

**EXTRAITS DE**

L.S. Vygotskij

**La science du développement de l'enfant  
Textes pédologiques (1931-1934)**

Traduits par Irina Leopoldoff Martin  
Édités et introduits par Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly

A paraître auprès de la Collection Exploration – Peter Lang

**Liste des extraits sélectionnés :**

Deux chapitre du cours « Fondements de la pédologie »

- 4e cours : Le problème du milieu en pédologie
- 5e cours : Lois générales du développement psychologique de l'enfant

Extrait du texte « Le problème de l'âge »

Extrait du chapitre « La crise de 3 et 7 ans »

# Deux chapitre du cours « Fondements de la pédologie »<sup>1</sup>

## 4E COURS

### LE PROBLÈME DU MILIEU EN PÉDOLOGIE

Aujourd'hui le thème de notre cours est le problème du milieu en pédologie. Il en va de même à ce propos que pour l'hérédité. Nous avons vu que la pédologie étudie l'hérédité de son point de vue particulier, en s'intéressant non pas aux lois de l'hérédité en tant que telles, mais au rôle que joue l'hérédité dans le développement de l'enfant; c'est exactement la même chose pour le milieu. La pédologie n'étudie pas le milieu en soi, c'est l'objet d'autres sciences. Des sciences qui sont les plus proches de la pédologie, on pourrait citer par exemple l'hygiène comme science qui étudie le milieu, principalement du point de vue de son rapport à la maladie et de sa prévention.

Tout comme pour le problème de l'hérédité, le pédologue étudie non pas le milieu et les lois de sa constitution, mais le rôle et la signification du milieu, de la participation du milieu, de son influence sur le développement de l'enfant. C'est pourquoi, tout comme dans le cas de l'hérédité, nous devons en premier lieu clarifier ici quelques lois fondamentales, les notions qui caractérisent la signification ou le rôle du milieu dans le développement de l'enfant.

En premier lieu, je voudrais exposer ce qui a déjà été rapidement mentionné, c'est-à-dire que pour bien comprendre le rôle du milieu dans le développement de l'enfant, il faut toujours aborder le milieu, si l'on peut l'exprimer ainsi, d'une manière non pas absolue mais relative. De plus, on ne doit pas considérer le milieu comme une condition purement objective du développement de l'enfant du fait de certaines de ses qualités et caractéristiques, mais il faut toujours l'approcher du point de vue du rapport que l'enfant entretient avec lui à une étape donnée de son développement. On peut exprimer cela sous la forme d'une loi générale qui se répète souvent actuellement en pédologie, à savoir qu'il faut passer des indicateurs absolus du milieu à des indicateurs relatifs, c'est-à-dire ces mêmes indicateurs mais mis en rapport avec l'enfant.

Deux considérations nous permettent de défendre cette idée. La première est que le rôle des facteurs du milieu varie suivant les différentes étapes d'âge. Par exemple, le langage de l'entourage peut être exactement le même quand l'enfant à six mois, 18 mois ou trois ans et demi, c'est-à-dire que la quantité de mots que l'enfant entend, le caractère du discours, dans le sens du degré de culture, du vocabulaire, de la précision, de la qualité littéraire du style, peuvent rester identiques, mais chacun comprendra que ce facteur, invariable en soi dans la durée du développement, a un impact différent si l'enfant comprend le discours, ne le comprend pas du tout ou s'il se trouve entre les deux, quand il commence tout juste à le comprendre.

---

<sup>1</sup> Il s'agit de sept cours dispensés par Vygotskij à l'Institut pédagogique A.I. Herzen de Leningrad ainsi qu'à l'Université d'État de Moscou (2 MGU) en 1933/34. Version traduite : Vygotskij, L.S. (1934/1996). *Основы педологии* [Fondements de la pédologie]. In *Лекции по педологии* (pp. 9-159) [Cours de pédologie]. Ижевск: Издательство Удмуртского университета.

Donc, on ne peut clarifier le rôle du milieu dans le développement de l'enfant qu'en ayant connaissance des rapports de l'enfant à son environnement.

Avant tout, **le milieu, dans le vrai sens du mot, change pour l'enfant à chaque étape d'âge.** Certains auteurs disent que le développement de l'enfant fait partie intégrante de l'expansion progressive de son environnement. Avant sa naissance, l'enfant a pour milieu l'utérus maternel, en venant au monde, son environnement immédiat reste aussi très limité dans l'espace. Comme on le sait, dans les premiers moments de vie, le monde à distance n'existe pas pour le nouveau-né, il n'y a qu'un monde en lien direct avec lui-même, c'est-à-dire contenu dans un espace restreint en rapport avec des phénomènes et des objets liés à son corps. Progressivement, pour l'enfant, un univers à distance commence à se former, mais il s'agit encore d'un tout petit univers, l'univers de la chambre, l'univers de la cour la plus proche, de la rue. Avec la marche, le milieu de l'enfant s'élargit, de nouvelles relations deviennent possibles entre lui et les gens de son entourage. Et plus tard, le milieu se transforme du fait que l'éducation crée un contexte particulier pour l'enfant à chaque étape d'âge; à l'âge de la crèche, à l'âge préscolaire au jardin d'enfants, à l'âge scolaire – à l'école. Chaque âge a son milieu, organisé spécifiquement pour l'enfant, donc le milieu, dans le sens purement littéral de ce mot, change pour l'enfant au passage d'un âge à l'autre.

Mais c'est insuffisant. Même quand le milieu change peu, **le fait même que l'enfant change dans son processus de développement** implique que le rôle et la signification de ces facteurs environnementaux, qui semblent stables, se transforment; et un même facteur, dans sa signification particulière, joue un certain rôle à un âge donné, et deux ans plus tard, il prend un autre sens et joue un autre rôle car l'enfant a changé, c'est-à-dire que c'est son rapport à ce facteur du milieu qui s'est transformé.

Nous pouvons dire plus précisément, plus sûrement, à l'aide des exemples que nous avons vus quand nous avons étudié les enfants, que les facteurs essentiels pour déterminer l'influence du milieu sur leur développement psychologique, sur le développement de leur personnalité consciente sont les **expériences vécues**<sup>2</sup>. L'expérience vécue d'une certaine situation, d'un certain aspect du milieu, détermine quelle sera l'influence de cette situation ou de cet environnement sur l'enfant. De telle sorte que ce n'est pas un facteur particulier du milieu en soi, pris sans relation avec l'enfant, mais ce facteur réfracté à travers l'expérience vécue de l'enfant qui peut expliquer comment il va agir sur le processus de développement ultérieur.

Considérons maintenant un cas simple, emprunté à nos études cliniques. Nous avons affaire à trois enfants issus de la même famille. L'environnement familial est le même pour les trois enfants. La nature de la situation est très simple. La mère boit et souffre apparemment de ce fait de désordres nerveux et psychiques. Pour les enfants, la situation est extrêmement pénible. La mère, sous l'emprise de l'ivresse et dans ces moments de dérèglement, a essayé une fois de défenestrer l'un des enfants, elle les bat et les jette par

---

<sup>2</sup> Переживание [pereživanie] est un concept qui revient souvent dans les sténogrammes des cours de pédologie à partir de 1933. Vygotskij le considère comme étant une unité nécessaire à l'analyse. Le terme se rapproche du mot allemand *Erlebnis* que l'on trouve chez E. Husserl, traduit habituellement par «expérience vécue».

terre. En un mot, les enfants vivent un état d'angoisse et de terreur en lien avec cette situation.

On nous amène ces trois enfants. Chacun d'eux présente un tableau absolument différent du trouble développé à partir de la même situation. Ce contexte identique donne chez les trois enfants un tableau totalement dissemblable.

Chez le plus jeune, nous trouvons un tableau qui se rencontre le plus souvent dans des cas similaires chez les très jeunes enfants. Il réagit à la situation par une série de symptômes névrotiques, c'est-à-dire des symptômes de nature défensive. Il est submergé par un sentiment d'horreur devant ce qui se passe. Il en résulte des états de terreur, une énurésie, un bégaiement; parfois, il se tait simplement, il en perd la voix. Autrement dit, l'enfant réagit par un accablement complet, une totale impuissance face à cette situation.

Chez le deuxième enfant se développe un état de souffrance extrême (à l'exemple de ce que nous avons pu constater chez l'un de nos patients), communément appelé état de conflit intérieur, et qui se rencontre fréquemment dans les cas où l'enfant entretient des relations affectives contradictoires envers sa mère. Rappelez-vous que nous avons déjà parlé de relations ambivalentes. D'un côté, la mère est l'objet d'un grand attachement de la part de l'enfant, d'un autre côté elle est à l'origine de toutes ses peurs, des impressions les plus pénibles que l'enfant puisse éprouver. Les auteurs allemands appellent ce complexe affectif qu'éprouve l'enfant le *Mutter-Hexkomplex*, c'est-à-dire le «complexe de la mère-sorcière», quand l'amour pour la mère et la terreur de la sorcière se combinent. Ce deuxième enfant présente un état de conflit extrême; il est enserré dans un étau de contradictions profondes qui s'expriment simultanément par une attitude positive et négative envers la mère, un terrible attachement et une haine toute aussi intense, qui se mêlent dans un comportement extrêmement contradictoire. Il veut qu'on le ramène chez lui tout de suite, tout en exprimant de la terreur quand on parle de le renvoyer à la maison

Finalement, le troisième et l'aîné des enfants a présenté un tableau au premier abord absolument inattendu. Il s'est révélé être un enfant limité intellectuellement, assez craintif, mais qui en même temps manifestait une maturité précoce, un sérieux et une sollicitude précoces. Il comprenait déjà la situation en elle-même. Il comprenait que leur mère était malade et la plaignait. Il voyait que les plus jeunes enfants étaient en danger quand la mère se mettait en furie. Et il lui incombait d'assumer un rôle particulier. Il devait coucher la mère, veiller à ce qu'elle ne fasse rien de mal aux petits, il devait rassurer ces derniers. Il était tout simplement devenu l'unique chef de famille qui devait veiller sur tous les autres. Il en a résulté que tout le cours de son développement s'est brusquement modifié. Ce n'était pas un enfant vivant conformément à son âge avec des intérêts simples, avec une activité naturelle. C'était un enfant qui avait fortement changé dans son développement, un enfant d'un autre type.

Quand on prend un tel exemple, et l'expérience du chercheur qui s'occupe d'un matériau concret est remplie de tels cas, il est facile de voir que dans une situation identique et dans un milieu donné, un même événement affecte différemment les personnes, influençant leur développement à des degrés divers selon l'âge auquel ils y sont confrontés.

Comment se fait-il que des conditions de milieu identiques aient trois influences différentes sur trois enfants distincts? Cela s'explique par le fait que les rapports de chacun de ces enfants à un événement ne sont pas semblables. On pourrait aussi dire que chacun de ces enfants a vécu la situation différemment. L'un l'a vécu comme une terreur irraisonnée, incompréhensible, qui le précipitait dans un état d'impuissance. L'autre l'a vécu en la comprenant comme un conflit entre attachement et sentiment aigu de peur, de haine et de

ressentiment. Et le troisième l'a vécu dans une certaine mesure comme un enfant de 10-11 ans peut déjà percevoir le malheur qui s'est abattu sur la famille et l'oblige à tout mettre de côté pour tenter d'atténuer ce drame en aidant la mère malade et les enfants. Et c'est parce que les trois enfants, dans la même situation, ont trois expériences vécues différentes que l'influence qu'exerce cette situation sur leur développement s'avère distincte.

À l'aide de cet exemple, je voulais simplement souligner que **la pédologie**, à la différence d'autres disciplines, n'étudie pas le milieu en tant que tel sans relation avec l'enfant, mais le rôle et l'influence du milieu sur le cours du développement. Elle doit donc toujours pouvoir trouver le prisme particulier qui réfracte l'influence de l'environnement sur l'enfant; **c'est-à-dire qu'elle doit savoir repérer la relation existant entre l'enfant et son milieu, l'expérience vécue de l'enfant**, en d'autres termes, comment l'enfant prend conscience d'un événement donné, lui donne sens et comment il réagit affectivement à un événement particulier. C'est justement ce **prisme** qui permet de déterminer le rôle et l'influence du milieu sur le développement du caractère de l'enfant, sur son développement psychologique, etc.

En lien avec cet exemple, j'aimerais encore attirer votre attention sur un autre facteur. Si vous vous rappelez, lorsque nous avons parlé de la méthode dans notre discipline, j'ai tenté de défendre l'idée que l'analyse qui décompose en éléments doit être remplacée dans la recherche par l'analyse qui aboutit à des unités formant un tout complexe. De plus, nous avons dit que les unités, contrairement aux éléments, sont justement des produits d'analyse qui ne perdent pas les propriétés existant dans le tout, mais conservent dans leur forme la plus simple ces propriétés présentes dans le tout.

