
VYGOTSKI:

UNE CONCEPTION

DIALECTIQUE

DU DÉVELOPPEMENT

*Jean-Yves
Rochex**

C' est un curieux destin que celui de l'œuvre de Lev Semionovitch Vygotski, psychologue russe né en 1896 et mort en 1934. D'une part, son œuvre, soumise à de vives critiques dès le début des années 1930 et de la montée en puissance du stalinisme, puis retirée de la circulation en 1936, ne sera redécouverte que plusieurs décennies après la disparition de son auteur, avec la réédition russe de son ouvrage majeur *Pensée et langage*, en 1956, et sa traduction en anglais dans une version réduite en 1962, puis, dans les années 1980, avec l'édition russe de ses *Œuvres* en six volumes (lesquels n'épuisent cependant pas le stock des manuscrits inédits) et leur traduction dans différentes langues (anglais, espagnol, allemand). D'autre part, alors que cette œuvre est aujourd'hui reconnue comme l'une des plus importantes de la psychologie du xx^e siècle, alors que les références à son travail sont aujourd'hui très nombreuses chez les chercheurs en psychologie ou en éducation, elle demeure très insuffisamment traduite, tout particulièrement en français (ce, malgré les efforts méritoires des éditions La Dispute et de Lucien et Françoise Sève) où ne sont même pas disponibles tous les textes inclus dans les œuvres en six volumes. Une telle carence éditoriale constitue bien évidemment un obstacle majeur au travail et au débat scientifiques sur les apports et les limites de cette œuvre : très fréquemment citée, voire célébrée, est-elle pour autant véritablement et suffisamment lue ? La question se pose tout particulièrement dans les travaux de recherche francophone en éducation tant les références qui y sont faites semblent parfois de pure forme, se limitent bien souvent à *Pensée et langage* (voire au chapitre 6 de cet ouvrage) ou à l'évocation de quelques concepts-clés tel celui de zone

* Professeur en sciences de l'éducation, université Paris 8 Saint Denis.

proximale de développement, tant ils dimensionnent souvent à l'étroit le travail de Vygotski en en méconnaissant la visée dialectique et en le réduisant à une approche interactionniste de la « cognition froide »¹.

UNE GENÈSE SOCIALE ET INSTRUMENTALE DU PSYCHISME ET DE LA CONSCIENCE

Nourri de Hegel et de Spinoza, se revendiquant de la pensée de Marx, Vygotski ne cédera jamais au dogmatisme idéologique de son époque. Dès 1926, il critique « la façon dont on définit aujourd'hui comme dans un bureau des labels si une théorie donnée s'accorde ou non avec le marxisme », et affirme : « Je ne veux pas apprendre sans bourse délier ce qu'est le psychisme en découpant et en assemblant une série de citations [...]. Ce que l'on peut chercher chez les maîtres du marxisme ce n'est pas la solution aux questions posées, ni même les hypothèses de travail (parce que celles-ci sont produites sur le terrain propre à chaque science donnée), mais la méthode de leur construction. »² Sa réflexion et son travail ne cesseront de se nourrir de l'étude critique de penseurs occidentaux tels que Stern, Köhler, Piaget ou Freud (il rédigera des préfaces à la traduction russe de travaux de ces deux derniers auteurs), ou encore Durkheim, Halbwachs, ouverture à la culture et aux travaux occidentaux qui lui sera vivement reprochée lorsque les pressions croissantes de l'ère stalinienne iront de pair avec le retour d'une idéologie slavophile et chauvine. Au-delà de leurs dialogues et débats avec les psychologues de leur temps, et alors que le travail de Piaget le portera plus à dialoguer avec des biologistes, des mathématiciens ou des physiciens, l'œuvre et le travail théorique de Vygotski – de même d'ailleurs que ceux de Wallon – s'inscrivent dans la filiation et le débat avec les travaux de sociologues, historiens et anthropologues (Durkheim, Mauss, Levy-Brühl, Halbwachs, F. Paulhan) pour qui les modes d'agir et de penser, le psychisme, la conscience, la sensibilité, les émotions, la manière de se sentir ou d'être individu, ne sont pas des entités ou des fonctions constantes et a-historiques, mais font l'objet d'un développement, d'une histoire, liée à l'invention et à l'accumulation dans la mémoire sociale, dans les institutions et les œuvres, d'outillages mentaux, d'« instruments intellectuels et de formules différenciées d'action »³, de « technologies de l'intellect »⁴, que les individus doivent s'appropriier et qui doivent, pour cela, leur être transmis par ceux – adultes au premier chef – qui se les ont appropriés avant eux. D'où la thèse, que l'on peut considérer comme commune à Vygotski et à Wallon, ou encore à des figures plus ou moins connues de ce que l'on pourrait qualifier de psychologie historique et culturelle,

1. Sur ce point, voir Jean-Yves Rochex, « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue française de pédagogie*, n° 120, 1997, p. 105-147, et « Des usages de Vygotski dans les débats et la recherche en éducation », in Yves Clot (dir.), *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, 2012, p. 41-40.

2. Lev S. Vygotski, *La Signification historique de la crise en psychologie*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1926/1999.

