



### Introduction

Les sciences humaines se sont progressivement constituées à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et surtout au début du XX<sup>e</sup> siècle. C'est à cette période que la psychologie, les sciences de l'éducation, la linguistique, la sociologie commencent à prendre leur autonomie par rapport à la philosophie et créent leurs propres structures : laboratoires, chaires, revues... Cette période est aussi celle des fondateurs. En 1879, Wundt crée le premier laboratoire de psychologie à Leipzig. En France, Durkheim fonde en 1895 le premier département européen de sociologie à Bordeaux ; Binet est chargé en 1904 par le Ministère de l'Éducation Nationale d'imaginer un outil pour le diagnostic du niveau intellectuel des élèves déficients. En 1912, à Genève, Claparède crée l'Institut J. J. Rousseau, en sciences de l'éducation. Ainsi de nombreux courants des sciences humaines, qui dominent encore aujourd'hui la pensée théorique, se sont constitués au début du XX<sup>e</sup> siècle. Mais ces fondateurs avaient pour la plupart une particularité : celle de produire un savoir sur l'être humain non encore morcelé en un savoir purement disciplinaire. Cela tient sans doute au fait que bon nombre d'entre eux ont été formés dans leur jeunesse dans des facultés de philosophie, « science des sciences ». Si bien que leurs œuvres recèlent non seulement des résultats nouveaux, des méthodes nouvelles, mais aussi des réflexions épistémologiques et philosophiques sur leur propre science en train de s'édifier.

C'est le cas pour Vygotski, fondateur du courant historico-culturel en psychologie et en science de l'éducation, que l'on peut considérer à la fois comme un psychologue, un théoricien de la psychologie et un pédagogue.

Dans ce stage, nous allons tenter de discuter certaines parties de son œuvre, en tentant d'éviter d'en faire un résumé ou de présenter sa théorie comme une doctrine close. Ce serait d'ailleurs peine perdue tant son œuvre est riche et vaste et reste encore ouverte. Nous allons plutôt essayer de penser avec lui, de rendre visible les questions qu'il a posées, les réponses qu'il a esquissées, questions et réponses qui nous semblent importantes encore aujourd'hui et qui peuvent intéresser chaque enseignant ou enseignante. En effet, ses conceptions théoriques ouvrent une profonde réflexion dans le domaine de l'éducation et donnent un éclairage neuf sur des questions ouvertes, toujours vives. Elles peuvent permettre d'envisager d'autres pratiques de classe et de lutter contre des visions réductrices, voire simplistes de l'école et de sa fonction.

Pour cela nous avons choisi quelques idées-forces qui nous paraissent essentielles pour approcher sa pensée : d'abord sa conception du développement qui fonde en partie la théorie historico-culturelle, puis le concept d'instrument psychologique, le rapport qu'il établit entre développement et apprentissage et enfin la dialectique forme réelle/forme idéale. Nous aurions pu choisir d'autres aspects de son œuvre, mais il nous a semblé que ceux-là étaient fondamentaux pour tenter d'introduire Vygotski.

## Quelques repères biographiques

### L'enfance (1896-1913)

Lev Semionovitch Vygotski est né à Orsha, en Biélorussie, le 5 novembre 1896, au sein d'une famille juive, la même année que Piaget que Jakobson et que Freinet. L'année suivante, sa famille s'installe à Gomel, une ville plus importante de Biélorussie. Il y vivra jusqu'en 1913, année où il entrera à l'Université impériale de Moscou et y reviendra en 1917 à la fin de ses études.

L'enfance et la jeunesse de Lev se passent alors que la chute de l'empire russe est proche. C'est une période de pleine effervescence où les désirs de liberté s'expriment aussi bien politiquement qu'en art. C'est ce qu'on a appelé « l'âge d'argent » de la culture russe, riche en créations aussi bien dans les domaines de la poésie, du théâtre, de la littérature que de la peinture.

Au sein de sa famille règne une riche vie intellectuelle où l'on parle plusieurs langues. Son père est directeur de la banque de Gomel et est engagé dans la vie sociale et culturelle de la ville. Il est par exemple à l'initiative de la création d'une bibliothèque publique à Gomel dans laquelle le jeune Lev puisera de nombreuses lectures.

Sa mère est enseignante de formation, mais consacrera sa vie à l'éducation de ses huit enfants. Elle aime particulièrement la langue allemande, sa poésie et initiera Vygotski à cette langue et à sa littérature.

