à Vygotski et Luria (1925/1994) d'enrôler la psychanalyse dans leur entreprise de fondation d'une psychologie matérialiste reposant sur une conception moniste du psychisme humain, fait trop bon marché de la complexité et des remaniements du travail freudien, en particulier des problèmes théoriques et cliniques qui contraignent Freud à se détourner des élaborations métapsychologiques de la première Topique au profit d'une conception intersubjective et structurale des processus de formation et de différenciation des différentes instances du psychisme constitutives de la deuxième Topique. De même, quoique sur un tout autre registre, lorsque Vygotski (1930/1995) affirme que « le point faible de la psychanalyse (est que) c'est par l'intermédiaire d'un entretien, c'est-à-dire de réactions verbales, que le médecin tente d'agir sur les processus inconscients, c'est-à-dire non verbalisés », on peut penser qu'il sous-estime l'importance du travail psychique nécessaire au processus de perlaboration, travail psychique qui fait de la cure analytique tout autre chose qu'un entretien ordinaire et qui autorise à la penser comme activité, ou plutôt comme co-activité (Clot, 1995b).

Au-delà de ces exemples, il apparaît que, si Vygotski n'est pas sans critiques à l'égard de la psychanalyse, il considère que les apports de celle-ci sont importants en ce qu'elle pose des questions et traite de problèmes, théoriques et cliniques, que ni le marxisme, ni la psychologie historico-culturelle ne sauraient ignorer. Sa position apparaît ainsi à la fois plus exigeante et plus prudente que celle de nombre d'autres psychologues soviétiques, en particulier que celle de Luria, et ce aussi bien dans la fascination que dans la distance critique (7) (sur l'ensemble de cette question, cf. Van der Veer et Valsiner, 1991, ch. 5).

POUR UN RENOUVELLEMENT PARADIGMATIQUE EN PSYCHOLOGIE

Venant à la psychologie à partir de travaux d'analyse et de critique littéraires, consacrant ses premiers travaux expérimentaux à l'étude des réactions dominantes, Vygotski met ainsi au centre de son travail le caractère hiérarchiquement organisé du comportement, la nécessité de le penser comme système complexe de réactions, dont certaines jouent un rôle qualitativement différent, et paraissent avoir une fonction régulatrice et intégratrice de l'ensemble. Touchant là au rôle de la conscience dans l'organisation du comportement, Vygotski ne pouvait que s'opposer au réductionnisme des écoles réflexologiques fondées par Pavlov et Bekhterev, alors dominantes dans la psychologie soviétique, qui réduisaient les conduites complexes à une association de processus réflexes élémentaires et excluaient par voie de conséquence l'étude objective de la conscience de leur domaine de recherche.

C'est à une discussion critique des théories et des méthodologies réflexologiques qu'est consacrée son intervention au Congrès de Leningrad, en janvier

1924 (1926/1994). Neuf mois plus tard, il approfondit cette critique, lors d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de Moscou qu'il vient de rejoindre et dont le titre, « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » (1925a/1994), sonne à la fois comme un programme et comme une provocation à l'égard des thuriféraires de la réflexologie. Ces deux interventions — qui ont parfois été malencontreusement confondues (Cole, 1976 ; Wertsch, 1985a ; Sève, 1985 ; Yarochevski, 1989) — sont les premières pierres de l'édifice métathéorique et méthodologique construit par Vygotski tout au long de son œuvre.

C'est le projet réflexologique (ou behavioriste) de construire une « psychologie sans conscience » et son postulat selon lequel toute conduite humaine peut être considérée comme combinaison de réflexes conditionnés qui sont la cible des attaques de Vygotski dans chacun de ces deux textes : « En ignorant le problème de la conscience, la psychologie se ferme elle-même la voie d'accès à l'étude des problèmes tant soit peu complexes du comportement humain. Elle est contrainte de se borner à élucider les liaisons les plus élémentaires de l'être vivant avec le monde », mais ne peut qu'échouer à remplir « l'espace du monde qui s'étend du réflexe conditionné du premier degré au principe de relativité » (1925a/1994). Excluant de l'étude les réactions qui ne sont pas directement observables (« visibles à l'œil nu »), une telle approche gomme toute différence entre l'étude du comportement animal et celle des conduites humaines et apparaît dès lors totalement impuissante à rendre compte de la spécificité de ces dernières. Plus, le matérialisme dont elle se revendique n'est en fait qu'un idéalisme inversé en ce qu'il préserve, voire renforce le dualisme entre psychologie objective et psychologie subjective, entre l'étude du comportement sans psychisme et celle du psychisme sans comportement. À l'encontre d'un tel dualisme et de l'opposition traditionnelle entre méthodes objectivistes et introspectionnistes qui en découle, Vygotski préconise l'étude objective de la conscience et du psychisme, ce qui requiert évidemment la mise en œuvre de modes d'investigation et d'analyse pertinents.

Ainsi est-il nécessaire, pour Vygotski, d'élaborer de nouvelles méthodes pour étudier les réactions non visibles à l'œil nu, et tout particulièrement ces « réflexes inhibés », que sont les pensées conscientes, mais non exprimées, du sujet de l'expérience. Se pose ici le problème du statut de ce que peut dire ce sujet de son expérience subjective, soit donc de la réflexion ou de l'entretien introspectifs, pièces essentielles des méthodologies mises en œuvre par Wundt et par l'école de Würzburg, et récusées comme non scientifiques par les écoles réflexologistes et behavioristes. Vygotski argumente contre l'une et l'autre position en défendant l'idée d'un mode scientifique de recueil et d'analyse des réactions verbales : le sujet de l'expérience ne doit plus être considéré comme l'observateur privilégié de son monde intérieur ; ne se fier qu'à ses productions verbales pour rendre compte de son expérience serait insensé, mais ignorer ces productions le serait tout autant ; celles-ci ne doivent pas être traitées comme des comptes rendus fiables de son expérience subjective, mais comme des réactions objectives d'ordre second, elles-mêmes réflexes ou indices de ces réactions internes, non observables, qu'il s'agit d'élucider (Vygotski 1926/ 1994).

Vygotski aborde ici l'un des thèmes essentiels de sa critique du réductionnisme de Pavlov et de Bekhterev, à savoir leur incapacité à rendre compte du caractère hiérarchiquement organisé du comportement humain et de la

pluralité des systèmes de réflexes qui le constituent. Il insiste en effet sur le fait que certains réflexes peuvent devenir stimulants pour d'autres réflexes et emprunte à W. James l'idée selon laquelle les faits de conscience ne sont pas premiers mais apparaissent comme le produit des interactions et des modes de « traduction » entre systèmes de réflexes : « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à titre d'objet (d'excitants) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues (...). Mais justement la capacité du réflexe (expérience vécue de l'objet) à être un excitant (un objet d'expérience vécue) pour un nouveau réflexe, ce mécanisme du caractère conscient, c'est aussi le mécanisme de la transmission des réflexes d'un système dans un autre » (Vygotski, 1925a/1994). Dans chacune des deux interventions prononcées en 1924, et dans des termes extrêmement semblables, Vygotski note que se dégage chez l'homme une classe de réflexes, qu'il qualifie de réversibles, qui sont des réactions à des excitants qui, à leur tour, peuvent être créés par le sujet. Ainsi le mot entendu est-il un stimulus, et le mot prononcé un réflexe qui crée le même stimulus pour le sujet qui le prononce. Ces réflexes réversibles provenant d'autrui et pouvant être recréés par chacun constituent aussi bien la base de la conscience comme définie ci-dessus, que celle de l'interaction sociale et de la coordination collective du comportement. Ils apparaissent dès lors comme la source commune du comportement social et de la conscience : « Le mécanisme de la conscience de soi et celui de la connaissance d'autrui sont les mêmes ; nous sommes conscient de nous-même parce que nous sommes conscient d'autrui, et selon le même procédé par lequel nous sommes conscient d'autrui, parce que nous sommes vis-à-vis de nous-même comme autrui vis-à-vis de nous. Nous sommes conscient de nous-même seulement dans la mesure où nous sommes un autre pour nous-même, c'est-à-dire dans la mesure où nous pouvons percevoir de nouveau nos propres réflexes comme des stimuli » (1926/1994) ; on devra en conséquence reconnaître que « l'élément social a dans la conscience la primauté de fait et la primauté de temps », la conscience devant dès lors être considérée comme « contact social avec soi-même » (1925a/1994).

Mais la critique de Vygotski porte également sur l'incapacité de la réflexologie à ouvrir la voie à l'étude de la structure du comportement, sur l'idée selon laquelle le comportement ne serait rien d'autre que la somme ou la résultante des différents réflexes. L'étude des réactions dominantes, celle de l'intégration et de la coordination des réflexes ont montré que l'organisme fonctionne comme une totalité sélective et intégrative, ne laissant accéder au registre des comportements observables que certaines réactions, déformant ou inhibant les autres. Ainsi convient-il de mettre au centre de la recherche psychologique non pas le réflexe, mais « le processus dialectique et dynamique entre le monde et l'homme et au sein de l'homme qu'on appelle comportement », « son mécanisme, son contenu, sa structure ». Le comportement doit être considéré, non comme somme ou résultante de réflexes, mais comme « un système de réactions qui ont vaincu ». « Autrement dit, poursuit Vygotski, le comportement n'est à aucun moment une lutte qui s'apaise » : « Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées », lesquelles demeurent une réalité tout aussi « incontestable » que les réactions qui ont triomphé (1925a/1994).

Une telle approche holistique, insistant sur le rôle intégrateur et régulateur du psychisme et de la conscience, ne pouvait que rencontrer l'intérêt de

Kornilov, lui-même en lutte contre l'atomisme réductionniste de la réflexologie. En effet, Kornilov s'intéresse aux relations dynamiques entre pensée et action, entre processus conscients et inconscients. Le concept de réaction qui est au cœur de son entreprise théorique tente de préserver la spécificité qualitative des phénomènes intra-psychologiques, tout en appelant à une étude objective de ces phénomènes par le biais de leurs manifestations extérieures. Ce n'est que deux ans plus tard que Vygotski prendra ses distances avec la réactologie de Kornilov. Il lui faudra pour cela sortir des limites de la réflexologie plus qu'il ne le fait en 1924-1925. En effet, c'est du point de vue même de la réflexologie que Vygotski critique alors les conceptions de Pavlov ou de Bekhterev comme inconséquentes parce que refusant de considérer les faits de conscience comme réflexes de réflexes. Ainsi écrit-il qu'« affirmer que la conscience doit être comprise comme réaction de l'organisme à ses propres réactions oblige à être plus réflexologiste que Pavlov lui-même », « à être plus royaliste que le roi ». Mais, ajoute-t-il avec humour, « les rois ne sont pas toujours royalistes » (1926/1994). Au-delà d'une critique très argumentée de la réflexologie et de ses inconséquences, les conférences de 1924 valent pour l'affirmation de thèses essentielles pour le développement ultérieur de l'œuvre de Vygotski, celle d'une unité intégrative et dynamique du comportement humain et celle d'une genèse sociale de la conscience et du psychisme. Mais ces thèses sont alors établies, pour une large part, dans le cadre théorique et dans les termes mêmes de la réflexologie et au nom de ses objectifs. Une telle limite n'est qu'un moment de la pensée de Vygotski. Rivière (1985/1990) fait ainsi remarquer que Vygotski n'avait alors pas suffisamment développé son propre travail et ses propres concepts concernant la structure sémiotique de la conscience et du psychisme humains et de leurs processus de développement pour « réinterpréter par le haut » le cadre théorique de la psychologie soviétique de l'époque. Il lui faudra pour cela mettre l'accent sur la médiation comme fait central de la psychologie, et sur la nature *historique* et *signifiante* des médiations sociales et intersubjectives et des instruments par lesquels se constituent et se développent la conscience et le psychisme, là où la réflexologie ne considère que la nature *signalisatrice* des excitants propre au concept de réflexe. Dès lors, plus qu'une anticipation, les deux textes que nous venons de présenter apparaissent comme le creuset des élaborations ultérieures de l'œuvre vygotskienne.

Vygotski reprendra sa réflexion métathéorique et méthodologique dans un texte rédigé en 1926, intitulé *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926/1996), dans lequel il fait une sorte d'état des lieux de la psychologie des années 20 et vise à poser les bases épistémologiques de la refondation paradigmatique qu'il appelle de ses vœux. Ce texte, d'une importance majeure dans l'œuvre de Vygotski, demeuré inédit de son vivant, retrouvé dans ses archives en 1960, ne sera publié qu'en 1982. Rédigé lors d'un séjour à l'hôpital auquel Vygotski se trouve contraint au retour de son seul voyage en Europe, il tire profit des visites et rencontres effectuées au cours de ce voyage. Le thème auquel il est consacré — l'absence d'unité de la psychologie et l'hétérogénéité, voire le caractère contradictoire, de ses approches — n'est pas propre à Vygotski ; il donne lieu, dans la même période et parfois sous un titre très proche, à diverses publications, sous la plume de Binswanger, de Koffka, de K. Bühler ou, quelques années plus tard, de Politzer, pour ne prendre que quelques exemples. Mais, si les questions ou le point de départ peuvent être communs, les analyses et les réponses diffèrent.

Vygotski part du postulat, largement partagé à l'époque, que la psychologie, pour devenir réellement scientifique, doit se montrer capable d'élaborer un cadre unique de concepts théoriques et de principes explicatifs. Ce qui lui fait le plus défaut est moins la production de nouveaux faits et résultats de recherche que l'élaboration de concepts et de catégories explicatifs permettant une interprétation partagée de l'ensemble des faits et des résultats déjà produits. Aussi plaide-t-il pour une psychologie générale, pour la construction d'un cadre de référence commun susceptible d'unifier les différents courants de recherche en psychologie. Pour ce faire, l'analyse critique de ces courants et de leur histoire s'avère indispensable. Vygotski analyse ainsi le mouvement qui porte chaque découverte propre à un courant (le réflexe conditionné, la notion de *Gestalt* ou le concept d'inconscient, par exemple) à faire tache d'huile et à croître en généralité jusqu'à devenir un système d'explication général, voire une vision du monde, tout en perdant proportionnellement en validité empirique. Parvenus à un tel degré de généralité, ces résultats dévoilent leur véritable nature. Il n'existe en effet, selon Vygotski, ni perception, ni observation scientifique qui soit pur enregistrement de faits, y compris dans le domaine des sciences de la nature. Il faut rompre avec l'illusion positiviste selon laquelle la démarche scientifique consisterait à induire des lois générales à partir de l'enregistrement de faits objectifs. Les faits qu'établit la démarche scientifique, les termes par lesquels elle les désigne, de même que les instruments qu'elle utilise sont toujours chargés de théorie en actes. D'où la nécessité d'une analyse méta-théorique des résultats et des démarches propres au domaine de la psychologie.

Une telle analyse conduit Vygotski à affirmer que l'ensemble des théories psychologiques de son époque reste durablement marqué par le dualisme entre la matière et l'esprit, et se laisse ramener à l'opposition fondamentale entre deux grandes orientations : d'un côté, une psychologie causale, objective, visant, dans la tradition de Pavlov, de Bekhterev et du behaviorisme de Watson, à expliquer et prédire le comportement humain sur le modèle des sciences de la nature, mais incapable de rendre compte de la spécificité des conduites humaines un tant soit peu élaborées, et dès lors condamnée au réductionnisme ; de l'autre, une psychologie objective, compréhensive, d'inspiration phénoménologique, préservant la spécificité des formes et des contenus de conscience, mais condamnée à ne pouvoir que les décrire faute de pouvoir en expliquer la genèse. Cette opposition apparaît d'autant plus dommageable qu'elle aboutit à une sorte de division du travail réservant à la première approche l'étude des processus psychiques élémentaires (réflexes, temps de réaction...) et à la seconde celle des processus psychiques supérieurs. Le dépassement de l'opposition entre ces deux orientations appelle un renouvellement paradigmatique sur lequel puisse se fonder l'étude objective de ces processus supérieurs. Un tel renouvellement doit permettre de refonder une psychologie qui soit à la fois non réductionniste, explicative (mais sur un autre mode que les sciences de la nature) et génétique-développementale.

