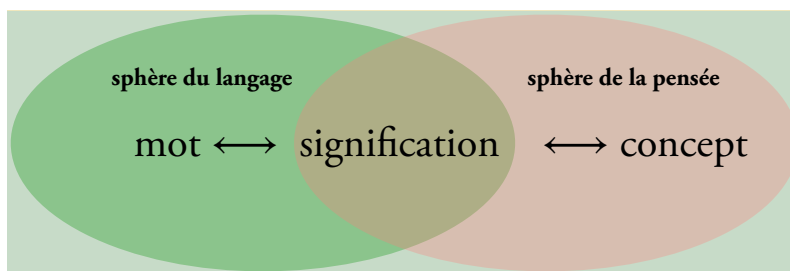


La question centrale de *Pensée & langage*, l'œuvre majeure de Vygotski, est celle du rapport entre la pensée et le langage ou la parole. Or, d'après lui, tous les travaux de psychologie qui ont tenté d'éclairer ce rapport ont, jusqu'ici, oscillé entre deux conceptions extrêmes : l'une identifie la pensée et le langage, rendant caduque la question de leur rapport ; pour les tenants de cette conception, la pensée « c'est le langage moins le son ». L'autre, à l'opposé, qui sous-tend l'immense majorité des travaux sur le sujet, considère la pensée et le langage comme indépendants et décompose la pensée verbale en pensée pure et en langage pur. Pour les tenants de cette conception, le langage apparaît comme la manifestation extérieure de la pensée, comme son vêtement. Mais ces deux conceptions échouent à éclairer l'étude des rapports internes entre la pensée et la parole, car elles présentent toutes deux le défaut méthodologique fondamental de confondre la pensée et le langage ou de les considérer comme deux processus isolés et autonomes dont la réunion externe serait source de la pensée verbale.

Pour remédier à ce défaut, Vygotski propose d'avoir recours à un autre type d'analyse que celle qui décompose le tout en éléments. Il affirme la nécessité d'identifier une unité de base de la pensée verbale qui possède toutes les propriétés fondamentales du tout et reflète l'unité de la pensée et du langage sous sa forme la plus simple. Cette unité de base, partie vivante et indivisible de ce tout, est, pour lui, la signification du mot.

La signification<sup>1</sup> du mot est ainsi conçue comme un processus liant indissolublement la pensée et le langage. En effet, elle est bien du domaine du langage, car un mot sans signification n'est pas un mot, c'est un son vide : il ne se rapporte pas au monde du langage. La signification est donc bien constitutive du mot. Mais elle est aussi un phénomène de la pensée, car tout mot est, sous l'angle psychologique, une généralisation. En effet, un mot se rapporte non à un objet singulier mais à toute une classe d'objets : c'est donc bien une généralisation.

C'est pourquoi la signification du mot peut être considérée comme un phénomène du domaine du langage comme de celui de la pensée. Elle est langage et pensée à la fois, cette unité de base de la pensée verbale.



---

<sup>1</sup> « Paulhan (1856-1931, philosophe, psychologue français) a rendu un grand service à l'analyse psychologique du langage en introduisant une distinction entre le sens d'un mot et sa signification. Le sens, comme il l'a montré, représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience. Le sens d'un mot est ainsi une formation toujours dynamique, fluctuante, complexe, qui comporte plusieurs zones de stabilité différente. La signification n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise. Comme on sait, le mot change aisément de sens selon le contexte. La signification au contraire est un point immobile et immuable, qui reste stable en dépit de toutes les modifications qui affectent selon le contexte le sens du mot. Nous avons pu établir que le changement de sens est le facteur fondamental dans l'analyse sémantique du langage. La signification réelle du mot n'est pas constante. Dans telle opération le mot a telle signification, dans telle autre il prend une signification différente. Ce dynamisme de la signification nous amène justement au problème de Paulhan c'est-à-dire au rapport entre signification et sens. Le mot pris isolément et dans le dictionnaire n'a qu'une seule signification. Mais cette signification n'est rien de plus qu'une potentialité qui se réalise dans le langage vivant, où elle n'est qu'une pierre dans l'édifice du sens. » (L. Vygotski, *Pensée & langage*, éd. La Dispute, 1997, p.480-481)