Lev est un enfant décrit comme sociable et il a beaucoup d'amis. Il a de nombreux centres d'intérêt comme les échecs, la lecture et l'Espéranto qu'il apprend seul. Il se passionne pour les langues (il apprendra six langues : l'allemand, l'anglais, le français, le latin, le grec ancien et l'hébreu) et surtout pour la littérature, passion qu'il partage avec son cousin David qui deviendra écrivain, critique d'art et traducteur connu. Dans les premières années de sa vie, il suit dans la maison familiale les cours de divers précepteurs. Il n'entre qu'en 1911 dans un collège privé afin d'obtenir un diplôme pour lui permettre de poursuivre des études universitaires. C'est un élève brillant qui excelle dans toutes les disciplines. Dans son collège, il organise une sorte de société scientifique où l'on discute de philosophie, de littérature et d'histoire. Il lit beaucoup, notamment Hegel et Spinoza.

### Les années universitaires (1913-1917)

À seize ans et demi, il est admis à l'Université impériale de Moscou (malgré le *numerus clausus* (3%) imposé aux étudiantes et étudiants juifs). Il s'inscrit en médecine, qu'il abandonne très vite, puis en droit. Ses choix, par défaut, s'expliquent par la situation particulière réservée aux personnes juives qui ne peuvent devenir fonctionnaires d'état. Ainsi il préfère s'orienter vers une profession indépendante. Mais parallèlement il étudie à la Faculté d'histoire et de philosophie de l'Université populaire Shanyavsky. Fondé en 1908, c'était un établissement unique où chacun pouvait entrer quels que soient sa situation sociale et son niveau de formation. Des professeurs renommés, qui avaient démissionné de l'université impériale pour protester contre la politique du ministre de l'instruction, y enseignaient. Ses diplômes n'étaient pas reconnus officiellement. Vygotski y suit, entre autres, les cours de psychologie et de pédagogie de P. P. Blonsky et ceux de G. Shpet, philosophe, psychologue et critique d'art, en particulier sur le problème de la conscience. Il est probable que ces cours et séminaires ont renforcé son attrait pour la psychologie.

Durant ses études, son intérêt pour l'art et la littérature ne cesse de croître. Il va au théâtre et

fréquente les musées de la capitale. Il publie des recensions et écrit entre 1915 et 1916 un mémoire sur Hamlet. Dix ans plus tard, en 1925, il utilisera certaines parties de ce texte pour soutenir sa thèse doctorale intitulée *La Psychologie de l'art*. Durant toute sa vie, cet intérêt pour l'art ne se démentira jamais et il envisagera de nombreux projets dans ce domaine. Il projettera même un scénario de film en collaboration avec le cinéaste S. Eisenstein qui ne verra pas le jour, faute de temps.

### **Retour à Gomel (1917-1924)**

Ses études achevées, il rentre à Gomel à l'automne 1917, en pleine révolution. La Russie connaît alors une période d'intense création dans presque tous les domaines. Des linguistes et des écrivains inaugurent un mouvement de réflexion théorique sur la littérature que l'on nommera le "formalisme russe". Vygotski est immergé dans ce bouillonnement intellectuel et y participe.

À Gomel, il enseigne, dans différents instituts, la littérature, la philosophie, la psychologie, l'histoire de l'art, s'occupe de théâtre. À l'Institut pédagogique où il forme des enseignantes et des enseignants, il dispense des cours de psychologie et de logique et fonde un laboratoire : il y effectue des recherches sur la compréhension des récits par les enfants et s'intéresse particulièrement aux problèmes de l'enseignement aux enfants déficients (aveugles, sourds-muets, déficients mentaux). Il rassemblera les résultats de ses travaux dans un livre intitulé *Psychologie pédagogique*, ouvrage teinté de psychologie pavlovienne. En outre, il continue à s'intéresser à la critique d'art. Il publie régulièrement des chroniques dans les journaux de Gomel, surtout consacrées au théâtre. C'est probablement en 1918 qu'il contracte la tuberculose.

### **Moscou (1924-1934)**

En 1924, il intervient de façon remarquée à Petrograd, au Congrès panrusse de psychoneurologie. Ses interventions produisent une vive impression sur le nouveau directeur de l'Institut de psychologie de Moscou, Kornilov. Il engage Vygotski qui s'installe alors à Moscou, comme chercheur dans son établissement. Il y travaillera avec Alexei Leontiev (1903-1979), connu en particulier pour sa théorie sur l'activité, et avec le neuropsychologue Alexander Luria (1902-1977).

Vygotski restera chercheur à l'Institut de psychologie de 1924 jusqu'à sa mort en 1934. Pendant ces dix ans, il déploiera une activité intense : recherches nombreuses, conférences, direction de thèses, voyages, ...

Dès son installation, il se concentre sur la création d'un service de psychologie pour l'enfance déficiente qui deviendra par la suite l'Institut de déféctologie. Il en sera le premier directeur. Ses travaux dans ce domaine lui permettent d'entreprendre le seul voyage qu'il effectuera à l'étranger en 1925. En passant par Berlin, Amsterdam et Paris, il participe à Londres au 25e congrès international sur l'éducation des sourds-muets.