À l'encontre des démarches réductionnistes dissolvant la spécificité et l'unité des « tous psychiques » en éléments qui ne présentent plus les caractéristiques du tout, Vygotski préconise de mettre en œuvre ce qu'il appellera quelques années plus tard (1934/1985) une méthode d'analyse en « unités de base telles qu'à la différence des éléments elles possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout ». Ce primat accordé au tout sur les parties, ce postulat anti-associationniste sont également partagés par les

psychologues de la *Gestalt*. dont Vygotski connaît et apprécie les travaux, qu'il cite fréquemment et dont il s'inspirera. Le concept de *Gestalt*, de structure, est pour lui une contribution majeure à la théorie psychologique, parce que sa pertinence aux différents niveaux du développement va dans le sens de la psychologie moniste qu'il appelle de ses vœux, mais il lui apparaît vite insuffisant en ce qu'il échoue à rendre compte du développement, du passage d'une structure à une autre, plus complexe, et donc de la naissance de structures nouvelles. C'est la structure elle-même et sa genèse qui doivent être expliquées, ce que ne permet pas la théorie de la *Gestalt*. Les critiques de Vygotski convergent sur ce point avec celles de Piaget qui, lui aussi, à la même époque, plaide pour une psychologie non réductionniste et développementale dont il s'efforce de poser les premières pierres (Van der Veer, 1996). L'un et l'autre s'accordent sur la nécessité d'une approche développementale qui s'attache plus aux processus qu'aux formes faites du comportement, qui, selon les termes utilisés par Vygotski (1931/1978), s'efforce d'élucider la dynamique du développement plutôt que d'en étudier les formes fossilisées *post mortem*. Mais, on le sait, c'est sur la nature et sur l'origine du développement que divergent les conceptualisations de Piaget et de Vygotski. Pour le premier, explicitement inscrit dans une filiation kantienne et faisant de la logique « l'axiomatique de la Raison » (Piaget, 1947), la nature du développement, ses formes et ses contenus, sont nécessaires et universels, tandis que son moteur réside dans un processus d'auto-équilibre d'origine interne (Piaget, 1975). Pour le second, le développement, ses formes et ses contenus sont le fruit d'une genèse sociale et ne peuvent être compris que dans une perspective historico-culturelle dont les fondements se trouvent chez Hegel et Marx, tout particulièrement dans le concept de médiation formulé par l'un et repris par l'autre : « Le fait central de notre psychologie est le fait de la médiation » (Vygotski, 1933/1968).

OUTILS ET SIGNES DANS LE DÉVELOPPEMENT DU PSYCHISME

Différents commentateurs (Wertsch, 1985c ; Lee, 1985) ont souligné que l'élaboration de la théorie vygotkienne se situait à l'intersection de trois domaines : la psychologie, la philosophie marxiste et la sémiotique (8). Nous avons vu ce qu'il en était de son regard sur la psychologie de son époque. Il nous faut maintenant dire comment il entreprend de reconsidérer les tâches de la psychologie à partir du marxisme et de la théorie des signes. Du premier, il ne retient pas seulement la critique portée dès la Première Thèse sur Feuerbach (9), à l'idéalisme aussi bien qu'au matérialisme mécaniste, mais aussi l'idée que l'activité humaine, loin de n'être qu'adaptation au milieu, est transformation de celui-ci, au travers de laquelle l'homme se produit et se transforme lui-même, et qui s'accomplit par la médiation des outils et instruments, des moyens de travail « que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail, comme conducteurs de son action (...) (convertissant) ainsi des choses extérieures en organes de sa propre activité » (Marx, 1867/1976). L'originalité de Vygotski consiste à se saisir de la notion d'outil ou d'instrument pour l'élargir aux conduites sémiotiques : de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des sys-

tèmes de signes, que Vygotski désigne sous le terme d'« instruments psychologiques », et dont il donne, pêle-mêle, les exemples suivants : « le langage ; les diverses formes de comptage et de calcul ; les moyens mnémotechniques ; les symboles algébriques ; les œuvres d'art ; l'écriture ; les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans ; toutes sortes de signes conventionnels » (1930/1985, traduction revue par nous d'après la traduction anglaise *in* Wertsch, 1981). Comme les outils et les techniques, ces systèmes sémiotiques sont les produits non naturels, artefactuels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque nouveau sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte. De même que les moyens de travail modifient la « nature naturelle » de l'homme (Marx, 1867/1976), leur appropriation restructure radicalement le développement du psychisme et de chacune de ses fonctions, lesquels échappent ainsi à l'ordre du biologique ou à celui du nécessaire, pour se réorganiser en fonction de la nature spécifique — d'ordre socio-historique — de ces instruments extérieurs d'action et de pensée : « Les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le développement mental » (Wertsch, 1985a). Ce développement doit être pensé et étudié comme de nature sociale en un double sens (Minick, 1985 ; Van der Veer et Valsiner, 1991 ; Marti, 1996) : parce que les instruments psychologiques et les outils ont leur origine dans l'histoire sociale et culturelle des hommes, et parce que leur appropriation ne peut se réaliser, pour chaque enfant, chaque sujet, qu'au travers d'activités réalisées en interaction avec autrui.

Le secret du développement des fonctions psychiques spécifiquement humaines ne doit donc être recherché « ni dans les éternelles lois de la nature, ni dans les éternelles lois de l'esprit » (Scribner, 1985), ni même dans la seule histoire individuelle, mais dans celle des instruments et processus sociaux qui leur donnent forme. C'est sur ce point que Vygotski mobilise ses connaissances et sa lecture des travaux sociologiques et ethnographiques tels que ceux de Durkheim, Lévy-Bruhl, Halbwachs ou Thurnwald, dont il retient l'idée que les modes de pensée et d'activité psychique ne sont pas constants mais font l'objet d'un développement historique lié à l'invention et à l'accumulation dans la mémoire sociale de techniques intellectuelles et d'instruments psychologiques. Le processus de développement historique se substitue ainsi au processus d'évolution biologique — ou du moins celui-ci lui est-il subordonné. Vygotski distingue de même deux lignes différentes dans le développement de l'enfant : une ligne de développement naturel ou préculturel, sous laquelle il range parfois ce qui ressort des processus de croissance et de maturation, parfois ce qui semble plutôt correspondre à ce que Piaget désigne comme développement sensori-moteur, et une ligne de développement culturel le long de laquelle l'enfant acquiert progressivement la maîtrise des outils et instruments culturels. Vygotski accentue parfois la dichotomie entre ces deux lignes de développement, ce qui ne va pas sans problèmes, tout particulièrement lorsque certaines formulations risquent de conduire le lecteur à penser leurs rapports essentiellement en termes de successivité, les toutes premières phases du développement, celles qui précèdent l'acquisition du langage pouvant dès lors apparaître comme pré, voire a-culturelles. Malgré des formulations parfois problématiques, telle ne semble pas être la pensée de Vygotski qui insiste le plus souvent sur le fait que le développement culturel surdétermine les processus de croissance et

de maturation, les deux lignes de développement constituant un processus unitaire lors de l'ontogenèse et devenant ainsi extrêmement difficiles à distinguer en pratique, autrement que de manière comparative ou expérimentale. L'approche comparative conduit Vygotski et ses collaborateurs à mettre en regard le développement de l'enfant « ordinaire » avec celui de l'enfant déficient (cf. *infra* et Deleau, 1997), mais aussi — démarche fréquente au début du siècle — avec l'intelligence animale et avec les modes et instruments de pensée des peuples « primitifs », utilisant pour cela tant les travaux de Köhler ou de ses contemporains sur les chimpanzés que ceux des premiers ethnographes. Quant à l'approche expérimentale, elle les conduit à étudier comment l'usage d'auxiliaires extérieurs, de stimuli artificiels, transforme radicalement les processus de perception, d'attention ou de mémorisation.

Dans une première période (1926-1930), Vygotski ne va guère au-delà de l'analogie entre outils et instruments psychologiques. Ceux-ci demeurent pensés dans un cadre hérité de la théorie des réflexes et du schéma stimulus-réponse, dans la continuité des textes de 1924 et 1925 où il met l'accent sur les « réflexes réversibles » (cf. *supra*). Les signes, tels que par exemple le nœud au mouchoir ou les entailles faites sur un bâton, sont pensés comme « stimuli-moyens » (« stimuli-instruments » dans certains textes tels que Vygotski 1930/1985), distincts des « stimuli-objets » par le fait qu'ils sont créés par l'homme comme moyen d'accroître ses possibilités de mémorisation, de même que — autre exemple — le recours au hasard (dés, jeu de pile ou face, etc.), aux augures ou à l'interprétation des rêves sert d'auxiliaire à la prise de décision. Ces stimuli artificiels sont donc créés et utilisés comme moyen pour l'homme de transformer son rapport au monde et à lui-même : « Les hommes maîtrisent leur propre comportement en subordonnant leurs réponses à leur propre contrôle. De même qu'ils se soumettent les forces extérieures de la nature, ils maîtrisent les processus de leur comportement personnel sur la base des lois naturelles du comportement. Puisque les lois régissant les liaisons stimulus-réponse sont la base de ces lois naturelles, il est impossible de contrôler une réponse si l'on ne contrôle pas d'abord le stimulus » (1931b/1981, cf. également 1931a/1981, 1929/1994) ; « dans l'acte instrumental, l'homme se contrôle lui-même de l'extérieur, à l'aide des instruments psychologiques » (1930/1985). Nombre de travaux expérimentaux menés par Vygotski et ses collaborateurs vont dès lors porter sur la transformation opérée par une telle médiation instrumentale sur les fonctions psychiques telles que l'attention, la perception, la mémoire... (cf. entre autres Vygotski 1931/1978, 1931a/1981, 1931b/1981 ; Leontiev 1972/1981), étudiée à l'aide de la méthode « génétique-expérimentale », dite de double stimulation. Celle-ci consiste à proposer à l'enfant des tâches (stimuli-objets) qui se situent un peu au-delà de ses capacités présentes, qu'il ne peut donc résoudre seul, puis à lui fournir des auxiliaires extérieurs (stimuli-instruments ou stimuli-signes) de nature à l'aider dans la réalisation de la tâche parce que lui permettant un meilleur contrôle de son comportement (par exemple, dans une activité de mémorisation de mots, des cartes sur lesquelles figurent des objets ou des scènes qui ne représentent pas directement ces mots, mais qui permettent facilement d'établir un lien significatif avec ceux-ci ; ou encore, dans un jeu du type « ni oui, ni non » où il s'agit de ne pas utiliser deux fois de suite le même mot désignant une couleur, des cartes permettant d'objectiver et de trier les couleurs déjà nommées). Ce type d'expérience permet à Vygotski et à ses collègues d'affirmer qu'il existe quatre étapes successives dans la transformation instrumentale des fonctions psychiques

élémentaires en fonctions psychiques supérieures : une première étape, dite parfois stade des réponses naturelles ou primitives, immédiates, où l'enfant ne peut faire usage des auxiliaires extérieurs, des stimuli-signes mis à sa disposition ; une seconde, où l'enfant en fait usage, mais de façon peu pertinente, et sans comprendre le lien entre stimulus-objet et stimulus-signes ; une troisième dite stade de l'usage de signes externes, où cet usage est pertinent et conscient ; enfin l'étape finale où l'enfant peut se passer de ces signes externes, dont il a intériorisé la fonction, devenant ainsi capable de mener par lui-même l'activité mentale attendue : c'est le stade de l'usage interne des signes et stimuli auxiliaires (Vygotski, 1931b/ 1981).

La description de ces quatre étapes est présentée comme provisoire par Vygotski, et elle peut apparaître comme trop générale pour être opératoire. Mais les travaux expérimentaux menés durant cette période, de même que la méthode utilisée, portent déjà en eux deux thèmes fondamentaux de l'œuvre vygotkienne. D'une part, l'idée que le développement des fonctions psychiques supérieures s'opère de l'extérieur vers l'intérieur, du contrôle du comportement à l'aide d'auxiliaires extérieurs vers son auto-régulation rendue possible par l'intériorisation de la fonction médiatrice de ces auxiliaires, idée qui sera reprise et complexifiée lorsque Vygotski parlera de « double naissance » des activités psychiques supérieures. D'autre part, l'idée que la méthode instrumentale de double stimulation ne vaut pas seulement le domaine de la recherche expérimentale — en cela, d'ailleurs, Vygotski se distingue radicalement des conceptions de l'expérimentation en vigueur à son époque, ou encore aujourd'hui (cf. Vygotski, 1931/1978 ; Cole et Scribner, 1978) — mais aussi dans le domaine de l'éducation : « Cette méthode (de double stimulation) n'est pas seulement une clé pour la compréhension des formes supérieures du comportement de l'enfant qui ont leur origine dans le processus de développement culturel, mais aussi comme moyen de leur maîtrise pratique pour ce qui concerne l'éducation et l'instruction scolaire » (Vygotski, 1929/1994). L'apport par autrui de stimuli artificiels aidant l'enfant à réussir des tâches que, seul, il ne peut mener à bien vaut donc non seulement comme méthode d'investigation, mais comme méthode d'éducation. On perçoit ici combien, pour Vygotski, l'éducation, « développement artificiel de l'enfant » (1930/1985), est le lieu même de la genèse des fonctions psychiques, et donc de la psychologie, combien dès lors la psychologie de l'éducation est indispensable à la psychologie générale, mais aussi combien ce qu'il formalise à la toute fin des années 20 en termes de double stimulation anticipe sur ce qu'il conceptualisera quelques années plus tard sous le terme de zone de développement proximal. Reste que, durant cette période que C. Moro et B. Schneuwly (1997) qualifient de période du « Premier Vygotski », celui-ci ne prend pas encore comme objet central de son analyse la signification du signe, mais essentiellement sa fonction de stimulus artificiel. L'unité de base de son analyse demeure la notion d'acte instrumental, médiatisé par cette classe particulière de stimuli créés par l'homme pour contrôler son propre comportement que sont les instruments psychologiques. Limites que Vygotski reconnaîtra quelques années plus tard en ces termes : « Dans nos anciens travaux, nous ignorions que la signification est inhérente au signe. (...) Nous partions du principe de constance de la signification, nous mettions la signification entre parenthèses. Mais dès nos anciennes études le problème était présent. Si auparavant nous avions pour tâche de montrer ce qu'il y a de commun entre le nœud au mouchoir et la mémoire logique, notre tâche consistait maintenant à montrer la différence qui

existe entre eux. Il découle de nos travaux actuels que le signe modifie les rapports interfonctionnels » (1933/1968 (10)).

Alors que, dans la période précédente, les travaux de Vygotski et de ses collaborateurs portaient sur la médiation et la transformation instrumentales des fonctions psychiques (attention, perception, mémoire...) étudiées séparément, dès le début des années 30, il met la question des rapports entre ces diverses fonctions au centre de ses préoccupations, regrettant que « le problème des rapports soit (...) la partie la moins élaborée de toute la problématique de la psychologie moderne », et que celle-ci ait jusqu'alors tacitement admis le postulat « de l'invariance et de la constance des liaisons interfonctionnelles de la conscience », qu'elle ait supposé « que la perception est liée toujours et identiquement à l'attention, la mémoire toujours et identiquement aussi à la perception, la pensée à la mémoire, etc. » (1934/1985). Ce souci est étroitement lié avec celui de mieux prendre en considération le problème de la signification, de la nature sémiotique propre à chacun des instruments psychologiques, au-delà de leur commune fonction instrumentale. L'un et l'autre soucis conduisent à accorder une place centrale à l'étude des fonctions du langage dans le développement humain : « Le problème de la pensée et du langage fait partie de ces problèmes psychologiques qui mettent au premier plan la question du rapport entre les différentes fonctions psychiques, entre les différentes formes d'activité de la conscience » (*Ibid.*).

