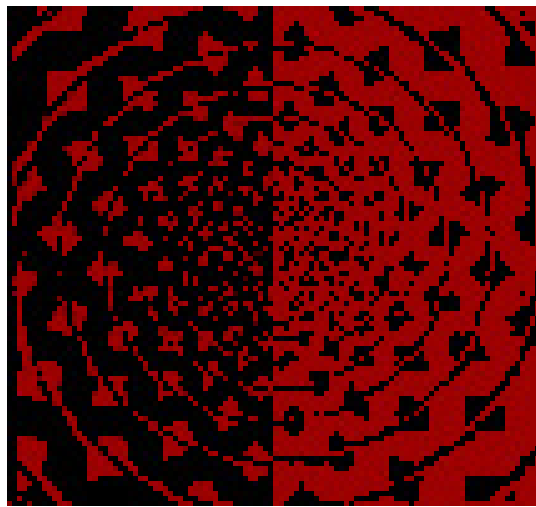


Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit



Titre: **Développement psychique et apprentissage scolaire : Lev Vygotski et le problème de l'éducation**

Auteur: Oleg Bernaz

N° 161

Année : **2013**

© Oleg Berna , CPDR, Louvain-la-Neuve, 2013.

This paper may be cited as : Bernaz, Oleg «Développement psychique et apprentissage scolaire : Lev Vygotski et le problème de l'éducation», in Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit, n°161, 2013.

Développement psychique et apprentissage scolaire

Lev Vygotski et le problème de l'éducation

Oleg Bernaz

L'un des problèmes centraux qui figuraient dans l'agenda des dirigeants politiques russes après la révolution d'Octobre de 1917 était l'éducation du peuple. Il s'agissait d'une tâche extrêmement difficile non seulement parce que trois citoyens russes sur quatre étaient illettrés mais aussi parce qu'elle posait immédiatement un autre problème, celui des formateurs qui devaient guider les masses en fonction de l'idéologie dominante à cette époque. Ainsi, l'alphabétisation et l'instruction du peuple étaient deux processus sociopolitiques intimement liés qui prirent leur essor à la fin de la deuxième décennie du vingtième siècle et finirent par trouver leur point d'aboutissement en 1970, quand 99,7 % des citoyens soviétiques furent capables de lire et d'écrire¹. Il est certain que la question de l'éducation du peuple avait déjà été posée au milieu du XIX^{ème} siècle, notamment par Alexandre Herzen², peut-être l'écrivain le plus marquant de l'intelligentsia russe d'alors, mais elle n'a suscité un très grand intérêt étatique qu'après la Révolution d'Octobre.

Il est possible de distinguer trois phases importantes dans le développement de ce rapport entre le mouvement d'alphabétisation et celui d'éducation. La première peut être située dans les années 1918-1920 lorsque la campagne de l'élimination de l'analphabétisme bat son plein. C'est précisément

¹ Nicolas Werth, « Alphabétisation et idéologie en Russie Soviétique », in *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, Nr. 10, avril-juin 1986, p. 19.

² Théofil I. Kis, *Les pays de l'Europe de l'Est. Leurs rapports mutuels et le problème de leur intégration dans l'orbite de l'URSS*, Louvain, Editions Nauwelaerts, 1964, pp. 24-25. Pour une analyse de l'œuvre et la vie de Alexandre Herzen, nous consulterons notamment Edward Acton, *Alexander Herzen and the role of the intellectual revolutionary*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

à cette période que le Décret concernant l'instruction du peuple a été émis afin de « Donner au peuple tout entier la possibilité de participer consciemment à la vie politique »³. Ainsi, tous les habitants illettrés de la République, âgés de 8 à 50 ans, devaient suivre des cours d'apprentissage de l'écriture et de la lecture⁴. Cet ordonnancement allait de pair avec l'obligation pour les recrues de suivre, sous la tutelle d'un instructeur, des cours d'éducation politique supposant la lecture collective des journaux⁵. Ce sont surtout les journaux ou les brochures de propagande politique qui servaient de point d'appui matériel aux instructeurs soviétiques. L'historien Nicolas Werth rappelle que lorsque Maxim Gorki avait proposé à Lénine de publier, à des fins d'éducation populaire, des ouvrages de fond, comme par exemple une histoire de la littérature russe, Lénine avait objecté : « les gros livres seuls les intellectuels les liront »⁶. Comme il est facile de le deviner, le résultat d'un tel processus d'éducation politique fut une forte idéologisation des citoyens. Citons le contenu d'une déclaration faite par un paysan illettré ayant suivi des cours d'instruction politique : « Ce que j'ai compris au service : c'est Lénine qui a libéré tous les pauvres et les humbles. Pour moi personnellement, il m'a ôté mon bandeau d'ignorance de mes yeux et m'a rendu ainsi, en m'apprenant à lire, heureux pour toute la vie »⁷.

La deuxième période du processus d'alphabétisation et d'éducation, comprise entre le début et la fin des années 1920, se caractérise par une progressive désidéologisation du contenu des textes publiés par les soviets. Ainsi, les éditions de l'Etat n'avaient plus le monopole de la publication, le début des années 1920 étant la période durant laquelle le goût littéraire du public jouait un rôle important dans les décisions de publication des ouvrages littéraires⁸. C'est aussi la période pendant laquelle un effort considérable a été fait pour construire un large réseau de bibliothèques rurales. Pourtant la censure de l'Etat fut à nouveau fortement présente au début des années 1930. Au cours de cette troisième période, la publication des brochures de propagande politique a repris son essor, ce processus étant accompagné par l'organisation de cercles de lecture dans les *kolkhozes*. De même qu'à la fin de la première décennie du vingtième siècle, au début des années 1930, le processus d'alphabétisation fut étroitement lié à l'endoctrinement idéologique.

Nous pouvons aisément comprendre que dans ce mouvement d'éducation populaire, décliné sur les versants des trois périodes historiques différentes mentionnées précédemment, le rôle du savoir transmis par les instructeurs dans l'acte même d'alphabétisation était d'une importance centrale. Le citoyen illettré acquérait non seulement un pouvoir-faire, en l'occurrence la capacité de lire et d'écrire, il recevait aussi en même temps une vérité d'ordre socio-politique vers

³ *Pravda*, 11 janvier 1918, cité in Nicolas Werth, *op. cit.*, p. 24.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Idem*, p. 25.

⁶ Maxim Gorki, *V. I. Lenin*, Moscou, 1931, p. 34, cité in Nicolas Werth, *op. cit.*, p. 25.

⁷ *Krasnyi Bibliotekar'*, 2-3, 1923, p. 87, cité in Nicolas Werth, *op. cit.*, p. 27.