En 1926, alors qu'il est hospitalisé pour un nouvel accès de tuberculose, il écrit une synthèse de la situation de la psychologie de son temps, *La Signification historique de la crise en psychologie*.

En 1927-1928, il engage, avec ses collaborateurs et collaboratrices, un vaste travail expérimental et théorique dont les résultats permettront de jeter les bases de la théorie historico-culturelle.

À partir de 1928, sans quitter l'Institut psychologique, Vygotski poursuit ses activités à l'Académie Krupskaya, établissement pédagogique s'intéressant à l'instruction du peuple. Il y développe ses recherches en pédologie, science du développement de l'enfant, une science très

populaire à l'époque en URSS, même s'il peut en critiquer ses principes.

À la fin de cette décennie, Vygotski introduit dans sa théorie la question du « signe » ou de « l'instrument psychologique ». Ce sera une étape importante pour le développement de la théorie historico-culturelle. Ses thèses fondamentales seront exposées en particulier dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, écrit sans doute entre fin 1929 et début 1931.

De 1930 jusqu'à sa mort, Vygotski va poursuivre ses recherches et y ajouter un intense travail de publication ; il intervient dans de nombreuses conférences pour y présenter sa théorie historico-culturelle. Il écrit des préfaces pour les traductions de travaux occidentaux les plus influents de son époque (Piaget, Gesell, Freud, Stern, ...). En 1934, il propose une nouvelle synthèse de dix années de travail ininterrompu qui reste son œuvre la plus connue : *Pensée et langage*.

À la fin des années 20, Vygotski se voit confronté à des attaques politiques de plus en plus pressantes. On lui reproche une trop grande ouverture aux sciences occidentales et une trop grande distance vis à vis d'une psychologie marxiste. Sous la pression Léontiev quitte Moscou en 1932 pour Kharkov. Vygotski prévoyait aussi de déménager. Mais il est victime d'un nouvel accès de tuberculose. Il dicte sur son lit de mort le dernier chapitre de *Pensée et langage*. Il meurt dans la nuit du 10 au 11 juin 1934.

Dès 1936, le Parti décrète l'interdiction de la recherche en pédologie. De nombreux travaux dans ce domaine sont détruits. L'œuvre de Vygotski est alors frappée de censure. Ce n'est qu'à partir des années soixante que sa proscription à l'Est va peu à peu être levée et que sa diffusion, à l'Ouest, commence. En 1962, un digest de *Pensée & langage* est publié aux Etats-Unis, réduit des deux tiers, expurgé de presque toutes ses références marxistes. Cette édition est reprise telle quelle dans des traductions en diverses langues comme l'espagnol ou l'italien. Curieusement, il faudra attendre 1985 pour pouvoir lire Vygotski en français, avec la première traduction de *Pensée et langage* par Françoise Sève à partir de la version russe.

## **Une conception neuve du développement humain**

Vygotski, comme Piaget, Wallon ou Bruner, est un psychologue du développement. Mais qu'est-ce que le développement ? Vygotski, dans le chapitre 5 de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, indique d'emblée qu'en raison de la crise que traverse la psychologie de son temps, tous les concepts, et donc celui de développement, sont devenus « polysémiques et flous » [9, p. 270]. De plus, le concept de développement pensé par cette psychologie comporte de nombreux aspects qui doivent être dépassés.

D'abord, la conception préformiste, pour laquelle l'enfant est un adulte en miniature, doit être écartée. Cette théorie avance que dans l'embryon est déjà contenu l'organisme tout entier, achevé, en réduction, comme le gland contient totalement le futur chêne. Selon ce point de vue, le processus de développement consiste en un accroissement exclusivement quantitatif de ce qui est donné au départ dans l'embryon.

Ensuite, le second élément à surmonter est l'évolutionnisme latent qui domine la psychologie de l'enfant. L'évolution ou le développement se ferait « par accumulation graduelle et lente de modifications » [9, p. 273], comme croît une plante. Ce modèle « celui qui dépend le moins du milieu extérieur » [9, p. 274] ne voit le développement que comme « déploiement de possibilités incluses dans l'embryon sous forme de pelote non dévidée. » [9, p. 274]. On remarquera que ce point de vue, critiqué par Vygotski, est cependant très proche de celui d'un des fondateurs de

l'Éducation nouvelle, A. Ferrière, quand il écrit :

« Avant l'avènement de la psychologie expérimentale, on n'avait que le moyen de pressentir : aujourd'hui on sait, demain on saura mieux encore. Et que sait-on ? Précisément que l'enfant croît comme une petite plante, selon des lois qui lui sont propres ; » [2]

Ou encore de celui de M. Montessori :

« Les origines du développement sont intérieures. L'enfant ne grandit pas parce qu'il se nourrit, parce qu'il respire, parce qu'il est dans des conditions de climat favorables ; il grandit parce que la vie, en puissance chez lui, s'épanouit ; parce que le germe fécond d'où provient cette vie se développe selon le destin biologique fixé par l'hérédité. » [5]

Mais que reproche Vygotski à ces conceptions ?