Dès 1929, dans un article dont il fera cinq ans plus tard un chapitre de *Pensée et langage*, Vygotski s'intéresse aux « racines génétiques de la pensée et du langage », du point de vue de la phylogenèse et de l'ontogenèse. Reprenant et discutant les travaux de Köhler, Bühler et Yerkes sur les chimpanzés, il en retient qu'il existe chez ceux-ci une intelligence non langagière, irréductible à l'apprentissage par essais et erreurs, ainsi que des modes de communication émotionnelle et de contact social qui ne font toutefois pas usage de signes ou de modes de représentation conventionnels, mais que ces deux « lignes de développement » demeurent indépendantes l'une de l'autre, aucun rapport direct ne s'établissant entre elles. Formes d'intelligence pratique et modes de communication sociale pré-langagiers se retrouvent chez le jeune enfant, au sujet duquel Bühler va jusqu'à parler d'un « âge du chimpanzé », mais la différence radicale entre l'enfant et le chimpanzé réside en ce que, chez celui-là, « à un certain moment qui se situe à un âge précoce (environ deux ans), les lignes de développement de la pensée et du langage, jusque-là séparées, se rejoignent, coïncident et donnent naissance à une forme toute nouvelle de comportement, si caractéristique de l'homme ». Le rapport qui s'établit ainsi entre pensée et langage, et son unité de base qu'est la signification, deviennent dès lors l'objet central du travail de Vygotski. Mais ce rapport ne saurait être considéré comme constant, immuable tout au long du développement de l'enfant ; il fait lui-même l'objet d'un développement, de même que la signification qui l'exprime. C'est à l'étude de ce développement que sont consacrées les analyses de *Pensée et langage*.

Il n'est pas inutile de rappeler ici que cet ouvrage rassemble des textes rédigés à plusieurs années d'intervalle. Seuls les chapitres I, VI et VII ont été écrits (ou dictés) en 1933-34, lors des toutes dernières années de la vie de Vygotski. Le chapitre II est l'avant-propos que Vygotski avait rédigé en 1932 pour l'édition russe des deux ouvrages de Piaget *Le langage et la pensée*

chez l'enfant et Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Les autres chapitres reprennent des textes précédemment publiés en 1929 et 1930. Tel est en particulier le cas du chapitre V, rédigé en 1930, dans lequel Vygotski reprend les travaux que lui-même et son élève Sakharov (mort en 1928) ont menés sur le développement des concepts et sur le rôle indispensable qu'y jouent les moyens de catégorisation fournis par le langage (cf. Sakharov, 1930/1994). Sur la base de ces travaux confrontant les enfants à des tâches de classification, de généralisation et de catégorisation, il montre qu'entre, d'une part, la pensée syncrétique propre au tout jeune enfant et qui le conduit à prendre les liaisons qu'il établit entre les impressions et les idées qu'il a des choses pour des liaisons objectives entre les choses et, d'autre part, la pensée abstraite par laquelle il établit plus tard entre les choses des rapports conceptuels qui vont « du général au particulier et du particulier au particulier à travers le général », s'interposent les différentes étapes, ou les différentes modalités, de la pensée par complexes : « Alors que le concept a pour base des liaisons de type unique, logiquement identiques entre elles, le complexe repose sur des liaisons empiriques des plus variées, qui souvent n'ont entre elles rien de commun ». Ainsi l'enfant peut-il regrouper divers objets à partir d'un objet source en sélectionnant un second objet sur la base d'un trait commun avec le premier, puis un troisième sur la base d'un trait commun avec le second qui n'est pas nécessairement présent dans le premier, etc., l'ensemble aboutissant à ce que Vygotski nomme un complexe en chaîne, dont chaque maillon est rattaché à celui qui le précède et à celui qui le suit, mais sur la base de liaisons qui peuvent différer du tout au tout.

La forme la plus élaborée et la plus répandue — y compris chez l'adulte — de la pensée par complexes est celle du pseudo-concept, équivalent fonctionnel qui, en apparence, est semblable au concept, mais qui en diffère notablement quant au mode de généralisation et de catégorisation dont il résulte. L'analyse du pseudo-concept illustre la nécessité de centrer l'analyse sur la genèse des phénomènes plutôt que sur leurs seules apparences extérieures, phénotypiques (Vygotski, 1931/1978). Vygotski s'appuie pour cela sur les travaux d'Ouznadzé qui ont montré que les mots utilisés par l'enfant au cours de ses conversations avec l'adulte pouvaient être les « équivalents fonctionnels » des mots utilisés par celui-ci, et donc rendre possible l'échange langagier, tout en subsumant des processus de pensée et de catégorisation extrêmement différents. Il a recours pour rendre compte de ces équivalences fonctionnelles à la distinction opérée par « la linguistique moderne » entre la référence et la signification, reprenant l'exemple donné par Husserl lorsque celui-ci fait remarquer que les deux expressions « le vainqueur de léna » et « le vaincu de Waterloo » ont la même personne — Napoléon — pour référence, mais diffèrent notablement quant à leur signification (Husserl, 1900/1959) (11). Ainsi enfant et adulte peuvent-ils utiliser les mêmes mots et s'accorder sur leur référence au cours de leurs conversations sans leur conférer pour autant la même signification, sans que l'usage de ces mots recouvre les mêmes processus de pensée ; les mêmes mots *fleurs* ou *fruits*, par exemple, peuvent avoir la même référence mais servir pour l'enfant à la désignation d'objets empiriques particuliers, et pour l'adulte à un usage catégoriel et conceptuel. Une compréhension minimale du mot, basée sur l'échange à propos de références communes, précède donc la formation du concept : « C'est ce qui fait l'immense importance fonctionnelle du pseudo-concept comme forme particulière, ambivalente, intrinsèquement contradictoire de la pensée enfantine. (...) La contradiction entre le développement tardif du concept et le développement précoce de la

compréhension verbale trouve sa solution réelle dans le pseudo-concept, en tant que forme de pensée par complexes qui permet à la pensée et à la compréhension de l'enfant de coïncider avec celles de l'adulte. (...) Cette coïncidence dans la référence concrète et cette non-coïncidence dans la signification du mot, qui nous sont apparues comme la particularité essentielle de la pensée enfantine par complexes, sont non pas l'exception mais la règle dans le développement du langage » (12). Ce sont ces rapports d'unité et de discordance entre référence partagée et signification du mot pour l'enfant qui permettent à celle-ci de se développer. L'apprentissage et l'usage du mot (13) ne signent donc pas la fin mais plutôt le début du processus de développement de la signification, lequel n'est possible que parce que les interactions langagières entre enfant et adulte sont essentiellement et nécessairement asymétriques (cf. Wertsch et Addison Stone, 1985). En d'autres termes, comme Vygotski l'écrira quelques années plus tard dans le chapitre I de *Pensée et langage*, il nous faut, dans une perspective génétique, considérer la signification du mot « non seulement comme l'unité de la pensée et du langage, mais aussi comme l'unité de la généralisation et de l'échange social, de la communication et de la pensée. (...) Ce n'est que lorsque nous apprenons à voir l'unité de la communication et de la généralisation que nous commençons à comprendre le lien réel existant entre le développement social de l'enfant et le développement de sa pensée ».

Le processus de formation des concepts est également l'objet central du chapitre VI de *Pensée et langage*, rédigé en 1934. Vygotski y revient de manière critique sur l'étude qui a fait l'objet du chapitre V, présentée ci-dessus, pour dire qu'elle ne permet pas de mettre en lumière la relation existant entre les différentes étapes du développement des concepts, ni donc les modalités de passage de l'une à l'autre, et ce parce qu'elle n'analyse pas le processus de formation des concepts comme passage d'une structure de généralisation à une autre : « Dans notre précédente étude nous reprenions toutes les fois, à chaque stade (formations synchroniques, complexes, concepts), le rapport du mot avec l'objet à son tout début, sans tenir compte de ce que *tout nouveau stade dans le développement de la généralisation s'appuie sur la généralisation des stades précédents*. Un nouveau stade de généralisation ne peut apparaître que sur la base du précédent. Une nouvelle structure de généralisation a pour source non pas une nouvelle généralisation directe des objets à laquelle procéderait la pensée mais une généralisation des objets généralisés dans la structure précédente » (souligné par lui). Ainsi l'analyse du développement des concepts scientifiques conduit-elle à penser ce développement et celui des concepts quotidiens non comme un rapport de successivité et d'éviction des seconds par les premiers (position que Vygotski prête et reproche à Piaget), mais comme un rapport dialectique d'unité et de discordance.

Par concepts quotidiens, terme qu'il préfère à celui de concepts spontanés utilisé par Piaget, Vygotski entend les formes de pensée, de catégorisation et de généralisation « qui ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances apporté à l'enfant par l'enseignement, mais se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage » (note de l'édition russe, 1956 et 1982). Les concepts quotidiens ainsi définis semblent être proches de ce qu'il nommait au chapitre précédent les pseudo-concepts, tandis que les concepts scientifiques, assimilés au cours des apprentissages scolaires semblent l'être de ce qu'il y désignait comme concepts, ce qu'atteste l'affir-

mation selon laquelle « c'est justement dans cette sphère (des concepts scientifiques) que la pensée franchit en premier lieu la frontière séparant le préconcept des véritables concepts ». Comme souvent, les données empiriques sur lesquelles Vygotski fonde sa démonstration (les travaux menés par sa collaboratrice Z. Shif), sont très lacunaires et n'apparaissent pas toujours probantes. Mais l'intérêt du chapitre est ailleurs, et réside dans le cadre théorique ainsi élaboré selon lequel le développement des concepts scientifiques et celui des concepts quotidiens ont à la fois des traits opposés et des traits communs et s'influencent l'un l'autre. Ainsi l'acquisition et le développement des concepts scientifiques, formes de généralisation de niveau supérieur, non seulement ne font pas disparaître les concepts quotidiens, ni leur usage, mais ils prennent appui sur eux, ils ne pourraient advenir sans eux. En retour, la maîtrise des concepts scientifiques « entraîne une élévation du niveau des concepts quotidiens et une réorganisation de ceux-ci sous son influence ». Les concepts scientifiques sont des généralisations de second ordre, généralisation des généralisations déjà cristallisées dans les concepts quotidiens : la caractéristique du concept scientifique est « qu'il est médiatisé par un autre concept et que, par conséquent, en même temps que le rapport à l'objet il inclut aussi le rapport à l'autre concept, c'est-à-dire les premiers éléments d'un système de concepts » (souligné par Vygotski). Considérons l'exemple suivant donné par Vygotski. Le mot *fleur* commence par n'être pour l'enfant qu'un concept quotidien de même niveau de généralité que les concepts *rose* ou *tulipe* ; quoique d'extension plus large, « il n'inclut pas le concept plus particulier et ne se le subordonne pas mais il le remplace et se situe au même rang que lui ». Ce n'est que lorsque l'enfant accède à un niveau de généralisation supérieur que le concept *fleur* peut se subordonner les concepts quotidiens *rose*, *tulipe* ou *œillet*, et qu'un système de concepts peut se constituer.

Vygotski a recours plusieurs fois au raisonnement analogique pour comparer l'acquisition des concepts scientifiques à celles d'une langue étrangère, de la langue écrite ou encore de l'algèbre. Ainsi, l'assimilation d'une langue seconde ne substitue pas un nouveau rapport direct aux choses aux relations déjà établies dans la langue première, mais s'effectue par l'intermédiaire de ce premier système de significations qui s'interpose entre le monde des choses et la nouvelle langue en cours d'acquisition. En retour, « l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. Elle permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique et, par conséquent, lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci, ce qui signifie aussi prendre conscience de ses propres opérations verbales et les maîtriser. (...) C'est justement en ce sens qu'il faut comprendre l'aphorisme de Goethe : " Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas la sienne à fond " ». De même, l'acquisition de la langue écrite ne peut se faire que sur la base d'un certain niveau de maîtrise du langage oral, et contribue à transformer en retour le rapport au langage, en ce que l'enfant y est confronté non plus aux mots mais à la représentation des mots : « Les signes du langage écrit et leur utilisation sont assimilés par l'enfant consciemment et volontairement, à la différence de l'utilisation et de l'assimilation inconscientes de l'aspect phonique du langage. Le langage écrit contraint l'enfant à une activité plus intellectuelle. Il le contraint à prendre conscience du processus même de la parole. Les motifs du langage écrit sont plus abstraits, plus intellectuels, moins directement liés à un besoin ». Vygotski applique le même raisonnement aux rapports entre la grammaire

explicite et la grammaire en actes, entre l'algèbre et l'arithmétique, chacune des formations supérieures se construisant sur la base des formations antérieures et en permettant la prise de conscience et la maîtrise. Caractère systématique des concepts et caractère conscient et volontaire de leur maîtrise apparaissent donc comme les néoformations fondamentales des apprentissages scolaires, lesquels se distinguent des apprentissages quotidiens « par un rapport autre avec l'expérience de l'enfant, par un rapport autre de celui-ci avec leur objet respectif et par une autre trajectoire de développement ».

Mais les considérations de Vygotski sur les rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques ne sont pas intéressants sur le seul plan du développement ; elles le sont tout autant sur le plan épistémologique en ce qu'elles rendent compte de deux modes différents de pensée. Selon lui, la supériorité des concepts et des formes de pensée scientifiques n'est pas telle qu'elle puisse nous dispenser de faire usage des concepts quotidiens. Bien au contraire, il nous rappelle que cet usage est très loin d'être une caractéristique exclusive des enfants et que nous-mêmes, adultes, y avons très souvent recours dans notre vie quotidienne. Plus, il affirme que « ce qui fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement ». Les concepts quotidiens sont riches de contenu empirique et liés à l'expérience personnelle mais il leur manque la visée et les instruments réflexifs qui en permettraient la prise de conscience et la formalisation. Les concepts scientifiques, à l'inverse, rendent possible prise de conscience, généralisation de second degré, réflexivité et transférabilité, mais ils ne permettent pas *ipso facto* de se confronter avec bonheur à la singularité des situations et des expériences. La formulation adoptée par Vygotski est nette : « les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique ». Les uns ont besoin des autres pour se développer : « Les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques ». Mais, s'il en est ainsi, peut-être faut-il pousser le raisonnement un peu plus loin que Vygotski ne le fait lui-même explicitement. Quand celui-ci écrit que « les concepts scientifiques transforment les concepts spontanés et les élèvent à un niveau supérieur en leur constituant une zone de proche développement », peut-être convient-il également d'inverser la proposition pour dire que les concepts quotidiens et les situations où ils sont opératoires peuvent en retour constituer une zone de proche développement pour les concepts et la pensée scientifiques. Si l'on met en regard les considérations ci-dessus résumées avec le fait que Vygotski est venu à la psychologie à partir de sa passion pour les productions artistiques, formes parmi les plus élaborées, mais non conceptuelles, de l'activité humaine, on sera conduit à adopter une certaine prudence quant à certains commentaires portés à prêter à Vygotski des positions excessivement rationalistes (Van der Veer, 1994b) ou trop exclusivement inspirées de l'idéologie des Lumières et d'une conception unitaire de l'histoire (pour une discussion sur ce point, cf. Scribner, 1985 ; Wertsch, 1990, 1996). Sans méconnaître la part de pertinence de ces commentaires, on peut également voir dans la voie ouverte par Vygotski une anticipation de travaux contemporains concernant, par exemple, les rapports de double anticipation entre expérience et connaissance (Schwartz, 1988), ou entre métaphore et concept (Ricœur, 1975).