Si toute signification du mot est bien, sous l'angle psychologique, une généralisation, Vygotski distingue plusieurs formes de généralisations. Il les a mises en évidence lors d'une expérience utilisant la méthode de "double stimulation" qui consiste à présenter à un sujet une série de figures sous lesquelles on peut lire des mots dépourvus a priori de sens. Chaque figure se rapporte à un concept expérimental désigné par un de ces mots a priori sans sens. On retourne devant le sujet une de ces figures, il lit le mot inscrit dessous et on l'invite à repérer toutes les figures au revers desquelles il suppose qu'il est écrit le même mot. À chaque tentative, l'expérimentateur retourne la figure. Il peut alors observer comment se construit peu à peu le rapport entre ce mot et le concept expérimental. Cette expérience a été testée sur plus de trois cents individus, enfants, adolescents, adultes normaux ou souffrant de troubles pathologiques<sup>2</sup>.

Elle a ainsi permis à Vygotski de mettre en évidence plusieurs formes de généralisation : il les nomme « pensée synchrétique ou par tas », « pensée par complexes » et « pensée par concepts ».

### **La pensée synchrétique ou pensée par tas**

Ce mode de pensée se rencontre le plus souvent chez le petit enfant. Il est caractérisé par le fait que celui-ci réunit sous un même mot des objets, non sur des liaisons objectives mais sur des liaisons subjectives liées à sa perception, à son impression du moment. Ce mot peut être, dans un bon nombre de cas, celui de l'adulte, surtout si son référent est un objet concret : cela permet la communication entre l'enfant et l'adulte. Mais il est pensé totalement différemment chez l'enfant, et peut être rattaché à un tas d'objets uniquement liés entre eux dans son impression et fondus dans une image synchrétique unique.

### **La pensée par complexes**

Ce mode de pensée n'est pas l'apanage de l'enfant, mais se rencontre aussi chez l'adulte, particulièrement dans ses activités quotidiennes. Il s'oppose à la pensée synchrétique par le fait que les objets réunis sous un même mot ne le sont plus sur la base de liaisons subjectives liées à l'impression du sujet, mais sur la base de liaisons de fait, existant réellement entre les objets. Cette pensée est donc cohérente et objective. Cependant elle diffère de la pensée par concepts par le fait que les objets réunis sous une même signification le sont non pour des raisons abstraites et logiques, mais pour des raisons concrètes, liées à l'expérience immédiate, à la perception.

« Le meilleur exemple permettant de découvrir la loi fondamentale de construction d'un complexe mental, est, dans notre langage, le nom de famille. Tout nom de famille, par exemple « Pétrov », implique un complexe d'objets singuliers qui est très proche du complexe de la pensée enfantine. En un certain sens, nous pourrions dire qu'à ce stade de son développement l'enfant semble penser par noms de famille ou, autrement dit, qu'un monde d'objets singuliers se rassemble et s'organise pour lui, en se groupant comme les divers membres liés entre eux d'une famille. Pour exprimer cette même idée en d'autres termes, disons que les significations de mots à ce stade de développement peuvent être définies de la manière la plus rapprochée comme les noms de famille d'objets réunis en complexes ou groupes. » (L. Vygotski, *Pensée & langage*, éd. La Dispute, 1997, p. 216)

La pensée par complexes favorise le développement du processus d'abstraction de par la discrimination des objets en des traits distinctifs, même si aucun de ces derniers n'est privilégié. Elle est en ce sens une phase évolutive qui prépare chez l'enfant la formation possible de véritables concepts.