D'abord qu'elles ignorent les « changements révolutionnaires, critiques, en forme de saut, dont abonde l'histoire du développement chez l'enfant » [9, p. 273]. Pour elles, le développement va comme en ligne droite. Elles ignorent aussi qu'existent chez l'enfant deux lignes de développement dialectiquement intriquées : une ligne naturelle et une ligne culturelle. Ainsi l'enfant hérite d'une organisation biologique, comme être de nature, et se construit, en tant qu'être de culture. Et Vygotski affirme que l'essence du développement culturel de l'enfant est le conflit entre les formes développées, productions culturelles que rencontre l'enfant et les formes initiales qui caractérisent son propre comportement, provoquant des transformations, parfois brusques, du psychisme de l'enfant. Ces productions culturelles doivent être comprises comme des activités novatrices retenues au cours de l'histoire par l'humanité, comme solutions éprouvées à leurs problèmes pratiques et théoriques. Elles s'objectivent dans des œuvres (système d'écriture, outils techniques, systèmes de croyance, structures de parenté, formes de civilité, ...) perfectionnées au fil des générations. Chaque individu trouve donc à sa naissance un ensemble de capacités créées par les êtres humains au cours de leur histoire, capacités déposées, à l'extérieur des individus, dans une culture. Et c'est l'appropriation progressive de ces capacités et de ces œuvres de la culture qui produit le développement culturel de l'enfant.

Du fait de la confrontation avec ces productions culturelles apparaissent des formes neuves d'activités qui transforment le système psychique en son entier et la personnalité de l'enfant. Mais ce développement qui n'est donc pas naturel, irréductible au substrat biologique de l'enfant, n'est pas non plus régi par le social, de l'extérieur : d'essence culturelle, il a sa spécificité, sa temporalité, sa logique intrinsèques. On peut le comprendre comme une « appropriation-transformation » d'un psychisme qui a son organisation propre. Mais comment ce développement culturel est-il rendu possible ?

## **Le rôle des instruments psychologiques**

Pour comprendre ces transformations du psychisme au cours du développement, le rôle des instruments psychologiques est décisif. Ce concept d'instrument psychologique a été développé par Vygotski dans un texte de 1930, *La méthode instrumentale en psychologie*. Dans ce texte, il élargit la notion marxienne de moyen de travail, outil ou instrument, – « une chose ou un ensemble de choses que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail » [4, p137] – produit historique d'une société qui façonne non seulement le travail, mais aussi le travailleur ou la travailleuse. Par analogie, il définit les instruments ou outils psychologiques qui sont des « formation artificielles », « par nature d'essence sociale », « orientés vers la maîtrise des processus –

chez autrui aussi bien que chez soi-même, comme la technique l'est vers celle des processus de la nature. » [8, p. 567]. Vygotski donne lui-même une liste d'exemples d'instruments psychologiques :

« ... la langue, les diverses formes de numération et de comptage, les procédés mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, toutes les sortes possibles de signes, etc. » [8, p. 567]

Et de même que les moyens de travail transforment à la fois le travail et la travailleuse ou le travailleur, les instruments psychologiques transforment et les capacités effectives de l'être humain et son fonctionnement psychologique.

Prenons un exemple, celui du nœud au mouchoir pour se rappeler d'une tâche à accomplir : par ce moyen, l'être humain a construit un processus de remémoration qui fait appel à un objet extérieur. Sans cela il devrait garder directement en mémoire la tâche à accomplir. Mais avec le nœud, il utilise un moyen artificiel, d'essence sociale, orienté vers la maîtrise de sa mémoire. Ainsi, par la médiation du nœud, il augmente sa capacité à se souvenir. Le nœud joue bien le rôle d'un instrument psychologique tel que Vygotski l'a défini.

Mais quel est le rôle effectif de ces instruments psychologiques dans le processus de développement ? Vygotski le précise dans ce même texte : il y développe la thèse centrale qui peut être résumée comme suit : toutes les fonctions psychiques supérieures, comme par exemple l'attention volontaire, la mémoire volontaire, la pensée par concepts, les émotions, etc. prennent naissance par l'intermédiaire d'instruments psychologiques et constituent donc des phénomènes psychiques médiatisés.