Aujourd'hui, en me basant sur un exemple concret d'étude du milieu, je voudrais vous indiquer quelques unités à l'aide desquelles la recherche en pédologie<sup>3</sup> opère. L'expérience vécue peut être un exemple de ces unités. **Une expérience vécue est une unité qui est représentée sous une forme indivisible, d'un côté par le milieu, c'est-à-dire ce qui est en train d'être vécu** – une expérience vécue étant toujours en rapport avec quelque chose d'extérieur à la personne – **et de l'autre, la façon dont je la vis singulièrement**, c'est-à-dire que toutes les particularités personnelles et celles du milieu sont simultanément représentées dans l'expérience vécue; tous les facteurs environnementaux, mais aussi ceux en rapport avec la personnalité dont ils sont issus, tous les traits de caractère de cette personne, ses traits constitutifs, sont en rapport avec l'événement en question. Donc, **dans une expérience vécue, nous avons toujours affaire à l'unité indivisible des caractéristiques propres à la personnalité et de celles de la situation qui figurent dans cette expérience**. C'est pourquoi il s'avère utile d'un point de vue méthodologique, quand nous étudions le rôle du milieu dans le développement de l'enfant, de mener une analyse du point de vue de l'expérience vécue de l'enfant, car elle inclut, comme je l'ai déjà dit, toutes les particularités personnelles de l'enfant qui ont contribué à déterminer ses relations à une situation donnée. Par exemple, toutes mes caractéristiques constitutionnelles y participent-elles pleinement et y jouent-elles le même rôle? Bien sûr que non. Dans une situation donnée, certaines de mes caractéristiques constitutionnelles jouent le premier rôle, dans une autre, elles laissent leur place à d'autres qui pouvaient auparavant ne pas se manifester du tout. Pour nous, il n'est pas essentiel de connaître les caractéristiques constitutives de chaque enfant en tant que telles, **mais l'important est de savoir lesquelles ont joué un rôle décisif dans la relation d'un enfant à une situation donnée; dans une autre situation d'autres caractéristiques constitutionnelles peuvent aussi avoir ce rôle**.

---

<sup>3</sup> «Psychologie» dans le texte d'origine.

L'expérience vécue nous aide donc à distinguer les caractéristiques qui ont joué un rôle pour définir une attitude face une situation donnée. Imaginez que, de par ma constitution, je possède certaines particularités; il est clair que je vais vivre une situation d'une certaine façon, mais si je présente d'autres particularités, il est tout aussi clair que je la vivrai de façon différente. C'est pourquoi on parle des particularités constitutives des individus en distinguant les personnes excitables, sociables, vives, actives, de celles émotionnellement plus apathiques, inhibées, limitées. Il est en effet évident que si nous avons deux personnes avec des propriétés constitutionnelles opposées, un même événement entraînera chez chacune d'elles une expérience vécue différente. Par conséquent, les propriétés constitutives de l'être humain, les caractéristiques personnelles de l'enfant en général sont mobilisées en quelque sorte par une expérience vécue donnée, laissant une empreinte, se cristallisant dans cette expérience vécue. Mais en même temps, cette expérience ne représente pas seulement la somme des caractéristiques personnelles qui déterminent comment l'enfant a vécu un événement particulier, mais aussi d'autres événements vécus différemment par l'enfant. La mère alcoolique ou malade psychique, cela revient au même que la nounou dérangée psychiquement, mais ce n'est pas la même chose qu'un père ou un voisin alcoolique. Ce qui signifie que le milieu, qui dans ce cas s'était manifesté à travers une certaine situation concrète, joue toujours un rôle au sein d'une expérience vécue donnée. C'est pourquoi nous sommes en droit de considérer l'expérience vécue comme une unité de facteurs personnels et de facteurs du milieu. Et c'est précisément pour cette raison que l'expérience vécue est un concept qui nous permet par l'analyse des lois générales du développement du caractère d'étudier le rôle et l'influence du milieu sur le développement psychologique de l'enfant.

Prenons encore un exemple qui nous aidera lui aussi à clarifier comment la pédologie étudie concrètement le rôle du milieu dans le développement de l'enfant en examinant les relations qui existent entre l'enfant et son environnement. Je pense que vous serez d'accord avec moi pour dire qu'un événement ou qu'une situation quelconque dans son entourage aura une autre influence sur lui selon la façon dont il comprend son sens et sa signification. Par exemple, imaginez-vous la mort d'un membre de la famille; il est clair que l'enfant qui comprend ce qu'est la mort va réagir à cet événement autrement qu'un enfant qui ne réalise pas du tout ce qui s'est passé. Ou bien si dans la famille, il y a le cas du divorce des parents. Nous avons très souvent affaire à ce facteur lié à une difficulté d'éducation dans la famille. À nouveau, l'enfant qui comprend le sens de l'événement réagira autrement que celui qui ne le comprend pas.

Pour résumer, je pourrais dire que **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.** Si les enfants prennent conscience différemment du même événement, il aura pour eux un sens complètement différent. Nous savons que pour l'enfant les événements malheureux ont souvent une signification joyeuse, car il n'en comprend pas le sens, et de plus on lui permet là ce qui lui est habituellement interdit, pour qu'il se taise, pour qu'il ne dérange pas; on lui donne un bonbon et l'enfant ressent la maladie grave de la mère comme un événement réjouissant, agréable, comme si c'était son anniversaire. Tout cela repose sur le fait que quelle que soit la situation, son influence ne dépend pas seulement de la nature du contexte en soi, mais aussi de l'étendue de la compréhension et du sens qu'en a l'enfant.

Quand nous avons affaire à des enfants qui présentent un retard mental, surtout s'il est profond, nous avons souvent la conviction qu'ils n'ont pas une compréhension suffisante de la situation, et que cela les préserve et les protège là où un enfant normal souffrirait

fortement. Tout le monde sait qu'une telle situation se produit souvent chez les enfants laids. Nous avons eu il y a peu dans notre clinique le cas d'un enfant très laid. Les autres se moquaient de lui, lui-même se savait laid et en parlait. Pour un enfant avec un intellect normal, une situation pareille aurait pu être l'origine d'un traumatisme durable, car il aurait été constamment confronté à sa laideur, à sa différence, au fait que l'on rit de lui, qu'on se moque de lui, qu'on le rabaisse, qu'on refuse de jouer avec lui; cette humiliation permanente à laquelle est confronté l'enfant provoque en général de très grandes souffrances, des névroses, des troubles fonctionnels ou psychogènes, c'est-à-dire qui sont dus à la souffrance, au désarroi. Mais chez l'enfant dont je vous parle, il ne se produit rien de tel. On a beau se moquer de lui, l'humilier, et de fait il se trouve dans une situation extrêmement difficile, mais cela n'a pas de prise sur lui, comme de l'eau sur un canard parce qu'il ne peut pas généraliser ce qui lui arrive. A chaque fois qu'on se moque de lui, cela lui est désagréable, mais il ne peut pas généraliser, et il n'arrive jamais au point où un enfant normal éprouve un sentiment de dévalorisation, d'humiliation, d'amour propre blessé. Cela ne se produit pas pour lui, car l'enfant ne comprend pas jusqu'au bout le sens et la signification de ce qui lui arrive.

Voilà un exemple frappant de la manière dont une interprétation insuffisante d'un événement ou d'une situation quelconque, lorsque nous la rencontrons chez des enfants présentant un retard mental, les protège souvent de la maladie, des réactions pathologiques, des troubles du développement auxquels les autres enfants sont sujets.

Que se passe-t-il donc exactement? Dans son milieu, il y a une situation qui aurait amené l'enfant normal à un traumatisme et au désarroi. Mais cela n'arrive pas dans le cas de notre enfant. Pourquoi? Parce que l'enfant n'a pas pleinement conscience de la situation. Et l'exemple du cas pathologique que j'ai présenté ici a en fait sa place à chaque âge. Une situation analogue, qu'elle apparaisse quand l'enfant a un, trois, sept ou 13 ans, aura une signification différente. **Le même événement qui advient à des âges différents chez l'enfant se reflète dans sa conscience de façon absolument différente et a une toute autre signification pour lui.**

En lien avec cela, il y a quelque chose qui présente un certain intérêt, quelque chose d'assez complexe mais qui est très important pour comprendre l'influence du milieu sur le développement du concept. Tel concept est lié à la signification de tel mot. Vous savez bien sûr que nous communiquons avec notre entourage essentiellement à l'aide du langage. C'est un des moyens principaux à l'aide duquel l'enfant a un échange psychologique avec les gens qui l'entourent. L'étude du langage a montré que la signification des mots chez l'enfant ne correspond pas à la nôtre, c'est-à-dire que chez lui la signification des mots, à différents étapes d'âge, possède une structure différente. Maintenant je vais tenter de clarifier ceci à l'aide d'un exemple.

D'abord, demandons-nous ce qu'est la signification des mots. Je pense que vous serez d'accord avec moi si je dis que la signification des mots, du point de vue psychologique, est toujours une généralisation. Prenons n'importe quel mot. Prenons des mots comme «rue», «humain»<sup>4</sup>, «temps»<sup>5</sup>. Ces mots se rapportent non pas à un objet unique, mais à une certaine

---

<sup>4</sup> Человек [čelovek]: se traduit par homme, personne, individu, être humain, quelqu'un. Nous avons opté pour «être humain» ou «personne» selon le contexte.

<sup>5</sup> погода [pogoda], temps météorologique à distinguer de время [vremja] qui marque la temporalité: temps, heure époque, période, moment.

classe et à un certain groupe d'objets. La signification de chaque mot du point de vue psychologique est toujours une généralisation. Cela se comprend. C'est la première thèse.

Ces généralisations sont construites autrement chez les enfants que chez nous. Après tout, l'enfant n'invente pas son langage tout seul, mais il trouve des mots déjà prêts, rattachés à des objets existants et il s'approprie notre langue ainsi que les significations des mots qui existent en elle. L'enfant relie donc ces mots aux mêmes objets auxquels nous les relions. Quand l'enfant dit «temps» ou «humain», il parle des mêmes choses, des mêmes objets que nous, mais il généralise ces objets d'une autre manière, par un autre acte de pensée que le nôtre. **Il n'a pas encore ces généralisations de haut niveau que nous appelons concepts, mais ses généralisations ont un caractère plus concret, plus intuitif.** Et on dit que les généralisations que l'enfant fait aux premiers stades de son développement rappellent les généralisations que nous trouvons dans nos noms de famille. Le nom de famille chez nous ne représente pas qu'une seule personne mais un groupe. Alors, comment ce groupe de personnes est-il généralisé sous un seul nom? Il est généralisé sur la base d'une relation de parenté réelle, non pas sur la base d'une relation logique comme une catégorie spécifique, mais sur la base de la parenté factuelle entre ces personnes. En voyant une personne, je ne peux pas dire si c'est un Petrov ou un Ivanov. Mais si j'apprends qu'il est le fils de Petrov ou le fils d'Ivanov, c'est-à-dire si j'apprends son rapport réel aux autres, je connaîtrai son appartenance à telle ou telle famille. Tout comme se construit notre généralisation du nom de famille, de même – comme la recherche l'a montré – l'enfant élabore dans les premiers temps de l'âge préscolaire une généralisation de tous les objets, c'est-à-dire qu'il nomme avec les mêmes mots les mêmes objets que nous, mais les généralise autrement, **de manière plus concrète, plus intuitive, plus factuelle.**

Pour cette raison, les généralisations de l'enfant diffèrent des nôtres et ceci a pour conséquence le fait reconnu par tous que l'enfant donne sens à la réalité, appréhende les événements qui se produisent autour de lui, mais pas exactement de la même manière que nous. L'adulte ne peut pas toujours transmettre à l'enfant la signification complète d'un quelconque événement. L'enfant en comprend une partie, mais pas jusqu'au bout, il s'empare d'un aspect du problème et pas d'un autre; il comprend le problème, mais à sa façon, en le modifiant, en le remodelant, en choisissant seulement certaines parties de ce qu'on lui a expliqué. Il en résulte ainsi que **l'enfant, aux différentes étapes de son développement, ne possède pas encore un système de pensée en adéquation avec celui d'une personne adulte.** Et donc, cela veut dire que l'enfant, à différentes étapes de développement, généralise d'une autre manière, et par conséquent, interprète et imagine différemment la réalité et le milieu qui l'entourent. C'est pourquoi tant le développement du processus de pensée de l'enfant, que le développement de la généralisation chez lui dépendent l'un et l'autre de la façon dont l'environnement agit sur lui.