Les commentaires de ce type, s'ils peuvent paraître unilatéraux, posent néanmoins des questions pertinentes qui apparaissent particulièrement vives

concernant les expéditions et recherches ethnographiques et interculturelles menées sous la responsabilité de Luria en Asie Centrale, à la conception et au suivi desquelles Vygotski semble avoir été étroitement associé. Le début des années 30 est en effet une période de profonds bouleversements sociaux et culturels dans les Républiques soviétiques d'Asie centrale. Les campagnes de collectivisation et d'intensification de l'agriculture et de lutte contre les koulaks visent à y substituer de manière extrêmement brutale — dans tous les sens du terme — et qui s'avèrera catastrophique, un mode de production collective et mécanisée à un mode de production traditionnel, quasi féodal, et à accompagner ces transformations socio-économiques par un plan d'alphabétisation à grande échelle. L'occasion se présente donc d'étudier si et en quoi ces changements sociaux, ces transformations des modes de vie et des techniques, matérielles et intellectuelles, modifient sensiblement et durablement les modes de pensée, et d'éprouver ainsi la thèse selon laquelle ceux-ci se construisent et prennent forme dans l'évolution socio-historique des modes d'activité humaine et des formes de la culture. Tel est l'objectif majeur des deux expéditions que dirigera Luria durant les étés 1931 et 1932 en Ouzbékistan et en Kirghizie, où « les immenses disparités entre la culture du passé et celle des temps modernes promettaient d'offrir les meilleures possibilités d'étudier les modifications des formes essentielles et du contenu de la pensée » (Luria, 1982/1985). Vygotski prend une part importante à la préparation de ces deux expéditions, mais ne peut y participer pour raisons de santé ; en revanche, Koffka prend part à la seconde, qu'une crise de malaria le contraint néanmoins à abandonner au bout de quelques semaines. Les travaux portent sur la perception, les processus de catégorisation, de généralisation et d'abstraction, sur des problèmes numériques et des tâches de raisonnement verbal. Ils concernent différentes catégories de population, paysans analphabètes de villages reculés, membres actifs et responsables de kolkhozes ayant suivi une formation accélérée mais dont l'instruction demeure rudimentaire, étudiants ayant bénéficié d'une scolarisation plus avancée : « en comparant les processus d'activité mentale des représentants de ces groupes, nous comptons découvrir les modifications provoquées par la restructuration culturelle et socio-économique du mode de vie » (*Ibidem*).

Luria conclut de l'ensemble des données recueillies (dont il ne publiera cependant qu'une partie) que les processus d'abstraction et de généralisation diffèrent entre personnes ayant été alphabétisées ou ayant bénéficié d'une instruction scolaire et sujets analphabètes : les modes de pensée et de catégorisation de ces derniers demeurent liés à (voire dépendants de) leur expérience pratique, immédiate, concrète, aux situations propres à cette expérience, tandis que les sujets alphabétisés se situent plus facilement et plus fréquemment sur un registre abstrait, générique et décontextualisé. Les uns apparaissent plus proches des divers modes de pensée par complexes décrits par Vygotski dans le chapitre V de *Pensée et langage*, les autres semblent se situer dans le registre de la pensée pré-conceptuelle ou conceptuelle. Luria est tenté d'interpréter les différences enregistrées dans une perspective développementale, y voyant confirmation à l'échelle historique des travaux menés sur la nature instrumentale et historico-culturelle du développement ontogénétique. Une telle approche comparative, fort courante à l'époque, ne va évidemment pas sans problèmes ni sans risques : risques d'ethnocentrisme dans l'étude des populations concernées, mais aussi risques de penser le développement ontogénétique comme récapitulatif, reproduisant peu ou prou les étapes de la phylogénèse ou de l'histoire humaine, elles-mêmes pensées sur

le mode d'un développement unitaire (sur ce point concernant Vygotski, cf. Scribner, 1985). C'est sur le premier point que se sont concentrées les violentes critiques suscitées par les conclusions de Luria dans l'URSS des années 1930, le reproche d'ethnocentrisme servant pour une large part à nourrir la critique politique. Luria est alors accusé de décrire les paysans, voire les kolkhoziens, d'Asie centrale comme incapables de pensée abstraite, et d'être victime de préjugés défavorables aux nationalités minoritaires ; mais il se voit surtout reprocher de méconnaître et de minorer les énormes progrès que l'introduction de l'économie socialiste et des réformes politiques, sociales et culturelles aurait fait accomplir aux populations ouzbèke et kirghize. Ces critiques sont sans doute pour beaucoup dans le fait que les résultats de ces deux expéditions ne seront publiés par Luria que quarante ans plus tard (Luria, 1976, 1982/1985). Au-delà de la conjoncture politique de l'URSS des années 1930, où la discussion théorique et épistémologique apparaît subordonnée à la critique politique, les travaux concernés soulèvent, on l'a dit, des questions bien réelles. Ainsi M. Cole (1985, 1990) fait-il remarquer que les populations étudiées le sont à l'aune de conceptions et de dispositifs d'investigation propres aux sociétés ouest-européennes et aux recherches psychologiques qui y sont alors menées, mais ne prennent pratiquement pas en considération les activités sociales et culturelles propres à ces populations et les processus psychiques qui leur sont associés. Les travaux de Luria et de ses collaborateurs apparaissent dès lors plus comme l'étude des fonctions psychologiques générales dans un contexte social et culturel particulier que comme une réelle mise en œuvre comparative de la problématique historico-culturelle alors en cours d'élaboration.

JEU, APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT : UNE CONCEPTION DIALECTIQUE DES RAPPORTS ENTRE PENSÉE ET AFFECT

On a dit combien, pour Vygotski, le développement mental doit être pensé comme étant de nature sociale en un double sens : parce qu'il est le produit de l'appropriation d'outils et d'instruments psychologiques, de systèmes et de conduites sémiotiques élaborés au cours de l'histoire sociale et culturelle des hommes, et parce que cette appropriation ne peut se réaliser que dans les pratiques de communication et de coopération sociale asymétrique qui règlent les rapports de l'enfant avec autrui. C'est en référence aux travaux de P. Janet que Vygotski (1931b/1981) développe cette deuxième idée, en reprenant du psychologue français cette « loi fondamentale » du développement et de la psychologie selon laquelle l'enfant se conduit vis-à-vis de lui-même comme autrui se conduit vis-à-vis de lui, maîtrisant les formes sociales de comportement qui lui permettent d'agir sur autrui et permettent à autrui d'agir sur lui avant que de se les appliquer à lui-même (14). Vygotski reformulera cette loi dans les termes suivants : « 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 comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (1935/ 1985 ; des formulations antérieures de cette loi, très proches de celle qui est citée ici, se trouvent dans 1930a/1978 et 1931b/1981). L'appropriation des systèmes de signes et la maîtrise des conduites sémiotiques s'opèrent donc de l'activité menée en coopération avec

des adultes ou des pairs plus experts que soi vers l'activité menée de manière autonome.

Ainsi Vygotski s'oppose-t-il aux thèses de Piaget sur l'origine et la fonction du langage égocentrique. Pour Piaget, le langage et la pensée égocentriques sont intermédiaires entre la pensée autistique préverbale et le langage et la pensée socialisés ; dès lors, le langage égocentrique ne peut remplir aucune fonction utile dans l'activité de l'enfant, qu'il ne fait qu'accompagner sans la modifier en rien. Selon Vygotski, le sens du développement est inverse et « le langage égocentrique de l'enfant est l'un des phénomènes marquant le passage des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques » : non seulement il se dégage du langage social pour se transformer par la suite en langage intérieur, mais il remplit ce faisant une fonction spécifique, de contrôle et de régulation, puis de direction et de planification de l'activité de l'enfant. Outil d'échange et d'action sur autrui, le langage devient par ce mouvement d'intériorisation moyen de contrôle de sa propre activité, instrument de pensée, tandis que l'espace discursif dialogal instauré par l'interlocution se transforme en espace mental : la conscience devient par là « contact social avec soi-même » selon les termes qu'emploie Vygotski dès 1925. Ce mouvement n'est cependant pas de simple intériorisation, il est de transformation, et le langage intérieur, langage pour soi, diffère du langage extériorisé, langage pour autrui, non seulement par sa fonction, mais aussi par sa structure : condensation importante, agglutination des significations, domination de la fonction prédicative sur la fonction référentielle, le langage égocentrique apparaissant dès lors comme une forme mixte, intermédiaire, entre l'un et l'autre (Vygotski, 1934/1985, ch. 7 ; Schneuwly, 1985, 1987) (15).

Plus généralement, intériorisation n'est jamais synonyme, chez Vygotski, de reproduction sur un plan interne d'activités et de structures élaborées de façon externe ; le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique est toujours un processus productif, de développement et de transformation : « (les fonctions psychiques) ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois » (1930b/1978). Unité et discordance : ainsi peuvent être caractérisés les rapports entre processus interpsychiques et processus intrapsychiques, l'unité étant le fruit de leur commune nature instrumentale et sémiotique, la discordance surgissant de la différenciation de leurs fonctions dans des systèmes régis chacun par leurs propres lois (langage pour autrui vs langage pour soi ; contrôle de l'activité d'autrui vs contrôle de sa propre activité...) (sur ce point, cf. Wertsch et Addison Stone, 1985 ; Marti, 1996).

Mais si l'intériorisation est toujours processus de transformation, il en va de même pour le mouvement inverse d'extériorisation, qui va par exemple de la pensée au langage, oral et *a fortiori* écrit. Les thèses de Vygotski sur ce point sont parmi les plus connues : « Le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et du non-être) de la pensée dans le mot. (...) Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » (1934/1985, ch. 7). La dis-

cordance entre contenu sémantique de la pensée et grammaire des mots « est la condition nécessaire pour que le mouvement de la pensée au mot soit possible », pour que puisse advenir « une modification de la structure du sens lors de son incarnation dans les mots » (*Ibidem*). Cette exigence de modification et de réorganisation est maximale pour la « forme de langage la plus prolixe, la plus précise et la plus développée » (*Ibidem*) qu'est le langage écrit, langage adressé à un interlocuteur absent, voire virtuel, et dont la réalisation requiert du scripteur un mode de fonctionnement psychique spécifique, volontaire, conscient et réflexif, « un rapport méta-textuel à son texte » (Schneuwly, 1985), mais elle vaut également pour les autres domaines d'activité (cf. Marti, 1996, concernant l'activité mathématique). Extériorisation et exigence d'explicitation des processus de pensée dans des formes communicables et partageables contraignent et autorisent la pensée à se réorganiser et à accroître ses possibilités de contrôle et d'autorégulation. Au-delà des simples métaphores spatiales, l'acquisition des connaissances et le développement des fonctions psychiques supérieures apparaissent ainsi comme le produit toujours inachevé d'une dialectique entre ces processus de médiation sémiotique d'orientation contraire que sont l'intériorisation et l'extériorisation.

La loi de double naissance des fonctions psychiques supérieures, la distinction entre leur genèse interpsychique et leur genèse intrapsychique, conduisent Vygotski à l'élaboration du concept de zone proximale de développement, qui est sans doute le plus connu de son édifice théorique. L'élaboration de ce concept apparaît au carrefour de ses préoccupations concernant l'évaluation du niveau de développement de l'enfant, tout particulièrement de l'enfant déficient, et de celles concernant le développement des concepts. D'un texte à l'autre (cf. en français 1934/1995 ; 1934/1985, ch. 6 ; 1935/1985), elle recouvre un champ de plus en plus large, du problème traditionnel de la mesure du développement à la question des relations entre enseignement-apprentissage (16) et développement cognitif ou à celle des rapports entre activité et formation des désirs ou des « motivations ».

C'est au psychologue allemand Ernst Meumann que Vygotski dit emprunter l'idée selon laquelle il convient d'établir au moins deux niveaux de développement chez l'enfant : le niveau de développement actuel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui, et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives, et le niveau de développement potentiel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il n'est pas encore en mesure de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale. L'écart entre ces deux niveaux définit ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci définit l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement, lesquels en retour transforment et déterminent le développement en lui donnant forme et contenu. Son évaluation s'avère plus prédictive du développement de l'enfant, normal ou déficient, que la traditionnelle mesure du niveau de développement actuel, à l'aide de tests standardisés. On peut ainsi entendre dans l'élaboration de ce concept comme un écho du concept de surcompensation forgé par Adler, et qui a exercé une forte influence sur le travail de Vygotski dans le champ de la défectologie (cf. *infra*), mais il existe également une continuité évidente allant de la méthode de double stimulation, à la thèse du caractère doublement social du développement humain, et au concept de ZPD.

Armé de ce concept, Vygotski examine et réfute les différentes conceptions théoriques qui considèrent l'apprentissage et le développement comme deux processus indépendants l'un de l'autre, ou qui ne voient entre les deux qu'une relation de dépendance unilatérale, pensant le développement comme l'ombre portée de l'apprentissage ou à l'inverse celui-ci comme ne pouvant que suivre le développement. Ainsi critique-t-il avec vigueur les conceptions, profanes ou savantes, selon lesquelles l'apprentissage et l'enseignement doivent se régler sur le développement qui a déjà eu lieu sans pouvoir en transformer en retour ni le rythme ni la nature, conceptions très prégnantes dans l'œuvre piagétienne, et devenues aujourd'hui prépondérantes dans le discours psychopédagogique contemporain. Pour Vygotski au contraire, l'enseignement doit être en mesure de diriger le développement plutôt que d'être entraîné par lui : « Un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il n'est pas en mesure d'entraîner le processus développemental mais est entraîné par celui-ci. La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle : *Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* » (1935/1985, souligné par lui) ; « *La pédagogie doit se régler non sur l'hier mais sur le demain du développement infantin. (...) L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. (...) Toute matière d'enseignement exige de l'enfant plus qu'il ne peut donner à ce moment-là, c'est-à-dire que l'enfant à l'école a une activité qui l'oblige à dépasser ses propres limites* » (1934/1985, souligné par lui) ; « Nous n'hésitons pas à affirmer que le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes 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'enfant » (1935/1985).