3. La formule est d'Henri Wallon, in *Les Origines du caractère chez l'enfant*, Paris, PUF, 1934/1973.

4. Cf. Jack Goody, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, et *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2000.

comme Bruner⁵, Meyerson⁶ ou Malrieu⁷, pour ne citer que ces quelques noms, d'une genèse sociale et instrumentale du psychisme et de la conscience au travers d'activités réalisées avec autrui, permettant – et se réalisant au travers de – l'appropriation et de l'usage d'œuvres, d'instruments intellectuels et de formes différenciées d'action, socio-historiquement élaborés et socio-historiquement transmis, soit donc au travers d'un procès de socialisation relevant non d'une nature ou d'une genèse solipsiste mais d'une histoire et d'un accomplissement pratique socio-historiquement situés.

Pour Vygotski, l'activité humaine ne saurait se réduire à un agencement de réflexes ou de conduites adaptatrices ; elle implique une composante de transformation du milieu, au travers de laquelle le sujet se transforme lui-même (on reconnaît là l'influence de Marx et de Hegel). Mais, de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (ainsi que l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des systèmes sémiotiques, que Vygotski désigne sous le terme d'« instruments psychologiques ». Comme les outils et les techniques, ces systèmes sémiotiques sont les produits non naturels, artefactuels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque nouveau sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte. Leur appropriation restructure radicalement le développement du psychisme et de chacune de ses fonctions, lesquels échappent ainsi à l'ordre du biologique ou à celui du nécessaire, pour se réorganiser en fonction de la nature spécifique – d'ordre socio-historique – de ces instruments extérieurs d'action et de pensée : « Les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le développement mental. »⁸ Ce développement doit être pensé et étudié comme de nature sociale en un double sens : parce que les instruments psychologiques et les outils ont leur origine dans l'histoire sociale et culturelle des hommes, et parce que leur appropriation ne peut se réaliser, pour chaque enfant, chaque sujet, qu'au travers des pratiques de coopération sociale qui règlent ses échanges avec autrui. Mais ces échanges ne sont pas symétriques : ainsi le geste de saisie du jeune enfant ne peut-il prendre valeur significative et se transformer en geste d'indication qu'au travers de l'interprétation et de

5. Cf. Jérôme Bruner, *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, et *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1991/2015.

6. Cf. Ignace Meyerson, *Les Fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin Michel, 1948/1995.

7. Cf. Philippe Malrieu, « Psychologies génétiques et psychologie historique ». *Journal de psychologie*, n° 3, 1978 ; repris dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy et Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*, Éditions Érès, 2013.

8. James V. Wertsch, *Vygotski and the social formation of mind*, Cambridge, Harvard University Press, 1985.

la réponse de l'adulte⁹; de même, la signification des mots et des concepts ne peut-elle se développer qu'au travers d'activités dialogiques asymétriques¹⁰. Internalisés, intériorisés, les systèmes sémiotiques qui règlent ses échanges avec autrui deviennent à même de s'appliquer à la conduite propre de l'enfant, qui devient ainsi capable d'autorégulation¹¹.

L'appropriation et la maîtrise des systèmes et des pratiques sémiotiques s'opèrent donc de l'extérieur vers l'intérieur, de l'interpsychique vers l'intrapsychique, de l'activité menée en coopération avec des adultes ou des pairs plus experts que soi à l'activité menée de manière autonome. Ce que résume la loi générale formulée par Vygotski, en référence aux travaux de Pierre Janet : chaque fonction du développement culturel « apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique »¹². D'où son désaccord avec Piaget sur la fonction du langage, et plus particulièrement du langage égocentrique. Pour Vygotski, outil d'échange et d'action sur autrui, le langage devient, par ce mouvement d'intériorisation, moyen de contrôle de sa propre activité, instrument de pensée, tandis que l'espace discursif dialogal instauré par l'interlocution se transforme en espace mental : la conscience devient par-là « contact social avec soi-même » selon les termes qu'il emploie dès 1925¹³.

Ce mouvement n'est cependant pas simple processus d'intériorisation mais processus de transformation, et le langage intérieur, langage pour soi, diffère du langage extériorisé, langage pour autrui, non seulement par sa fonction, mais aussi par sa structure ; il est loin de n'être que la reproduction interne du langage socialisé¹⁴. Plus généralement, intériorisation n'est jamais synonyme, chez Vygotski, de reproduction sur un plan interne d'activités et de structures élaborées de façon externe ; le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique est toujours un processus productif, de développement et de transformation : « [les fonctions psychiques] ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois. »¹⁵ Unité et discordance : ainsi peuvent être caractérisés les rapports entre processus

9. Lev S. Vygotski, « Problems of method », In L.S. Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge-London, Harvard University Press, 1931/1978, p. 58-75.

10. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1934/1997.

11. Cf. Michel Deleau, *Les Origines sociales du développement mental*, Paris, Armand Colin, 1990.

12. Lev S. Vygotski, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », In Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1935/1985, p. 95-117.

13. Lev S. Vygotski, « La conscience comme problème de la psychologie du comportement », in L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute, 1925/2003.

14. Bernard Schneuwly, « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », in B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (éd.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 169-201.

15. Lev S. Vygotski, « Internalization of higher psychological functions », In L.S. Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge-London, Harvard University Press, 1930/1978, p. 52-57.

interpsychiques et processus intrapsychiques, l'unité étant le fruit de leur commune nature instrumentale et sémiotique, la discordance surgissant de la différenciation de leurs fonctions dans des systèmes régis chacun par leurs propres lois.