⁸ Nicolas Werth, *op. cit.*, p. 28.

laquelle l'éducateur le guidait dans l'acte d'apprentissage. L'objectif de ce travail est de questionner la croyance en cette autorité supposée savoir et qui guide les masses présumées ignorantes. Pour ce faire, nous allons nous concentrer plus spécifiquement sur le cas des enfants analphabètes. La situation des enfants en âge scolaire était particulièrement inquiétante dans les premières décennies de la constitution de l'Union Soviétique. En 1926, lorsque 55 % de la population rurale était encore analphabète, 40 % des enfants n'étaient pas scolarisés⁹. Cette condition de fragilité sociale était d'autant plus alarmante si l'on tient compte du fait que la paupérisation de la population urbaine avait conduit les adolescents sans tutelle à la petite criminalité¹⁰. D'où l'urgence d'une double tâche que les dirigeants politiques des soviets devaient assumer : alphabétiser les enfants mais aussi les prendre en charge dans un processus d'éducation nationale. C'est sur cette réalité sociale qui pose problème non seulement aux acteurs politiques mais aussi aux pédagogues soviétiques que nous devons diriger notre attention pour atteindre l'objectif de notre travail. Une question pourrait être posée dans le sillage de notre analyse des faits historiques : comment, en effet, alphabétiser les enfants d'âge scolaire tout en les conduisant au sein d'une action éducative sans nécessairement les assujettir au contenu d'un savoir prédéterminé par la propagande idéologique soviétique ? Il est nécessaire d'affiner cette question pour saisir la spécificité de notre objet d'analyse. Le problème que nous nous proposons de traiter réside plus précisément dans la manière spécifique dont a été questionnée l'éducation des enfants au commencement de la constitution de l'Union Soviétique. En effet, sous quel prisme réflexif a été pensé l'acte consistant à diriger la conduite des enfants ? Quels sont les concepts créés par les psychologues et pédagogues afin de répondre au problème social que nous avons présenté plus haut ? Ce n'est donc pas tant la réalité sociale que nous venons de décrire qui constitue notre objet d'étude, car ce que nous nous proposons d'analyser est plus spécifiquement la réflexion sur cette réalité. Sur ce point, les travaux de Lev Vygotski nous paraissent être d'une importance cruciale encore aujourd'hui. Nous croyons, plus précisément, que le sixième chapitre de *Pensée et langage* nous apporte un matériel précieux pour répondre à notre question. Nous y découvrons une réflexion originale déployée sous la forme de concepts tels que « capacité d'apprendre » ou « zone prochaine de développement » qui ne représentent pas uniquement le contenu théorique d'un savoir objectif, comme nous avons l'impression que les interprètes de l'œuvre vygotkienne le suggèrent, mais plus encore la réponse à un problème de l'ordre de l'art de gouverner la conduite des individus. Ainsi, notre interprétation du sixième chapitre de *Pensée et langage* est que le concept vygotkien de « zone prochaine de développement » est le symptôme d'un problème inhérent à l'art de

⁹ *Idem*, p. 29.

¹⁰ Alexandre Sumpf, « L'État entre les parents et leurs enfants », in ID, *De Lénine à Gagarine*, Paris, Gallimard, 2013, p. 183.

gouverner l'action des individus et non pas tant une représentation scientifique plus ou moins adéquate d'une réalité objective distincte et préalable à la pensée du sujet connaissant. Afin d'argumenter notre interprétation, nous allons parcourir deux étapes : 1) nous allons tout d'abord examiner les moments essentiels des cinq premiers chapitres de *Pensée et langage* tout en nous montrant attentif aux interprétations actuelles de cet ouvrage de Lev Vygotski ; 2) nous ferons ensuite une lecture des passages centraux du sixième chapitre de *Pensée et langage* afin de pouvoir approcher le problème de l'apprentissage scolaire et, ce faisant, nous intéresser au statut du concept de « zone prochaine de développement ». La première partie de notre analyse nous donne l'occasion d'actualiser les commentaires des travaux vygotskiens et d'insister sur les moments que nous considérons problématiques. La seconde permet, comme nous le montrerons, d'avancer dans la compréhension de la démarche pédagogique développée par Lev Vygotski. C'est à la lumière de cette interprétation que le rapport entre le sujet apprenant (l'enfant en âge scolaire) et le sujet guidant (le pédagogue ou le maître) sera thématiqué.

1. La genèse du rapport entre la pensée et le langage

L'élément unificateur des études expérimentales que Lev Vygotski avait déployées dans son travail intitulé *Pensée et langage*¹¹ est son idée de développement du rapport qu'entretiennent les fonctions psychiques et le mot¹². L'analyse de la manière dont langage et pensée s'articulent est donc faite dans le cadre de leur développement depuis la petite enfance jusqu'à l'âge scolaire. Cela signifie, en effet, que le lien du langage avec la pensée n'est pas tant thématiqué comme un ensemble de signes logiquement interconnectés mais plutôt au niveau des conditions d'émergence des significations des mots. Cette observation renvoie aux recherches propres à la linguistique contemporaine aux études expérimentales faites par Vygotski en même temps qu'elle s'en éloigne. En mettant en évidence l'importance qu'il y a à choisir pour objet d'étude la genèse de l'unité du rapport entre langage et pensée, Lev Vygotski reprend à son compte l'une des idées centrales de la linguistique selon laquelle l'essence du langage réside dans l'association d'éléments hétérogènes, tel le sens et son support matériel, l'image acoustique¹³.

¹¹ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, traduction de Françoise Sève, Paris, La Dispute, 1997 (Désormais noté PL).

¹² Notons, en faisant cette observation, que le titre de la traduction anglaise de cet ouvrage (*Thinking and speaking*) est plus adéquat que celui de la traduction française car il rend de manière plus fidèle l'idée de mouvement qui est contenue tant dans le titre russe (*Мышление и речь*) que dans la conception vygotkienne sur le rapport qu'entretiennent pensée et langage.

¹³ Comme nous le savons, Ferdinand de Saussure, dans ses *Écrits de linguistique générale*, avait déjà insisté sur le fait que la langue est le siège d'une dualité irréductible, à savoir son aspect interne, le sens, et son aspect extérieur immédiatement saisissable. C'est précisément cette idée qui se retrouve dans la critique amorcée par Lev Vygotski des écrits psychologiques qui précèdent sa propre démarche. Cependant elle est certainement insuffisante pour affirmer que Vygotski avait lu Ferdinand de Saussure car on ne retrouve pas dans les études du psychologue soviétique les traces des distinctions entre « langue », « langage » et « parole » que l'on peut

Si dans les études ayant précédé celles développées dans *Pensée et langage*, comme par exemple en phonétique et en sémiotique, le langage et la pensée étaient analysés séparément, Lev Vygotski se propose de les traiter dans leur indissoluble unité. De même que la propriété de l'eau d'éteindre le feu, comme le souligne notre auteur, ne peut être comprise par le recours aux qualités de ses éléments pris séparément, en l'occurrence l'oxygène et l'hydrogène, la spécificité d'un « tout psychique » ne peut être saisie si on le sépare en parties isolées. C'est pourquoi Vygotski affirme la nécessité de poser comme point de départ de son analyse les « unités de base » en tant que produits d'analyse qui possèdent les caractéristiques fondamentales d'un tout psychique :

Par unités de base nous entendons des produits de l'analyse tels qu'à la différence des éléments ils possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout et sont des parties vivantes de cette unité qui ne sont plus décomposables. La clef de l'explication des propriétés singulières de l'eau est non pas sa formule chimique mais l'étude des molécules et du mouvement moléculaire. De même la véritable unité de base de l'analyse biologique est la cellule vivante, qui conserve toutes les propriétés fondamentales de la vie inhérentes à l'organisme vivant¹⁴.

L'« unité de base », un concept clé dans l'analyse génétique du rapport entre langage et pensée, est la signification du mot en tant qu'elle représente la conjonction entre la dimension interne (le sens) et la sphère externe du mot (son aspect sonore). Une émission phonique sans sens serait vide en signification ; inversement, le sens ne peut se manifester qu'en tant qu'il a un support acoustique. Ce qui intéresse au plus haut point Lev Vygotski lorsqu'il décrit le statut de la signification, c'est d'y reconnaître le déploiement d'un acte de pensée articulé sur son épaisseur langagière¹⁵. Toutefois nous devons nuancer cette remarque en soulignant que c'est le mouvement de pensée langagière en tant que *généralisation* qu'il s'agit de décrire. Ce niveau de la pensée, que nous décrivons en termes de « mouvement de généralisation » instanciée dans l'unité de base d'un tout psychique, est le point de départ de son développement et

trouver dans les premiers chapitres du *Cours de linguistique générale*. Il reste donc à faire un travail historique approfondi pour pouvoir comprendre par quels biais s'est produit l'échange entre les thèses des linguistes occidentaux et les travaux des psychologues soviétiques.