Très fréquemment cité, le concept de ZPD a donné lieu à de très nombreux commentaires, travaux et discussions, alors même que Vygotski n'en dit guère plus que les propos cités ci-dessus, certes très stimulants mais qui demeurent extrêmement généraux. C'est dans ce qu'il dépeint de l'acquisition et du développement du langage, depuis l'enracinement des premières formes linguistiques de la communication dans leurs précurseurs pragmatiques non-linguistiques jusqu'au développement de la pensée conceptuelle, que l'on peut voir le paradigme de la formation d'une ZPD dans les situations de communication asymétrique dans lesquelles l'adulte introduit l'enfant. Ainsi le geste de saisie du jeune enfant ne peut-il prendre valeur significative et se transformer en geste d'indication qu'au travers de la réponse de l'adulte qui l'anticipe et l'interprète comme tel (1930b/1978) ; ainsi encore, la signification des mots et des concepts ne peut-elle se développer qu'au travers d'activités dialogiques dans lesquelles les conduites langagières de l'enfant « ne se développent pas librement ni spontanément, selon des lignes tracées par l'enfant lui-même, mais suivent des directions définies qui leur sont prescrites par les significations de mots déjà établies dans le langage des adultes » (1934/1985). Mais, en dehors de ce champ, Vygotski n'aborde, à notre connaissance, les modes d'intervention de l'adulte dans la formation d'une ZPD, qu'à titre d'exemple de ce que peut faire le psychologue pour différencier les niveaux de développement potentiel de deux enfants ayant le

même âge et le même niveau de développement actuel : « Supposons que je leur montre différentes manières de résoudre le problème. Selon les cas, différents expérimentateurs utiliseront différents modes de démonstration : certains peuvent conduire une démonstration dans son entier et demander à l'enfant de la répéter, d'autres peuvent ébaucher la solution et demander à l'enfant de la poursuivre et de l'achever, d'autres encore peuvent le guider par leurs questions. En bref, d'une manière ou d'une autre, je propose aux enfants de résoudre le problème avec mon aide. Dans ces conditions, il s'avère qu'un des enfants peut résoudre des problèmes du niveau douze ans, tandis que le second ne peut résoudre que des problèmes du niveau neuf ans. Peut-on encore dire que leur niveau de développement mental est le même ? » (1935a/1978). Vygotski n'aura pas le temps de développer plus spécifiquement la signification et la portée du concept de ZPD concernant les problèmes d'enseignement-apprentissage. Les conclusions didactiques qui peuvent être inférées de ses écrits ont donc donné lieu à un grand nombre d'interprétations, de recherches et de reformulations, portant sur différents domaines, mettant plutôt l'accent sur tel aspect ou sur tel autre, et dont la cohérence n'est pas toujours évidente. Faute de pouvoir discuter ici ces interprétations de manière détaillée (ce que nous nous proposons de faire dans une prochaine note de synthèse), nous nous limiterons à attirer l'attention sur le risque — que nous semblent courir certaines d'entre elles — de dimensionner à l'étroit le concept de ZPD en le pensant et en l'étudiant dans une perspective et en des termes trop exclusivement interactionnistes et/ou trop exclusivement cognitifs.

La description des interactions de tutelle et de la construction de « formats », telle qu'on la trouve par exemple chez Bruner et Hickmann (*in* Bruner, 1983), à propos de situations qui ne sont pas précisément des situations d'enseignement, est précieuse et fondamentale. Mais elle ne doit pas conduire à sous-estimer le fait que c'est en définitive l'activité de l'enfant dans ce contexte interactif qui est cause du développement, que cette activité ne se comprend pleinement qu'en prenant également en considération la nature des problèmes sur lesquels elle porte et des compétences nécessaires à leur résolution. Les interactions entre l'enfant et l'adulte (ou un pair plus compétent) ne sauraient donc être pensées comme constitutives du processus d'apprentissage si l'on fait abstraction de la spécificité des contenus et activités sur lesquels porte cet apprentissage. Ce qui conduit Vergnaud (1989) à affirmer qu'« une bonne théorie de la zone proximale de développement implique nécessairement une bonne théorie de la référence ». Mais l'activité psychique de l'enfant ne saurait être considérée comme purement cognitive ; elle comporte nécessairement des composantes subjectives, tenant à « l'affectivité et (à) la volonté » dont Sève (1985) nous rappelle qu'elles peuvent être « elles-mêmes génératrices de zones proximales de développement ». Or, force est de constater, avec Rosa et Montero (1990), que cette question est très peu présente dans les travaux et interprétations concernant la ZPD. En revanche, on trouve dans certains des derniers écrits de Vygotski de quoi se prémunir, au moins conceptuellement, contre ce double risque de dimensionner trop à l'étroit le concept de ZPD voire, plus largement, la théorie vygotkienne dans son ensemble en la présentant comme une théorie interactionniste de la « cognition froide » (17).

Ainsi les analyses que Vygotski consacre au rôle de l'imitation et, surtout, du jeu dans le développement de l'enfant montrent bien que, pour lui, présence et intervention directes d'autrui peuvent ne pas être indispensables à

la formation d'une ZPD, et ce aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan subjectif. Réfutant les thèses selon lesquelles l'enfant serait capable d'imiter n'importe quel comportement, comme si l'imitation était une conduite mécanique, automatique et *inintelligente*, Vygotski affirme néanmoins que, à la différence des animaux supérieurs, l'imitation, quand elle n'est pas seulement « singerie », permet à l'enfant de s'élever au-dessus de son niveau de développement actuel, de devenir apte à mener des actions qui ne faisaient jusque-là pas partie de son répertoire de conduites (sur l'imitation, cf. Van der Veer et Valsiner, 1991, 344-345). Quant au jeu, Vygotski affirme, dans une très belle conférence donnée en 1933 (1933/1978), texte fort peu connu en France, qu'il est une activité déterminante pour le développement de l'enfant, et qu'il constitue en lui-même une ZPD pour l'enfant. Le jeu demande, pour être compris dans sa spécificité, à ne pas être étudié du seul point de vue cognitif, posture qui reviendrait à négliger « non seulement la motivation, mais les circonstances de l'activité de l'enfant ». Comme d'autres, Vygotski part du fait que l'enfant crée dans le jeu une situation imaginaire qui lui permet de réaliser des désirs qui ne peuvent l'être dans la réalité. Mais il met l'accent sur la pluralité de niveaux que comporte toute situation imaginaire de cette sorte. Ainsi lorsque, pour l'enfant, un bâton devient un cheval, lorsqu'un chiffon devient un bébé, le jeu est constitutif d'un premier mode d'émancipation par rapport à la situation immédiate et à ses contraintes. Ce n'est plus celle-ci qui gouverne les conduites de l'enfant, mais la signification qu'il lui attribue en faisant « comme si » ou en invitant autrui à participer à son « on dirait que... ». Mais si l'enfant s'émancipe ainsi des contraintes de situation, c'est pour se soumettre volontairement aux contraintes propres à la signification qu'il leur confère : il lui faudra se comporter avec le bâton ou le chiffon de manière compatible avec les significations cheval ou bébé qu'il leur attribue. Tout objet ne se prête pas à être transformé en cheval ou en bébé — et en ce sens, le jeu ne peut être considéré comme une activité symbolique reposant sur des signes arbitraires et conventionnels, au même titre que, par exemple, les activités langagières ou mathématiques — mais, une fois cette transformation opérée, elle contraint les possibilités d'action de l'enfant avec le bâton ou le chiffon. Ainsi la pensée se sépare-t-elle des objets et des situations concrets pour créer un univers de signification fictif dont les contraintes sont dès lors mieux reconnues, dans les deux sens du terme, par l'enfant. D'une part, ce qui passait inaperçu dans la vie quotidienne devient, dans le jeu, règle de comportement plus consciente et plus explicite : deux sœurs décidant de « jouer à être sœurs » essaieront de se comporter selon ce qu'elles croient que doit être une sœur, ce qui les obligera à prendre conscience d'un certain nombre de règles de conduites, alors que chacune se comporte dans la vie ordinaire sans penser qu'elle est la sœur de l'autre. D'autre part, l'enfant accepte de se soumettre aux contraintes de la situation imaginaire et en retire un plaisir accru, alors que dans son expérience ordinaire, une telle soumission aux règles est le plus souvent synonyme de renonciation à ce qu'il désire, parfois même liée à la crainte d'être puni. Le jeu permet donc à la contrainte de se mettre au service du désir plutôt que d'être l'obstacle qui en empêche la réalisation, il offre à l'enfant « une nouvelle forme de désirs », créant ainsi des motivations de second ordre, anticipant sur ce qui sera plus tard requis du sujet dans les domaines de l'apprentissage scolaire et du travail. Au total, le jeu, activité externe détournant les objets et les situations de leur usage ordinaire, est à la source de processus internes tels que l'imagination, l'interprétation, la volonté et la création de désirs de second ordre. Il contribue donc bien à la

formation d'une ZPD pour l'enfant : « Dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-dessus de son âge moyen, au dessus de son comportement habituel ; dans le jeu, il se situe en quelque sorte une tête au-dessus de lui-même. (...) Bien que le rapport entre jeu et développement puisse être comparé au rapport entre instruction et développement, le jeu fournit un cadre bien plus large pour la transformation des besoins (18) et de la conscience. L'action dans le domaine de l'imaginaire, dans une situation fictive, la création de buts volontaires, la formation de plans de vie réels et de motifs volontaires, tout ceci apparaît dans le jeu et en fait le niveau le plus élevé du développement de l'âge préscolaire ». Deux ans auparavant, Vygotski (1931b/ 1994) écrivait déjà que « le jeu de règles occupe la même place dans le processus de développement de la volonté enfantine que le conflit ou la discussion dans le développement de la pensée ».

Cette ZPD qu'est le jeu sert donc tout à la fois la création par l'enfant de nouvelles formes de désirs, de motivations, et de nouveaux modes de rapports et d'attitudes envers la réalité, l'ensemble contribuant, *au travers de l'activité et de ses contraintes spécifiques*, à la reconnaissance — toujours au double sens du terme — de la nécessité des règles de la vie sociale. L'étude développementale du jeu ne paraît dès lors pas très éloignée de celle du langage : « Dans chaque cas, la forme sociale externe (de l'activité) devient plus abstraite et généralisée, tandis que les formes intérieures évoluent vers plus de condensation et de symbolisme personnel. Le langage extériorisé a pour asymptote les concepts scientifiques et pour contrepartie interne le développement du langage intérieur. Les formes extérieures du jeu se développent en jeux de règles et aboutissent aux formes socialement constituées du travail, tandis que le "jeu intérieur" est au fondement du développement de la volonté et de l'imagination » (Lee, 1985).

Ce commentaire nous conduit à revenir à *Pensée et langage* pour montrer combien on ne saurait s'en tenir à une lecture exclusivement cognitiviste de ce qu'y écrit Vygotski, dont les dernières années de la vie sont marquées — en particulier au travers de ses discussions critiques avec Lewin — par un nouveau d'intérêt pour l'étude des relations entre intellect et affect, préoccupation qui était déjà très présente dans ses travaux théoriques concernant la psychologie de l'art. On se souvient que, pour Vygotski, l'intériorisation est toujours un processus productif : ainsi, en devenant langage intérieur, le langage social se transforme parce qu'il est incorporé dans un système qui possède ses propres lois. Parmi celles-ci, une des plus importantes, que nous n'avons pas évoquée jusqu'ici, est la prédominance du sens sur la signification. C'est à Frédéric Paulhan (19) que Vygotski emprunte cette distinction : « Paulhan a rendu un grand service à l'analyse psychologique du langage en introduisant une distinction entre le sens d'un mot et sa signification. Le sens, comme il l'a montré, représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience. (...) Le sens d'un mot, dit Paulhan, est un phénomène complexe, mobile, qui dans une certaine mesure change constamment selon les consciences et, pour une même conscience, selon les circonstances ». Quant à la signification, elle « n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise ». Si la signification des mots est sociale, cristallisée sous sa forme la plus pure dans la ou les définition(s) du dictionnaire, elle n'est « qu'une pierre dans l'édifice du sens » (Vygotski, 1934/ 1985, ch. 7).

Pour Van der Veer et Valsiner, Vygotski se référerait ici à un texte publié par Paulhan en 1928. Nous avons jugé préférable de nous appuyer, pour expliciter en quoi Vygotski se réfère à Paulhan, sur un ouvrage publié par celui-ci en 1929, texte étonnamment moderne dans lequel l'auteur s'efforce de distinguer les deux fonctions du langage, communicative et suggestive, pour mieux penser leurs rapports. La fonction communicative repose selon Paulhan sur la signification stricte des mots, signes et discours, signification toujours plus ou moins abstraite, qui vise à être identique pour tous, et dont le modèle, au-delà des définitions du dictionnaire, est le « langage mathématique » ne laissant subsister aucune occasion de doute, aucune polysémie. Cette fonction du langage joue un rôle d'unification des sujets parlants en ce qu'elle permet la circulation des idées, des connaissances et des sentiments. C'est la fonction suggestive du langage qui vient arracher ces significations à leur abstraction pour en développer les « harmoniques » dans la conscience et la personnalité des locuteurs. Les mots agissent alors « en faisant entendre non seulement plus, mais autre chose que ce que normalement ils signifient, en éveillant des idées qui ne sont pas logiquement attirées par les idées transmises (par les significations) ». De telles harmoniques se développent par association d'idées et condensation, nous dit Paulhan, en des termes qui ne sont pas sans évoquer les concepts de déplacement et de condensation utilisés par Freud pour caractériser les modes essentiels de fonctionnement des processus inconscients : « La condensation est un fait très général et universel dans le domaine du langage. Il n'y a pas de mot sans doute dont la portée ne dépasse celle que sa signification lui attribuerait strictement. Les circonstances dans lesquelles il est parvenu à l'esprit et la nature de cet esprit l'associent plus ou moins étroitement à un plus ou moins grand nombre d'idées, d'images, d'impressions, et le rendent capable de les éveiller ». L'art poétique est, pour Paulhan, le mode majeur de cette fonction suggestive du langage, qui vise à suggérer au lecteur « des états d'âme inspirés sans servilité de ceux du poète », à l'émouvoir, le faire rêver, « intéresser (sa) sensibilité sans l'assujettir, (son) imagination sans l'asservir, (son) intelligence sans lui imposer une suite rigoureuse de propositions enchaînées ». À côté de la signification stricte, « la suggestion amène pour l'encadrer, la compliquer, l'enrichir, des idées secondaires, des images de détail, des impressions diverses qui, dans leur ensemble concret, n'appartiennent qu'à une seule personnalité ». Alors que la fonction communicative joue un rôle d'unification des sujets parlants, la fonction suggestive joue donc un rôle de différenciation, « donnant à chacun l'occasion de penser, de sentir, d'agir selon sa propre nature ». Mais les rapports entre fonction suggestive et fonction communicative, entre sens et signification, entre différenciation et unification, loin d'être rapports d'exclusion réciproque, sont, pour Paulhan, rapports d'unité dialectique. Il s'agit bien de penser « l'ensemble que forme leur union » : « Ce qui permet à chacun de nous de développer plus ou moins ce qui vit en lui de personnel et d'unique, c'est justement toute la partie de son âme qui lui est commune avec ses compagnons de vie. C'est, particulièrement, parce qu'il connaît leur langue qu'il pourra se servir à l'occasion des mots de cette langue pour leur rattacher utilement d'autres impressions et d'autres idées. Si les différences individuelles peuvent servir à créer de nouvelles ressemblances sociales, les ressemblances sociales sont aussi à certains égards une aide aux différenciations individuelles » (Paulhan, 1929).

Affirmant qu'une des principales caractéristiques du langage intérieur est la prédominance du sens sur la signification, décrivant la manière dont un

mot peut absorber le sens de ceux qui le précèdent ou qui le suivent, affirmant qu'« une phrase vivante, dite par un homme vivant, a toujours un sens latent », Vygotski, de même que Paulhan, attribue au langage intérieur des modes de fonctionnement très proches de ceux que Freud dépeint concernant les *processus* inconscients (Lee, 1985). Le domaine du sens déborde celui du langage au sens étroit, puisqu'il concerne « l'ensemble de tous les faits psychologiques que (le) mot fait apparaître dans notre conscience » (20), voire, serions-nous tenté de dire plus largement, l'ensemble de tous les faits psychologiques que toute activité — langagière ou non — éveille dans notre psychisme (cf., sur ce point, Leontiev, 1972/1976, 1975/1984 ; Rochex, 1995b). Aussi permet-il d'aborder aux rives de ce que Vygotski nomme « la sphère motivante de notre conscience », de cette « tendance affective et volitive (qui) peut seule répondre au dernier " pourquoi " dans l'analyse de la pensée ». La prise en considération de ce « plan dérobé » de la pensée et du psychisme interdit dès lors de séparer pensée et affect, de *les penser comme deux processus indépendants, ou de penser leurs rapports comme constants, comme rapports de dépendance unilatérale de l'un par rapport à l'autre*. Ainsi affirme-t-il dès le premier chapitre de *Pensée et langage* (rédigé en 1934) que « celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre. De même celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu d'avance impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre que la transformation de la pensée en un inutile appendice du comportement, en son ombre impuissante et vaine ». Dans un autre texte (1935a/1994), presque tout entier consacré à une discussion avec Lewin, il affirme que « la pensée qui n'est pas motivée affectivement est impossible, comme le serait l'opération sans cause », mais que, pour autant, « la dynamique de la pensée ne reflète pas les rapports dynamiques qui dominant l'opération concrète. Si la pensée ne changeait rien dans l'opération dynamique, elle ne serait absolument pas nécessaire ». Rappel et exigence dialectique qui nous semblent ne rien avoir perdu de leur actualité aujourd'hui où les cloisonnements, voire l'ignorance ou les anathèmes réciproques, entre psychologie cognitive et psychologie clinique semblent se renforcer à la mesure du développement et de la spécialisation des travaux propres à chacune de ces approches.