POUR UNE ÉTUDE SPÉCIFIÉE DES DIFFÉRENTS MODES DE MÉDIATION

L'affirmation vygotkienne selon laquelle « le fait central de notre psychologie est le fait de la médiation »¹⁶ est extrêmement connue. Mais elle demeure pour autant très générale et nécessite sans aucun doute, comme nous y invite Kozulin¹⁷, de spécifier – sur chacune des deux composantes que sont, d'une part, l'intervention d'autrui (depuis la construction de l'attention conjointe et les premières formes d'étayage de l'activité de l'enfant, décrites par Bruner¹⁸, jusqu'à l'enseignement et à la construction de dispositifs et de situations didactiques) et, d'autre part, les outils et signes et leurs usages – non seulement les types et les modes de médiation, mais aussi les conditions de leur « efficacité » développementale. Kozulin plaide donc, avec d'autres, pour un usage spécifié et différencié du concept de médiation(s), qui permette d'en étudier les différents types et les différentes modalités, alors que les recherches qui vont en ce sens semblent aujourd'hui se limiter pour une large part soit aux apprentissages des premiers âges réalisés au sein de la famille – et à leur étude dans des familles de classes moyennes (qui sont les plus portées socialement à accepter ce type d'investigation) –, soit aux « médiations » les plus formelles, didactiques ou scolaires. Ainsi Kozulin écrit-il que « les études consacrées à la médiation humaine ont confirmé l'importance de l'apprentissage par médiation, mais elles nous révèlent également le caractère inabouti de notre compréhension de ce phénomène. Il nous manque avant tout une classification commune des interactions médiatrices. Il conviendrait d'explorer systématiquement les types et les techniques de médiation que l'on trouve aussi bien dans les contextes d'apprentissage formels qu'informels. »¹⁹ Il ajoute que « cela pose le problème des différences entre les deux environnements distincts que sont l'école et la maison », puis précise que si « la majorité des parents parviennent à trouver les formes de médiation qui conviennent à leurs enfants, cette médiation semble bien ne valoir que pour les activités liées à la vie quotidienne », et qu'il « reste à étudier comment la médiation parentale peut être efficace pour améliorer la performance scolaire »²⁰.

16. Lev S. Vygotski, « Le problème de la conscience », in Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*, 2^e éd. augmentée, Paris, La Dispute, 1933/2002, p. 139.

17. Alex Kozulin, « Outils psychologiques et apprentissage par médiation », in A. Kozulin et al. (dir.), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels*, Paris, Retz, 2009, p. 7-32.

18. Jérôme Bruner, *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983, et *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987.

19. Alex Kozulin, *op. cit.*, p. 17. On peut s'accorder avec Kozulin sur cette nécessité, même si on ne partage pas les références aux études de Feuerstein qu'il évoque par la suite.

20. *Ibid.*, p. 14.

Une telle perspective de recherche ne saurait évidemment se faire sans interroger ce qu'il en est dans les différents milieux sociaux et familiaux (dont on sait qu'ils diffèrent sensiblement, par exemple, au regard du processus et des modalités de distanciation étudiés par Sigel²¹, ou de la présence et des usages de l'écrit²², pour ne prendre que ces deux exemples), mais non plus sans se demander en retour si et en quoi les modes de médiation propres à l'école et leurs exigences propres peuvent prendre appui – pour permettre et favoriser le développement et les apprentissages – sur les modes et formes de médiation propres à l'univers familial (ou à d'autres univers non scolaires), ou, au contraire si et en quoi ils contribuent, particulièrement en milieux populaires, à les disqualifier. Il y a là une direction de recherche d'autant plus importante que les objets et les formes propres à l'univers scolaire et/ou à la culture écrite connaissent aujourd'hui une diffusion considérable, quoique socialement différenciée, hors et avant même l'expérience de scolarisation, y compris dans les milieux populaires (lesquels ne sauraient être considérés comme homogènes à cet égard). Il me semble qu'il y a là un domaine de recherche très peu exploré, qui devrait s'efforcer de décrire et d'analyser ce que Konstantinos Markidis²³ nomme les ethnodidactiques (au sens où Garfinkel parle des ethnométhodes des agents sociaux) familiales qui sont mises en œuvre dans les différents milieux sociaux, et que les notions centrales de l'œuvre de Vygotski pourraient grandement y contribuer et en ressortir notablement enrichies parce que spécifiées²⁴. Une telle perspective de recherche demanderait néanmoins sans doute de résister à la tentation de regarder les pratiques éducatives familiales au travers du prisme de l'enseignement et des exigences scolaires, et d'interroger en retour l'héritage dogmatique et élitiste des normes qui régissent l'univers scolaire, ses pratiques et modes de fonctionnement.

UNITÉ ET DISCORDANCE : UNE CONCEPTION DIALECTIQUE DU DÉVELOPPEMENT

On le voit, si le moteur du développement réside dans les rapports d'échange entre le sujet et son ou ses milieux (ici milieu familial et milieu scolaire), ces rapports ne sauraient être sans conflits, contradictions ni discordances. Ces conflits, contradictions et discordances

21. Irving E. Sigel, *Parental Beliefs Systems : the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1985.

22. Sur ce point et les travaux sur la « littéracie précoce », cf. Christophe Joigneaux, note de synthèse « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné », *Revue française de pédagogie*, n° 185, 2013, p. 117-162.