Pour bien comprendre cela, prenons un autre exemple que Vygotski emprunte à P. Janet. Imaginons un jeune enfant qui cherche désespérément un jouet égaré. Sa mère, son père le questionne : l'avais-tu à tel endroit ? à tel moment ? Où te trouvais-tu la dernière fois où tu as joué avec ? L'adulte pose ainsi des questions à l'enfant, orientant la recherche de l'enfant qui d'erratique devient plus systématique. Puis, progressivement, dans des circonstances similaires, l'enfant reprendra à son compte ce questionnement intériorisé et se posera à lui-même les mêmes questions : l'avais-je à tel endroit ? à tel moment ? Avec autrui, à l'aide du langage, une exploration méthodique et contrôlée de son passé se mettra en place. Selon Janet, c'est l'intériorisation de ce type de questionnement qui donne naissance à la fonction psychique supérieure qu'est la mémoire volontaire : nous finissons par appliquer à nous-mêmes les conduites sociales que nous mettons en œuvre avec autrui. Mais cet intériorisation n'est possible que grâce à des instruments psychologiques et en particulier le langage.

Plus généralement, selon Vygotski, les conduites humaines complexes naissent dans des rapports avec d'autres personnes. Elles sont donc d'essence sociale. Ces conduites sont ensuite reprises, réélaborées, intériorisées par l'enfant. De rapports interpsychiques elles deviennent des rapports intrapsychiques. Vygotski énonce cette loi du développement ainsi :

« La loi génétique qui gouverne de manière générale le développement culturel peut-être formulée de la façon suivante : toute fonction chez l'enfant entre en scène deux fois, sur deux plans, d'abord sur le plan social, puis psychologique, d'abord entre individus comme catégorie interpsychique, puis au-dedans de l'enfant comme catégorie intrapsychique. Cela vaut pareillement pour l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation des concepts ou le développement de la volonté. Nous sommes fondé à considérer cette thèse comme une loi mais, bien entendu, le passage du dehors au dedans transforme le processus lui-même, modifie sa structure et ses fonctions. Derrière toutes les fonctions supérieures, derrière leurs rapports, il y a génétiquement des rapports

sociaux, il y a des rapports réels entre des individus. [...] Ainsi, le résultat essentiel auquel nous conduit l'histoire du développement culturel de l'enfant pourrait être défini comme la sociogenèse des formes supérieures de comportement.

Le mot « social » appliqué à notre objet est de grande importance. Avant tout, au sens le plus large, il signifie que tout le culturel est social. La culture est bien le produit de la vie sociale et de l'activité sociale de l'être humain, c'est pourquoi la façon même dont est formulé le problème du développement culturel du comportement nous fait directement accéder au plan social du développement. On pourrait ensuite mentionner que le signe, situé en dehors de l'organisme, comme aussi l'outil, est séparé de l'individu et sert au fond d'organe social, de moyen social. » [9, p. 286-287]

Ici il faut comprendre le mot « catégorie » au sens précis qu'il avait dans le vocabulaire pré-révolutionnaire du théâtre russe auquel Vygotski était familier, comme un événement dramatique, un heurt de caractères sur scène. La relation sociale entre individus, la catégorie interpsychique, n'est pas une relation ordinaire, mais une relation dramatique, chargée d'émotion, un petit drame social qui affecte l'enfant. Dans ce drame, les émotions jouent un rôle essentiel. Il faut rappeler que le point de vue de Vygotski, partagé entre autres par Spinoza et Marx, est un point de vue moniste, c'est-à-dire qui réfute le dualisme pour qui corps et esprit seraient deux substances, comme chez Descartes par exemple. Ainsi il écrit dans *Pensée & langage* :

« 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. » [10, p. 61]

Cette relation sociale, ce drame, peut ensuite être rejoué, intériorisé par l'enfant à partir de ce qu'il en a compris (comme de ce qui l'a ému, de ce qu'en évoque un ou des éléments dans le contexte du moment). Dans ce drame interne, des fonctions psychiques supérieures sont mobilisées comme la mémoire volontaire, les émotions, la volonté par exemple. Et cela peut conduire à des changements dans l'esprit de l'enfant, à un acte de développement, à un changement de comportement.

Pour illustrer ce point, on pourrait imaginer un débat entre deux amis lors d'une soirée. Ces deux amis discutent, mais leurs positions sont opposées. Chacun essaie de convaincre l'autre, défend son point de vue avec ferveur. Le lendemain, un des deux amis repense à ce débat, ses propres paroles lui reviennent en mémoire. Il réalise alors qu'il n'a pas ménagé son ami, s'est montré peut-être cassant, voire agressif. Il se le reproche. Il revit en fait émotionnellement cet événement dramatique, cette collision, comme une catégorie intrapsychique, mobilisant ainsi des fonctions psychiques supérieures. Il est affecté par ce drame. Et cela peut induire des évolutions dans sa pensée, dans son comportement, un développement possible. On comprend bien que ces changements seraient difficilement possibles sans le drame intime qu'il a vécu émotionnellement.