Les mots ont pour référence les mêmes objets ou phénomènes concrets que pour les adultes mais

---

<sup>2</sup> Cette expérience a été reproduite en 1942 par E. Hanfmann et J. Kagan et en 2009 par P. Towsey et C. Macdonald. Dans les deux cas, les observations de Vygotski ont été confirmées.

n'ont pas la même signification car ils ne sont pas pensés de la même façon : leur fonction est de désigner les objets réunis en complexes, de communiquer, et non de symboliser l'idée, comme dans la pensée par concepts.

« ... le mot est ici non pas le signe d'un certain sens, auquel il est lié dans la l'acte de pensée, mais le signe d'une chose, donnée par les sens, liée associativement à une autre chose perçue par les sens. »  
(*Ibid.*, p. 248)

Par exemple le mot « droite », pensé par complexes, évoque un trait droit. Dans une pensée par concepts, il évoque un objet géométrique idéal, lié, par exemple, à la notion de points alignés.

Les éléments réunis en complexes ne sont pas assez abstraits et restent dépendants de l'expérience initiale. Ils ne peuvent se structurer en système, ce qui compromet de fait les enchaînements d'idées.

Le mouvement de pensée par complexes s'effectue de proche en proche, suivant une perception d'aspects communs. La dynamique de cette pensée ne naît pas d'une reconnaissance de relations d'après le sens, mais plutôt d'une élaboration de traits d'union entre éléments de ressemblance. En classe, par exemple, un élève peut très bien, dans une situation donnée, résoudre un problème correctement ce qui peut faire penser que le concept est maîtrisé. Mais, il peut ne pas être capable de résoudre le même problème dans un contexte différent, souvent sans que l'adulte ne comprenne pourquoi. La réaction face à une situation, un problème, est ici davantage liée à un souvenir concret, à un contexte particulier qu'à la reconnaissance d'un concept utilisé de façon consciente et volontaire.

### **Les différentes formes de complexes**

Dans son étude sur le développement des concepts, Vygotski distingue cinq formes de complexes : le complexe associatif, le complexe-collection, le complexe en chaîne, le complexe diffus et le pseudo-concept.

#### *Le complexe associatif*

Dans ce mode de généralisation, un objet peut être inclus dans le noyau du futur complexe à cause de n'importe quel trait distinctif remarqué par l'enfant. Il peut ainsi nommer d'un même mot les objets les plus divers, les uns parce qu'ils ont la même couleur, d'autres parce qu'ils ont la même forme, pourvu qu'il y ait une parenté de fait avec le noyau fondamental du complexe. Par exemple, un enfant peut désigner un chien par le nom de *voua-vaou*, puis un autre animal, puis un jouet en forme de chien, un objet oblong ...

#### *Le complexe-collection*

Ici les objets sont réunis sur la base de leur mutuelle complémentarité par rapport à un trait distinctif quelconque et forment un tout composé d'éléments hétérogènes.

« Nous pourrions dire que le complexe-collection est une généralisation des choses sur la base de leur participation à une opération pratique unique, sur la base de leur collaboration fonctionnelle. »  
(*Ibid.*, p. 220)

Ainsi un verre, une soucoupe, une cuillère peuvent appartenir à un même complexe-collection.

#### *Le complexe en chaîne*

« Le complexe en chaîne se construit selon le principe de la réunion dynamique et temporaire de maillons isolés en une chaîne unique et du transfert de signification d'un maillon de la chaîne à un autre. » (*Ibid.*, p. 221)

Sous un même mot, l'enfant assortit à un modèle donné un ou plusieurs objets selon une certaine liaison associative ; puis il rassemble d'autres objets concrets sous le même nom, en se guidant alors sur un autre trait distinctif subsidiaire de l'objet auparavant sélectionné, trait distinctif qui n'est absolument pas présent sur le modèle.

Par exemple, l'enfant associe au modèle – un triangle jaune – plusieurs figures comportant des angles, puis, si la dernière figure sélectionnée est bleue, il lui assortit d'autres figures de couleur bleue, comme des cercles. Puis, passant à un nouveau trait distinctif, il se met alors à sélectionner des objets de forme ronde. On passe sans cesse d'un trait distinctif à un autre.