23. Konstantinos Markidis, « Les didactiques des Autres. Sur la connaissance et la reconnaissance du didactique populaire », Communication au colloque *Savoirs et didactique*, université de Rouen, 2006, *Penser l'éducation*, n° hors-série, 2007, p. 173-181.

24. Cf. sur ce point les contributions de Stéphane Bonnéry et de Christophe Joigneaux, ainsi que la mienne, à l'ouvrage collectif *La Construction des dispositions durant l'enfance*, dirigé par Séverine Depoilly et Séverine Kakpo, à paraître en 2018.

ne résultent d'ailleurs pas seulement des rapports – plus ou moins harmonieux, dissonants ou conflictuels – entre les différents milieux (famille, école, groupes de pairs) dans lesquels se réalise ou se grippe le développement des sujets. Autrement dit, ils ne sont pas seulement extérieurs aux sujets et résultant des rapports sociaux et inter-institutionnels, ou d'ordre inter-psychique; ils sont également d'ordre intra-psychique, qui ne saurait être décalqué du précédent; ils résultent ainsi des rapports entre les différentes composantes du développement, entre les différents domaines d'expérience et d'activité du sujet, entre les acquisitions, élaborations et dispositions qu'il y construit, soit donc des rapports entre le sujet et lui-même. L'œuvre de Vygotski donne à voir ou à penser de multiples exemples de ces rapports d'unité et de discordance entre les différents domaines ou types d'activité du sujet, entre leurs contraintes et normes propres, soit donc entre le sujet qui s'y éprouve et lui-même. J'évoquerai ici ceux qui me paraissent les plus importants pour éviter de dimensionner à l'étroit la pensée ou certains des concepts les plus connus de Vygotski.

Ainsi le chapitre 6 de *Pensée et langage* a-t-il fait l'objet de nombreux commentaires reprenant la distinction que fait son auteur entre concepts quotidiens (spontanés) et concepts scientifiques, qu'il s'avère parfois tentant de rapprocher d'autres dichotomies, telles que pensée enfantine vs adulte, pratique vs théorie, oralité vs littératie, cultures et savoirs profanes vs scolaires ou savants, voire de l'opposition classes dominantes cultivées vs classes populaires dominées, dans des effets d'écho où se mêlent et se parasitent souvent les différents régimes de détermination, d'ordre épistémologique, social ou institutionnel²⁵. Or, Vygotski, qui discute dans ce chapitre certains des premiers travaux de Piaget et leur reproche de penser le développement comme étant « un processus d'éviction progressive des qualités et propriétés spécifiques de la pensée enfantine par la pensée plus puissante, plus forte des adultes »²⁶, et, plus généralement, de penser que « les seuls rapports possibles » entre les concepts spontanés et les concepts non spontanés ou l'apprentissage scolaire « sont l'antagonisme [...], le conflit et l'éviction des uns par les autres »²⁷, insiste non seulement sur le fait que les concepts quotidiens (spontanés) et les concepts scientifiques possèdent les uns et les autres une efficacité et un potentiel de développement dans leur ordre et leurs contextes propres, mais aussi sur la nécessité de penser leurs rapports comme n'étant pas des rapports d'éviction, les uns faisant place aux autres qui en minoreraient ou en disqualifieraient l'usage et l'efficacité, mais des rapports de discordance, et par là même, d'élaboration, de médiation et de développement réciproques, et ce tant dans l'histoire des formations sociales que dans celle du développement des sujets. Entendons-le : « Ce qui fait

25. Sur ce point, voir Jean-Yves Rochex, « Pour un usage non dualiste des concepts vygotkiens, entre questionnements psychologiques et sociologiques », in Jean-Paul Bernié et Michel Brossard (dir.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Presses universitaires de Bordeaux, 1985, p. 263-272.

26. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, op. cit.

27. *Idem*.

la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens, et inversement la force des concepts quotidiens est la faiblesse des concepts scientifiques. [...] Les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique.»²⁸ Les uns ont besoin des autres pour se développer ; ils se situent dans des relations d'«interdépendance réciproque», ces rapports d'interdépendance étant constitutifs d'une zone de proche développement pour les uns et pour les autres : « Les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques.»²⁹ (p. 372) On retrouve des préoccupations très voisines chez le sociologue britannique Basil Bernstein qui s'efforce, dans la filiation durkheimienne, de penser les rapports, d'une part, entre savoirs ordinaires ou profanes et savoirs savants ou ésotériques, et, d'autre part, entre les deux modes de discours – horizontal et vertical – qui leur sont respectivement liés. Ainsi, pour Bernstein, les significations et stratégies propres au discours horizontal et au savoir ordinaire ou profane « sont locales, organisées de façon segmentée, spécifiques au contexte et dépendantes de lui, afin de rendre maximales les rencontres avec les personnes et les habitats », tandis que celles qui sont propres au discours vertical et au savoir ésotérique ou savant se coupent de ces rencontres et de ces contextes, pour établir des relations entre elles et pouvoir construire un ordre propre, impensables dans un seul contexte et, par là, susceptibles d'être « le lieu de possibilités et de réalisations alternatives »³⁰. Les unes et les autres – de même que les concepts quotidiens et les concepts scientifiques chez Vygotski – possèdent une efficacité dans leur ordre et leurs contextes propres, et il convient de penser leurs discordances et contradictions, non comme rapports d'éviction, mais, de manière dialectique³¹, comme rapports (potentiels) de médiation, d'élaboration et de développement réciproques.