À la suite de ces différentes considérations, on peut peut-être maintenant revenir sur la notion de développement chez Vygotski. On comprend bien que nous ne sommes plus dans le cadre des significations habituelles. Il ne s'agit pas d'un « environnement culturel » auquel l'enfant doit s'adapter, une forme d'« acculturation ». Ni, non plus, de l'habillage progressif d'une nature préexistante par des apprentissages culturels, une forme de « socialisation ». Il s'agit de la constitution et de la production du psychisme humain par l'appropriation des œuvres de la culture au sens défini plus haut, cette appropriation n'étant rendue possible que par la médiation d'instruments psychologiques qui transforment peu à peu le psychisme existant. Dans cette perspective, la culture ne donne pas seulement forme à l'esprit, mais elle produit au sens fort le

psychisme spécifiquement humain. Mieux, c'est en s'appropriant le monde de la culture au sein de rapports sociaux dans la société où il vit que le sujet psychologique littéralement « se produit ».

Plus précisément encore, on pourrait exprimer cette conception ainsi : chez l'enfant existent deux lignes de développement dialectiquement intriquées : une naturelle et une culturelle. Chaque enfant hérite d'une organisation biologique et « se produit » comme être de culture en s'appropriant les productions humaines léguées par les générations antérieures. Cette appropriation ou réélaboration culturelle n'est possible que par la médiation d'instruments psychologiques qui, à l'instar des outils techniques qui permettent à l'être humain de transformer la nature, lui permettent à la fois d'agir sur le monde, sur le comportement d'autrui, mais aussi sur le sien propre. Ainsi se développent chez les individus des activités et une personnalité foncièrement irréductibles à leurs conditions naturelles. Avec le développement culturel apparaît donc du qualitativement nouveau.

## **Apprentissage et développement**

Du concept d'appropriation culturelle dont nous venons de voir le caractère essentiel dans la production du psychisme de l'être humain, dérivera, dans la théorie de Vygotski, la problématique du rapport entre apprentissage et développement sur laquelle il reviendra souvent à la fin de sa vie.

On peut définir l'apprentissage comme l'acquisition d'un nouveau comportement grâce à l'action du monde extérieur ou d'un être humain. C'est un processus de transformation externe visant à modifier le comportement de l'individu. Par opposition, le développement est un processus interne de transformation, de structuration, qui n'est pas sous la dépendance directe des effets de l'apprentissage. Il n'y a pas superposition de ces deux processus, à l'école par exemple. Vygotski défendra toute sa vie l'existence de processus de développement internes qui échappent aux décisions extérieures de transformer l'individu. Le développement est pour lui auto-mouvement.

Alors quels sont les rapports entre apprentissage et développement ?

Dans le chapitre 6 de *Pensée & langage*, Vygotski affirme qu'il existe trois réponses fondamentales à cette question.

La première, la plus répandue à son époque, considère le développement et l'apprentissage comme deux processus indépendants l'un de l'autre. Le développement de l'enfant est vu comme un processus naturel tel une maturation ; et l'apprentissage comme l'utilisation purement externe des possibilités que le développement permet. Ainsi le développement peut suivre son cours normal et atteindre un niveau supérieur en dehors, par exemple, de tout apprentissage scolaire.

Il est cependant indéniable que cette conception comporte une part de vérité : certaines prémisses dans le développement sont nécessaires pour que l'apprentissage devienne possible. Mais Vygotski affirme que « cette dépendance est non pas essentielle mais subalterne » [10, p. 325].

Un des tenants les plus connus de cette conception est sans doute Piaget. Pour lui, l'enfant passe nécessairement par un certains nombres de phases et de stades, que l'enfant reçoive un enseignement ou pas. Les apprentissages sont donc sous la dépendance du développement : on ne peut entreprendre un nouveau type d'enseignement que si l'enfant a atteint un certain niveau de développement. Aussi la pédagogie doit tenir compte de ce fait. Par exemple, l'enfant est supposé ne pas pouvoir maîtriser l'apprentissage numérique avant d'avoir construit les opérations de classification et de sériation.



La deuxième réponse à la question du rapport entre apprentissage et développement est en quelque sorte opposée à la première : elle considère qu'apprentissage et développement sont confondus, les deux processus étant en fait identiques. Cette théorie repose sur une conception associationniste de la psychologie. Pour elle, le développement n'est qu'une accumulation progressive et continue de conditionnements. L'enfant se développe dans la mesure où il apprend. C'est la conception que défendent par exemple les psychologues behavioristes.