¹⁴ PL, p. 64.

¹⁵ Notons que Lev Vygotski avait déjà étudié le développement de cette articulation dans ses *Leçons de psychologie* qu'il donna en 1932 à l'Institut Herzen de Leningrad. Plus systématiquement que dans *Pensée et langage*, dans les *Leçons de psychologie* Vygotski analyse le développement du rapport entre les fonctions psychiques et le langage tout en montrant la manière dont le mot participe à la structuration des transformations de la vie psychique enfantine. Reprenons brièvement le cas du développement de la mémoire chez l'enfant en âge préscolaire pour exemplifier notre affirmation générale : si à l'âge préscolaire c'est par le souvenir que l'enfant pense, Vygotski observe qu'à l'âge scolaire l'émergence des concepts par la médiation du mot transforme la mémoire tout en l'intellectualisant, ce qui fait que l'enfant se souvient parce qu'il pense tout en construisant des connexions d'ordre logique qu'il ne pourra établir avant l'âge de l'adolescence. Il convient donc d'analyser les processus consistant à se souvenir, penser et le rôle que joue le mot dans le rapport entre ces deux facultés psychiques comme un ensemble qui se transforme et non au niveau des éléments pris séparément (voir Lev Vygotski, *Leçons de psychologie*, Paris, La Dispute, 2011, pp. 86-88).

toute la difficulté consiste à pouvoir expliquer comment, génétiquement, l'enfant parvient à conceptualiser sa propre expérience de pensée. Mais il y a plus.

L'unité de base en tant qu'elle est une généralisation ne doit pas être située au seul niveau subjectif du développement du langage car celui-ci est en même temps un moyen de communication. Il a donc une fonction sociale. La dichotomie entre la dimension interne et celle externe du mot requiert maintenant un autre niveau d'analyse. C'est qu'elle est située sur le plan de la division entre la sphère subjective et la sphère sociale du langage. Ainsi, nous pouvons mieux comprendre la tâche que se donne Lev Vygotski lorsqu'il entreprend une analyse génétique du langage et de la pensée. En effet, le développement de l'unité de base doit être situé dans la dynamique du contact entre le niveau social et le niveau individuel du langage, entre l'extériorité sociale du discours et son revers psychique. Sous quelle forme spécifique se produit cette dynamique et quel est le rôle précis que jouent, à autant de niveaux différents que l'on peut saisir entre la petite enfance et l'apprentissage scolaire, les techniques du maniement du langage et son appui psychique ? Cette question traverse toute l'étendue de la *Pensée et langage* et son point de développement culminant est le sixième chapitre où Lev Vygotski forge le concept de « zone prochaine de développement ». Pour mieux comprendre la spécificité de la dynamique du développement inhérent au rapport entre la dimension interne du langage et sa fonction externe ou sociale nous devons recourir à la version originale de *Pensée et langage*. Lorsque Vygotski affirme que la fonction du langage est sociale et que l'unité de base n'est pas uniquement le fond d'un tout psychique individuel mais aussi de l'échange social¹⁶, il utilise le terme *obsheniya* (communication)¹⁷. Tout comme en français, ce terme condense deux mots, « commun » et « action ». *Obsheniya* est une inter-action ayant lieu sur une base commune qui lie les sujets qui interagissent. Or le concept de « généralisation » qui caractérise le développement de l'unité de base correspond dans le texte original de *Pensée et langage* au terme *ob-obsheniya*. La capacité de généralisation (*ob-obsheniya*) est donc intimement liée à la communication (*obsheniya*), au contact entre les sujets. Nous comprenons ainsi que l'activité sociale n'est pas située en dehors du développement de la pensée : si celle-ci s'élève progressivement à des niveaux de généralisation supérieure, ce n'est pas tant à travers un acte téléologique d'auto-positionnement de soi extérieur au contact avec l'autre que soi, mais surtout parce qu'elle traverse une expérience qui l'altère tout en la renvoyant au plus près de soi¹⁸. En ce sens, Lev

¹⁶ PL, p. 68.

¹⁷ Lev Vygotski, *Мышление и речь*, Москва, Государственное социально-экономическое издательство, 1934, p. 12.

¹⁸ Jean Piaget croyait que pour Lev Vygotski le mouvement de généralisation inhérent au fonctionnement des activités psychiques supérieures était un processus linéaire (Jean Piaget, « Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski concernant *Le langage et la pensée chez l'enfant* et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, in PL, p. 525 [désormais noté « Commentaire »]). Nous verrons que cette lecture exige un examen

Vygotski notait que « 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 »¹⁹.

C'est pourquoi il s'avère si important de comprendre en quoi réside, plus précisément, la singularité de cette expérience qu'est la communication (*obsheniya*) selon l'âge de l'enfant ainsi que selon le statut du partenaire qui l'accompagne dans le processus de développement de sa pensée²⁰. Trois périodes distinctes structurent l'axe temporel du développement de la pensée enfantine : l'âge de la toute petite enfance, l'âge préscolaire et l'âge scolaire. Les éclaircissements conceptuels que nous venons de faire nous permettront de mieux comprendre en quoi consistent les différences théoriques entre la conception piagétienne et celle vygotkienne sur le développement du rapport entre langage et pensée enfantine. Ils doivent être situés sur deux niveaux d'analyse, l'un où Vygotski discute l'apport de la théorie proposée par Jean Piaget dans le domaine de la psychologie de l'enfant, l'autre qui renvoie à une démarche critique à l'égard des points problématiques de la théorie piagétienne.

L'un des mérites incontestables de la théorie forgée par Jean Piaget est d'avoir posé le problème du développement de l'intelligence enfantine dans des termes positifs et non pas simplement en le réduisant à un stade encore inachevé de la pensée adulte, de sorte que tout ce que l'on peut affirmer sur l'enfant est qu'il n'est pas un adulte. Quelques concepts centraux s'imposent en ce sens. Tout d'abord, Jean Piaget distingue entre deux types de pensées, l'une dite « dirigée » ou « intelligente », l'autre « autistique ». La différence entre ces deux formes de fonctionnement de la pensée réside dans le fait que la première poursuit toujours des buts présents à la conscience, alors que la seconde se crée elle-même une réalité imaginaire tout en poursuivant des problèmes qui ne sont pas présents à la conscience²¹. Entre ces deux formes extrêmes de pensée il existe un élément de transition que Jean Piaget appelle « la pensée égocentrique ». Cette forme de pensée demeure encore autistique dans sa structure, mais les intérêts qu'elle poursuit visent déjà l'adaptation intellectuelle

critique si on lit de plus près la lettre du texte vygotkien dans laquelle il est possible de voir non seulement une asymétrie entre le développement des fonctions psychiques et les contenus culturels à apprendre mais, de surcroît, un rapport inégal entre le sujet apprenant et l'éducateur. Nous reviendrons plus loin sur ce point central de la théorie vygotkienne du développement des fonctions psychiques supérieures.

¹⁹ PL, p. 68.