La réflexion peut être poursuivie à partir de la lecture, non plus seulement du chapitre 6, mais du chapitre 5 de *Pensée et langage*, beaucoup moins cité et commenté. Ce chapitre esquisse un recensement et une première approche d'objets ou de processus intermédiaires ou hybrides entre les deux termes ou les deux pôles du couple concepts scientifiques et concepts quotidiens, objets et processus dont l'étude semble être une voie prometteuse pour penser ces deux types de concepts, moins sur le registre de leur opposition terme à terme que sur celui des chaînes de médiation permettant le passage progressif de l'un à l'autre et leur possible développement réciproque. Arrêtons-nous, pour développer cette hypothèse, sur l'exemple le plus connu d'objet (et processus de pensée et de catégorisation) intermédiaire

28. *Ibidem*, p. 378.

29. *Ibidem*, p. 372.

30. Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Presses universitaires de Laval, 2007, p. 231.

31. On peut entendre ici un écho aux différences entre la posture épistémologique propre à Bachelard (voire à Althusser) et celle de Canguilhem, ce que je n'ai malheureusement pas la place d'argumenter dans ce texte.

ou hybride que nous donne Vygotski, le pseudo-concept. Celui-ci, nous dit-il, est « l'équivalent fonctionnel » du concept dans les échanges langagiers (qu'il rend possibles) entre enfant et adulte, mais subsume des processus de pensée et de catégorisation très différents chez l'un et chez l'autre, qui peuvent ainsi utiliser les mêmes mots et s'accorder sur leur référence au cours de leurs échanges, sans leur conférer pour autant la même signification³², l'échange à propos de références communes avec autrui précédant chez l'enfant la formation et l'usage du concept. « C'est, écrit Vygotski, ce qui fait l'immense importance fonctionnelle du pseudo-concept comme forme particulière, ambivalente, intrinsèquement contradictoire de la pensée enfantine. [...] La contradiction entre le développement tardif du concept et le développement précoce de la compréhension verbale trouve sa solution réelle dans le pseudo-concept, en tant que forme de pensée par complexes qui permet à la pensée et à la compréhension de l'enfant de coïncider avec celles de l'adulte. [...] Cette coïncidence dans la référence concrète et cette non-coïncidence dans la signification du mot, qui nous sont apparues comme la particularité essentielle de la pensée enfantine par complexes, sont non pas l'exception mais la règle dans le développement du langage. »³³ Ce sont dès lors ces rapports de discordance et de possible contradiction entre référence (et action ou attention) partagée et signification du mot (ou de la situation) pour l'enfant qui permettent à la signification de se développer, dans des interactions enfant-adulte nécessairement asymétriques, où l'unité entre échange social et développement des concepts et significations est unité contradictoire.

Vygotski développe une analyse analogue à propos du jeu dans une très belle conférence donnée en 1933³⁴, texte non traduit en français et fort peu commenté en France, dans lequel Vygotski n'affirme pas seulement que le jeu est une activité fondamentale pour le développement de l'enfant, mais qu'il constitue en lui-même une zone proximale de développement, alors même que l'enfant peut ne pas y interagir avec autrui, mais seulement avec lui-même, par l'intermédiaire de la situation fictive qu'il a créée en imagination et des contraintes qui en résultent. Vygotski met l'accent sur la pluralité de niveaux que comporte toute situation imaginaire de cette sorte. Ainsi lorsque, pour l'enfant, un bâton devient un cheval, lorsqu'un chiffon devient un bébé, le jeu est constitutif d'un premier mode

32. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, *op. cit.* Enfant et adulte peuvent ainsi utiliser les mots fleurs ou fruits et s'accorder sur leur référence au cours d'échanges spécifiques sans leur conférer pour autant la même signification, ces mots servant pour l'enfant à la désignation d'objets empiriques particuliers ou renvoyant aux exemplaires les plus prototypiques d'une catégorie (la rose pour les fleurs ou le moineau pour l'oiseau – cf. Évelyne Cauzinille-Marmèche, Danièle Dubois et Jacques Mathieul, « Catégories et processus de catégorisation », in G. Netchine-Grynberg (dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*, Paris, PUF, 1990), tandis qu'ils servent pour l'adulte à un usage plus catégoriel ou conceptuel.

33. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, *op. cit.*

34. Lev S. Vygotski, « The role of play in development », in L. S. Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, London, Harvard University Press, 1933/1978, p. 92-104.