Au fil du temps, l'enfant commence à comprendre de plus en plus de choses. Ce qui lui échappait auparavant, il le comprend à présent. Certains événements familiaux vont-ils donc avoir une autre influence sur lui? Oui. Avant, ils pouvaient avoir un caractère neutre, mais maintenant ils jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. Donc, le développement du processus de pensée en tant que tel, la signification des mots de l'enfant déterminent un nouveau rapport qui peut exister entre le milieu et les divers processus de développement.

Si nous voulions généraliser ce qui a été dit jusqu'à présent, nous pourrions le formuler sous cette forme: comme je l'ai déjà dit, la pédologie n'étudie pas tant le milieu en soi, par ses indicateurs absolus, mais d'avantage le rôle et l'influence du milieu sur le développement de

l'enfant; car dans cette étude du rôle du milieu dans le développement, la relation entre l'enfant et une situation environnementale donnée y revêt un sens primordial. Cette relation peut être mise en évidence à l'aide de divers exemples concrets. Une situation familiale identique, comme je l'ai dit, peut exercer trois influences différentes sur le développement des enfants impliqués. Le milieu produit tel ou tel effet distinct sur le développement suivant l'âge de l'enfant, car ce dernier change, et son rapport à cette situation aussi. Le milieu exerce cette influence, comme nous l'avons vu, à travers l'expérience vécue de l'enfant, c'est-à-dire selon la façon dont il a développé en lui un rapport intérieur à un facteur ou l'autre, à une certaine situation dans son environnement. Le milieu détermine un type de développement différent selon la compréhension que l'enfant a de ce même milieu. On pourrait encore rajouter toute une série de facteurs montrant que chaque aspect du développement, sans exception, va déterminer la manière dont le milieu influencera le développement, c'est-à-dire que c'est le rapport entre l'enfant et le milieu qui reste toujours central, non pas le milieu et l'enfant considérés indépendamment l'un de l'autre.

Nous sommes arrivés maintenant à la conclusion que nous ne pouvons pas considérer le milieu comme un cadre statique et dans une relation extérieure au développement, mais que nous devons le comprendre comme changeant et dynamique. Le milieu, la situation qu'il crée d'une certaine manière, influence l'enfant, oriente son développement. Mais l'enfant, dans son développement, se modifie, il se transforme. Il n'y a donc pas que lui qui évolue, ses rapports au milieu changent aussi et ce même environnement commence à l'influencer sous une nouvelle forme. **Cette interprétation dynamique et relative du milieu** est la plus importante source d'inspiration pour la pédologie lorsqu'il est question d'environnement. Pourtant, en soi, cela ne paraît pas très concret. Nous partons du principe qu'il est important d'étudier la relation au milieu, car lorsque cette relation change, l'influence du milieu est différente. Mais nous n'avons pas encore abordé l'essentiel, c'est-à-dire quel est le rôle essentiel du milieu en rapport au développement de l'enfant? J'aimerais répondre à cette question, maintenant.

En étudiant le milieu, nous nous retrouvons avant tout face à la problématique même à laquelle nous étions confrontés en examinant l'hérédité. Rappelez-vous, nous avons dit qu'il n'y a pas et qu'il ne peut y avoir de définition sommaire de l'influence de l'hérédité sur tous les aspects du développement. Quand nous voulons étudier son influence sur le développement, l'hérédité exige de ne pas se limiter à ses lois spécifiques, essentiellement uniformes, de la différencier selon les multiples aspects du développement. Rappelez-vous, j'ai essayé de montrer comment les résultats de la recherche sur les jumeaux révélaient que pour les fonctions psychologiques supérieures l'hérédité ne joue pas le même rôle que pour les fonctions psychologiques élémentaires. Il s'ensuit donc qu'il faut discerner les différents effets de l'hérédité dans son rapport avec chaque aspect du développement.

Tout cela s'applique aussi complètement au milieu, par exemple à l'influence de l'environnement sur des processus du développement tels que la croissance ou encore la pensée logique de l'enfant. Il serait peu plausible qu'à part sa loi générale qui reste en vigueur, le rapport entre le milieu et un aspect donné du développement ait pour tous les aspects le même degré d'influence. Ce ne serait pas juste. Avec une conception dynamique du milieu, nous commençons à comprendre que les divers aspects du développement ont un rapport différent avec le milieu. C'est pourquoi nous devons étudier l'influence du milieu de manière différenciée, par exemple, sur la croissance de l'enfant, sur la croissance de chaque partie et de chaque système constituant l'organisme, sur le développement des fonctions sensorimotrices, sur celui des fonctions psychologiques, etc.

Quand on veut pousser plus loin les études sur le milieu, le plus simple est de ne pas choisir un aspect limité du développement, mais quelque chose de plus ou moins central, d'essentiel dans le développement, et d'autre part de prendre un aspect du développement où l'influence du milieu se manifeste de manière presque totale.

Prenons le cas du développement de la personnalité de l'enfant, de sa conscience, de sa relation à la réalité qui l'entoure, et voyons le rôle spécifique que joue le milieu dans ce cas.

Si nous considérons toutes les qualités spécifiquement humaines qui se sont formées au cours du développement historique de l'être humain, nous arrivons à la conclusion évidente, précisément: qu'ici, entre le milieu et le développement de l'enfant, il existe des relations telles qu'elles n'appartiennent qu'au développement de l'enfant et à aucune autre forme de développement.

En quoi ces relations entre le milieu et le développement sont-elles spécifiques quand on parle du développement de la personnalité de l'enfant, de ses qualités spécifiquement humaines? Il me semble que son originalité est la suivante: ce que doit être **le résultat final du développement de l'enfant est déjà rendu dès le début disponible par le milieu**. Et ceci est non seulement présent dans le milieu dès le début, mais a une influence sur les tous premiers pas du développement de l'enfant. Je vais clarifier cela avec un exemple:

Voilà un enfant qui vient de commencer à parler, qui prononce des mots isolés, comme le font habituellement les enfants qui commencent à s'approprier le langage. Dans le milieu de l'enfant, le langage développé, celui qu'il ne maîtrisera qu'à la fin de son développement, existe-t-il déjà? Il existe en effet. L'enfant parle avec des propositions monosyllabiques, mais la mère parle déjà à l'enfant avec un langage grammaticalement et syntaxiquement structuré, avec un vocabulaire riche, limité bien sûr, afin d'être adapté à l'enfant, mais de toute manière, elle lui parle déjà en utilisant une forme développée de langage. Convenons d'appeler cette forme développée, celle qui doit apparaître à la fin du développement enfantin, convenons de l'appeler, comme on le fait dans la pédologie actuelle, la forme finale ou idéale – idéale dans le sens où elle sert de modèle au résultat qui doit être obtenu quand le développement s'achève – ou finale dans le sens où elle représente ce que l'enfant est supposé atteindre à la fin de son développement. Nous appellerons la forme du langage propre à l'enfant, forme primaire ou initiale. La plus grande particularité du développement de l'enfant, c'est qu'il s'effectue dans des conditions d'interaction avec le milieu, quand la forme idéale et finale, celle qui ne doit émerger qu'à la fin du développement, est non seulement présente dans le milieu, et en contact avec l'enfant dès le début, mais qu'elle interagit réellement et exerce une influence réelle sur la forme primaire, sur les tout premiers pas du développement de l'enfant, c'est-à-dire quand **quelque chose qui est censé se former tout à la fin du développement influence d'une certaine manière les tout premiers pas du développement**.

Il se produit la même chose dans d'autres cas. Par exemple, comment se développe la représentation des nombres chez l'enfant, la pensée arithmétique? L'enfant, au début, à l'âge préscolaire, a encore comme on le sait une représentation très limitée et vague des quantités. Mais ces formes primaires de la pensée arithmétique de l'enfant sont en interaction avec la pensée arithmétique déjà développée de l'adulte, c'est-à-dire que là aussi la forme finale, qui doit apparaître après l'achèvement complet du développement de l'enfant, s'y trouve déjà dès le début du développement, elle est non seulement présente, mais en fait elle détermine et oriente les premiers pas que l'enfant fait sur la voie du développement de cette forme.

Pour vous aider à comprendre jusqu'à quel point cela crée des conditions originales, inimitables et uniques, inhérentes au développement de l'enfant, je vais vous poser la

question suivante: comment vous représentez-vous l'évolution biologique? Peut-on s'imaginer qu'elle puisse s'accomplir d'une manière telle que la forme idéale et supérieure qui n'émerge que comme résultat final du développement existe déjà dans la période initiale, alors qu'il n'y a que des formes inférieures, les plus primaires? Peut-on s'imaginer que celles-ci se développent sous l'influence directe de la forme finale? Il est absolument impossible, bien sûr, de l'imaginer ainsi.

Peut-on s'imaginer dans le cadre de l'évolution historique de la société que, quand il s'agit d'une forme initiale d'organisation économique et sociale, il puisse déjà exister une forme supérieure, disons une économie et une société communistes, et que cette forme puisse réellement orienter les premiers pas du développement historique de l'humanité? On ne peut se représenter les choses ainsi.

Peut-on supposer, concernant le développement de l'être humain, que quand l'être le plus primitif venait à peine d'apparaître sur la terre, il existait simultanément une forme finale supérieure, un être humain du futur, et que cette forme idéale avait une influence directe sur les premiers pas qu'effectuait l'être primitif? C'est inimaginable. Donc, dans aucune des formes de développement qui nous sont connues, cela ne se passe de manière telle qu'au moment où s'organise la forme initiale il y ait déjà une place pour la forme supérieure, idéale, émergeant à la fin du développement; et qu'elle soit directement en interaction avec les premiers pas que fait l'enfant sur la voie du développement depuis cette forme initiale ou primaire. C'est la grande originalité du développement enfantin comparé à d'autres types de développement, parmi lesquels nous ne décelons et ne trouvons jamais ce cas de figure.

Qu'est-ce que cela signifie? Il me semble que nous pouvons en tirer une conclusion d'une grande importance, qui peut nous faire comprendre immédiatement le rôle particulier du milieu sur le développement de l'enfant. De quelle manière se développe cette forme idéale ou finale du langage chez l'enfant? Nous avons vu que l'enfant ne possède au début du développement qu'une forme primaire, c'est-à-dire, dans le domaine du langage par exemple, il ne prononce que des mots isolés. Mais ces mots isolés composent une partie du dialogue entre l'enfant et la mère qui elle possède déjà la forme idéale, celle qui doit émerger chez l'enfant à la fin de son développement. Un enfant, à un an ou à un an et demi, peut-il posséder cette forme idéale, simplement se l'approprier, l'imiter? Il en est incapable. Un enfant de cet âge peut-il néanmoins avancer du premier au dernier pas, ajuster graduellement sa forme initiale à la forme finale? Oui, les recherches ont montré que c'est ce qui se produit effectivement.

Par conséquent, cela signifie que le milieu joue un rôle dans le développement de l'enfant, dans le sens du développement de sa personnalité et de ses caractéristiques spécifiquement humaines, qu'il 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.

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 déjà parlé, sans interaction avec la forme finale, alors chez l'enfant la forme correspondante ne parviendra pas à se développer correctement.

Imaginez un enfant qui grandit parmi des parents sourds et d'autres membres de la famille sourds-muets. Son langage se développera-t-il? Non. Et son babil se développera-t-il? Oui. Le babil se développe même chez les enfants sourds-muets. Donc le babil appartient au genre de fonctions qui proviennent plus ou moins directement des prédispositions héréditaires. Mais le langage chez cet enfant ne se développera pas du tout. Pour que le

langage se développe, il est indispensable qu'il y ait dans l'entourage cette forme idéale qui par une interaction avec la forme initiale de l'enfant amènera ce dernier à développer son langage.

Donc, premièrement, le milieu est la source de tous les traits spécifiquement humains de l'enfant. S'il manque la forme idéale adéquate dans le milieu, l'enfant ne développera pas l'activité, les qualités et les traits correspondants.

Deuxièmement, supposons que cette forme idéale n'existe pas dans l'environnement de l'enfant, que son développement ne soit pas soumis à la loi dont je viens de parler, donc sans aucune interaction entre la forme finale et la forme primaire, l'enfant se développant parmi d'autres enfants, c'est-à-dire dans l'entourage de ses pairs avec la forme initiale la plus basique. L'activité et les traits correspondants se développeront-ils? Les recherches montrent que oui, mais de manière très particulière, c'est-à-dire qu'ils ne se développent que très lentement et spécifiquement, et ne parviendront jamais au niveau qu'ils atteignent lorsque la forme idéale correspondante est présente dans le milieu.