DÉFECTOLOGIE ET PAIDOLOGIE

L'ensemble des évolutions de la pensée vygotkienne que nous venons de présenter se retrouve dans les nombreux écrits qu'il a consacrés à la défec-tologie, c'est-à-dire à l'étude théorique et clinique de l'enfant handicapé ou déficient (aveugle, sourd-muet, arriéré mental, etc.) et des problèmes que pose son éducation. Un tel objet d'étude a toujours représenté une part importante des préoccupations de Vygotski, tant de ses recherches, publications et conférences, que de son activité institutionnelle, par exemple à la tête de l'Institut de Défectologie de Moscou. Les textes qui en sont issus,

rédigés entre 1924 et 1934 — dont une trentaine sont rassemblés dans le volume 5 de l'édition russe de ses *Œuvres complètes*, parmi lesquels six ont été traduits et publiés en français sous le titre *Défectologie et déficience mentale* (21) — témoignent de cette continuité d'intérêt, mais aussi des évolutions dans la manière dont Vygotski a abordé la question de la déficience et du handicap au fur et à mesure de l'élaboration et des remaniements de son œuvre théorique, dont ils offrent une sorte de modèle miniature.

Les premiers textes que Vygotski consacre à la défectologie mettent fortement l'accent sur l'éducation sociale des enfants handicapés pour compenser ou prévenir les conséquences sociales du handicap de l'enfant (cf. 1925/1994). Le handicap de la cécité ou de la surdité est considéré comme défaut d'une voie de formation de réflexes conditionnés à partir de l'environnement, défaut qui, s'il n'est pas compensé, ne peut qu'affecter la formation des fonctions psychiques supérieures. Ainsi la surdité aurait des conséquences sociales plus graves que la cécité en ce qu'elle peut priver l'enfant concerné d'interactions langagières nécessaires à la communication, à la formation et au développement de la pensée et de la conscience. L'éducation sociale compensatrice a dès lors pour objet de permettre et d'organiser la suppléance d'une fonction par une autre sur le modèle de la substitution d'une voie de formation de réflexes de niveau supérieur à une autre, les différentes voies étant censées être équivalentes. Ainsi l'apprentissage de la lecture du braille ne différerait-il de celui de la lecture ordinaire que par la nature du signe et de la voie sensorielle empruntée : « Ce qui est important est la signification, non le signe. Nous changerons le signe et conserverons la signification », écrit Vygotski en 1924 (cité par Van der Veer et Valsiner, 1991), en des termes encore marqués par l'influence de la réflexologie.

Vygotski évolue rapidement vers une approche plus holistique et interfonctionnelle du handicap. Réfutant les approches unidimensionnelles et quantitatives du handicap et de la déficience, alors dominantes dans les pays anglo-saxons, et le plus souvent liées à des problématiques de traitement spécifique et d'éducation séparée, il affirme que le handicap et la déficience ne doivent pas être appréhendés en termes de diminution quantitative de l'intelligence ou des performances liées à telle ou telle fonction psychique, mais comme étant une organisation qualitativement différente de l'ensemble de la conduite du sujet handicapé ou déficient, que c'est cette organisation d'ensemble, et non la seule fonction affectée par la déficience ou le handicap, qui doit être au centre de la visée de traitement et d'éducation des sujets concernés. Ainsi pour Vygotski, l'essentiel n'est pas seulement l'étude ou la mesure (ni même la rééducation) d'un défaut spécifique, mais d'abord celle de la manière dont un sujet et son entourage éducatif « font avec » ce défaut, celle de la spécificité du développement du sujet affecté de ce défaut : « Une théorie ne peut se baser seulement sur des hypothèses qui sont négatives, tout comme la pratique éducative ne peut s'édifier à partir d'orientations et de fondements négatifs » ; « Tout comme en médecine l'importance attribuée au malade prime sur l'importance attribuée à la maladie, la défectologie accorde sa priorité à l'enfant affecté par un défaut, le défaut n'étant pas en lui-même le sujet important » (1928b/1994).

Visant à élaborer une théorie dynamique du développement de l'enfant déficient qui ne le réduise pas au développement de fonctions psychiques séparées, dont les unes seraient entravées tandis que les autres se dévelop-

peraient « normalement », Vygotski ne pouvait manquer de rencontrer tant les théories de la vicariance des sens que les théories de la surcompensation. Les premières insistent sur le fait que la perte ou l'affaiblissement d'une fonction sensorielle stimule le développement d'autres fonctions sensorielles qui viennent ainsi suppléer à la fonction déficiente (ainsi parle-t-on couramment du « sixième sens » des aveugles). Approche partiellement pertinente selon Vygotski (1927/1994), en ce qu'« elle croit qu'aucun défaut ne se réduit à la perte isolée de la fonction, mais qu'il provoque une réorganisation radicale de l'ensemble de la personnalité et qu'il ranime les forces psychiques en leur donnant une nouvelle voie », mais qui demeure insuffisante et naïve parce que reposant sur une « ignorance des éléments sociaux et psychologiques qui interviennent dans (un) processus (de compensation) », qu'elle pense comme processus de nature essentiellement organique (le « sixième sens » des aveugles n'est justement pas un sens, mais un rapport socialement construit au monde qui leur permet de compenser plus ou moins bien leur cécité).

Pour les secondes, s'il y a processus de compensation, celui-ci passe par l'intermédiaire de ce qu'Adler, principal représentant de cette approche, nomme *sentiment d'infériorité*, lequel, produit de l'affaiblissement de la position sociale du sujet concerné, devient la force dynamique principale du développement psychique. Plusieurs textes témoignent de l'influence exercée dès 1927 (22) par les travaux d'Adler sur la pensée de Vygotski, mais aussi du regard de plus en plus critique qu'il porte sur ces travaux. Non seulement Vygotski affirme la nécessité de distinguer l'importance ainsi attribuée aux processus de compensation des représentations mystiques de la déficience ou de la souffrance comme positives en soi, mais il se démarque de ce qu'il considère comme une vision par trop optimiste du défaut : « Si avec le défaut étaient aussi données les forces permettant de le surmonter, tout défaut serait un bienfait. En est-il toujours ainsi ? En fait, la surcompensation est seulement une des deux issues finales possibles de ce processus, un des deux pôles du développement hypothéqué par le défaut. Le pôle opposé est la compensation manquée, le refus de la maladie, la névrose (...). Entre ces deux pôles, entre ces issues extrêmes s'échelonnent tous les degrés possibles de compensation » (1927/1994). Mais c'est surtout à partir du tournant des années 1930 que les écrits de Vygotski sur la défectologie attestent la transition de l'influence adlérienne à l'approche historico-culturelle du développement psychique, laquelle rend compte du développement de l'enfant déficient comme de celui de l'enfant normal. Dès lors, pour Vygotski, la force motrice principale du développement de l'enfant déficient doit être cherchée, non pas tant dans le sentiment d'infériorité, mais plutôt dans les exigences sociales et cognitives auxquelles l'enfant est (ou non) confronté au travers de la communication, de la collaboration et de l'interaction avec autrui. En ce sens, Vygotski insiste sur la nécessité de distinguer le défaut et ses conséquences directes concernant les fonctions élémentaires (cécité, surdité...), de leurs conséquences « secondaires » liées à ce que l'enfant déficient « a lâché la collectivité » (1931b/1994) et a été « lâché » par elle : « l'exclusion de la collectivité ou le développement social entravé empêche le développement des fonctions psychiques supérieures qui, quand les choses se déroulent normalement, se manifestent directement en liaison avec le développement des activités collectives de l'enfant ».

Ce sont ces « conséquences secondaires » qui doivent donc être la cible centrale de l'éducation des enfants handicapés et déficients, laquelle doit

viser à être « compensation par le haut » (1931b/1994), à combler ou à prévenir le retard de développement culturel lié au « lâchage » de ou par la collectivité, et ce en fournissant à l'enfant des instruments psychologiques, des médiateurs culturels aptes à favoriser son développement en suppléant, autant que faire se peut, au défaut primaire et à ses conséquences directes. D'où les plaidoyers répétés de Vygotski non seulement contre la tendance à regrouper entre eux les enfants affectés du même défaut, mais aussi contre une éducation spéciale insipide, aux aspirations et exigences minimalistes centrées sur l'entraînement des fonctions élémentaires et la domination quasi exclusive du concret, soit sur une visée de compensation « par le bas », éducation qui, selon ses propres termes, « suit la ligne du moindre effort » en « s'adaptant » au handicap et en « effaçant de ses matières tout ce qui exige l'effort de la pensée abstraite » (1931c/1994).

Pour Vygotski, l'étude du développement de l'enfant déficient ou handicapé ne saurait être séparée de celle de l'enfant « normal » et « les études comparatives doivent toujours s'astreindre à une double tâche : la détermination des lois générales et la recherche de leur expression spécifique dans les diverses variantes du développement de l'enfant » (1931b/1994) (23). Une telle tâche nécessite de penser que le développement, normal ou perturbé, n'est jamais développement indépendant de fonctions psychiques séparées, mais établissement et transformation de rapports entre les différentes fonctions. Le développement intellectuel unifie différentes fonctions, différents processus, sans pour autant les rendre identiques ni homogènes, et c'est cette unité complexe et dynamique qu'il s'agit de comprendre en pensant les rapports dont elle est tissée et leur évolution, de même qu'il s'agit de comprendre les rapports d'unité et de discordance entre affect et intellect. De ce point de vue, le texte que Vygotski consacre presque exclusivement à la discussion critique des thèses de K. Lewin sur l'arriération mentale, texte publié en 1935, est tout à fait passionnant. L'approche dynamique de Lewin a l'immense mérite aux yeux de Vygotski de « sortir des limites restreintes de la sphère intellectuelle », de poser la question de « l'unité des sphères intellectuelle et affective dans le développement de l'enfant débile et de l'enfant normal ». Mais elle souffre de reposer, d'une part, sur une conception insuffisamment complexe et dynamique du développement intellectuel, d'autre part et surtout sur une hypothèse de dépendance unilatérale du développement intellectuel à l'égard du développement affectif : « Il (Lewin) ne prend en considération qu'une dépendance unilatérale : selon lui, tout dans la vie psychique, dépend de la base dynamique. Mais Lewin ne prend pas en compte l'autre aspect de cette dépendance, à savoir que la base dynamique elle-même se modifie au cours du développement et dépend de l'ensemble des changements subis par la conscience. Il ne connaît pas la règle dialectique selon laquelle la cause et la conséquence changent de place au cours du développement. Il ne reconnaît pas que les créations psychiques, une fois formées sur la base des prémisses dynamiques connues, exercent une influence réciproque sur les processus qui les ont créées. (...) Il suppose que la place de l'affectivité dans la vie psychique reste invariable et constante pendant tout le développement et que, par conséquent, le rapport entre l'intellect et l'affectivité est constant » (1935a/1994).

On l'a dit, Vygotski ne sépare jamais l'étude de l'enfant déficient de celle de l'enfant normal, et son intérêt et son engagement personnel et institutionnel ne se limitent bien sûr pas au champ de la défectologie. Il participe activement au mouvement de constitution de la pédagogie comme discipline

scientifique autonome. En continuité avec une tradition inaugurée avant la Révolution de 1917 (le premier congrès russe de pédagogie expérimentale ayant eu lieu à Saint-Petersbourg en 1911), dans des rapports d'échange et de débat avec leurs collègues occidentaux, les psychologues soviétiques des années post-révolutionnaires, confrontés — comme ceux de nombreux autres pays d'Europe — au problème des enfants abandonnés, orphelins, victimes de la guerre, et nourris par l'espoir de contribuer à créer l'homme nouveau de la nouvelle société socialiste, s'efforcent de créer une science de l'enfant comme discipline scientifique intégratrice étroitement liée à la pratique éducative. Le premier congrès de paidologie soviétique se tient ainsi en décembre 1927 et janvier 1928 et débouche sur la publication de la revue *Paidologie* qui se fixe pour objectif « de coordonner toutes les activités paidologiques menées en Union soviétique et de lier plus étroitement les activités de recherche aux besoins du système éducatif » (citée par Van der Veer et Valsiner, 1991). Débutant avec 200 abonnés, la revue en a 1 500 dès la fin de 1929. Soumise à des pressions politiques de plus en plus fortes à partir des années 1930, la paidologie sera l'objet de vives critiques idéologiques de la part des thuriféraires du dogmatisme stalinien qui lui reprocheront d'être trop ouverte à l'influence des travaux occidentaux, et surtout de ne pas suffisamment mettre en valeur les bienfaits de la société et de l'éducation socialistes pour le développement de l'enfant. Un décret de 1936 finira par interdire la paidologie et par exclure les paidologistes de toutes les institutions éducatives où ils travaillaient ; il entraînera également le retrait de la circulation de toutes les œuvres de Vygotski pendant vingt ans. Le terme même *paidologie* deviendra suspect pour de nombreuses années, au point d'être encore remplacé par *psychologie de l'enfant* ou *psychologie scolaire* dans les premières rééditions de ces œuvres.