La troisième conception tente de concilier les deux points de vue précédents. C'est celle de Koffka et des psychologues de la forme (Gestalt) qui considèrent que le développement a toujours un caractère dualiste : d'une part il est vu comme un processus de maturation et d'autre part comme un processus lié à l'apprentissage. Selon elle,

« L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement, non seulement marcher du même pas que lui, mais il peut le devancer, le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations. » [10, p. 330-331]

Ce que Vygotski souligne comme une « idée infiniment importante et précieuse ». Cette idée revient, en fait, à remettre en vigueur la doctrine de la discipline formelle d'Herbart qui affirme qu'il existe des matières d'enseignement qui non seulement apportent des connaissances de la discipline elle-même, mais qui développent aussi des capacités intellectuelles générales de l'enfant. Ainsi quand l'enfant avance d'un pas dans le champ de l'apprentissage, l'enfant avance de deux dans le champ du développement.

Mais, malgré tout, pour Vygotski, ces trois conceptions ne sont pas satisfaisantes. S'appuyant sur ses propres recherches et celles de ses étudiantes et étudiants, il affirme que, contrairement à ce que ces trois conceptions postulent, l'apprentissage précède et provoque le développement.

« Le développement de la base psychique nécessaire à l'apprentissage scolaire des disciplines fondamentales ne précède pas le début de l'apprentissage mais s'effectue en liaison interne indissoluble avec lui, au cours de sa progression. » [10, p 346]

En effet, la base psychique requise pour l'apprentissage des différentes matières est pour une large part commune. Cela implique donc qu'il soit possible que l'apprentissage d'une matière scolaire influe sur une autre, lui donnant le caractère d'une discipline formelle. D'autre part, c'est lors de la construction des capacités que les fonctions psychiques en cours de maturation sont amenées à se transformer et à se réorganiser, donc à possiblement se développer. Les apprentissages ouvrent des voies, orientent et donnent forme au développement des fonctions psychiques, confirmant ainsi l'effet de discipline formelle. L'apprentissage devance donc bien le développement<sup>1</sup>. Nous avons étudié à l'école les concepts de droites parallèles et de droites perpendiculaires. Ces concepts, une fois appris, continuent à se développer souterrainement et viennent travailler et modifier notre perception. Notre perception du monde est donc différente d'un individu qui serait dans un autre contexte culturel où ces concepts seraient absents. On peut dire que notre perception est géométrisée, en partie du moins, par nos apprentissages scolaires. L'apprentissage de ces concepts a donc eu un retentissement sur notre développement psychique.

## **L'originalité du développement : le rôle du milieu**

---

<sup>1</sup> Précisons ici que l'apprentissage ne se décide pas, ni par l'enseignante ou l'enseignant ni par l'élève. C'est étudier qui se décide.

Dans un cours dispensé en 1933-1934 intitulé *Le problème du milieu en pédologie*, Vygotski aborde le rôle du milieu, ou de l'environnement social, dans le développement de l'enfant. Il y affirme qu'on ne peut pas considérer le milieu comme « une condition purement objective du développement » mais qu'il faut l'aborder « du point de vue du rapport que l'enfant entretient avec lui » [11, p. 111]. De plus,

« ... l'influence du milieu sur le développement de l'enfant se mesurera, parmi d'autres influences, par le degré de compréhension, de prise de conscience, de capacité à donner du sens à ce qui se passe dans le milieu. » [11, p. 117]

Mais quelle influence le milieu exerce-t-il sur le développement, quel rôle y joue-t-il ?

Vygotski l'affirme : le milieu « intervient comme source du développement, c'est-à-dire qu'il joue dans ce cas le rôle non pas de cadre, mais bien de source du développement. » [11, p. 125]

Et d'ajouter :

« Qu'est-ce que cela veut-dire ? Avant tout quelque chose de très simple, à savoir que si dans le milieu il n'existe pas de forme idéale appropriée au développement de l'enfant, quelles qu'en soient les causes, et que ce développement s'effectue en dehors des conditions spécifiques dont je vous ai parlé, sans interaction avec la forme finale, alors chez l'enfant la forme correspondante ne parviendra pas à se développer correctement. » [11, p. 125]

Pour éclairer ce que veut dire ici Vygotski, il est nécessaire de comprendre ce que signifie le concept de « forme idéale » ou « finale » et son rapport avec ce qu'il nomme « forme initiale » ou « réelle » ou encore « primaire ». Pour cela, imaginons un enfant qui commence à parler. Il prononce quelques mots, des monosyllabes souvent. Face à lui, sa mère, par exemple, lui répond avec un langage, certes adapté à l'enfant, mais grammaticalement structuré, avec un vocabulaire précis, riche. Vygotski appelle cette forme développée du langage, le langage de la mère, la forme « idéale » ou « finale ». Et par opposition, la forme du langage propre à l'enfant, la « forme initiale » ou « réelle ». La forme idéale est en quelque sorte la forme du langage que l'enfant doit pouvoir atteindre à la "fin" de son développement langagier.