Considérons deux exemples. Tout d'abord, l'exemple suivant. Vous prenez un enfant sourd-muet. Il s'avère que le développement du langage chez cet enfant va se dérouler sur deux axes différents selon que l'enfant est la seule personne handicapée dans la famille ou qu'il grandit avec d'autres enfants sourds-muets. La recherche montre que les enfants sourds-muets développent un langage particulier, une mimique, un langage de signes très richement élaboré. L'enfant développe son propre langage singulier. Ensemble, les enfants en collaboration, en collectivité, créent ce langage. Mais peut-on comparer le développement de ce langage gestuel avec celui de l'enfant qui grandit en interaction avec la forme idéale? Bien sûr que non. Donc si dans le milieu la forme idéale n'existe pas, mais que seules les formes initiales sont en interaction, alors le développement aura un caractère limité, restreint et appauvri.

Prenons l'autre exemple. Vous avez certainement entendu dire que les enfants bénéficient dans les crèches de toute une série d'avantages en matière d'éducation, comparé à celle du milieu familial. Dès le plus jeune âge, ils font l'apprentissage de l'indépendance, de l'activité autonome et de la discipline. Mais il y a en même temps un ensemble d'aspects négatifs lié à l'éducation dans les crèches. Un de ces désavantages, qui représente un problème sérieux pour toute personne travaillant avec des enfants de cet âge, c'est leur développement plus tardif du langage. En règle générale, à l'âge préscolaire, le langage se développe plus tôt, mieux, et il est plus riche chez l'enfant qui reste à la maison que chez celui qui va à la crèche. Pourquoi? Pour la bonne et simple raison qu'à la maison, l'enfant ayant sa mère auprès de lui, ou une personne qui s'y substitue, comme sa nounou, entend toujours un discours qui lui est directement adressé, et se trouve dans un processus d'interaction constant avec la forme idéale du langage.

Alors qu'à la crèche, où il n'y a qu'une seule éducatrice pour plusieurs enfants, voire pour le groupe entier, l'enfant a beaucoup moins la possibilité d'entretenir une interaction directe avec cette forme idéale. En revanche, les enfants peuvent parler entre eux. Seulement ils parlent mal, ils parlent peu, leur propre discours n'est pas une source enrichissante pour leur développement. Pour que le développement de leurs propriétés supérieures spécifiquement humaines puisse s'accomplir dans les conditions les plus satisfaisantes et les plus favorables, il est évidemment indispensable que précisément cette forme idéale finale accompagne, si l'on peut l'exprimer ainsi, le développement de l'enfant dès le tout début.

Voilà pourquoi, quand un enfant grandit dans un groupe d'enfants, comme à la crèche, son langage se développe plus pauvrement. Prenez maintenant un grand échantillon

d'enfants de trois ans, en bonne santé physique, grandissant dans de bonnes conditions. Si vous comparez ceux des crèches avec ceux qui restent à la maison, vous verrez qu'en moyenne, concernant le développement du langage, ces derniers seront plus avancés que ceux des crèches, alors que simultanément, l'enfant de la crèche se révélera sensiblement supérieur à l'enfant de la maison dans toute une série de situations, comme l'indépendance, la discipline, l'autonomie, etc.

Encore un exemple simple, illustratif. Imaginez-vous un enfant qui va développer sa notion des nombres, sa pensée arithmétique, sans aller à l'école ou au jardin d'enfants, c'est-à-dire sans interaction avec la forme idéale de l'adulte, des enfants uniquement livrés à eux-mêmes dans un environnement où une forme déjà développée de la pensée arithmétique n'existe pas. Qu'en pensez-vous, ces enfants dans ces conditions pourront-ils aller loin dans le développement de leur pensée arithmétique? Non, même s'il se trouve parmi eux des enfants particulièrement doués du point de vue intellectuel. Leur développement restera malgré tout limité, extrêmement restreint.

Nous pouvons donc tirer une conclusion de tous ces exemples se traduisant par le fait que pour des raisons d'origine externe ou interne, dans les cas où l'interaction entre la forme finale existant dans l'environnement et la forme initiale que possède l'enfant est perturbée, alors le développement devient extrêmement limité, et il se produit un état de sous-développement plus ou moins complet des différentes formes d'activités et des traits propres à l'enfant.

Cette interaction peut être perturbée pour divers motifs. Soit des raisons extérieures, lorsque l'enfant entend bien, mais vit entouré de parents sourds et muets, soit des raisons internes lorsqu'il vit avec des parents qui parlent, mais que lui-même est sourd. Dans les deux cas, le résultat est le même, l'enfant est exclu de cette interaction entre la forme initiale et la forme idéale et tout son développement se dérègle.

Je pense que cette thèse de l'interaction entre les formes idéale et initiale, et les exemples que je vous ai présentés, clarifient l'idée que j'ai énoncée au début, précisément que **le milieu se présente comme la source du développement en ce qui concerne les propriétés supérieures, spécifiques à l'être humain et à ses formes d'activité**. C'est plus précisément l'interaction avec le milieu qui est la source d'où émergent ces propriétés chez l'enfant. Si cette interaction avec le milieu est perturbée, alors les propriétés correspondantes n'émergeront jamais d'elles-mêmes, juste des seules prédispositions héréditaires que l'enfant possède.

Je voudrais, maintenant, en quelques mots, tenter d'évaluer la signification théorique de cela et de vous expliciter cette théorie, qui d'elle-même devrait se révéler suffisamment claire et convaincante si nous l'exposons non pas uniquement du point de vue de la pédologie, mais de ce que nous savons du développement et de la nature humaine en général.

Qu'implique cette loi que je viens de vous exposer? Elle implique quelque chose de très simple, que **l'homme est un être social, que sans interaction avec la société il ne pourra jamais développer en soi ces qualités, ces propriétés qui se sont formées à l'issue du développement historique<sup>6</sup> de l'humanité dans son ensemble**.

Comment s'est développé le langage chez vous ou chez moi? Nous n'avons pas créé ce langage par nous même. L'humanité l'a créé dans le processus de son développement historique. Mon propre développement consiste dans le fait qu'au cours de mon

---

<sup>6</sup> «Méthodique» dans le texte original; voir la traduction in Van der Veer & Valsiner (1994, p. 354), qui remplacent également «méthodique» par «historique».

développement général, j'ai acquis ce langage selon les lois historiques de son développement et par le processus d'interaction avec la forme idéale. Mais supposez que j'aie été dans la situation d'un enfant sourd, que j'aie eu à créer mon propre langage sans avoir pu utiliser la forme qui s'est construite dans le processus de développement de l'humanité. Je n'aurais pas pu aller très loin. J'aurais élaboré un langage très limité, des plus primitifs, des plus élémentaires. Cela signifie en fait que l'être humain est un être social par nature, que son développement consiste, entre autre, dans le fait qu'il acquiert des formes d'activités et de conscience élaborées dans le processus historique de développement de l'humanité. Ce fait constitue essentiellement la base de cette interaction entre la forme idéale et la forme initiale.

Le milieu est la source du développement de ces propriétés et qualités spécifiquement humaines, en premier lieu dans le sens où c'est dans le milieu que se trouvent ces caractéristiques humaines historiquement développées. Elles sont inhérentes à l'individu, sans doute en vertu de sa constitution organique héréditaire, mais elles apparaissent chez chaque être humain du fait de son appartenance à un certain groupe social, parce qu'il est une unité historique avérée, vivant à une certaine époque historique et dans des conditions historiques précises. Par conséquent, dans le développement de l'enfant, ces propriétés et qualités humaines spécifiques apparaissent par une voie différente que d'autres traits et qualités plus ou moins directement déterminés par le cours antérieur du développement historique de l'humanité. Ces formes idéales développées, élaborées par l'humanité, celles qui doivent émerger à la fin du développement, existent dans le milieu. Ces formes idéales influencent l'enfant dès les tout premiers pas qu'il fait dans le processus d'acquisition de la forme initiale. Au cours de son développement, l'enfant s'approprie, intériorise ce qui initialement n'était qu'une forme d'interaction extérieure entre lui et le milieu.

Je veux juste finir d'explicitier cette dernière loi de l'influence du milieu sur le développement de l'enfant qui clarifiera précisément ce que j'entends en parlant du milieu comme source du développement. Au cours du développement de l'enfant (nous nous y arrêterons plus en détail lorsque nous parlerons du développement psychologique de l'enfant), une loi fondamentale s'impose aux chercheurs. Je me permets de la formuler juste dans un sens général et de l'illustrer par un exemple.

**Cette loi entend que les fonctions psychologiques supérieures de l'enfant, les propriétés supérieures spécifiques de l'être humain apparaissent initialement comme des formes d'un comportement collectif de l'enfant, comme des formes de coopération avec d'autres personnes, et ce n'est qu'ensuite qu'elles deviennent des fonctions intériorisées, individuelles, propres à l'enfant.**

Je ne prendrai qu'un seul exemple qui vous clarifiera cela. Vous savez que le langage se présente tout d'abord comme moyen de communication entre les gens. L'enfant, à l'aide du langage, dialogue avec son entourage, son entourage lui parle. Mais à présent, prenez chacun d'entre nous. Vous savez qu'il existe chez chacun de nous ce qu'on appelle un langage intérieur, et que ce langage intérieur, c'est-à-dire ce que nous savons formuler silencieusement, joue un grand rôle dans notre processus de pensée. Ce rôle est tellement important que certains chercheurs, à tort il est vrai, confondaient même le processus du langage avec le processus de la pensée. En fait, le langage intérieur pour chacun d'entre nous est une des fonctions les plus importantes dont nous disposons. Quand à cause d'une pathologie quelconque le langage intérieur d'une personne est perturbé, cela entraîne un dérèglement majeur de tout son système de pensée.

Comment ce langage intérieur apparaît-il chez chacun de nous? La recherche montre que **le langage intérieur émerge sur la base du discours extérieur. Initialement le langage est pour l'enfant le moyen de communication avec les gens et se limite à sa fonction sociale, à son rôle social. Mais peu à peu, l'enfant apprend à employer le langage pour son usage personnel, pour ses processus internes. Le langage devient non plus seulement un moyen de communication avec les gens, mais aussi un moyen pour la pensée intérieure propre à l'enfant.** Dès lors, ce ne sera plus ce langage sonore que nous utilisons quand nous communiquons les uns avec les autres, mais ce sera un langage intérieur, silencieux et muet. Mais d'où vient le langage comme moyen de pensée? Du langage comme moyen de communication. De l'activité extérieure qui s'effectuait entre l'enfant et les personnes de son entourage, émerge une des fonctions intérieures les plus importantes, sans laquelle la pensée de l'être humain serait impossible. Cet exemple illustre cette thèse générale se rapportant à la compréhension du milieu en tant que source du développement. Dans le milieu, il existe une forme idéale, ou une forme finale en interaction avec la forme initiale de l'enfant et qui aboutit au fait qu'une certaine forme d'activité devient une ressource interne propre à l'enfant, sa propriété, une fonction de sa personnalité.

## 5<sup>E</sup> COURS

### LOIS GÉNÉRALES DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT

Nous avons parlé, jusqu'à présent, du développement en général, du développement dans son ensemble; nous avons tenté d'en définir les règles dominantes et les facteurs les plus communs de son caractère, desquels dépend le développement, nous avons parlé de l'hérédité et du milieu. Mais nous avons déjà vu premièrement que les lois générales du développement se manifestent différemment selon les divers aspects de celui-ci et deuxièmement, en considérant le milieu et l'hérédité, nous avons été amenés à la même conclusion: il n'y a pas de loi générale, unique, qui définirait dans l'ensemble et de la même manière le rôle de l'hérédité par rapport à tous les aspects du développement. Nous avons parlé aussi du milieu: et là encore il n'y pas de loi qui pourrait répondre une fois pour toute par une formule générale à la question de savoir comment le milieu agit sur le développement et que cette réponse puisse s'appliquer à tous les aspects du développement. Donc, quand nous avons observé le développement d'un point de vue général, nous avons été chaque fois confrontés à la même nécessité, celle de différencier le développement, de l'examiner en le décomposant. Puisqu'il n'y a pas de loi générale qui explique comment l'hérédité influence le développement, il faut donc étudier son action sur les différents aspects du développement. Et en sachant déjà comment elle agit sur chacun des aspects séparément, nous pourrions généraliser et avoir une certaine représentation de son influence sur le développement dans son ensemble.