Vygotski voit dans la paidologie la base pour une synthèse des différentes disciplines étudiant l'enfant. Mais il récuse tout éclectisme et définit la paidologie comme la science du développement de l'enfant. Ce qui suppose bien évidemment de définir ce qu'est ce développement. Si celui-ci opère par création de formes et structures nouvelles à partir de formes et structures déjà existantes, il ne se déroule pas de manière linéaire dans le temps et comporte des phases d'accélération, de réorganisation brutale, de révolution. Il est de nature hétérochronique, les différentes fonctions et structures se développant de manière inégale et non-proportionnelle. Cette hétérochronie fait qu'une fonction dominante à une étape du développement peut devenir subalterne à l'étape suivante, le développement procédant également par réorganisation des rapports de dominance entre fonctions. D'où la nécessité d'une approche holistique, clinique et génétique — et non plus symptomatique et purement descriptive — du développement. L'étude de celui-ci nécessite de savoir conjuguer et intégrer différentes méthodes traditionnelles (observation, expérimentation, entretiens...) pour pouvoir combiner approches casuistiques longitudinales et approches comparatives. Récusant aussi bien les diverses variantes de l'empirisme que celles de l'apriorisme ou du préformisme, la conception vygotkienne du développement requiert l'étude détaillée des processus par lesquels l'enfant grandit dans la vie sociale, affective et intellectuelle de ceux qui l'entourent, et par lesquels « la culture donne forme à (son) esprit » (Bruner, 1990/1991). D'où la nécessaire étude de l'environnement de l'enfant. Mais la paidologie ne s'intéresse pas à l'environnement en lui-même : ce n'est pas celui-ci qui détermine le développement de l'enfant, mais sa signification pour ce dernier, sa réfraction

dans le prisme de son expérience (24). Un environnement semblable n'aura pas le même rôle développemental pour deux enfants différents, ni pour le même enfant à deux étapes différentes de son développement. Une telle conception, commune à toutes les théories constructivistes du développement, apparaît aujourd'hui relativement banale. Ce qui l'est moins et qui oblige à pluraliser le terme constructivisme, est l'idée selon laquelle « l'environnement n'est pas le cadre, mais la source du développement » (Vygotski, 1935b/1994). En effet, alors que, selon les termes utilisés par Gréco (1980), dans la théorie piagétienne, « l'apparente finalité (du développement) n'est que l'aspect d'une causalité séquentielle interne », il en va tout autrement dans la théorie vygotkienne. Pour celle-ci, le caractère particulier des rapports entre le développement de l'enfant et son environnement réside en ce que les conduites et les structures que le processus de développement doit permettre à l'enfant d'atteindre existent dans son environnement dès le tout début de ce processus et en influencent les toutes premières étapes : « *Dans le développement de l'enfant, ce qui est atteint à la fin et comme résultat du développement est disponible dans l'environnement dès le tout début. (...) Quelque chose qui est supposé prendre forme à la toute fin du développement est, d'une manière ou d'une autre, influent dès les toutes premières étapes de ce développement* » (1935b/1994, souligné par Vygotski). Si finalité il y a, elle s'origine dans le débat entre le sujet et les instruments psychologiques et culturels qui lui permettent de vivre et de grandir dans son environnement physique et humain ; elle n'est pas l'image inversée d'une causalité séquentielle interne du développement qui, dès lors, ne peut avoir ce caractère nécessaire et universel ni ce soubassement rationnel homogène que lui confère la théorie piagétienne.

**

On le voit, le programme théorique établi par Vygotski et les réquisits méthodologiques (au sens que les psychologues soviétiques donnent à ce mot) qui en découlent excèdent largement ce que lui-même a pu en réaliser durant sa trop courte vie, ce qui a conduit différents auteurs à dire que son œuvre est plus d'ordre théorique et épistémologique que réellement d'ordre psychologique (cf. par exemple Davydov et Radzikhovskii, 1985 ; Wertsch, 1990, Van der Veer, 1996). Ce qui, tout à la fois, confère encore aujourd'hui à cette œuvre une grande portée anticipatrice et une extraordinaire puissance heuristique pour la psychologie et, plus généralement, la recherche en éducation, et rend compte de la grande diversité et des différences d'accentuation des nombreux travaux, commentaires et interprétations auxquels elle a donné lieu, voire de leurs divergences. Ces différences ou divergences incitent à revenir sur certaines questions que le travail de Vygotski laisse ouvertes. Nous n'en citerons que trois à titre d'exemple : le problème de la détermination de l'unité (ou des unités) de base du développement psychique (Zinchenko, 1985), unité de base qui doit non seulement conserver les propriétés du tout mais contenir en son sein le principe de contradiction, de discordance créatrice en lequel Vygotski voit le moteur du développement ; celui des rapports de continuité et de rupture, de dépassement et de régression, entre la théorie de Vygotski et la théorie de l'activité élaborée par Leontiev et ses élèves (Leontiev, 1972/1976, 1972/1981, 1975/1984 ; Davydov et Radzikhovskii, 1985), problème que l'on peut élargir à celui des rapports entre l'activité de travail et le développement du psychisme (Pastré, Samurçay et Bouthier, 1995 ; Rabardel, 1995 ; Clot, 1995a) ; celui, enfin, des

rapports très complexes dans l'œuvre de Vygotski entre conceptions du développement et conception de l'histoire (Scribner, 1985 ; Cole, 1990 ; Wertsch, 1996). Ces développements dépassent le cadre du présent travail ; ils seront en partie l'objet d'une prochaine note de synthèse qui s'efforcera également d'interroger les usages que fait de l'œuvre de Vygotski la recherche contemporaine en éducation.

Jean-Yves Rochex
Équipe ESCOL
Université Paris VIII

NOTES

- (1) Pour tout ouvrage ou article dont nous citons une traduction, nous indiquerons comme nous le faisons ici la date de publication (ou de rédaction) dans la langue originale, puis la date de publication de la traduction à laquelle nous nous référons. Pour ce qui est des textes de Vygotski non publiés de son vivant (ou immédiatement après sa mort), la première date indiquée est la date de rédaction. Toutes les citations de textes publiés en anglais sont traduites par nos soins.
- (2) La transcription en caractères romains des noms russes écrits en caractères cyrilliques est toujours plus ou moins problématique. Nous avons adopté la graphie *Vygotski* retenue par Françoise Sève, traductrice de *Pensée et Langage*, graphie qui respecte la différence existant entre les deux phonèmes vocaliques initial et final du nom russe original. Si les graphies adoptées pour transcrire ce nom varient selon les langues — *Vigotsky* en espagnol, *Vygotskij* en italien, *Vigotskii* en portugais, *Vygotsky* en anglais et dans certaines publications francophones — il est à noter que la graphie *Vygotsky* est la seule qui fasse fi de cette différence (cf. Castorina, Ferreiro et alii, 1996).
- (3) On trouvera bien sûr en bibliographie l'ensemble des textes de Vygotski publiés en français. Reste que les ouvrages et revues concernés ne sont pas toujours très bien diffusés, ni même accessibles. Ainsi la traduction française de *Pensée et langage* n'est-elle plus disponible en librairie depuis plusieurs années. Elle devrait être rééditée (dans une version revue et corrigée) dans les prochains mois aux Éditions La Dispute.
- (4) On fera ça et là quelques allusions à des travaux hispanophones ou italianophones, mais de manière occasionnelle et extrêmement prudente. Je dois à Pietro Barbato d'avoir pu prendre connaissance des textes italiens cités en bibliographie.
- (5) Nous adoptons ici l'orthographe *paidologie* affichant l'étymologie issue du grec *paidos*, plutôt que l'orthographe plus courante *pédologie* qui désigne aussi bien l'étude de l'enfant que celle des sols, ambiguïté qui n'existe pas dans le mot anglais *paedology*.
- (6) Cette passion pour l'Art, de même que leur commune admiration pour l'œuvre de Spinoza et leur souci commun de promouvoir une approche historico-culturelle en psychologie, rend la démarche suivie par Vygotski très proche par certains aspects de celle du psychologue français Meyerson (cf. Meyerson 1948, 1987 ; Parot ed., 1996).
- (7) Elle apparaît en cela très proche — y compris par ce que l'on peut considérer comme une certaine méconnaissance du remaniement structural de la théorie freudienne — de celle de Wallon. Les convergences de vue entre la pensée vygotskienne et la pensée wallonienne sont d'ailleurs extrêmement fortes, bien au-delà de leur commun rapport — d'approbation et de distance critique — à l'égard de la psychanalyse. Elles mériteraient d'être développées et discutées systématiquement, ce que nous ne pouvons évidemment pas faire ici.
- (8) Des rapprochements féconds peuvent évidemment être opérés sur ce point entre l'œuvre de Vygotski et celle de Bakhtine (cf. Lee, 1985 ; François, 1989 ; Wertsch, 1990 ; Kozulin, 1990). Il semble cependant que Vygotski n'ait pas eu connaissance du travail de Bakhtine.
- (9) « Le principal défaut de tout matérialisme jusqu'ici (y compris celui de Feuerbach) est que l'objet extérieur, la réalité, le sensible ne sont saisis que sous la forme d'*Objet ou d'intuition*, mais non en tant qu'*activité humaine sensible*, en tant que *pratique*, de façon subjective. C'est pourquoi en opposition au matérialisme l'aspect *actif* fut développé de façon abstraite par l'idéalisme, qui ne connaît naturellement pas l'activité réelle, sensible, comme telle. Feuerbach veut des objets sensibles, réellement distincts des objets de la pensée, mais il ne saisit pas l'activité humaine elle-même en tant qu'*activité objective* » (Marx, 1845/1976).
- (10) Ce texte est la mise en forme, par A.N. Leontiev, des notes prises lors d'une conférence prononcée par Vygotski lors d'un séminaire interne à l'Institut de Psychologie de Moscou en 1933 ou 1934. Il a été publié pour la première fois en 1968, et repris dans le Tome 1 de l'édition russe des *Œuvres complètes*. Il demeure, à notre connaissance, inédit en français et en anglais. Nous remercions Françoise Sève d'avoir bien voulu nous en communiquer une traduction de travail. Le passage cité ici l'est également, dans un découpage et une traduction légèrement différents, par Friedrich (1997).
- (11) Le travail d'Husserl auquel Vygotski emprunte cet exemple est lui-même inspiré par les travaux de Frege auquel on doit d'avoir le *premier opéré la distinction entre sens et référence* (cf. Lee, 1985).
- (12) Vygotski met en évidence l'importance génétique de cette contradiction entre coïncidence de la référence et non-coïncidence de la signification dès les premières formes d'interaction entre adulte et enfant en insistant sur la fonction indicative du langage pour celui-ci : « nos premiers mots ont valeur d'indication pour l'enfant. (...) Cette fonction indicative est première dans le développement du langage, elle est celle dont découlent toutes les autres » (Vygotski, 1931a/1981).
- (13) Selon Kozulin (1990), le terme russe *stovo*, que nous traduisons en français par *mot*, a souvent valeur de synecdoque sous la plume de Vygotski qui l'utiliserait pour désigner toute forme de discours verbal. Cf. également Wertsch, 1981, note p. 158.
- (14) Sur l'influence des travaux de Janet sur Vygotski, cf. Wertsch et Addison Stone, 1985, et surtout Van der Veer et Valsiner, 1988 et Van der Veer, 1994 (les uns et les autres semblent d'ailleurs diverger quant aux textes précis de Janet auxquels Vygotski ferait allusion, les indications bibliographiques fournies par celui-ci étant presque toujours extrêmement sommaires, voire inexistantes).

- (15) Van der Veer et Valsiner (1991) font remarquer avec pertinence que, paradoxalement, Vygotski dépeint les caractéristiques du langage intérieur en prenant appui essentiellement sur des travaux de linguistique ou sur des exemples tirés de la littérature, mais n'utilise pratiquement jamais les matériaux recueillis au cours de ses propres recherches sur le langage égocentrique pour ce faire. On trouvera cependant un (court) exemple de ce type de matériau dans Vygotski, 1930b/1978.
- (16) Le terme russe *obutchénié*, le plus souvent traduit en français par apprentissage (en anglais par *learning*), peut l'être également par enseignement (*teaching*), voire par instruction ou entraînement (*training*). En toute rigueur, dans ce qui suit, il faudrait à chaque fois écrire enseignement-apprentissage là où, suivant en cela le *texte français de Pensée et langage*, on n'écrira qu'apprentissage.
- (17) Ce terme est emprunté à un texte de J. Lautrey (1989), dans lequel celui-ci déplore que « dans l'état actuel des choses — et il serait temps qu'il change — la psychologie cognitive est celle de la cognition "froide". L'analyse des intrusions entre la cognition et l'affectivité, le désir, la motivation, est encore, pour l'essentiel, prise en charge par la psychologie clinique ».
- (18) Au tout début de ce texte, Vygotski définit ce qu'il entend par *besoins*, c'est-à-dire « au sens le plus large, (...) toute chose qui est un motif pour l'action ».
- (19) Père de Jean Paulhan, conservateur de la bibliothèque de Nîmes, Frédéric Paulhan (1856-1931) a laissé une œuvre importante, quoique aujourd'hui oubliée, qui embrasse toutes les branches de la philosophie ; on y trouve en particulier une psychologie générale. Une présentation générale de l'œuvre de F. Paulhan a été rédigée par C. Bellon (1960), selon lequel « le matérialisme dialectique de F. Paulhan » est beaucoup plus proche de l'existentialisme athée que du marxisme, dont il rejette le matérialisme historique et la vision optimiste de l'homme et de l'histoire.
- (20) C'est pourquoi la *fréquente identification du couple sens/signification au couple connotation/dénotation* entendu au seul sens linguistique nous paraît, là encore, dimensionner à l'étroit la question posée par Vygotski.
- (21) Ces textes offrent au lecteur francophone un éclairage nouveau et précieux sur l'œuvre de Vygotski. On ne peut malheureusement que déplorer que le travail critique et éditorial qui les accompagne laisse trop souvent à désirer : absence de bibliographie, transcriptions fantaisistes et éminemment variables des noms propres, traductions parfois plus que douteuses, absence de présentation et de mise en contexte de ces différents textes...
- (22) C'est en 1927 qu'est paru l'ouvrage d'Adler intitulé *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, qui a fortement influencé la pensée de Vygotski sur la déféctologie.
- (23) On mesurera l'actualité d'un tel programme, et plus généralement de la problématique à partir de laquelle Vygotski aborde la question de la déficience, à la lecture des textes rassemblés par Michel Deleau et Annick Weil-Barais, 1994, et en particulier des textes qui abordent le handicap comme « un système organisé, adaptatif et intégré, qui a sa dynamique et ses flexibilités propres » (Nadel, 1994). Cf. également Deleau, 1997.
- (24) Une telle conception de l'environnement est très proche des positions de Canguilhem (1947) ou de Wallon (1954) affirmant que le milieu de toute espèce, de tout vivant, de tout enfant est spécifique et ne se confond pas avec le milieu commun et universel (Rochex, 1997).

BIBLIOGRAPHIE

- BARISNIKOV K., PETITPIERRE G. (1994). — Introduction. In L.S. VYGOTSKI, **Déficience et déféctologie mentale**. Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 17-30.
- BELLON C. (1960). — Le matérialisme dialectique de Frédéric Paulhan. *Revue de métaphysique et de morale*, 65^e année, n° 1, p. 58-87.
- BERTRAND M. (1990). — **La pensée et le trauma. Entre psychanalyse et philosophie**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCK G. (1990). — Vygotsky : the man and his cause. In L.C. MOLL, **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 31-58.
- BONNEFOY Y. (1988). — Lever les yeux de son livre. *Revue française de psychanalyse*, n° 37, **La lecture**, p. 9-19.
- BRONCKART J.-P. (1985). — Vygotsky, une œuvre en devenir. In B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 7-21.
- BROSSARD M. (1989). — Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 49-56.
- BRUNER J.S. (1962). — Introduction. In L.S. Vygotsky, **Thought and language**. Cambridge : MIT Press, p. v-xviii.
- BRUNER J.S. (1983). — **Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire**. Traduction française et présentation par M. Deleau. Paris : PUF.
- BRUNER J.S. (1985). — Vygotsky : a historical and conceptual perspective. In J.V. WERTSCH, **Culture, Communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 21-34.
- BRUNER J.S. (1987). — Prologue. In L. S. Vygotsky, **Collected Works**, vol. 1. New York : Plenum, p. 1-16.
- BRUNER J.S. (1990/1991). —... **Car la culture donne forme à l'esprit**. Traduction française d'Yves Bonin. Paris : Eshel.
- BRUNER J.S. (1996). — **L'éducation, entrée dans la culture**. Traduction française d'Yves Bonin. Paris : Retz.