²⁰ Sur ce point, nous consulterons aussi Michel Brossard, « Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 2002. L'apport principal de l'article de M. Brossard est d'avoir insisté sur la dimension interne de la zone prochaine de développement, ce que permet de distinguer plusieurs niveaux dans le rapport qu'entretiennent les intérêts personnels de l'enfant et les pratiques culturelles de l'apprentissage. Une rigoureuse systématisation des concepts se rapportant à ces stades de développement de la pensée enfantine a été faite dans le très remarquable article de Boris G. Meshcheryakov, « Terminology in L. S. Vygotsky's Writings », in Harry Daniels, Michael Cole et James V. Wertsch (eds), *Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007, pp. 155-178.

²¹ PL, p. 73.

tout comme cet acte d'adaptation se passe et s'accomplit dans la pensée adulte²². Nous pouvons ainsi observer que lorsque Lev Vygotski lit l'œuvre de Jean Piaget, son attention se tourne vers les séquences dans lesquelles c'est surtout l'idée de développement qui est discutée. Mais comment faut-il décrire l'acte même du développement, comment se produit-il selon la théorie de Piaget ? Pour comprendre ce mouvement il faut affirmer la polarité entre, d'un côté, la pensée autistique en tant que forme primaire de pensée et, de l'autre, la pensée réaliste en tant que produit tardif d'une contrainte systématique exercée par le champ social qui entoure la pensée autistique²³. C'est parce qu'il y a action d'un milieu social extérieur à la vie psychique de l'individu sur la forme primaire de pensée que le passage d'une étape d'adaptation de la pensée enfantine à l'autre a lieu. Cette appréhension du développement de la sphère psychique de l'enfant nous permet de mieux saisir la manière dont Jean Piaget entend analyser le rapport entre la pensée et le langage. Ce sont surtout deux thèses qu'il nous faut énoncer en ce sens. Poser comme principe explicatif du développement de la pensée l'extériorité coercitive du champ social face à la sphère psychique interne de l'enfant fait que Jean Piaget distingue entre langage égocentrique et langage socialisé. C'est pourquoi il est possible d'affirmer que le langage égocentrique ne possède aucune fonction sociale ou objectivement utile. Si le langage est dit égocentrique, c'est qu'il s'agit d'un langage inintelligible pour l'entourage social et qui obéit à une logique de la rêverie²⁴. Ainsi, nous comprenons pourquoi Jean Piaget utilise le terme « socialisé » afin de décrire le développement du langage égocentrique : c'est que celui-ci s'adapte à des fins sociales qui lui étaient auparavant étrangères²⁵. Les deux thèses centrales qui attirent notre attention suite à cette lecture vygotkienne des travaux piagétiens sont donc 1) la bipolarité du langage égocentrique et social et 2) la progressive adaptation du premier dans le cadre des contraintes du deuxième.

Le retour critique sur ces deux thèses avancées dans la théorie de Jean Piaget est effectué par le biais d'une étude expérimentale que Lev Vygotski avait menée avec ses collaborateurs. Celle-ci consiste à compliquer une activité pratique de l'enfant, telle que l'activité de dessiner, pour conclure, ensuite, que la rencontre de cette difficulté s'accompagne immédiatement d'une augmentation du coefficient du langage²⁶. La recherche montre ainsi que le langage enfantin est dès le départ d'une utilité pratique et que, partant, la thèse

²² PL, p. 74.

²³ PL, p. 76.

²⁴ PL, p. 94.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ En voici un exemple : lorsque les enfants devaient dessiner librement, la tâche était rendue plus complexe : au moment voulu, l'enfant ne trouvait plus sous la main le crayon ou le papier dont il avait besoin. Ainsi, Vygotski observe qu'au moment où l'enfant rencontre cette difficulté il essaie de la saisir dans un langage : « Où est mon crayon ? J'ai besoin maintenant d'un crayon bleu... » (PL, p. 106). La conclusion tirée de ces études expérimentales est que le développement du langage s'enracine dans l'activité pratique de l'enfant et que, partant, l'idée piagétienne de la genèse du rapport entre pensée et mot doit être réélaboree.

affirmant la transformation du langage égocentrique en langage socialisé est injustifiée.

La fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage, aussi bien chez les adultes que chez l'enfant. Ainsi le langage initial de l'enfant est purement social ; il serait incorrect de l'appeler langage socialisé, puisqu'à ce mot est liée l'idée de quelque chose de non social au départ, qui ne le devient qu'en se modifiant et en se développant²⁷.

Cette conclusion des recherches menées par Lev Vygotski exige une autre manière d'expliquer les métamorphoses du langage, aussi sera-t-elle reprise chaque fois lors d'une analyse de la manière dont l'enfant réussit à effectuer le passage vers une nouvelle étape du développement de sa pensée. L'idée centrale qu'il est utile de mettre en relief est que nous assistons maintenant à un renversement de la position théorique adoptée par Piaget. Cependant nous devons également saisir la portée philosophique de ce renversement que Vygotski avait opéré tout en s'appuyant sur une série d'études expérimentales.

Si dans l'unité de base est contenu le rapport qu'entretiennent pensée et action sociale, comme nous l'avons vu plus haut, nous ne pouvons plus affirmer que la première s'exteriorise dans le champ de la deuxième ou que, inversement, l'agir collectif est intériorisé dans la sphère des activités psychiques. L'idée d'unité exige que l'on pense ensemble les deux termes, à savoir la pensée et le champ social, que l'on thématise d'habitude comme se situant en extériorité l'un par rapport à l'autre. Lucien Sève avait précisément observé que chez Lev Vygotski le rapport entre pensée et action sociale était dialectique, au sens hégélien de ce terme, et que, partant, il impliquait l'unité des contraires et non pas simplement l'opposition conflictuelle de ces deux éléments extérieurs l'un à l'autre²⁸. C'est pourquoi le renversement qu'opère Vygotski lorsqu'il s'interroge sur la nature de l'articulation entre activité psychique et action sociale ne peut être pensé dans le cadre de la théorie piagétienne où ces deux termes sont posés dans un rapport d'extériorité. En effet, Lev Vygotski n'affirme pas que le développement du langage est influencé par le fonctionnement contraignant d'une structure sociale, fait qui nous autoriserait à soutenir que sa position est contraire à celle de Piaget. De manière plus radicale, dans *Pensée et langage* c'est précisément l'unité indissoluble des deux contraires qui est placée au fondement du développement génétique de la pensée et du langage. Ainsi, au lieu de parler d'une « extériorisation » au sens d'un devenir social ou, au contraire, d'une « intériorisation » du langage dans la pensée, il est plus adéquat de dire qu'il s'agit d'une « élévation » de l'unité de base vers des niveaux de généralisation tendanciellement plus abstraits. Une lecture attentive du texte

²⁷ PL, p. 115.

²⁸ Lucien Sève, « Quelles contradictions ? A propos de Piaget, Vygotski et Marx », in Yves Clot (dir.), *Avec Vygotski, op. cit.*, pp. 245-264.

original russe nous permet de nommer les différents bonds dialectiques du développement de ce rapport. Dans le premier chapitre de *Pensée et langage*, Lev Vygotski considère qu'il est « fondé à supposer que ce qui distingue qualitativement l'unité de base [de la sensation immédiate] est au fond et essentiellement le *reflet généralisé* qu'elle donne *de la réalité* »²⁹. Il convient ici d'observer que le terme français de « réalité » est une traduction du terme russe *deistvitelnost'*³⁰, mot que nous pouvons traduire de façon plus adéquate par le mot allemand *Wirklichkeit* ou par le terme français *effectivité*. La racine du terme *deistvitelnost'* est *deistvié*, qui signifie très précisément « action ». Cette remarque s'avère cruciale en ceci qu'elle rend compréhensible l'idée selon laquelle l'unité de base n'est pas une entité statique, tel le reflet généralisé d'une réalité extérieure à la conscience, mais la représentation d'une progressive institution de l'action immanente au rapport entre pensée et langage qui se développe au fur et à mesure que le sujet découvre la spécificité de son expérience vécue. Dès lors, tout le problème consistera à savoir, comme nous le verrons plus loin, sous quelles modalités théorico-pratiques l'on peut agir sur cette action immanente au rapport entre pensée et mot afin de pouvoir contribuer au développement de l'apprentissage et de la pensée enfantine.