### *Le complexe diffus*

La caractéristique essentielle de ce mode de généralisation est que le trait distinctif qui permet l'association d'objets sous une même signification est diffus, imprécis, fluide, confus. Ces généralisations sont souvent élaborées dans des sphères de la pensée non soumise à la vérification pratique. Elles donnent alors lieu chez l'enfant à des sauts de pensées, à des rapprochements surprenants, surtout pour un adulte, les traits distinctifs fluctuant et donnant parfois naissance à des complexes illimités parce que échappant à la connaissance pratique de l'enfant.

### *Le pseudo-concept*

La dernière phase dans le développement de la pensée par complexes est caractérisée par la formation d'un complexe particulier qu'est le pseudo-concept.

« Extérieurement c'est un concept, intérieurement c'est un complexe. C'est pourquoi nous l'appelons pseudo-concept. » (*Ibid.*, p. 225)

Dans sa communication avec l'adulte, l'enfant emploie les mêmes mots que l'adulte. Mais ils ne sont pas pensés sur le même mode et ne permettent pas les mêmes opérations intellectuelles, la structure et la fonction du pseudo-concept étant encore celles d'un complexe. Par exemple, à l'école, un élève peut apprendre que les "ronds" sont des cercles, il peut même utiliser le mot "cercle" à bon escient. Mais, dans sa pensée, cela reste un "rond". Cela peut éclairer le fait que, la plupart du temps, il soit incapable de penser à un cercle de centre A et de rayon 3 cm, à la lecture d'un énoncé comme : « Soient quatre points A, B, C et D tels que  $AB = AC = AD = 3 \text{ cm}$  ».

La notion de pseudo-concept permet d'éclairer de nombreux phénomènes observés en classe. Elle permet de comprendre que même si un nouveau concept est introduit clairement par l'enseignant – éventuellement lors d'une situation problème, fondée, expliquée et définie –, et apparemment utilisé pertinemment par l'élève dans des situations déjà connues et reconnues, l'on puisse se rendre compte de sa non-maîtrise dans des situations similaires ou nouvelles, même plusieurs mois plus tard.

Si nous étudions attentivement ce dernier stade dans le développement de la pensée par complexes, nous verrons qu'il s'agit d'une réunion sous forme de complexe d'une série d'objets concrets, qui phénotypiquement, c'est-à-dire par son apparence extérieure, par l'ensemble de ses particularités externes, coïncide parfaitement avec le concept mais qui par sa nature génétique, par les conditions de son apparition et de son développement, par les liaisons causales-dynamiques qui en sont la base, n'est nullement un concept. » (*Ibid.*, p. 225)

Il peut arriver qu'un élève, dans diverses situations, soit capable de simplifier des fractions en utilisant avec raison le verbe "simplifier". Mais, dans un contexte inhabituel, ce même élève pourra écrire que

$$\frac{5+2}{3+2} = \frac{5}{3}.$$

## La pensée par concepts

Dans la pensée par concepts, les objets sont réunis selon des liaisons et des traits distinctifs abstraits selon un critère unique, identique pour tous les objets, qui diffèrent des liaisons concrètes et empiriques de l'expérience.

« Tous les éléments sont liés au tout exprimé dans le concept et, à travers lui, entre eux *sur un mode unique, par une liaison d'un seul et même type.* » (*Ibid.*, p. 217)

La formation du concept repose donc sur des liaisons logiques et abstraites issues d'une différenciation et d'une généralisation des éléments hétérogènes de l'expérience, d'un processus d'analyse et de synthèse.

La pensée par concepts permet à chacun de mieux orienter son activité et de mieux maîtriser le cours de ses propres processus psychiques. Cette maîtrise est permise par l'emploi fonctionnel du mot et du signe comme moyen de diriger activement l'attention, de différencier, de distinguer et d'abstraire les traits caractéristiques pour en faire une synthèse et les symboliser à l'aide d'un signe.