d'émancipation par rapport à la situation immédiate et à ses contraintes. Ce n'est plus celle-ci qui gouverne les conduites de l'enfant, mais la signification qu'il lui attribue en faisant « comme si » ou en invitant autrui à participer à son « on dirait que ». Mais si l'enfant s'émancipe ainsi des contraintes de situation, c'est pour se soumettre volontairement aux contraintes propres à la signification qu'il leur confère : il lui faudra se comporter avec le bâton ou le chiffon de manière compatible avec les significations cheval ou bébé qu'il leur attribue. Tout objet ne se prête pas à être transformé en cheval ou en bébé – et en ce sens, le jeu ne peut être considéré comme une activité symbolique reposant sur des signes arbitraires et conventionnels, au même titre que, par exemple, les activités langagières ou mathématiques – mais, une fois cette transformation opérée, elle contraint les possibilités d'action de l'enfant avec le bâton ou le chiffon. Ainsi la pensée se sépare-t-elle des objets et des situations concrets pour créer un univers de signification fictif dont les contraintes sont dès lors mieux reconnues, dans les deux sens du terme, par l'enfant. D'une part, ce qui passait inaperçu dans la vie quotidienne devient, dans le jeu, règle de comportement plus consciente et plus explicite : deux sœurs décidant de « jouer à être sœurs » essaieront de se comporter selon ce qu'elles croient que doit être une sœur, ce qui les obligera à prendre conscience d'un certain nombre de règles de conduite, alors que chacune se comporte dans la vie ordinaire sans penser qu'elle est la sœur de l'autre. D'autre part, l'enfant accepte de se soumettre aux contraintes de la situation imaginaire et en retire un plaisir accru, alors que dans son expérience ordinaire, une telle soumission aux règles est le plus souvent synonyme de renonciation à ce qu'il désire. Au total, le jeu, activité externe détournant les objets et les situations de leur usage ordinaire, contribue à la formation d'une zone proximale de développement pour l'enfant, celle-ci ne résultant pas de l'intervention d'autrui, mais des rapports d'unité et de discordance entre situation et objets concrets, d'une part, situation et significations imaginaires, de l'autre : « Dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel ; dans le jeu, il se situe en quelque sorte une tête au-dessus de lui-même. [...] Bien que le rapport entre jeu et développement puisse être comparé au rapport entre instruction et développement, le jeu fournit un cadre bien plus large pour la transformation des besoins et de la conscience. L'action dans le domaine de l'imaginaire, dans une situation fictive, la création de buts volontaires, la formation de plans de vie réels et de motifs volontaires, tout ceci apparaît dans le jeu et en fait le niveau le plus élevé du développement de l'âge préscolaire. »³⁵ Une telle analyse devrait prémunir contre toute tentation de réduire l'approche profondément dialectique qui est celle de Vygotski à une simple conception interactionniste du développement ou du psychisme humains.

Un autre domaine où se manifeste la profondeur de la pensée dialectique de Vygotski concerne la manière dont il envisage les rapports entre pensée et affect, en s'opposant

35. Lev S. Vygotski, « The role of play in development », *op. cit.*

tout à la fois aux théories dominantes à son époque, selon lesquelles les émotions et leurs composantes ne sauraient jouer qu'un rôle minime, subsidiaire ou perturbateur dans les conduites humaines, motrices et intellectuelles, ou à celles qui postulent à l'inverse une dépendance unilatérale du développement intellectuel à l'égard du développement affectif, de l'activité cognitive à l'égard des épreuves ou empêchements subjectifs. C'est à partir de son intérêt pour l'art, objet de son travail de thèse *La psychologie de l'art*, achevé en 1925 mais qui ne sera jamais publié de son vivant³⁶, que Vygotski aborde cette question, qu'il examinera de manière plus systématique dans plusieurs textes rédigés à la fin de sa vie. Très lié aux écoles littéraires et aux poètes de son temps (Maïakovski, Khlebnikov, Mandelstam, Akhmatova), Vygotski partage avec eux la critique des conceptions traditionnelles postulant l'existence d'une sorte d'adéquation naturelle de la forme au contenu sémantique des œuvres, ou des approches psychologisantes de l'œuvre et de l'auteur; mais il n'adopte pas pour autant le postulat moderniste de radicale autonomie, voire d'indifférence de la forme au contenu, et il développe la nécessité de mettre leurs rapports au centre de l'analyse. Il s'agit ainsi de mieux penser l'expérience sensible et affective que produit la réception de l'œuvre, laquelle ne se limite pas à l'expression des émotions ou à la résolution des tensions affectives mais contribue à transformer les formes et processus mêmes de la sensibilité. Loin d'être spontanée, une telle transformation tient à la spécificité des procédés sémiotiques propres à chaque genre artistique et qui confèrent aux œuvres leur valeur esthétique. Elle n'est possible que parce qu'il n'y a ni adéquation, ni indifférence, mais discordance créatrice et débordement réciproque entre travail des formes et travail de la signification. L'art peut ainsi être défini, en reprenant une formule qu'utilisera bien plus tard Yves Bonnefoy à propos de la poésie, comme « élan dans les formes vers plus que les formes ». Il doit donc être pensé et étudié comme « technique sociale de la sensibilité », et comme démenti flagrant apporté aux thèses dualistes séparant le développement de la vie émotive et celui des modes et des systèmes de pensée et de représentation³⁷.

C'est dans les dernières années de sa vie que Vygotski renouera avec le travail et la discussion théoriques sur la genèse et le développement des émotions et de la sensibilité en entreprenant un travail, qui demeurera inachevé, sur la théorie des émotions³⁸, et en se mettant en quête d'une intelligence plus globale de la personnalité, qui permette d'aborder aux rives de ce qu'il nomme dans l'ultime chapitre de *Pensée et langage* « la sphère motivante de notre conscience », pour y rencontrer cette « tendance affective et volitive [qui] peut seule répondre au dernier "pourquoi" dans l'analyse de la pensée ». Outre ce chapitre de *Pensée et langage*, un autre texte paraît tout à fait intéressant sur ce point, texte publié en 1935 sous le titre « Problématique de l'arriération mentale »³⁹, et

36. Lev S. Vygotski, *Psychologie de l'art*, Paris, La Dispute, 1925/2005.

37. Lev S. Vygotski, *Psychologie de l'art*, op. cit. C'est également à partir de ce travail sur l'art que Vygotski discutera de manière critique le caractère selon lui trop général de la conceptualisation freudienne de la sublimation.