Pour pouvoir percevoir la spécificité des moments génétiques (*deistvitelnost'*) du rapport entre pensée et langage, une analyse de « l'utilisation fonctionnelle du mot et de son développement » s'avère utile³¹. Durant l'époque de la petite enfance, cette fonction du langage consiste en une action sur l'entourage de l'enfant déployée à partir d'un intérêt individuel : le mot est un instrument dont l'utilité est valorisée au moment où l'enfant rencontre des difficultés dans le cadre de son action, comme nous l'avons vu plus haut lors d'une reprise de l'étude expérimentale proposée par Vygotski pour mesurer le coefficient de l'emploi du langage dans l'activité pratique de l'enfant³². Ainsi, force est de constater qu'à ce niveau de son utilisation, le mot n'est pas tant le signe d'une représentation mentale maîtrisée par la conscience mais l'« incarnation » dans un moyen d'action sur le champ d'activité de l'enfant. L'élévation de l'unité de base à la généralité d'un véritable concept traverse une étape transitoire de la pensée enfantine qui correspond à l'âge préscolaire. La théorie vygotkienne dispose d'une nouvelle série de concepts afin de mettre en lumière cette nouvelle étape du développement de la pensée : tels que celui de « complexe », le « pseudo-concept » et le « concept potentiel ». Ce réinvestissement conceptuel du problème concernant le développement du

²⁹ PL, p. 65.

³⁰ Lev Vygotski, *Мышление и речь*, op. cit., p. 10.

³¹ PL, p. 199.

³² Sur ce point précis, Vera P. John-Steiner avait corroboré les analyses vygotkiennes avec les études expérimentales faites par des chercheurs psychologues américains contemporains visant à comprendre la manière dont varie le coefficient du langage lorsque l'enfant affronte des difficultés dans le domaine de son action pratique, voire ID, « Vygotsky on Thinking and Speaking », in Harry Daniels, Michael Cole et James V. Wertsch (eds), *Cambridge Companion to Vygotsky*, op. cit., pp. 136-155.

rapport que le langage entretient avec la pensée de l'enfant en âge préscolaire nous permet de saisir les différences entre le passage d'un acte de pensée par complexe à un autre jusqu'au moment de l'émergence de la pensée véritablement conceptuelle. Il convient de distinguer cinq étapes dans ce processus de développement de la pensée enfantine.

1. La première étape se caractérise par l'emploi de notions vagues qui représentent des liaisons subjectives et ambiguës des objets perçus. A ce premier niveau de développement de son intelligence c'est par des images syncrétiques qui remplacent les concepts que l'enfant pense. Ainsi, à ce stade, la signification du mot consiste en un enchaînement syncrétique flou d'objets hétéroclites³³.
2. Si au premier niveau du développement des concepts ce sont les liaisons subjectives (représentées par des « images syncrétiques ») qui unissent les objets perçus, au deuxième niveau la pensée de l'enfant les organise dans des groupes selon les liaisons objectives qu'il découvre dans les choses³⁴. C'est une « pensée par complexes » qui caractérise cette nouvelle étape du développement des fonctions psychiques de l'enfant. Ce mode de pensée se distingue de la pensée conceptuelle en ceci que l'organisation des objets, à ce deuxième niveau, s'opère par des liaisons de faits ou empiriques (et donc infiniment variables), alors que dans le concept les liaisons s'opèrent selon un ordre logique constant³⁵.
3. La troisième étape du développement des concepts est nommée « complexe en chaîne » et, comme le note Lev Vygotski, se déploie « selon le principe de la *réunion dynamique et temporaire de maillons isolés en un chaîne unique et du transfert de signification d'un maillon de la chaîne à un autre* »³⁶. Si lors de cette troisième étape on peut reconnaître un fil temporel qui traverse l'association des objets, ce constat n'est pourtant pas suffisant pour affirmer qu'une règle constante structure l'organisation des objets perçus.

³³ PL, pp. 221-223.

³⁴ PL, p. 225.

³⁵ « Toute liaison peut conduire à l'insertion d'un élément donné dans le complexe pourvu qu'elle ait une existence de fait, telle est la particularité la plus caractéristique de la construction du complexe. 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 » (PL, p. 227).

³⁶ PL, p. 231.

4. Le quatrième type de complexe se caractérise par l'existence d'un trait distinctif qui organise les objets de manière associative, mais qui semble encore être imprécis et diffus, raison pour laquelle l'enfant crée, à ce niveau, des complexes d'objets à l'aide de liaisons diffuses et indéterminées. « Par exemple, note Vygotski, l'enfant assortit à un modèle donné – un triangle jaune – non seulement des triangles mais aussi des trapèzes parce qu'ils lui rappellent des triangles amputés de leur sommet »³⁷.
5. La cinquième et dernière étape du développement de la pensée par complexes est le stade du « pseudo-concept ». Vygotski l'appelle ainsi parce que ce type de complexe rappelle le mode de fonctionnement du concept dans l'activité intellectuelle des adultes, avec cependant cette différence que sa « nature psychique » est différente du concept proprement dit³⁸.

La description de l'évolution de ces cinq modes de pensée par complexes conduit l'analyse de Lev Vygotski à une idée centrale dans ses recherches. Nous avons noté qu'au dernier stade du développement des complexes, l'enfant commence à utiliser des concepts sans pour autant les former, au niveau de l'activité psychologique correspondante, de la manière dont les adultes les créent. « Ce qui constitue l'originalité de cette situation, affirme Vygotski, c'est que l'enfant commence en fait à utiliser et à manier les concepts avant d'en prendre conscience »³⁹. C'est donc la prise de conscience qui constitue le seuil psychologique à partir duquel on peut légitimement affirmer que l'usage des concepts se démarque de l'usage des complexes ou des pseudo-concepts. Cette observation rend possible une autre distinction structurante des analyses déployées dans *Pensée et langage* : la prise de conscience est l'acte qui institue la différence entre l'usage des concepts spontanés et non spontanés ainsi que le seuil entre l'âge préscolaire et l'âge scolaire. Les concepts non-spontanés se caractérisent par la capacité de l'enfant à les maîtriser consciemment, alors que les concepts spontanés sont utilisés inconsciemment dans la pensée enfantine. Nous comprenons pourquoi la pensée de l'enfant parvenu à l'âge scolaire se heurte à la difficulté de définir des concepts qu'elle utilise correctement (mais

³⁷ PL, p. 234.

³⁸ PL, p. 235. « [P]ar son apparence extérieure, observe Lev Vygotski, par l'ensemble de ses particularités externes, [le pseudo-concept] coïncide parfaitement avec le concept mais [...] par sa nature génétique, par les conditions de son apparition et de son développement, par les liaisons causales-dynamiques qui en sont la base, [il] n'est nullement un concept. Extérieurement c'est un concept, intérieurement c'est un complexe. C'est pourquoi nous l'appelons pseudo-concept » (PL, p. 235).