« Le concept apparaît lorsqu'une série de traits distinctifs qui ont été abstraits est soumise à une nouvelle synthèse et que la synthèse abstraite ainsi obtenue devient la forme fondamentale de la pensée, permettant à l'enfant de saisir la réalité qui l'environne et de lui donner un sens. Et dans la formation du véritable concept le rôle décisif, on l'a dit, incombe au *mot*. C'est à l'aide du mot justement que l'enfant dirige volontairement son attention sur certains traits distinctifs, à l'aide du mot qu'il en fait la synthèse, à l'aide du mot qu'il symbolise le concept abstrait et l'utilise en tant que signe supérieur entre tous ceux qu'a créés la pensée humaine. » (*Ibid.*, p. 258)

Le concept de plein exercice et l'objet sont donc médiatisés par d'autres concepts et par des mots, contrairement au complexe qui est en lien direct avec ce qu'il représente.

Mais la formation d'un concept ne se résume en rien à l'apprentissage de mots.

« En soi l'apprentissage des mots et leur rattachement à des objets n'entraînent pas la formation d'un concept ; il faut que le sujet de l'expérience rencontre un problème qui ne peut être résolu qu'à l'aide de la formation de concepts pour qu'apparaisse ce processus. » (*Ibid.*, p. 195)

D'autre part, de part son processus de construction, un concept isolé n'existe pas, il n'existe qu'en lien avec les d'autres concepts.

« ... le concept ne vit pas isolément et il n'est pas de formation figée, immuable mais au contraire il est toujours impliqué dans un processus vivant, plus ou moins complexe de la pensée, qu'il a toujours telle ou telle fonction de communication, d'attribution de sens, de compréhension, de résolution d'un problème quelconque. » (*Ibid.*, p. 192)

Il ne devient conscient, maîtrisé, utilisé de manière volontaire, de plein exercice, opérant que lorsqu'il est en relation avec d'autres concepts. On pourrait dire que le concept déploie avec lui, comme en écho, un tissu de relations vivantes (conscientes ou potentielles) avec d'autres concepts : il résonne. Le complexe a un son mat.

Il peut alors se formuler d'un infinité de façons par l'intermédiaire d'autres concepts, contrairement au complexe qui ne peut se formuler que par lui-même (*loi d'équivalence des concepts*).

« La substance de cette loi est que *tout concept peut être désigné à l'aide d'autres concepts selon un nombre infini de procédés.* » (*Ibid.*, p. 385)

Le concept d'addition, par exemple, ne peut devenir un concept de plein exercice, conscient et maîtrisé, que lorsqu'il peut s'ordonner comme opération particulière mais aussi lorsqu'il peut se distinguer des concepts de nombre, de somme, d'union,..., tout en gardant des liens vivants avec tous ces concepts.

Un concept prend donc sens dans un système de concepts qui interagit, se modifie et se développe en permanence avec la pensée.

Enfin, il est fréquent de constater qu'un élève puisse employer un concept de façon pertinente, mais sans en avoir véritablement conscience, sans être capable, par exemple, d'en donner une définition précise.

« La première chose qui mérite ici d'être notée, c'est la profonde *discordance*, que l'expérimentation fait apparaître, entre la formation du concept et sa définition verbale. Cette discordance se maintient non seulement chez l'adolescent mais aussi dans la pensée de l'adulte, parfois même dans la pensée au plus haut point développée. La présence d'un concept et la conscience de ce concept ne coïncident ni dans le moment de leur apparition ni dans leur fonctionnement. La première peut se manifester plus tôt et agir indépendamment de la seconde. L'analyse de la réalité à l'aide des concepts survient beaucoup plus tôt que l'analyse des concepts eux-mêmes. » (*Ibid*, p. 261)

Le concept n'est alors pas pensé de manière intentionnelle, pour lui-même en dehors de toute situation donnée et est difficilement formulé. Sa définition verbale devient difficile, impossible, et peut même se réduire à une énumération d'objets concrets que le concept englobe dans la situation donnée.