Je pense que cela ne représente aucune difficulté pour vous de comprendre que le développement doit être un processus différencié, **puisque le développement est un processus durant lequel l'être humain, dès l'instant de sa naissance, suit une voie jusqu'à devenir une personnalité et un organisme épanouis et matures. C'est un système tellement complexe qu'il ne peut se développer de manière absolument identique sous tous ses aspects.** Les différents aspects ont une signification différente, les différents éléments ont un poids spécifique, tous les aspects se trouvent dans des rapports de dépendance mutuelle, différents entre eux. Pour résumer, tout le monde s'accorde sur le fait que l'être humain est un système unique, mais un système qui n'est pas homogène, en fait c'est un système hétérogène organisé de manière complexe.

C'est pourquoi le prochain pas que nous devons franchir dans l'étude du développement humain, c'est de trouver les éléments essentiels qui nous permettront de le décomposer, dans un but de recherche bien sûr, mais en gardant toujours à l'esprit que **ces aspects pris séparément se trouvent dans un certain lien et un certain rapport de dépendance entre eux.** Ce qui ne les empêche pas d'avoir certaines lois indépendantes qui se manifestent dans un aspect donné du développement et pas dans un autre.

Nous commencerons aujourd'hui par décomposer le processus général de développement et nous tenterons d'examiner plus concrètement les lois qui régissent le développement psychologique de l'enfant.

Mais là, nous nous retrouvons dans la même situation qu'auparavant. Le développement psychologique de l'enfant se décompose à son tour en une série d'aspects distincts dont chacun possède également en soi ses propres spécificités. L'étude de ces différents aspects du développement psychologique entre déjà dans le cadre d'un domaine particulier de la pédologie, la pédologie des âges. Aujourd'hui, nous nous arrêterons juste **sur les lois**

## **générales du développement psychologique de l'enfant, autrement dit sur les lois du développement de sa personnalité consciente.**

Permettez-moi de commencer par le plus important, l'essentiel, ce qui caractérise les lois du développement psychologique. Nous savons déjà, pour en avoir parlé plus tôt et parce que vous l'avez appris dans d'autres cours, que dans le processus de développement de l'enfant, il n'y a pas que la croissance et le développement de ce qui est donné dès le début, mais qu'il se produit une reconfiguration des rapports entre les différents aspects de l'organisme; **il se produit une modification et une réorganisation des systèmes organiques.** Nous nous sommes demandés par exemple, si le corps de l'enfant croissait régulièrement, de façon que pendant une période donnée les jambes, les extrémités en général, le tronc et la tête grandissent au même rythme. Cela ne se passe jamais ainsi. Il y a toujours une partie de notre corps qui se développe en priorité ou de manière renforcée, et les autres plus lentement. Ce qui entraîne une réorganisation des proportions au stade suivant du développement; les rapports entre les parties du corps se transforment. Nous avons considéré cette thèse comme une loi générale du développement.

Prenez le développement du système endocrinien. Vous savez que son développement ne dépend pas uniquement du fait que des glandes petites par nature deviennent plus matures, plus volumineuses. Le développement du système endocrinien pendant l'enfance se traduit principalement par une modification des proportions dans le système glandulaire à sécrétion interne. Des glandes involuent, c'est-à-dire qu'elles subissent une régression pendant le développement de l'enfant, certaines plus tôt, d'autres plus tard. La glande thyroïde, qui joue un rôle important dans les processus primaires de la formation de l'organisme, cède relativement tôt sa place à d'autres glandes et subit un processus de développement inverse. D'autres glandes se propulsent au premier plan à un certain âge, et au passage d'un âge à l'autre, nous avons affaire à une reconfiguration des rapports entre les glandes endocrines à sécrétion interne. Par conséquent, comme nous le verrons quand nous parlerons du développement physique de l'enfant, **à chaque âge prédomine sa propre formule endocrinienne**, c'est-à-dire la formule exprimant ses rapports spécifiques, caractéristiques à un âge donné, avec chaque glande endocrine à sécrétion interne.

En ce qui concerne le développement psychologique de l'enfant, cette loi a longtemps échappé à l'attention des chercheurs. Le psychisme humain est une organisation complexe. Naturellement, on a commencé à décomposer le psychisme dans des buts de recherche scientifique et à discerner les fonctions psychologiques distinctes, disons la mémoire, l'attention, la pensée, la volonté, les émotions etc. Quand cette ancienne psychologie fonctionnelle abordait le problème du développement de l'enfant, elle s'imaginait que les fonctions psychiques se développaient séparément les unes des autres, mais que les rapports entre ces fonctions distinctes demeuraient quant à eux inchangés. C'est une erreur gravissime qui a constitué un frein à la progression des théories scientifiques sur le développement psychologique de l'enfant.

Notre point de départ sera de clarifier cette loi la plus fondamentale du développement psychologique. Elle repose sur l'idée que ce qui se passe **au cours du développement psychologique, ce ne sont pas seulement les différentes fonctions psychologiques qui croissent et changent, mais c'est principalement le rapport de force entre ces fonctions qui se modifie**; de manière telle qu'à chaque âge donné, il existe un système spécifique de rapports entre les fonctions. **Au passage d'un âge à l'autre, c'est ce système de rapports interfonctionnels qui se transforme en premier lieu, mais le développement de chaque fonction distincte dépend déjà du système dans lequel elle se développe.** C'est-à-dire que

cette loi que nous connaissons concernant l'organisme dans son ensemble est aussi totalement applicable au développement psychologique de l'enfant. Le développement du tout détermine le développement des parties, par exemple le développement de la conscience de l'enfant dans son ensemble détermine le développement de chacune des fonctions distinctes, chacune des formes distinctes de l'activité consciente. Donc, cela ne se passe pas de telle sorte que la mémoire, l'attention, la pensée se développerait chacune séparément, et que de la totalité de ces changements il émergerait une sorte de développement général de la conscience, une modification de la conscience comme résultat du développement des diverses fonctions. C'est le contraire qui se produit: c'est le changement de la conscience dans son ensemble, c'est-à-dire la réorganisation des rapports entre les fonctions distinctes qui mène à ce que chaque fonction se place dans des conditions spécifiques de développement que je vais tenter de vous présenter plus précisément aujourd'hui.

Pour que la thèse générale qui caractérise le développement psychologique nous soit plus claire, plus évidente, nous devons examiner concrètement certains âges de l'enfance et observer ce qui se produit au passage d'un âge à l'autre.

Commençons par l'âge du nourrisson. Qu'en pensez-vous? À l'âge du nourrisson, c'est-à-dire au début du développement, peut-on affirmer qu'à cet âge le nourrisson possède déjà des fonctions distinctes? Par exemple, peut-on observer la mémoire en soi chez le nourrisson comme s'il était en train de mémoriser quelque chose? Peut-on observer la pensée détachée de l'action, les actions détachées de l'affectivité, de l'émotion? Jamais. Qu'est-ce qui caractérise la conscience du nouveau-né et du nourrisson dans les premiers mois de sa vie? Les traits les plus caractéristiques qui distinguent la conscience du nouveau-né et du nourrisson de la conscience de l'enfant aux âges suivants est le fait que nous avons affaire à une conscience absolument non différenciée du point de vue fonctionnel. Qu'est-ce que cela signifie? Cela veut dire qu'il existe une conscience chez le nourrisson, que nous pouvons démontrer que toutes les futures fonctions s'y trouvent déjà à l'état embryonnaire. Mais cette conscience est-elle différenciée, c'est-à-dire chaque fonction peut-elle opérer séparément? Non.

Prenons un autre exemple: la mémoire existe-elle à l'âge du nourrisson? Oui. Le nourrisson reconnaît sa mère, il reconnaît des objets familiers, il les distingue des objets inconnus. Si, dans un but d'expérimentation, vous nourrissez régulièrement un enfant avec un biberon d'une certaine couleur et d'une certaine forme, et si par la suite vous lui proposez un biberon de forme et de couleur différentes, alors le nourrisson voudra celui qu'il a l'habitude de prendre, il le reconnaîtra, il le désignera même s'il est posé plus loin. Sa conscience dispose-t-elle d'une faculté d'appropriation et de mémorisation? Il a cette capacité, sans aucun doute, à tel point que de nombreux chercheurs disent que ce que le nourrisson mémorise entre le moment de la naissance et l'âge d'un an dépasse en quantité tout ce que nous mémorisons pendant le reste de notre vie. En fait, le nourrisson naît en ne sachant rien du tout du monde. Par conséquent, toutes les qualités des choses (le sucré, l'amer, toutes les sensations olfactives, toutes les sensations tactiles: le dur et le mou, le rugueux et le lisse, le froid et le chaud), tout ce que nous pensons n'avoir jamais mémorisé, toutes les propriétés élémentaires du monde sont mémorisées par l'enfant, précisément à l'âge du nourrisson. Donc, il n'a pas simplement la faculté de mémoriser, mais cette capacité se manifeste à tel point que de nombreux observateurs pensent que la mémoire ne travaille jamais aussi intensivement qu'à cet âge précis de nourrisson.

Mais qu'y-a-t-il d'autre qui caractérise en même temps la mémoire à l'âge du nourrisson? C'est le fait que la mémoire en tant que mémoire n'existe pas, elle ne se distingue pas de l'activité générale de la conscience. Je vais vous en donner deux exemples bien simples. Vous savez que l'âge du nourrisson fait partie des âges qui plus tard sont oubliés, sont effacés de notre mémoire. Qui se souvient de soi à cet âge? Personne. Certains soutiennent qu'ils en ont conservé des souvenirs partiels. C'est rarissime, et encore faut-il se demander à quel point ces souvenirs proviennent réellement de l'âge du nourrisson ou se rapportent simplement à l'âge du nourrisson tout en se constituant plus tard. Le nourrisson a une mémoire qui travaille intensivement, mais il ne se souvient pas, il ne conserve pas le moindre souvenir de cette période. C'est un des principes qui montrent que la mémoire chez les nourrissons ne se distingue pas de la nôtre du fait qu'elle serait plus faible, qu'elle retiendrait plus lentement, qu'elle s'exercerait à plus court terme, qu'elle s'attacherait à une plus petite quantité de choses, mais elle se singularise principalement du fait qu'elle entretient à cet âge-là un autre rapport avec la conscience dans sa totalité; elle n'est pas différenciée, elle ne se dissocie pas de la conscience dans son ensemble.

Prenons un deuxième exemple, soit une expérimentation qui teste la mémoire de l'enfant quand on le nourrit pendant une durée déterminée avec un biberon d'une forme et d'une couleur spécifiques. On se demande si l'enfant, en dehors du fait de manger, se soucie de mémoriser avec quel biberon on le nourrit? Non, cela se fait naturellement. Ce qu'il mange, ce qui le rassasie en même temps, le fait qu'il ait un certain rapport affectif à la nourriture et ce qu'il voit, tout cela se confond. Il mémorise de cette façon, mais cette mémorisation ne se dégage pas comme une activité distincte de l'activité générale de l'enfant dans son ensemble. Elle n'est pas séparée de l'émotion, de la sensation de faim, de l'instinct, de la satiété, de la perception. En un mot, **cette mémorisation qui n'est pas différenciée n'existe pas en tant que fonction distincte**. Un des chercheurs qui justement s'est occupé de ces expérimentations dit que la mémorisation chez le nourrisson produit une impression paradoxale. D'un côté le nourrisson mémorise très vite, très durablement, très facilement les choses qui lui sont accessibles; de telle façon que sa mémoire nous surprend par sa fraîcheur et son acuité étonnantes, comparé à celle d'un enfant plus âgé. D'un autre côté cette mémorisation n'existe pas encore en tant que mémorisation. Le nourrisson ne distingue pas le lait qu'il boit du biberon de forme carrée des autres perceptions. Selon cet auteur, on dirait que le nourrisson perçoit comme s'il buvait du lait bleu carré. Si nous nous étions arrêtés sur d'autres aspects de l'activité de la conscience du nourrisson que la mémoire, nous serions arrivés à la même conclusion qui est qu'à cet âge, il y a déjà sous forme embryonnaire des fonctions très bien développées, souvent dès le début, comme la mémoire, mais que ces fonctions sont simplement dans un état d'indifférenciation, elles ne sont pas distinctes les unes des autres. Exactement comme dans le cas de l'embryon où dans une cellule, il y a sous une forme indivisible tous les futurs organes et tissus de l'enfant, ici, **pour la conscience, nous avons sous une forme non différenciée toutes les futures fonctions qui doivent se développer, et elles ne sont pas développées car encore indistinctes**.