38. Lev S. Vygotski, *La Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan, 1931/1998.

39. Lev S. Vygotski, « Problématique de l'arriération mentale », in Lev S. Vygotski, *Défectologie et déficience mentale*, recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,

presque tout entier consacré à une discussion critique des thèses de Lewin sur ce sujet. L'approche dynamique de Lewin a l'immense mérite aux yeux de Vygotski de « sortir des limites restreintes de la sphère intellectuelle », de poser la question de « l'unité des sphères intellectuelle et affective dans le développement de l'enfant débile et de l'enfant normal ». Mais elle souffre de reposer, d'une part, sur une conception insuffisamment complexe et dynamique du développement intellectuel, d'autre part et surtout sur une hypothèse de dépendance unilatérale du développement intellectuel à l'égard du développement affectif : « Il ne prend en considération qu'une dépendance unilatérale : selon lui, tout dans la vie psychique, dépend de la base dynamique. Mais Lewin ne prend pas en compte l'autre aspect de cette dépendance, à savoir que la base dynamique elle-même se modifie au cours du développement et dépend de l'ensemble des changements subis par la conscience. Il ne connaît pas la règle dialectique selon laquelle la cause et la conséquence changent de place au cours du développement. [...] Il suppose que la place de l'affectivité dans la vie psychique reste invariable et constante pendant tout le développement et que, par conséquent, le rapport entre l'intellect et l'affectivité est constant ». À l'encontre d'une telle position, Vygotski affirme « que les processus affectifs et intellectuels forment une unité, mais il ne s'agit pas là d'une unité statique et invariable. Cette unité se modifie [et] ce changement des rapports entre l'affectivité et l'intellect est de la plus grande importance pour l'ensemble du développement psychique de l'enfant ».

Se trouve ainsi formulée de la manière la plus explicite l'une des thèses fortes et éminemment dialectiques de Vygotski – qui lui est d'ailleurs commune avec Wallon – concernant les rapports entre développement intellectuel et cognitif, d'une part, développement affectif et subjectif, d'autre part, thèse, qui nous invite non seulement à les penser dans leur unité sans pour autant les confondre, et donc à penser et à élucider leurs rapports, mais aussi à penser que ces rapports ne sont jamais constants, qu'ils se développent, se transforment dans le cours de l'activité et de l'histoire des sujets. Autrement dit, qui nous convoque à mieux rendre compte de ce que le rapport entre développement intellectuel et cognitif et développement affectif et subjectif fait lui-même l'objet d'un développement dans le cours duquel diverses zones proximales se constituent, se sollicitent et se répondent les unes les autres.

UNE PSYCHOLOGIE OUVERTE AU DIALOGUE AVEC LES AUTRES SCIENCES SOCIALES

Au-delà de cette conception des rapports entre affect et intellect, Vygotski et Wallon partagent le postulat⁴⁰ de la nécessité d'une approche intégrative, qualitative, historique et dynamique du psychisme humain, qui s'attache à rendre compte du caractère complexe

1935/1994, p. 195-236.

40. La pensée de ces deux éminents psychologues apparaît très convergente sur de nombreux points, alors même que, pourtant contemporains, ils ne se sont jamais rencontrés et très peu lus (Vygotski ne cite Wallon qu'à de très rares reprises, et, sauf erreur, Wallon ne cite jamais son homologue russe).

et hiérarchiquement organisé des conduites humaines et de leur genèse, de la pluralité de leurs modes de détermination, de leurs complémentarités mais aussi de leurs discordances, de leurs conflits et ambivalences. Le développement n'est pas selon eux développement indépendant de fonctions ou de registres psychiques séparés et autonomes, il est aussi développement de leurs rapports et liaisons interfonctionnels, et de leurs contradictions et transformations. Autrement dit, le moteur du développement ne réside pas seulement dans les rapports d'échange entre le sujet et son ou ses milieux, mais aussi, comme les exemples précédents l'attestent, des rapports – conscients ou inconscients – entre le sujet et lui-même. Conflits, contradictions et rapports d'unité et de discordance apparaissent dès lors comme le moteur du développement.