Pour Vygotski, la grande particularité du développement de l'enfant est qu'il s'effectue en interaction avec le milieu dans lequel non seulement la forme idéale est présente, mais surtout interagit réellement avec l'enfant et exerce une influence effective sur la forme primaire. C'est là la grande originalité du développement infantin, cette présence dès le début de la forme idéale, ce qui n'est pas le cas dans d'autres formes de développement, comme le développement des espèces ou le développement historique d'une société. Et si, dans le milieu n'existe pas de forme idéale appropriée au développement de l'enfant, alors le développement ne se fera pas correctement. Par exemple, comment imaginer que le langage parlé d'un enfant puisse se développer dans un milieu constitué uniquement de personnes sourdes et muettes ? Son babil pourra se développer, certes, mais pas son langage parlé. Pour qu'il puisse se développer, il faudrait que l'enfant trouve dans son milieu cette forme idéale qui, en interaction avec la forme initiale, l'amène à développer son langage.

Ainsi le développement de l'enfant, sa trajectoire individuelle, dépend pour une part importante du genre de formes idéales que le milieu lui propose et des interactions entre formes réellement présentes chez l'enfant et formes sociales idéales qui s'y produisent.

## Brève conclusion

Cette présentation de notre lecture de l'œuvre de Vygotski et de sa théorie historico-culturelle, évidemment trop réductrice, fait l'impasse sur de nombreux sujets de ses recherches. Des notions importantes comme celles de pensée par complexes/pensée par concepts, de concepts quotidiens et de concepts scientifiques, de zone de proche développement, d'expérience vécue (*perezhivanie*), de langage intérieur par exemple, n'ont pas pu être abordées. De même, le rapport entre pensée et langage n'a pas été évoqué. Ces éléments et concepts constituent pourtant les éléments articulés d'une théorie qui tente d'expliquer les processus réels du développement psychique de l'être humain et plus particulièrement du développement culturel des fonctions psychiques supérieures. Certes, la mort précoce de Vygotski laisse ouvert de nombreux chantiers. Mais malgré tout, les questions que ses conceptions posent, leur cohérence, leur éclairage et leur caractère opérant dans la classe sont des sources d'une grande richesse pour tout enseignant ou enseignante et peuvent l'amener à transformer ses pratiques de classe et sa vision des élèves.

Nous espérons aussi que cette présentation permettra d'approcher l'originalité de la théorie historico-culturelle, d'ouvrir la réflexion sur de nombreuses questions encore ouvertes aujourd'hui, comme celle du rapport entre développement et apprentissage. En effet, la lecture de Vygotski peut, entre autre, nous prémunir d'un naturalisme encore trop présent en éducation. Car, d'après lui, les traits caractéristiques de notre psychisme culturellement développé ne sont pas pré-inscrits dans notre individualité biologique, mais se forment et se transforment dans nos rapports au sein du monde social. Ce que, d'ailleurs, d'autres chercheurs ont pu retrouver depuis. Cela rend caduque et le naturalisme et la vieille idéologie de la « nature humaine » transhistorique.

Mais surtout, nous espérons que cette présentation donnera à chacun l'envie de lire Vygotski, de mieux s'en emparer, ce que seule la lecture patiente de son œuvre peut permettre.

## Bibliographie

1. M. BROSSARD (2012), Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture, *Vygotski maintenant*, éd. La Dispute.
2. A. FERRIÈRE (1922), *Qu'est-ce que l'École active ?*, site de P. Meirieu, <https://www.meirieu.com>
3. J. FRIEDRICH (2010), *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement*, Carnet des sciences de l'éducation, Université de Genève.
4. K. MARX (1867), *Le Capital*, livre premier, Éditions Sociales, 1976.
5. M. MONTESSORI (1958), *Pédagogie scientifique*, éd. Desclée De Brouwer, 2004.
6. L. SÈVE (2002), Quelles contradictions ? À propos de Piaget, Vygotski et Marx, *Avec Vygotski*, éd. La Dispute.
7. N. VERESOV (2010), Introducing cultural historical theory : main concepts and principles of genetic research methodology, *Cultural-Historical Psychology*, v. 4, Moscow State University of Psychology and Education.
8. L. S. VYGOTSKI (1930), La méthode instrumentale en psychologie, in *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, éd. La Dispute, 2014.
9. L. S. VYGOTSKI (1931), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, éd.

La Dispute, 2014.

10. L. S. VYGOTSKI (1934), *Pensée & langage*, éd. La Dispute, 1997.

11. L. S. VYGOTSKIJ (1931-1934), Le problème du milieu en pédologie, *La science du développement de l'enfant*, éd. P. Lang, 2018