Un dernier exemple nous permettra de clarifier définitivement ce premier point ou point de départ dans le développement de la conscience du nourrisson qui pourrait être l'analogie entre la conscience du nourrisson et sa motricité. Qu'est-ce qui se distingue dans la motricité du nourrisson? La motricité du nourrisson se développe-t-elle de manière telle que, dès le début, il ait des mouvements distincts, des réflexes distincts pour chaque organe, et qu'ensuite ces réflexes commencent à former progressivement des groupes, puis que ces groupes s'élargissent, pour qu'enfin apparaissent les mouvements dans leur totalité? Je

pense qu'en aucun cas celui qui a vu un nourrisson ne peut être d'accord avec une telle description du caractère de sa motricité. Sa motricité donne plutôt à voir une masse entière en mouvement. Il bouge de tout son corps. Un chercheur a montré que si vous donnez quelque chose d'agréable, disons de la semoule, à un nourrisson qui a faim, il s'arcboute dans sa direction, il tend ses petites jambes, les bras, la tête et tout entier, il fait penser à un arc tendu dans sa partie ouverte vers cet objet. Si vous lui donnez quelque chose de désagréable, une goutte d'amertume sur la langue, il s'arcboute dans l'autre sens. **Sa motricité se caractérise par une mobilité d'un seul bloc qui n'est pas différenciée, les mouvements des membres ne sont pas décomposés.** Alors, en quoi consiste le développement de la motricité du nourrisson? C'est le fait qu'à partir de ce tout indifférencié, d'une masse, d'un ensemble moteur, **progressivement commencent à apparaître des mouvements différenciés des mains et des pieds, bougeant séparément.** Nous considérons par exemple que l'un des moments les plus importants dans le développement moteur de l'enfant est celui où il commence à faire avec ses mains ce qu'il faisait avec les pieds, quand apparaissent les mouvements différenciés.

Cette analogie permet de clarifier jusqu'à un certain point ce que nous rencontrons dans la première période de développement du nourrisson, soit précisément l'indivisibilité, l'indifférenciation des fonctions distinctes de la conscience. S'il en est ainsi, je pense que vous serez d'accord pour vous représenter les choses de telle sorte qu'apparemment, chez le nourrisson, il existe des fonctions psychologiques – la mémoire, l'attention, la pensée, la volonté, etc., – et que ces fonctions vont se développer d'elles mêmes plus tard. Cette représentation ne souffre aucune critique et n'est plus à prouver par des faits. Le point de départ du développement de la conscience à l'âge du nourrisson montre qu'au début les fonctions distinctes n'existent pas, il n'y a qu'une conscience comme un tout indifférencié. Pourtant, de toute évidence, le développement lui-même consiste dans la différenciation des fonctions distinctes, laquelle, comme nous allons l'examiner maintenant, passe par des âges distincts.

Si nous nous limitons à cela pour caractériser le point de départ du développement de la conscience, nous devons tout de même nous interroger plus avant: d'accord, à l'âge du nourrisson, les fonctions distinctes sont non différenciées, mais plus tard, comment se produit la différenciation? Toutes les fonctions apparaissent-elles en même temps? La période du nourrisson s'est achevée, celle de la petite enfance a commencé, l'enfant entre dans sa deuxième année. Sa conscience se différencie, mais est-ce que la mémoire, l'attention, l'imagination, les émotions apparaissent simultanément? Les recherches montrent que cela ne se produit jamais ainsi. **Dans la petite enfance, on distingue tout d'abord un groupe de fonctions qui ne sont pas encore suffisamment différenciées entre elles, où une fonction occupe la place centrale par rapport à toutes les autres.** Quelle est-cette fonction ? Je pense qu'il conviendrait de l'appeler, comme on le fait dans la psychologie moderne, «**perception affective**», c'est-à-dire que les émotions et les perceptions sont encore indifférenciées entre elles, mais qu'elles se distinguent déjà du reste de la conscience dans son ensemble au passage entre l'âge du nourrisson et la petite enfance. Si nous avions dû précédemment dessiner la conscience, elle aurait eu la forme d'un cercle indivis, alors qu'elle se partage à présent en un centre et une périphérie. La perception se trouve au centre, étroitement liée à l'émotion, **et toutes les autres activités commencent déjà à fonctionner, mais uniquement à travers la perception.**

Permettez-moi de clarifier cela. Comment fonctionne la mémoire de l'enfant dans la petite enfance, surtout dans sa première moitié, soit la deuxième année de vie et une partie de la

troisième? La forme principale de la mémoire de l'enfant reste celle qui ne se manifeste pas autrement que par la perception, c'est-à-dire la reconnaissance. Avez-vous déjà vu un enfant qui se rappelle avant trois ans de quelque chose en soi? Non. Comment se manifeste le plus souvent sa mémoire? Soit par le fait qu'il reproduit dans une situation donnée ce qui s'est passé précédemment; soit qu'en apercevant un objet il le reconnaît, il identifie les événements qui lui sont liés: **la mémoire de l'enfant dans la petite enfance fonctionne donc seulement quand et si elle peut participer à l'activité de la perception.**

C'est ainsi que s'exprime sa condition subalterne, dépendante de la perception. Pour autant qu'un enfant de cet âge tende à se rappeler quoi que ce soit, sa mémoire ne se manifeste pas encore, elle n'est pas encore présente.

Considérons la pensée d'un enfant de cet âge. Avez-vous observé qu'un tel enfant réfléchisse d'une manière abstraite? Non. Sa pensée se réduit toujours à une pensée concrète ou, en d'autres termes, à **une pensée d'action pratique**: c'est-à-dire qu'il sait deviner à partir d'objets concrètement perçus, ou à l'occasion de la découverte d'une quelconque action sensée et rationnelle, mais à nouveau dans une situation concrète. Est-ce que cela signifie que chez l'enfant le mode de pensée est exclusivement intuitif? Cela veut dire qu'un enfant **pense** tant qu'il perçoit, c'est-à-dire seulement **dans les limites du perceptif**. Et qu'est-ce qui est caractéristique de notre pensée d'adulte? C'est que nous pouvons penser, sans avoir toujours directement quelque chose devant les yeux.

Que nous prenions la mémoire ou la pensée d'un enfant de cet âge, nous voyons que les deux dépendent de la perception, que l'une et l'autre n'existent pas seulement par elles-mêmes, mais plutôt sous une forme indifférenciée comme à l'âge du nourrisson. Elles n'existent que comme si elles étaient soumises à la perception, se révélant **dépendantes de la perception**.

Tout cela se rapporte aussi aux émotions de l'enfant. Qui a observé des enfants dans leur troisième année sait parfaitement bien comme il est facile de les distraire. Soit quelque chose de désagréable: vous distrayez l'enfant de sa contrariété, vous l'amenez à une nouvelle situation, vous lui donnez un nouvel objet, et tout est passé. L'enfant peut-il s'attrister du fait qu'il anticipe des désagréments dans le futur? Le médecin l'importune sur le moment avec la petite cuillère qu'il lui met dans la bouche. À peine quelques minutes plus tard, si dans la situation présente rien ne le menace directement, son émotion n'est pas stimulée! Peut-on lui faire plaisir en promettant de lui offrir quelque chose dans cinq jours? Il ne peut avoir un rapport émotionnel à cela. **Son émotion ne se manifeste que dans les limites de sa perception.**

Je pense qu'il y a assez d'exemples pour remarquer que déjà dans la petite enfance, lorsque l'enfant fait le premier pas ou le deuxième pas dans son développement psychologique, il se produit une brusque transformation dans la structure de sa conscience, comparé à l'âge du nourrisson. Si à l'âge du nourrisson nous avons affaire à **une conscience en un bloc** qui n'était absolument pas différenciée dans ses activités distinctes, au deuxième degré du développement, nous rencontrons déjà une conscience fortement détachée de toutes les autres formes de l'activité, mais ne différenciant pas encore en elle la **perception affective de l'enfant** qui a pris le rôle de fonction centrale dominante déterminant toute l'activité de la conscience. Cela signifie qu'à cet âge-là émerge, pour la première fois, le phénomène que l'on peut appeler rapports interfonctionnels dans la conscience, c'est-à-dire des rapports entre les fonctions. Y a-t-il déjà à ce moment-là des rapports précis, différenciés entre la perception et la mémoire? Oui. Peut-on dire ici que déjà, dans cette conscience, la perception et la mémoire ont un autre rapport que la mémoire et la pensée? Il me semble

qu'on peut l'affirmer. En quoi consistent ces rapports entre la perception et la mémoire? Ce sont ceux d'une fonction dominante et d'une fonction dépendante. Et la mémoire et la pensée qui sont toutes deux dépendantes de la perception? Ce sont des fonctions autonomes. Ces fonctions, la mémoire et la pensée, ont-elles le même rapport entre elles que celui que chacune des deux entretient avec la perception? Non, elles ont un autre rapport. S'il en est ainsi, il devient plus clair qu'ici nous voyons pour la première fois des rapports différenciés entre les fonctions. Ce début de **différenciation** entre les fonctions se caractérise par trois facteurs essentiels que nous pouvons énoncer à présent sous forme de thèses générales et qui vont conserver leur signification pour tous les âges suivants, également.

De ce que nous avons examiné jusqu'à présent nous pourrions tirer une conclusion comprenant trois lois fondamentales qui caractérisent le développement psychologique de l'enfant.

Nous pouvons formuler la première de la manière suivante: il n'arrive jamais que de la conscience initiale indifférenciée toutes les fonctions émergent simultanément sous une forme différenciée. Au contraire, **la différenciation des fonctions se produit toujours à tour de rôle**, de telle manière qu'une certaine fonction se dégage en premier, souvent elle ne se présente pas encore comme une unité bien distincte, n'étant pas assez différenciée en elle-même. Je vais juste expliciter cette loi. Elle veut dire que la chose ne se passe pas comme si, au début, la conscience était indifférenciée et puis, un beau jour, d'un seul coup, elle devenait différenciée. La différenciation s'effectue partie par partie, par fonctions séparées; de plus, ces fonctions restent encore peu différenciées à l'intérieur d'elles mêmes. Par exemple, dans la petite enfance, la perception se dégage du tissu général de la conscience. Je vous ai dit déjà qu'elle ne se distinguait pas encore très bien de l'émotion. De plus, les perceptions auditives et visuelles, la perception des couleurs et des formes sont encore non différenciées. Donc, même si la fonction entière se distingue déjà, elle est encore très indifférenciée à l'intérieur d'elle-même. Elle s'est déjà différenciée mais se présente encore comme un tout indifférencié.

Et pour terminer, ce qu'il faut rajouter à la conclusion qui découle de cette loi, c'est ainsi qu'à chaque étape d'âge, des fonctions distinctes présentent un degré inégal de différenciation interne et externe. Cela veut dire par exemple que la perception dans la petite enfance est plus différenciée que la mémoire. Par conséquent:

**1. À chaque étape d'âge, des fonctions se différencient de la conscience dans son ensemble à des degrés divers et se différencient à l'intérieur d'elles-mêmes à des degrés divers.**

C'est pourquoi il n'y a jamais un développement régulier des fonctions – **c'est la première loi.**

La deuxième loi qui caractérise le développement psychologique de l'enfant découle aussi, je pense, de ce que j'ai dit auparavant. On peut la formuler de cette façon:

**2. Une fonction qui se différencie à un âge donné ne parvient pas simplement à une indépendance relative au sein de la conscience en tant que tout, elle va aussi occuper une position centrale dans l'ensemble du système de la conscience, en tant que fonction dominante qui détermine dans une certaine mesure l'activité de toute la conscience.**

Maintenant, je vais clarifier cela. Cela ne signifie pas qu'une fonction s'est simplement différenciée et que tout est joué. Pour une fonction, se différencier veut dire dominer. Elle ne s'est détachée que pour prendre une position dominante. Comme partie différenciée, elle colore plus ou moins l'activité de tout le reste de la conscience indifférenciée. De quoi dépend la domination plus ou moins forte de cette fonction? Elle dépend du degré de différenciation des autres fonctions. Par exemple, dans la petite enfance, la perception

prédomine; alors les autres fonctions sont-elles bien différenciées ou peu différenciées? Peu. C'est pourquoi, ici, la perception détermine dans une très large mesure l'activité de la conscience. Mais déjà à l'âge suivant, quand nous aurons affaire à d'autres fonctions beaucoup plus différenciées, ce rôle dominant de la fonction centrale va se manifester moins clairement, avec moins d'ampleur. Cependant la loi reste toujours en vigueur: **la conscience se construit hiérarchiquement**. La conscience ne se construit pas comme une série de fonctions démocratiques organisées séparément, qui ne se soumettent pas les unes aux autres, liées entre elles par un principe d'égalité. Le sens même de la différenciation dans le développement psychologique se trouve dans le fait que nous avons affaire à une hiérarchie compliquée, à une organisation complexe. **Ce détachement de chaque fonction différenciée signifie un changement d'activité de la conscience dans son ensemble**. Ce qui se produit n'est pas simplement une différenciation, ou le détachement d'une fonction donnée, mais aussi que **grâce à cette fonction qui se dégage**, puisqu'elle commence à dominer tout le reste au sein de la conscience, **c'est la conscience dans sa totalité qui acquiert une nouvelle structure, une nouvelle forme d'activité**.