Reste que Vygotski ne nous en dit pas beaucoup plus sur les processus de résolution de la discordance qui permettent le développement, dont il semble avoir une vision « optimiste », tant sur le plan du développement individuel que sur celui des formations sociales (vision sans doute due à une conception similaire de l'histoire propre à son époque et à son engagement). Il convient pourtant de se garder de tout « déterminisme cognitif ou développemental » en la matière, ce à quoi nous invite Bernstein lecteur de Vygotski. En effet, pour le sociologue britannique, fin connaisseur et commentateur avisé de l'œuvre de Vygotski, le psychologue russe ne peut déployer toutes les conséquences sociologiques de sa thèse à cause d'une conception trop restrictive ou trop optimiste du développement, qui l'exposerait au risque d'un certain déterminisme langagier ou instrumental. Entendons-le : « Vygotski semble avoir eu une vision restreinte du développement, essentiellement cognitive, et une pratique qui privilégie l'acquisition de l'outil plutôt que son contexte social d'acquisition. [...] La métaphore de "l'outil" attire l'attention sur l'instrumentation, une instrumentation qui accroît les pouvoirs d'action, mais il y a quelques raisons de considérer que l'outil et sa structure interne spécialisée y sont abstraits de leur construction sociale. »⁴¹ Un tel avertissement, insistant non seulement sur les outils ou instruments techniques et sémiotiques qui donnent forme et contenu au développement, mais sur leurs usages et les contextes sociaux de leur acquisition, atteste non seulement l'intérêt de l'œuvre de Vygotski pour le sociologue, mais en retour la pertinence des questions posées par celui-ci à celle-là, et, plus généralement la nécessité de raviver le dialogue entre disciplines et la réflexion sur ce que pourraient, voire devraient, être, selon la formule utilisée par Marcel Mauss dès 1924, « les questions posées et les services rendus » entre psychologie et sociologie⁴². Pour revenir à Vygotski, déployer tous les enseignements de son travail nécessite de penser que si conflits, contradictions et discordances sont sources potentielles de développement, ils ne peuvent être considérés (et étudiés) comme tels que rapportés aux conditions sociales,

41. Basil Bernstein, « Foreword », in H. Daniels (dir.), *Charting the agenda. Educational Activity after Vygotsky*, London – New York, Routledge, 1994, XIII-XXIII (traduit par nous).

42. Marcel Mauss, « Rapports réels et pratiques de la psychologie et de la sociologie », communication présentée à la Société française de psychologie, in *Sociologie et anthropologie*, 9^e éd., Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1924/1985.

familiales ou scolaires, qui permettent de les dépasser. Mais ils peuvent également être, dans d'autres conditions, moins heureuses, sources de malentendus durables, de conflits demeurant en souffrance, et donc de développement empêché pour un individu, et de développement inégal entre individus.

Ces conditions, plus ou moins favorables ou défavorables au développement, se construisent évidemment au cœur des interactions et des configurations familiales, mais elles ne sauraient être pensées, ni leurs variations, sans les mettre en relation avec les milieux, les processus et les rapports sociaux dans lesquels elles s'inscrivent. Le défi est alors d'élaborer et de mettre en œuvre un appareillage conceptuel et méthodologique et des investigations détaillées qui rendent possibles «les descriptions des relations entre les micro-rencontres et leurs macro-contextes.»⁴³ Ce défi me semble valoir tout autant aujourd'hui, à l'aune des questions que posent les évolutions de nos formations sociales et de nos institutions et leurs conséquences sur le développement des individus ainsi que sur les inégalités sociales, scolaires et culturelles qui l'obèrent, pour la psychologie et pour la sociologie, lesquelles ont l'une et l'autre, me semble-t-il, tout intérêt à renouer, sans évidemment minorer le chemin qu'elles ont parcouru depuis lors, avec les rapports d'échange et de questionnement qui étaient les leurs au tout début du siècle dernier lorsqu'un sociologue et anthropologue comme Marcel Mauss pouvait se voir confier la conférence inaugurale du congrès de la Société française de psychologie.

Des prémisses ou des indices d'un tel rapprochement sont d'ailleurs perceptibles aujourd'hui dans le domaine des sciences sociales, ce qu'atteste par exemple le dossier de la revue *Raisons pratiques* intitulé «Le mental et le social», publié en 2013. L'intérêt de l'œuvre de Vygotski et, plus généralement de la psychologie culturelle dont elle est une pièce fondatrice majeure, y est souligné par deux des contributeurs de ce dossier, qui font ainsi écho au conseil que donnait G. Deleuze au psychologue, pour adresser un conseil réciproque au sociologue: «Le choix du psychologue, écrivait Gilles Deleuze, pourrait bizarrement s'exprimer ainsi: être un moraliste, un sociologue, un historien, avant d'être un psychologue, pour être un psychologue.»⁴⁴ La lecture de la psychologie culturelle qui, d'une certaine façon s'est construite en accord avec ce conseil deleuzien, suggère que l'inverse pourrait bien être également vrai: s'appropriier préalablement certains travaux psychologiques paraît être un bon «choix» pour les sociologues, les historiens, les anthropologues ou les politistes qui entendent analyser entre autres des manières de penser. L'apport fondamental de cette psychologie aux sciences sociales est sans conteste son instrumentalisme: faire de la pensée une affaire de moyens permet d'ancrer l'étude de l'esprit dans la dynamique propre à la pratique (contre la substantialisation de la conscience), et ce faisant, de l'analyser comme un produit dont le style (plutôt que la quantité ou l'efficacité) varie en fonction des

43. Basil Bernstein, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, 2007, p. 219.

44. La citation est tirée de G. Deleuze, *Empirisme et subjectivité. Essai sur la nature humaine selon Hume*, Paris, PUF, 1953, p. 2.

caractéristiques du contexte social (et non en fonction de la proximité à une norme réputée universelle). »⁴⁵

45. Wilfried Lignier & Nicolas Mariot, « Où trouver les moyens de penser ? Une lecture sociologique de la psychologie culturelle », in B. Ambroise et C. Chauviré (dir.), *Le Mental et le social, Raisons pratiques*, n° 23, Éditions de l'EHESS, 2013, p. 191-214.