- CANGUILHEM G. (1947). — Le vivant et son milieu. *In* G. CANGUILHEM (1965), **La connaissance de la vie**. Paris : Vrin.
- CASTORINA J.A., FERREIRO E., KOHL DE OLIVEIRA M., LERNER D. (1996). — **Piaget - Vygotsky : contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires-Barcelone : Paidós.
- CLOT Y. (1995a). — **Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie**. Paris : La Découverte.
- CLOT Y. (1995b). — Présentation de l'article de VYGOTSKI « Psychisme, conscience, inconscient ». **Société française**, n° 51/1.
- COLE M. (1976). — Introduction. *In* L.S. VYGOTSKI. **Consciousness as a problem of the psychology of behavior**. **Soviet psychology**, XVII, 4.
- COLE M. (1985). — The zone of proximal development : where culture and cognition create each other. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 146-161.
- COLE M. (1988). — Cross-cultural research in the socio-historical tradition. **Human Development**, 31, p. 137-157.
- COLE M. (1990). — Cognitive development and formal schooling : The evidence from cross-cultural research. *In* L.C. MOLL, **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 89-110.
- COLE M., SCRIBNER S. (1978). — Introduction. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, London : Harvard University Press, p. 1-14.
- DAVYDOV V.V., RADZIKHOVSKII L.A. (1985). — Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 35-65.
- DELEAU M. (1990). — **Les origines sociales du développement mental**. Paris : Armand Colin.
- DELEAU M. (1997). — Les déficiences et l'approche comparative du développement. *In* C. MORO, B. SCHNEUWLY et M. BROSSARD (Eds.), **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Bern : Peter Lang.
- DELEAU M., WEIL-BARAIS A. (Eds.) (1994). — **Le développement de l'enfant, approches comparatives**. Paris : PUF.
- FRANÇOIS F. (1989). — Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 39-48.
- FREUD S. (1913/1980). — **L'intérêt de la psychanalyse**. Paris : Retz.
- FRIEDRICH J. (1997). — Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle. L.S. Vygotski vs A.N. Leontiev. *In* C. MORO, B. SCHNEUWLY et M. BROSSARD (Eds.), **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Bern : Peter Lang.
- GRECO P. (1980). — Article « Jean Piaget ». **Encyclopædia Universalis**, vol. 13.
- HUSSERL E. (1900/1959). — **Recherches logiques**. Paris : PUF.
- KOZULIN A. (1990). — **Vygotsky's psychology. A biography of ideas**. New York : Harvester Wheatsheaf.
- LAUTREY J. (1989). — Réussite et échec scolaires : différents éclairages. Introduction. **Psychologie française**, n° 34-4, p. 223-228.
- LEE B. (1985). — Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 66-93.
- LEONTIEV A.N. (1972/1976). — **Le développement du psychisme**. Paris : Éditions Sociales.
- LEONTIEV A.N. (1972/1981). — The problem of activity in psychology. *In* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology**. New York : M.E. Sharpe, p. 37-71.
- LEONTIEV A.N. (1975/1984). — **Activité, conscience, personnalité**. Moscou : Éditions du Progrès.
- LURIA A. (1976). — **Cognitive Development : Its Cultural and Social Foundations**. Cambridge : Harvard University Press.
- LURIA A. (1982/1985). — **Itinéraires d'un psychologue**. Moscou : Éditions du Progrès (cet ouvrage est une variante de celui paru en 1979 aux États-Unis sous le titre **The making of mind**).
- MANACORDA M. A. (1979). — La pedagogia di Vygotskij. **Riforma della scuola**, n° 7, p. 31-40.
- MARTI E. (1996). — Mechanisms of internalisation and externalisation of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. *In* A. TRYPHON et J. VONECHE, **Piaget - Vygotsky : The social genesis of thought**. Hove : Psychology Press, p. 57-83.
- MARX K. (1845/1976). — **Thèses sur Feuerbach**. *In* **L'idéologie allemande**. Paris : Éditions sociales.
- MARX K. (1867/1976). — **Le Capital. Livre premier**. Paris : Éditions sociales.
- MECACI L. (1979). — Vygotskij : per una psicologia dell'uomo. **Riforma della scuola**, n° 7, p. 24-30.
- MECACI L. (Ed.) (1983). — **Vygotskij. Antologia di scritti**. Bologne : Il Mulino.
- MECACI L. (1987). — Le cerveau et la culture. **Le Débat**, n° 47, p. 184-192.
- MEYERSON I. (1948). — **Les fonctions psychologiques et les œuvres**. Paris : Vrin. Réédition, Paris : Albin Michel, 1995.
- MINICK N. (1985). — **L.S. Vygotski and Soviet Activity Theory**. Dissertation for Doctor of Philosophy. University of Evanston, Illinois.
- MOLL L.C. (1990). — **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press.
- MORO C., RODRIGUEZ C., SCHNEUWLY B. (1990). — Présentation. *In* A. RIVIERE, **La psychologie de Vygotsky**. Liège : Pierre Mardaga, p. 5-24.

- MORO C., SCHNEUWLY B. (1997). — L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. MORO, B. SCHNEUWLY, M. BROSSARD (Eds.), **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie vygotkienne**. Bern : Peter Lang.
- MORO C., SCHNEUWLY B., BROSSARD M. (Eds.) (1997). — **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie vygotkienne**. Bern : Peter Lang.
- NADEL J. (1994). — Troubles et handicaps du développement et développement normal : quels modèles pour quelles comparaisons ? In M. DELEAU et A. WEIL-BARAIS (Eds.), **Le développement de l'enfant, approches comparatives**. Paris : PUF.
- PAROT F. (Ed.) (1996). — **Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson**. Paris : PUF.
- PASTRÉ P., SAMURÇAY R., BOUTHIER D. (Eds.) (1995). — **Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. Education permanente**, n° 123.
- PAUHLAN F. (1928). — Qu'est-ce que le sens des mots ? **Journal de psychologie normale et pathologique**, n° 25, p. 289-329.
- PAUHLAN F. (1929). — **La double fonction du langage**. Paris : Librairie Félix Alcan.
- PIAGET J. (1947). — **La psychologie de l'intelligence**. Paris : Armand Colin.
- PIAGET J. (1975). — **L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement**. Paris : PUF.
- RABARDEL P. (1995). — **Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains**. Paris : Armand Colin.
- RICŒUR P. (1975). — **La métaphore vive**. Paris : Seuil.
- RIVIÈRE A. (1985/1990). — **La psychologie de Vygotsky**. Liège : Pierre Mardaga.
- ROCHEX J.-Y. (1994). — Article « Vygotski ». In P. CHAMPY et C. ETEVE (Eds.), **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan, p.1042-1046.
- ROCHEX J.-Y. (1995a). — L'enfance, appel de culture. « Constructiviste », la psychologie du développement n'est pas nécessairement « puérocentrique ». **Le Télémaque. Éducation et philosophie**, n° 2 **Enfance et exigences**, p. 26-39.
- ROCHEX J.-Y. (1995b). — **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1997). — **La notion de milieu chez Henri Wallon : milieux, groupes et psychogenèse de l'enfant**. Communication au colloque **Connaître et comprendre l'œuvre de Henri Wallon**, Université d'Amiens, mars 1997.
- ROSA A., MONTERO I. (1990). — The historical context of Vygotsky's work : a sociohistorical approach. In L.C. MOLL, **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 59-88.
- SAKHAROV L. (1930/1994). — Methods for investigating concepts. In R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 73-98..
- SCHNEUWLY B. (1985). — La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 169-201.
- SCHNEUWLY B. (1987). — Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. **European Journal of Psychology of Education**, Vol. I, n° 4, p. 5-16.
- SCHNEUWLY B. (1988). — La conception vygotkienne du langage écrit. **Études de linguistique appliquée**, n° 73, p. 107-117.
- SCHNEUWLY B. (1989). — Le septième chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 23-30.
- SCHNEUWLY B. (1994). — Contradiction and development : Vygotski and pædology. **European Journal of Psychology of Education**, Vol. IX, n° 4, p. 281-291.
- SCHWARTZ Y. (1988). — **Expérience et connaissance du travail**. Paris : Éditions sociales - Messidor.
- SCRIBNER S. (1985). — Vygotsky's uses of history. In J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 119-145.
- SEVE L. (1985). — Avant-propos. In L. S. VYGOTSKI, **Pensée et langage**. Traduction française de F. Sève. Paris : Messidor - Éditions Sociales.
- SEVE L. (1989). — Dialectique et psychologie chez Vygotski. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 11-16.
- TABOURET-KELLER A. (1989). — De quoi parle Vygotski quand il parle de la langue ? **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 17-22.
- TRYPHON A., VONECHE J. (Eds.) (1996). — **Piaget - Vygotsky : The social genesis of thought**. Hove : Psychology Press.
- VAN DER VEER R. (1994a). — Pierre Janet's relevance for a socio-cultural approach. In A. ROSA et J. VALSINER (Eds.), **Explorations in socio-cultural studies**, Vol. 1 **Historical and theoretical discourse**. Madrid : Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- VAN DER VEER R. (1994b). — The concept of development and the development of concepts. Education and development in Vygotsky's thinking. **European Journal of Psychology of Education**, Vol. IX, n° 4, p. 293-300.
- VAN DER VEER R. (1996). — Structure and development. Reflections by Vygotsky. In A. TRYPHON et J. VONECHE, **Piaget - Vygotsky : The social genesis of thought**. Hove : Psychology Press, p. 45-56.
- VAN DER VEER R., VALSINER J. (1988). — Lev Vygotski and Pierre Janet : On the origin of the concept of sociogenesis. **Developmental Review**, 8, p. 52-65.

- VAN DER VEER R., VALSINER J. (1991). — **Understanding Vygotsky. A quest for synthesis.** Cambridge-Oxford : Blackwell.
- VAN DER VEER R., VALSINER J. (Eds.) (1994). — **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell.
- VERGNAUD G. (1989). — La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, Tome 42, n° 1-2, p. 111-118.
- VYGOTSKI L.S. (1925/1971). — **The psychology of art.** Cambridge : MIT Press.
- VYGOTSKI L.S. (1925a/1994). — **La conscience comme problème de la psychologie du comportement.** Traduction française de F. Sève. *Société française* n° 50.
- VYGOTSKI L.S. (1925b/1994). — Principles of social education for deaf and dumb children in Russia. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 19-26.
- VYGOTSKI L.S. (1926/1994). — The methods of reflexological and psychological investigation. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 27-45.
- VYGOTSKI L.S. (1926/1996). — The historical meaning of the psychological crisis. A methodological investigation. *In* R. RIEBER (Ed.), R. VAN DER VEER (Trans.), **The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology.** New York, London : Plenum Press.
- VYGOTSKI L.S. (1927/1994). — Déficit et compensation. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 85-115.
- VYGOTSKI L.S. (1928a/1994). — La conception dynamique du caractère de l'enfant. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 237-258.
- VYGOTSKI L.S. (1928b/1994). — Les fondements de la déféctologie. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 31-83.
- VYGOTSKI L.S. (1929/1994). — The problem of the cultural development of the child. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 57-72.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1972). — **Immaginazione e creatività nell'età infantile.** Roma : Riuniti.
- VYGOTSKI L.S. (1930a/1978). — Internalization of higher psychological functions. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambridge, London : Harvard University Press, p. 52-57.
- VYGOTSKI L.S. (1930b/1978). — Tool and symbol in child development. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambridge, London : Harvard University Press, p. 19-30.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1985). — La méthode instrumentale en psychologie. *In* B. SCHNEUWLY et J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui,** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 39-47. Traduction anglaise *in* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology.** New York : M.E. Sharpe, p. 134-143.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1986). — **La imaginacion y el arte en la infancia.** Madrid : Akal.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1994). — The socialist alteration of man. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 175-184.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1995). — **Psychisme, conscience, inconscient.** Traduction française de F. Sève. *Société française* n° 51/1.
- VYGOTSKI L.S. (1931/1978). — Problems of method. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambridge, London : Harvard University Press, p. 58-75.
- VYGOTSKI L.S. (1931a/1981). — The development of higher forms of attention in childhood. *In* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology.** New-York : M.E. Sharpe, p. 189-240.
- VYGOTSKI L.S. (1931b/1981). — The genesis of higher mental functions. *In* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology.** New York : M.E. Sharpe, p. 144-188.
- VYGOTSKI L.S. (1931/1985). — **Les bases épistémologiques de la psychologie** (titre donné par B. Schneuwly et J.-P. Bronckart au rassemblement d'extraits du texte *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* écrit en 1931). *In* B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 25-38.
- VYGOTSKI L.S. (1931a/1994). — Imagination and creativity of the adolescent. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 266-288.
- VYGOTSKI L.S. (1931b/1994). — La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 155-194.
- VYGOTSKI L.S. (1931c/1994). — Le problème de la compensation dans le développement de l'enfant mentalement arriéré. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 117-154.
- VYGOTSKI L.S. (1933/1968). — Le problème de la conscience. *In* A.R. LURIA et M.G. YAROCHEVSKY, **L. S. Vygotski : Œuvres complètes. Vol. 1.** Moscou : Pedagogika. Traduction de travail inédite de F. Sève.
- VYGOTSKI L.S. (1933/1978). — The role of play in development. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambridge, London : Harvard University Press, p. 92-104.

- VYGOTSKI L.S. (1934/1985). — **Pensée et langage**, traduction française de F. Sève. Paris : Messidor - Éditions Sociales.
- VYGOTSKI L.S. (1934a/1994). — Fascism in psycho-neurology. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 327-337.
- VYGOTSKI L.S. (1934b/1994). — The development of academic concepts in school aged children. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 355-370.
- VYGOTSKI L.S. (1934c/1994). — Thought in schizophrenia. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 313-326.
- VYGOTSKI L.S. (1934/1995). — **Apprentissage et développement à l'âge préscolaire**. Traduction française de F. Sève. **Société française** n° 52/2.
- VYGOTSKI L.S. (1935a/1978). — Interaction between learning and development. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, London : Harvard University Press, p. 79-91.
- VYGOTSKI L.S. (1935b/1978). — The prehistory of written language. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, London : Harvard University Press, p. 105-119.
- VYGOTSKI L.S. (1935/1985). — Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. *In* B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 95-117.
- VYGOTSKI L.S. (1935a/1994). — Problématique de l'arriération mentale. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale**. Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 195-236.
- VYGOTSKI L.S. (1935b/1994). — The problem of the environment. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 338-354.
- VYGOTSKI L.S. (1978). — **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Recueil de textes édités par M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Soubberman. Cambridge, London : Harvard University Press.
- VYGOTSKI L.S. (1994). — **Déficiência et déféctologie mentale**. Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI L.S., LURIA A. (1925/1994). — Introduction to the russian translation of Freud's *Beyond the pleasure principle*. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 10-18.
- WALLON H. (1954). — Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. **Cahiers internationaux de sociologie**. Repris dans **Enfance**, numéro spécial « Henri Wallon. Psychologie et éducation de l'enfance », 7^e ed., 1985.
- WERTSCH J.V. (Ed.) (1981). — **The concept of activity in soviet psychology**. New York : M.E. Sharpe.
- WERTSCH J.V. (1985a). — **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge : Harvard University Press.
- WERTSCH J.V. (1985b). — La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. *In* B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 139-168.
- WERTSCH J.V. (Ed.) (1985c). — **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press.
- WERTSCH J.V. (1990). — The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. *In* L.C. MOLL, **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 111-126.
- WERTSCH J.V. (1996). — The role of abstract rationality in Vygotsky's image of mind. *In* A. TRYPHON et J. VONECHE, **Piaget - Vygotsky : The social genesis of thought**. Hove : Psychology Press, p. 25-43.
- WERTSCH J.V., ADDISON STONE C. (1985). — The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 162-179.
- YAROCHEVSKI M.G. (1989). — Léon Vygotski : à la recherche d'une nouvelle psychologie. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 119-125.
- ZINCHENKO V.P. (1985). — Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 94-118.
- ZINCHENKO V.P., GORDON V.M. (1976/1981). — Methodological problems in the psychological analysis of activity. *In* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology**. New York : M.E. Sharpe, p. 72-133