De ce fait, il se produit ce dont je vous ai parlé précédemment, à savoir qu'en présence de toute fonction dominante, un système de liens interfonctionnels émerge dans la conscience, c'est-à-dire que les diverses fonctions entretiennent des rapports singuliers entre elles, comme je vous l'ai déjà indiqué. La perception se rapporte-elle à la mémoire comme la mémoire à la pensée? Non. La perception domine. Par rapport à elle, la mémoire tout comme la pensée sont des fonctions subordonnées et indifférenciées. La pensée se rapporte différemment à la mémoire. Elles sont liées entre elles par la perception, et ces deux fonctions en dépendent l'une et l'autre. Ainsi, nous pourrions rajouter ce qui suit à la deuxième loi: **que grâce à cette dominance, à chaque étape d'âge ou pour un âge donné, émerge un système spécifique de rapports interfonctionnels** qui ne sont jamais identiques pour les diverses fonctions. Ces diverses fonctions entretiennent entre elles des rapports différents selon l'âge considéré.

Passons à présent à la troisième loi. La troisième loi consiste en ce que la fonction qui s'est dégagee en premier à un âge donné et qui occupe une position dominante dans la conscience se trouve en quelque sorte dans une situation privilégiée en ce qui concerne son propre développement. On dit de ces fonctions dominantes qui se différencient à un âge donné qu'elles sont placées dans les conditions les plus favorables à leur développement, parce que tout le reste de la conscience est à leur service à ce moment-là. La perception dans la petite enfance s'est placée au centre et a pris une position dominante. Est-ce favorable à son développement ou non? Va-t-elle ou non se développer à un rythme intensif grâce à cela? Oui, parce que la mémoire, et la pensée également, ne fonctionnent pas autrement qu'en lien avec la perception, uniquement au sein des processus perceptifs. Donc, toutes les fonctions, toute la conscience semblent être aux ordres de l'activité d'une fonction donnée. Cela favorise une croissance et un développement d'une intensité maximale ainsi qu'une différenciation interne majeure.

Donc, à la suite du processus de différenciation externe, le processus d'autonomisation d'une fonction donnée en rapport à la conscience dans son entier se poursuit par une période de différenciation interne, de son développement maximal, de sa démultiplication interne maximale, c'est-à-dire l'émergence à l'intérieur d'elle-même, d'une structure complexe et hiérarchiquement organisée. C'est pourquoi la période de développement privilégiée de chaque fonction est précisément celle où elle se différencie suffisamment pour la première fois, c'est-à-dire à une période qui correspond à ce qui a été l'étape principale de la

maturation pour la perception. On peut dire que jamais, ni avant ni après au cours de son histoire, la fonction ne se développe aussi intensivement que précisément dans cette période où elle est dominante. Où donc se concentre le développement principal de la perception en tant que telle? Il se situe dans la petite enfance, quand cette fonction domine. La perception se développait-elle avant? Oui. Va-t-elle se développer plus tard? Oui. Mais son épice centre se situe essentiellement ici.

Nous savons déjà, par les lois générales du développement, que chacun de ses aspects, chaque fonction, chaque système possèdent leur période centrale de développement. Par exemple, la maturation et le développement sexuels commencent dès le premier jour du développement de l'enfant, et même pendant sa période intra-utérine, et durent jusqu'au dernier jour de sa vie d'adulte. Mais où se concentrent les principaux événements du développement sexuel? Entre 13 et 15 ans. Tout ce qui existait auparavant dans le développement sexuel et tout ce qui se passera plus tard ne peut se comparer par son importance avec les événements qui débute à cet âge.

Le langage de l'enfant se développe-t-il dans ses rudiments jusqu'à un an et demi? Oui. Se développe-t-il encore après cinq ans? Oui. Mais où se concentrent les événements décisifs qui déterminent l'acquisition des bases du langage? Entre un an et demi et cinq ans. À ce moment-là, l'enfant acquiert l'essentiel de ses capacités langagières.

La loi générale du développement dit que **chaque aspect du développement, chaque fonction, chaque système possède sa période de développement la plus intense, optimale.** Et cette loi particulière que nous examinons nous dit qu'un tel développement optimal pour la fonction psychologique est la période où, **pour la première fois, elle se différencie du reste de la conscience et prend le rôle de fonction dominante.**

Si cela est compris, nous pouvons donc passer à la formulation de la troisième loi du développement psychologique, concernant la période suivant la différenciation externe d'une fonction donnée:

**3. Cette fonction dominante dans la conscience se trouve dans les conditions les plus favorables de son développement,** comme si toutes les autres formes de l'activité de la conscience étaient à son service. Cela favorise la différenciation interne propre à cette fonction précise. À chaque période donnée, la fonction dominante produit un développement intensif maximal, non seulement comparé à celui des autres fonctions dans la même période, **mais aussi comparé à sa propre histoire passée et future.** Cela signifie que la perception se développe avec une intensité maximale pendant la petite enfance non seulement par rapport à la mémoire, la pensée ou la volonté (c'est-à-dire qu'elle se développe plus intensivement que toutes ces fonctions), mais aussi par rapport à l'histoire du développement de la perception avant et après cette période. Cette période se révèle être la plus intensive et la plus riche du point de vue de son contenu.

Si l'on peut considérer que l'explicitation des trois premières lois du développement psychologique pendant l'enfance est suffisante, il nous reste à passer à l'explicitation de la quatrième thèse, la plus importante, celle qui va renforcer ces trois premières.

Il serait faux de se représenter, sur la base de ce que j'ai dit jusqu'à présent, que le développement de la conscience<sup>7</sup> se produit selon le schéma suivant: d'abord, une conscience indifférenciée, puis une fonction qui se distingue à l'âge suivant, puis une autre, une troisième, puis une quatrième, et par conséquent que chaque âge se différencierait d'un autre du fait de l'affirmation progressive, successive des fonctions particulières. Si nous nous

---

<sup>7</sup> познание dans le texte original est très proche en russe du mot сознание. Nous avons corrigé.

étions uniquement limités à cette observation, qui peut se concevoir à partir des lois que j'ai exposées, nous aurions abouti à une représentation complètement erronée, ne correspondant pas du tout à la réalité du processus de développement de la conscience.

Déjà à l'âge préscolaire, la situation change brusquement par rapport à la petite enfance. Si nous prenons la période de transition entre l'âge du nourrisson et celui de la petite enfance, nous avons à l'âge du nourrisson une conscience non différenciée, alors que pendant la petite enfance la perception se différencie, elle se distingue. Si l'on prend l'âge préscolaire<sup>8</sup>, la situation ici est encore différente. La perception à l'âge préscolaire s'est déjà différenciée aussi bien extérieurement qu'intérieurement. Une nouvelle fonction pourrait-elle se dégager à présent, prenant instantanément la place que la perception occupait précédemment? Non, parce que la perception n'avait pas de concurrent, pour le dire vulgairement; la perception était la première à se dégager. Pour la nouvelle fonction qui commence à se différencier à l'âge préscolaire, il existe très souvent un concurrent puissant qui est la perception, une fonction déjà mature, relativement indépendante et intérieurement différenciée. Une nouvelle fonction qui commence à peine à se différencier à cet âge-là peut-elle de ce fait prendre immédiatement une position dominante par rapport à la conscience dans son entier, prendre la place que la perception avait occupé par rapport à la conscience indifférenciée? Bien sûr que non. D'autant plus que la perception, dans la petite enfance, s'est déjà dégagée de la conscience indifférenciée. C'est un état de fait, mais dans la petite enfance, des rapports interfonctionnels sont déjà apparus, c'est-à-dire que les diverses fonctions se trouvent déjà sous une certaine dépendance de la perception. Et la nouvelle fonction qui se dégage à l'âge préscolaire peut-elle immédiatement se rendre maîtresse de ce rapport? Ou bien, les fonctions qui étaient sous la dépendance d'une fonction doivent reconstruire autrement leurs rapports quand elles accèdent à une autre position? Bien sûr. Ainsi, l'âge préscolaire ne répète plus simplement l'histoire de la différenciation qui s'est déjà déroulée dans la petite enfance de manière relativement simple.

En quoi se distingue la différenciation de la nouvelle fonction qui apparaît à l'âge préscolaire<sup>9</sup>? En quoi les circonstances sont-elles différentes de celles de la petite enfance? Comme je viens de tenter de le dire, les distinctions à chaque nouvelle étape portent sur une complexification de la situation. Cette complexification se résume à deux facteurs. Premièrement, la situation devient plus complexe du fait que dans la conscience il y a déjà une fonction qui a dominé auparavant, elle est différenciée intérieurement, c'est une fonction forte et autonome, plus développée que celle qui commence à peine à se manifester. Deuxièmement, toutes les autres fonctions ne sont plus dans une situation indifférenciée, désorganisée, mais elles ont déjà toutes subi l'ascendant de la perception, elles fonctionnent déjà toutes dans un certain système. C'est pourquoi, quand le développement de la conscience passe de la complète indifférenciation à la première différenciation, la situation se révèle comme étant dans ce cas relativement simple, il s'agit simplement de l'émergence d'un certain système. Mais quand la conscience passe de la petite enfance à l'âge préscolaire, là, il y a déjà un système préexistant. Et je pense que vous conviendrez qu'une chose est de passer d'une conscience indifférenciée à un système primaire très simple, l'autre est de passer d'un système à un autre. Par conséquent, le pas suivant dans le développement de la conscience s'effectue déjà d'une autre manière. La nouvelle fonction qui se distingue comme fonction dominante et bénéficie des conditions de développement les plus favorables à l'âge

---

<sup>8</sup> «Âge scolaire» dans le texte original.

<sup>9</sup> «Âge scolaire» dans le texte original.

préscolaire, c'est la fonction de la mémoire, la mémoire se développant principalement à cet âge.

Les trois lois que nous avons exposées jusqu'à présent sont suffisantes pour expliquer le développement de la conscience jusqu'au début de l'âge préscolaire, **mais déjà, avec le développement de la conscience à l'âge préscolaire, intervient une nouvelle loi, la quatrième.** Qu'y a-t-il là de nouveau ? La nouveauté réside dans le fait qu'au passage de l'âge du nourrisson à l'âge de la petite enfance, un système était apparu pour la première fois, des fonctions avaient commencé à se distinguer, quelque chose était devenu prédominant dans le système de la conscience, des rapports interfonctionnels s'étaient manifestés. Tout cela pour la première fois, alors qu'à l'âge préscolaire, il faut déjà compter avec le passage d'un système à un autre. **Et ce passage d'un système à l'autre s'accomplit autrement et de manière bien plus complexe que le passage qui s'effectue de la vie de la conscience indifférenciée, privée de tout système à un certain système primaire.**

Quelle est la spécificité de ce deuxième pas ? Qu'a-t-il de commun avec le précédent et qu'est ce qui est nouveau ? Y a-t-il répétition d'une même démarche ? Oui, mais uniquement du fait qu'ici, à l'âge préscolaire, toutes les fonctions ne se distinguent pas encore. Une seule se distingue, il s'agit de la mémoire. Elle reproduit à un âge plus avancé l'ancienne démarche dans le sens qu'à ce stade, cette mémoire n'est pas encore elle-même intérieurement différenciée. Elle la répète aussi du fait qu'elle commence à occuper une place dominante à l'âge préscolaire, tout comme la perception l'avait occupée dans la petite enfance, et que toutes les autres fonctions de l'enfant agissent toujours en état de soumission et de dépendance par rapport à la mémoire, comme elles le faisaient auparavant par rapport à la perception. Vers le milieu de l'âge préscolaire, la perception devient elle-même dépendante de la mémoire. La vieille histoire se répète en ce que la mémoire à l'âge préscolaire se trouve de la même manière dans les conditions les plus favorables à son développement, c'est-à-dire qu'elle se développe plus fortement à cet âge que toutes les autres fonctions, et plus intensivement qu'elle n'a pu le faire plus tôt et qu'elle ne le pourra plus tard. En un mot, tout ce qui est énoncé dans les trois premières lois reste en vigueur dans cette deuxième phase, mais il y a de nouveaux faits auxquels nous devons prêter attention.