³⁹ PL, p. 232. Dans le même sens, Vygotski ajoutera plus loin que « la présence d'un concept et la conscience de ce concept ne coïncident pas ni dans le moment de leur apparition ni dans leur fonctionnement » (PL, p. 271).

spontanément) au niveau de la vie quotidienne : c'est que la base psychique commune aux multiples maniements des concepts, à savoir la prise de conscience, n'est pas encore parvenue à une étape de maturation suffisamment élevée. Cette situation inédite dans le développement de la pensée enfantine pose au moins deux problèmes majeurs aux analyses psychologiques vygotskiennes :

- 1) Comment se développent les concepts non spontanés et en quoi consiste leur rapport spécifique avec les concepts spontanés ? Nous avons présenté uniquement la genèse de la pensée par complexes, mais il nous faut encore éclairer le processus de formation des concepts non spontanés dans leur rapport avec les précédents, à savoir les concepts spontanés.
- 2) Cette première difficulté repose sur un problème plus important. Dans ses analyses, Lev Vygotski trace une frontière entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques : il s'agit, plus précisément, du seuil psychique représenté par la prise de conscience. Or c'est l'acte même de poser une telle frontière qui doit être analysé à un niveau génétique. En effet, que signifie « prendre conscience » et sous quelles conditions spécifiques peut-on comprendre l'émergence de la prise de conscience ?

Ce sont ces deux difficultés qu'il nous faut assumer dans les analyses qui suivent. Leur compréhension adéquate nous permettra non seulement d'accéder à une intelligence plus fine des recherches vygotskiennes sur le rapport entre pensée et langage, mais en même temps de faire le passage vers notre propre interprétation de l'œuvre de Lev Vygotski.

2. Apprentissage scolaire et zone prochaine de développement

Le processus de développement des concepts scientifiques est d'une importance pratique majeure dans la sphère de l'enseignement scolaire, c'est pourquoi relève-t-il d'une activité théorique centrale pour les recherches en psychologie de l'enfant. Sur ce deuxième point, Lev Vygotski a montré, à travers ses recherches expérimentales, que le « développement des concepts scientifiques devance celui des concepts spontanés »⁴⁰. L'un des objectifs centraux du sixième chapitre de *Pensée et langage* consiste à démontrer qu'une délimitation entre ces deux formes de concepts est justifiée tant au niveau empirique qu'à un niveau théorique et qu'elle a des conséquences heuristiques fécondes⁴¹.

⁴⁰ PL, p. 283.

⁴¹ PL, p. 291.

Si le développement des concepts scientifiques devance le développement des concepts quotidiens c'est parce que l'émergence des premiers est dû à l'apprentissage scolaire ou, plus précisément, du fait qu'elle a lieu dans une structure de collaboration inégale entre le pédagogue et l'enfant⁴². La question centrale que Vygotski se propose de traiter lorsqu'il étudie le développement des concepts scientifiques est donc celle qui vise la spécificité de leur rapport avec les techniques d'apprentissage scolaire⁴³. Cependant il nous faut nuancer la particularité de cette entreprise théorico-pratique tout en la rapportant aux études qui la précèdent ou qui lui sont contemporaines. Les idées préconçues et scientifiquement injustifiées que Vygotski tente de combattre sont, premièrement, que les concepts scientifiques préexistent au processus du développement psychique de l'enfant et qu'ils sont simplement assimilés du monde des adultes et que, deuxièmement, et de manière opposée, ils ne se différencient en rien des autres types de concepts. A la première idée préconçue Vygotski objecte que le développement des concepts requiert la maturation de tout un complexe de fonctions psychiques (la mémoire, l'attention, l'intelligence, etc.) qui ne peuvent être simplement reçues de l'extérieur⁴⁴. La maturation du développement de la mémoire abstraite n'est pas un processus que l'on peut assimiler mécaniquement d'un adulte ou d'un pédagogue, c'est pourquoi l'affirmation selon laquelle le concept est un contenu culturel reçu de l'extériorité d'un discours savant est dénuée de sens. Une telle théorie mécaniciste passe précisément à côté de l'idée de développement.

Le plus important résultat de toutes les recherches menées dans ce domaine est d'avoir solidement établi que les concepts, qui se présentent psychologiquement comme des significations des mots, se développent. L'essence de leur développement est avant tout le passage d'une structure de généralisation à une autre. Toute signification de mot est une généralisation quel que soit l'âge. Mais elle se développe⁴⁵.

Léon Tolstoï est, dans l'espace culturel russe, le premier à avoir critiqué la pratique pédagogique en tant que pure transmission mécanique des concepts⁴⁶. Cependant, Vygotski observe que l'erreur fondamentale de Tolstoï fut d'avoir cru au spontanéisme du processus de développement des concepts et, par conséquent, de condamner l'intervention pédagogique dans ce processus⁴⁷.

[L]'enseignement délibéré à un élève de nouveaux concepts et formes de mots non seulement est possible mais peut être le point de départ d'un développement supérieur des concepts propres, déjà formés, de l'enfant et

⁴² PL, p. 284.

⁴³ PL, p. 285.

⁴⁴ PL, pp. 286-287.

⁴⁵ PL, p. 286.

⁴⁶ PL, pp. 287-288.

⁴⁷ PL, pp. 288-289.

qu'un travail direct sur le concept est réalisable dans le processus de l'apprentissage scolaire. Mais ce travail, comme le montre l'étude, constitue non pas la fin mais le début du développement du concept scientifique et, loin d'exclure les processus propres de développement, il leur imprime des directions nouvelles et établit entre ceux-ci et les processus de l'apprentissage scolaire des rapports nouveaux et au plus haut point favorables aux buts ultimes de l'école⁴⁸.

Que les concepts scientifiques puissent être travaillés et non reçus mécaniquement d'un discours savant ni entièrement réduits à un processus psychique spontané, c'est là une thèse fondamentale qui figure au centre du sixième chapitre de *Pensée et langage*, toute la difficulté est désormais de l'argumenter. Nous pouvons formuler autrement cette difficulté tout en insistant sur le statut du « nouveau » dans l'acte de l'apprentissage. En effet, l'une des deux démarches extrêmes que Lev Vygotski essaye d'éviter ignore la nouveauté qu'apportent les éléments culturels propres à la pratique de l'apprentissage scolaire (car, dans ce cas, tout concept acquis se réduit à la genèse naturelle des fonctions psychiques), alors que l'autre l'affirme tout en négligeant l'importance des étapes de maturation psychique nécessaires à l'apprentissage des concepts scientifiques. L'une des tâches difficiles figurant dans le sixième chapitre de l'ouvrage que nous analysons ici consiste dans le fait qu'elle émet pour thèse de recherche la nécessité d'une suffisante maturation du processus psychique de l'enfant pour comprendre la possibilité de l'émergence des concepts scientifiques tout en montrant les effets de leur action en retour sur les structures psychiques qui les précèdent. Autrement dit, ce n'est pas uniquement la maturation de l'ordre des fonctions psychiques qui surdétermine la production des concepts, c'est aussi l'action des concepts qui surdétermine à son tour les métamorphoses des activités psychiques. Comment une telle position dialectique peut-elle être fondée théoriquement ? Pour répondre à cette question, l'explication de la genèse de la conscience s'avère nécessaire.

Ainsi, il est important de prime abord de rappeler l'observation que Vygotski reprend de Piaget et selon laquelle, à l'âge scolaire, la pensée de l'enfant se caractérise par l'incapacité à prendre conscience des relations qu'il est capable d'utiliser spontanément⁴⁹. Si, à l'âge d'environ sept ans, l'enfant est capable d'utiliser spontanément des connecteurs logiques de type « parce que » ou « ainsi », il ne parvient pas à les employer lorsqu'on exige de lui une exécution volontaire et intentionnelle⁵⁰. La question est de savoir comment se produit la prise de conscience des concepts spontanés et, ainsi, l'émergence des

⁴⁸ PL, p. 290.

⁴⁹ PL, p. 310.

⁵⁰ Par exemple, note Vygotski, si on demande aux enfants de compléter une phrase qui commence de la manière suivante : « Le monsieur est tombé de sa bicyclette parce que... », ils n'y arrivent pas encore à l'âge scolaire. Ils complètent la phrase ainsi « Le monsieur est tombé parce qu'il est tombé » ou bien « parce qu'il s'est cassé un bras » (PL, p. 311). C'est donc l'incapacité de thématiser des rapports (en l'occurrence, il s'agit du rapport entre cause et effet) utilisés spontanément ou quotidiennement qui caractérise la pensée enfantine au commencement de l'âge scolaire.

concepts scientifiques. C'est en posant cette question que nous arrivons à la deuxième difficulté formulée plus haut : le processus à élucider cette fois-ci est, après avoir compris le rapport entre les concepts quotidiens et scientifiques, l'émergence de la conscience dans le processus de développement du rapport entre pensée et langage. Afin de pouvoir traiter ce problème il convient de tenir compte de la quatrième loi fondamentale du développement de la pensée que nous retrouvons dans *Pensée et langage* :

La loi générale de développement est que la prise de conscience et la maîtrise ne sont propres qu'au stade supérieur de développement d'une fonction. Elles apparaissent tard. Elles doivent être nécessairement précédées d'un stade où le fonctionnement d'une forme donnée d'activité de la conscience est non conscient et volontaire. Pour prendre conscience, il faut posséder ce dont on doit prendre conscience. Pour maîtriser, il faut disposer de ce qui doit être soumis à notre volonté⁵¹.

L'objet de la conscience doit être déjà formé pour que nous puissions comprendre les actes de prise de conscience : en l'occurrence, ce sont les concepts spontanés qui doivent être déjà formés pour que la conscience puisse ensuite les thématiser. Pourtant, cette loi nécessaire à une analyse génétique du fonctionnement de la conscience s'avère insuffisante pour résoudre notre problème car elle ne nous explique pas comment se produit la prise de conscience. Ce n'est pas parce que la pensée dispose des objets de la conscience, en l'occurrence les concepts spontanés, que celle-ci commence pour autant à les thématiser. La raison en est simple. Ce que nous comprenons à partir de cette loi générale de développement, c'est plus spécifiquement le rapport temporel qui s'établit entre deux niveaux différents de développement : Vygotski affirme que ce sont tout d'abord les concepts spontanés qui doivent se former dans la pensée enfantine pour qu'ils puissent être ensuite thématisés par les actes de la conscience. La difficulté est de savoir comment émerge la conscience elle-même dans le processus de développement psychique. Afin de comprendre la naissance de la conscience dans l'histoire génétique de la pensée enfantine, Lev Vygotski rappelle un principe central de sa démarche qu'il nous faut maintenant reprendre pour évaluer son utilité. Comme nous l'avons remarqué au début de notre analyse, Vygotski pose comme principe de départ de sa méthode l'unité de base en tant que noyau indivisible dans lequel se reflète le tout psychique et qui se retrouve, en même temps, au cœur du processus de communication ou, autrement dit, au centre de l'échange social médiatisé par le langage. Nous pouvons mieux comprendre cette double dimension de l'unité de base si nous nous rappelons que c'est la généralisation qui la caractérise le plus adéquatement. Ainsi, l'acte de généralisation est à la fois un acte de pensée (une activité psychique) et un élément constitutif du langage en tant que tel. C'est en mettant la généralisation au centre du développement du rapport entre pensée et

⁵¹ PL, p. 323.

langage que Vygotski explique l'émergence de la conscience. Dans le sixième chapitre de *Pensée et langage* nous lisons que « *la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques* »⁵². Dans un premier temps, une telle affirmation doit être lue nécessairement en deux sens : la prise de conscience repose sur la généralisation des processus psychiques mais, en même temps, son émergence s'appuie sur une nouvelle *fonction* du langage en tant que tel.

Ainsi, il est important d'observer que le statut fonctionnel du langage change au cours de l'époque de l'apprentissage scolaire. Il s'agit du langage écrit qui présente deux nouvelles difficultés dans le cours du développement de la pensée enfantine. La première difficulté réside dans la nouveauté du contact avec la matérialité de l'écriture, un « langage sans intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore ». L'effacement partiel de l'aspect verbal du langage et l'émergence de cette nouvelle épaisseur matérielle exige une conversion vers l'intérieur du regard de l'enfant, car l'écriture est « un langage dans la pensée, dans la représentation »⁵³. Etant donné que le langage écrit est privé de la caractéristique la plus essentielle du langage oral, à savoir le son matériel, l'apprentissage de l'écriture par les enfants en âge scolaire s'accompagne d'un effort d'abstraction plus sollicitant que durant la période de l'âge préscolaire au cours de laquelle l'usage du langage verbal était prédominant. Ainsi, l'émergence de la prise de conscience s'explique chez Vygotski par le contact avec l'incontournable matérialité de l'écriture que l'enfant doit affronter dans le processus de l'apprentissage scolaire. Le langage écrit présente aussi une seconde difficulté dans la mesure où, dans l'acte d'écriture, l'enfant soit doit faire abstraction de son interlocuteur soit est obligé de l'imaginer⁵⁴. C'est pourquoi Lev Vygotski affirme qu'un double effort de réflexion est inhérent à cette nouvelle fonction du langage écrit auquel l'enfant en âge scolaire doit s'accoutumer⁵⁵.

L'acquisition de ce nouveau pouvoir-faire, l'écriture et la lecture, a donc des effets majeurs sur le développement des fonctions psychiques supérieures : non seulement il rend possible l'émergence de la prise de conscience des concepts spontanés mais, de surcroît, il réorganise par là même « le système psychique antérieur du langage oral »⁵⁶. Pourtant le contact de la pensée avec cette nouvelle fonction du langage écrit n'est pas la seule source de développement des capacités psychiques de l'enfant. Comme nous l'avons constaté au commencement de notre analyse, l'unité de base n'est pas

⁵² PL, p. 327.

⁵³ PL, p. 348. L'enfant en âge scolaire, poursuit Vygotski, « se trouve maintenant devant un problème nouveau : il doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même, il doit passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots. Sous ce rapport le langage écrit se distingue du langage oral tout comme la pensée abstraite se distingue de la pensée concrète » (*Ibidem*).

⁵⁴ PL, p. 349.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ *Ibidem*.

uniquement le centre de la pensée langagière mais représente aussi, en même temps, le noyau de la fonction sociale du langage, de la communication (*obsheniya*). Sur ce point, il est important d'observer qu'à l'âge scolaire le nouveau partenaire de la discussion avec des enfants est le pédagogue ou l'adulte qui joue un rôle central dans le développement des capacités d'apprentissage des préadolescents. Le problème crucial est ici de comprendre de manière adéquate en quoi consiste la spécificité de l'intervention de l'adulte dans le processus de développement des fonctions psychiques sans nous contenter de répéter l'idée selon laquelle l'enfant résout des problèmes plus difficiles lorsqu'il travaille en collaboration que lorsqu'il agit tout seul⁵⁷. Sous quelle forme est thématifiée, chez Vygotski, la direction de la pensée de l'enfant dans l'acte de l'apprentissage scolaire⁵⁸ ? Afin de répondre à cette question, il est utile de rappeler que « l'apprentissage est possible là où il y a possibilité d'imitation »⁵⁹. Si dans l'ancienne psychologie de la conscience on considérait que l'imitation ne donne aucun renseignement sur le développement de la pensée, chez Vygotski elle est l'indicateur d'un pouvoir qui détermine les limites du niveau de développement de l'enfant⁶⁰. Pour imiter, affirme Vygotski, il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire⁶¹. Ainsi, il est important d'observer que Lev Vygotski discute le problème de l'imitation tout en renvoyant notre attention à une analyse des capacités intérieures de l'enfant, à une certaine possibilité de basculement d'un niveau inférieur (ce que je sais faire) à un niveau supérieur (ce que je ne sais pas encore faire). C'est pourquoi l'intervention du pédagogue dans l'acte de l'apprentissage scolaire ne doit pas être comprise en tant que transmission d'un contenu culturel et, inversement, le rôle du sujet apprenant n'est pas simplement celui d'un receveur.

Si Jean Piaget était en désaccord avec Lev Vygotski, c'est aussi parce qu'il croyait que dans la théorie pédagogique de ce dernier « l'acquisition des concepts nouveaux, résulte toujours de l'intervention didactique de l'adulte »⁶². Certes, Piaget fait une distinction dans le texte de Vygotski entre deux niveaux dans le processus d'apprentissage : la capacité subjective d'apprentissage de l'enfant et le savoir reçu au sein de l'école. Mais force est de constater que le rapport entre ces deux niveaux de la capacité subjective de l'enfant est discuté principalement en des termes tels qu'« acquisition » ou « transmission

⁵⁷ PL, p. 362.

⁵⁸ Notons que la problématisation vygotkienne de l'apprentissage scolaire et de l'intervention du pédagogue dans la pratique de l'éducation des enfants a connu un important déplacement de terrain tout en étant traitée dans le cadre des milieux de travail en France. En ce sens, nous lirons notamment Yves Clot, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail*, La découverte, Paris, 1995 ainsi que Malika Litim, « Les méthodes indirectes à l'épreuve de la pratique : questions d'intervention », in Yves Clot (dir.), *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, 2012, pp. 155-175.

⁵⁹ PL, p. 365.

⁶⁰ PL, p. 362.

⁶¹ PL, p. 363.

⁶² « Commentaire », p. 523 (nous soulignons).

éducative »⁶³. Sous cette perspective d'analyse, le pédagogue ne peut transmettre son savoir qu'en se montrant attentif au seuil de développement des capacités subjectives de l'enfant. Pourtant, les concepts mobilisés par Lev Vygotski permettent de thématiser sous une perspective radicalement différente le rapport entre le pédagogue et le sujet apprenant. Ainsi, le terme d'« imitation » que nous avons évoqué précédemment met en lumière le fait que le statut de l'autre qu'on imite est en effet le miroir de mes propres capacités d'agir. Le rapport au pédagogue est donc un rapport spéculaire : c'est pourquoi, insistons sur ce point, l'adulte qui assure la direction de la pensée enfantine n'est pas simplement le détenteur d'un savoir à assimiler mais le point de renvoi vers la genèse des capacités internes de l'enfant. Nous croyons que c'est précisément là le sens profond du moment génétique du développement de la pensée enfantine dans le cadre de l'apprentissage scolaire. Selon Vygotski :

[L]’élément central pour toute la psychologie de l’apprentissage est la possibilité de s’élever dans la collaboration avec quelqu’un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, *à l’aide de l’imitation*, de ce que l’enfant sait faire à ce que qu’il ne sait pas faire. C’est là ce qui fait toute l’importance de l’apprentissage pour le développement et c’est là aussi précisément le contenu du concept de zone prochaine de développement⁶⁴.

Comprise à la lumière du concept d'imitation, la zone prochaine de développement n'est pas simplement ce que l'enfant peut faire en collaboration avec un adulte, car il faut encore comprendre, à un niveau plus profond et de manière plus précise, que la capacité d'atteindre un nouveau seuil de développement est rendue possible par le contact spéculaire entre le sujet éduquant et le sujet éduqué. Dans l'acte d'imitation de l'autre qui guide l'action de l'enfant, ce n'est plus strictement le pouvoir-faire qui est sollicité, car l'enjeu central est de s'élever à un niveau supérieur à celui du pouvoir-faire présent du développement. C'est pourquoi nous dirons que c'est la puissance de faire pouvoir-faire qui se trouve au centre de l'activité du sujet apprenant. Ce qui est crucial à comprendre ici, ce n'est donc aucunement la spécificité du contenu d'un savoir transmis mais plus radicalement la capacité de basculement de l'attention de l'enfant de ce qu'il peut faire à un moment donné vers une puissance intérieure qui l'élève à un niveau supérieur de développement de sa pensée⁶⁵. Ainsi, la possibilité d'élévation de la pensée dans le processus de l'apprentissage ne peut être comprise si l'on s'en tient à envisager l'adéquation entre le savoir à apprendre et le pouvoir d'apprendre. En effet, c'est dans l'intervalle entre le pouvoir-faire et le faire pouvoir-faire que réside toute possibilité d'apprentissage⁶⁶. C'est dans ce sens précis que Lev Vygotski

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ PL, p. 365 (nous soulignons).

⁶⁵ Certes, insiste Vygotski, en collaboration l'enfant ne peut pas avancer infiniment plus que lorsqu'il travaille tout seul, mais dans seulement dans des limites strictes (PL, p. 363).

⁶⁶ PL, p. 366-367.

affirmait que « l'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il *suscite* alors, *fait naître* toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation et qui sont dans la zone prochaine de développement »⁶⁷. L'intervention du pédagogue qui guide la conduite des enfants est à comprendre, ainsi, au niveau de la créativité des conditions à l'intérieur desquelles le déclenchement des capacités d'apprentissage nouvelles peut avoir lieu. Nous comprenons alors en quoi une telle conception de l'apprentissage s'avère novatrice et radicalement hétérogène à l'idéologie du contexte soviétique dans lequel elle est née. Si pour les dirigeants politiques de l'époque soviétique l'une des tâches urgentes consistait à fixer l'identité des individus dans le lieu d'une vérité extérieure à soi que l'on peut thématiquer sous la forme d'une autorité politique ou sous celle d'une brochure de propagande idéologique, la théorie pédagogique de Lev Vygotski conduit à une inscription de la vérité de soi dans un processus génétique inhérent à la capacité intérieure au sujet apprenant tout en situant l'autorité de l'idéologie dans une transcendance évanescence, sans consistance ontologique. En se plaçant en dehors des exigences de l'idéologie étatique, la démarche de notre auteur est celle qui se montre attentive à une réalité sociale non pour la codifier dans un discours clos, mais au contraire pour la réfléchir dans une théorie de la capacitation des nouvelles formes de l'action collective des individus. C'est tout du moins ce que nous avons voulu montrer dans ce travail.

Au cours de notre cheminement, nous avons essayé de reprendre les moments essentiels du dernier ouvrage de Lev Vygotski, *Pensée et langage*. Cette analyse nous a permis de réaliser non seulement un examen critique des thèses défendues par Vygotski, mais aussi de montrer l'originalité de sa théorie de l'apprentissage dans le contexte politique qui la surdétermine. Ainsi, après avoir insisté sur une analyse des différentes fonctions du langage selon l'âge de l'enfant, notre interprétation du concept de « zone prochaine de développement » avait montré que l'acte de l'apprentissage scolaire ne doit pas être thématiqué sous la forme générale d'une collaboration entre l'enfant et le pédagogue mais, de manière plus précise, sous celle d'un rapport spéculaire dans lequel l'enjeu central est celui de la création des conditions dans lesquelles le déclenchement d'une puissance d'élévation à un niveau supérieur d'apprentissage soit possible.

⁶⁷ PL, p. 368 (nous soulignons).