Le premier fait concerne la nouvelle fonction, soit la mémoire, qui à l'âge préscolaire doit inverser ses rapports avec la fonction dominante auparavant. Dans la petite enfance, la mémoire était soumise à la perception, alors qu'à l'âge préscolaire, c'est le contraire qui doit se produire : de sa position dominante, la perception doit passer à un état de dépendance, alors que la mémoire doit passer de son état de soumission à une position dominante. La première nouveauté à laquelle nous sommes confrontés, c'est que la nouvelle fonction, si on peut l'exprimer ainsi, affronte un concurrent et un adversaire puissant, dont elle doit disputer une place qui n'est pas libre ; alors que ce n'était pas le cas pour la perception, la mémoire doit réorganiser un système déjà constitué. C'est notre première constatation.

Deuxièmement, elle doit, si l'on peut s'exprimer ainsi, si on traduit littéralement en russe ce mot de langue étrangère<sup>10</sup>, soumettre toutes les autres fonctions. Elle ne doit pas seulement dominer des fonctions qui demeureraient libres, dépendantes d'aucune autre, elle doit les assujettir pour son propre compte ; alors qu'elles étaient sous la coupe de la perception, elle doit les plier à sa propre influence.

---

<sup>10</sup> D'après Lucien Sève (communication personnelle), il s'agirait du terme allemand *unterordnen*, littéralement «placer au-dessous» auquel Vygotskij fait référence ici.

En tenant compte de ces deux thèses, nous pouvons les considérer comme l'expression de la quatrième loi générale dont je parlais plus tôt; sa nouveauté consiste dans le fait qu'auparavant un véritable système devait émerger, alors qu'à présent c'est un système qui doit se réorganiser. La suite du développement se caractérise par la restructuration du système.

Je pense que vous comprendrez si je dis que le développement «s'en sort» de manière très particulière. Précisément: une nouvelle fonction, à tous les âges ultérieurs, ne peut se développer et ne commence à occuper la place dominante qu'à **travers la situation précédente**. Comme le dit un des chercheurs de façon imagée, la nouvelle fonction agit très perfidement. Souhaitant occuper la place de la fonction qui dominait auparavant, elle conclut une alliance avec elle, lui monte sur les épaules. En un mot, la nouvelle fonction arrive à la position dominante à travers la fonction qui dominait auparavant, **en s'appuyant sur elle tout d'abord**. Lors du passage entre la petite enfance et l'âge préscolaire, on ne peut dire avec précision laquelle des deux fonctions domine, sinon qu'à travers la fonction qui dominait avant, la nouvelle fonction, c'est-à-dire la perception, va soumettre tout le système. Donc, ça ne se passe pas comme si la perception quittait simplement sa place pour que cette place soit occupée par la mémoire, et que la mémoire soumette toutes les fonctions. L'ancien système se transforme en un nouveau système, mais de telle sorte que la mémoire se rend maîtresse de la perception en s'alliant tout d'abord à elle, puis à partir de cette place centrale, elle restructure tout le reste du système.

Plus on avance dans les âges, plus la situation devient complexe. Pour être bref, je vais simplement vous faire une esquisse du pas suivant et formuler une loi sur laquelle nous concluons aujourd'hui. À l'âge scolaire, la situation sera encore plus complexe parce que, premièrement, nous aurons affaire à deux fonctions déjà différenciées, la perception et la mémoire, et deuxièmement, nous aurons affaire au fait que toutes les autres fonctions ont déjà été soumises une fois à la perception, puis ensuite, à la mémoire. C'est le fait même de leurs soumissions successives qui les conduit à leur propre différenciation. Elles sont déjà dans un nouveau système, dans un autre rapport<sup>11</sup> entre elles. La situation à l'âge scolaire sera encore plus complexe et elle le sera encore de plus en plus aux âges suivants.

Ainsi, la recherche sur le développement montre qu'au fur et à mesure du passage d'un âge à l'autre, **la complexité des rapports interfonctionnels s'accroît énormément**. Grâce à cela, une nouvelle particularité extrêmement importante apparaît, à savoir: pour qu'il y ait une différenciation, toutes les fonctions ne doivent pas nécessairement passer par un état dominant. Il n'est plus nécessaire que chaque fonction doive passer par cet état afin de se différencier **mais une nouvelle voie de différenciation des fonctions apparaît par le biais de leur subordination**. À chaque nouvelle étape, tous les rapports fonctionnels se réorganisent. Oui, avant elles étaient soumises à la perception, ensuite à la mémoire, puis à l'âge scolaire à l'intellect, etc. C'est dans la réorganisation des rapports interfonctionnels que se produit la différenciation de ces rapports, c'est-à-dire **de nombreuses fonctions se différencient très finement et très précisément sans passer par une position dominante**.

Si cela est compris, nous pouvons passer à la formulation de la quatrième et dernière des lois qui caractérise les règles du développement psychologique pendant l'enfance.

**4. Le processus de la différenciation fonctionnelle ultérieure de la conscience se produit non pas par la voie linéaire de l'émergence d'une nouvelle fonction dominante et d'un nouveau système correspondant de rapports interfonctionnels, mais par le biais de la**

---

<sup>11</sup> «Reflet» dans le sténogramme a été changé en «rapport» dans le texte de 1996.

**réorganisation de l'ancien système et sa transformation en un nouveau système.** Par ailleurs, plus le système de conscience est différencié, plus le processus de réorganisation de l'ancien système est complexe.

Pour terminer, grâce à l'émergence à chaque étape de la subordination des fonctions et à la faveur de la réorganisation de tous les rapports interfonctionnels, la différenciation des fonctions devient possible sans avoir besoin de suivre la démarche propre à la fonction dominante.

## Extrait du texte « Le problème de l'âge »

### STRUCTURE ET DYNAMIQUE DE L'ÂGE

L'objectif de ce chapitre est d'établir les thèses les plus générales qui caractérisent la construction interne du processus de développement, que nous appelons **structure de l'âge à chaque époque spécifique de l'enfance**.

La thèse la plus commune qu'il faut indiquer dès le début est que le processus de développement est à chaque époque, quelle que soit la complexité de son organisation et de sa composition, quelle que soit la diversité des processus partiels qui le constitue, révélés grâce à l'analyse, se présente comme un tout unique, possédant une structure spécifique, strictement règlementée et que les lois de la structure de ce tout, ou lois structurales de l'âge, déterminent la structure et le courant de chaque processus particulier du développement entrant dans la composition de ce tout. On appelle habituellement structure des constitutions intégrales qui ne sont pas formées de la somme des parties, comme une sorte d'agrégat, mais qui déterminent elles-mêmes le destin et la signification de chacune des parties entrant dans sa composition.

Les âges se présentent comme une formation dynamique intégrale, une structure qui définit le rôle et le poids spécifique de chaque ligne partielle du développement. À chaque période d'âge donnée, le développement ne s'effectue pas de telle sorte que des aspects séparés ou des parties de la personnalité de l'enfant changent, d'où il résulterait une restructuration de la personnalité dans son ensemble. Dans le développement, il existe justement une dépendance inverse qui s'exprime par le fait que la personnalité de l'enfant se transforme comme un tout, dans sa structure interne, et les lois du changement de ce tout se définissent par le mouvement de chacune de ses parties.

Par conséquent, à chaque étape d'âge donnée, nous trouvons toujours une néoformation centrale qui est le moteur pour tout le processus de développement dans son ensemble et qui caractérise la restructuration de toute la personnalité sur une nouvelle base. Toutes les autres néoformations qui se rapportent à des aspects spécifiques de l'identité de l'enfant ainsi que tous les processus de développement liés aux néoformations antérieures et ultérieures, se répartissent et se regroupent autour de cette néoformation principale ou centrale d'un âge donné. Nous appellerons les processus de développement qui sont plus ou moins directement liés avec cette néoformation centrale lignes centrales de développement à un âge donné; nous appellerons tous les autres processus partiels lignes secondaires. Il va de soi que les processus qui sont les lignes centrales à un certain âge deviennent secondaires au suivant, et inversement les lignes secondaires à un âge se retrouvent au premier plan et deviennent des lignes centrales à un autre âge, tout comme leur signification et leur poids spécifique changent dans la structure générale du développement, leurs rapports avec la nouvelle réorganisation centrale changeant également. Donc, au passage d'une étape à l'autre, il se produit une réorganisation de toute la structure des âges. Chaque âge possède une structure spécifique, unique et non duplicable.

Clarifions ce qui vient d'être exposé par des exemples. Si nous nous arrêtons sur la conscience de l'enfant, entendue comme son «rapport au milieu» (Marx) et si nous considérons la conscience générée par les changements physiques et sociaux de l'individu comme l'expression intégrale des caractéristiques supérieures les plus essentielles dans la structure de la personnalité, nous verrons qu'au passage d'un âge à l'autre ce ne sont pas

tant les aspects particuliers, partiels de la conscience qui croissent et se développent, ses fonctions ou ses moyens d'action particuliers; ce qui change en premier lieu, c'est la structure générale de la conscience qui à chaque âge se caractérise d'abord par un système de rapports et de dépendances précis existant entre ses différents aspects en particulier, les différentes facettes de son activité.

Il est parfaitement compréhensible que lors du passage d'un âge à l'autre, les lignes centrales du développement changent de place avec la réorganisation générale du système de conscience. Donc, par exemple, le développement du langage dans la petite enfance, le moment où il apparaît est étroitement et directement lié à la nouvelle réorganisation de cet âge, quand apparaissent au début, les tous premiers contours de la conscience sociale et objective de l'enfant. Il est impossible de ne pas lier le développement du langage aux lignes centrales du développement de cet âge. Alors qu'à l'âge scolaire, le développement du langage qui se poursuit se situe déjà dans un tout autre rapport à la néoformation centrale de cet âge et, par conséquent, doit être examiné comme une des lignes secondaires du développement. De même, à l'âge du nourrisson, quand se produit la préparation du développement de la parole sous forme de babil, ces processus sont liés à la néoformation centrale de la période du nourrisson de telle manière qu'ils doivent être situés, eux-aussi, dans les lignes secondaires du développement.

Nous voyons ainsi, que le même processus de développement du langage peut se présenter comme ligne secondaire à l'âge du nourrisson, devenir une ligne centrale du développement dans la petite enfance, et à nouveau se transformer en ligne secondaire à l'âge suivant. Il est parfaitement naturel et compréhensible que dans une dépendance directe et immédiate, le cours du développement considéré comme tel se déroule de manière totalement différente dans chacun de ces trois âges.

Mais l'alternance de lignes centrales et secondaires du développement au passage d'un âge à l'autre nous amène directement à la question de ce paragraphe – à la question de la **dynamique** d'émergence de la néoformation. À nouveau, comme pour la question de la structure de l'âge, nous devons nous limiter à des clarifications des plus générales de ce concept, en laissant de côté la question concrète de la dynamique des changements des âges pour les chapitres suivants, consacrés à l'analyse de chaque âge en particulier.

Le problème de la dynamique de l'âge découle directement du problème de la structure de l'âge que nous venons d'ébaucher. Comme nous l'avons vu, la structure de l'âge ne se présente pas comme un tableau statique, interchangeable, immuable. À chaque âge, il se produit un passage entre la structure formée précédemment et la nouvelle structure. La nouvelle structure se forme et apparaît au cours du développement de l'âge. Le rapport entre le tout et les parties, si essentiel pour comprendre le concept de structure, est la relation dynamique qui détermine le changement et le développement du tout et de ses parties. C'est pourquoi la dynamique du développement doit être comprise comme l'ensemble de toutes ces lois qui détermine l'apparition de la transition, du changement et de l'enchaînement des néoformations de structure de chaque âge.

Le facteur initial et essentiel dans la définition générale de la dynamique de l'âge est la compréhension des rapports entre la personnalité de l'enfant et son environnement social à chaque degré d'âge. Un des plus grands obstacles pour l'étude théorique et pratique en pédologie comme science est, jusqu'à présent, une définition incorrecte du problème du milieu et de son rôle dans la dynamique de l'âge. Ce qui est faux est la compréhension du rôle du milieu dans le développement de l'enfant où le milieu est examiné comme quelque chose d'extérieur par rapport à l'enfant, comme une cause du développement, comme un

ensemble de conditions objectives, sans rapport avec l'enfant, existant et ayant une influence sur lui du fait de leur existence. On ne peut pas transposer en pédologie, dans l'étude du développement de l'enfant, cette compréhension du milieu qui s'est constituée en biologie en l'appliquant aux espèces animales. Il faut admettre qu'au début de chaque période d'âge, il se crée entre l'enfant et le milieu des relations totalement singulières, spécifiques pour un âge donné, exceptionnelles, uniques, que nous appelons situation sociale de développement à un âge donné. La situation sociale de développement à un âge donné se présente comme le point de départ de tous les changements dynamiques qui se produisent dans le développement, au cours d'une période donnée. Elle détermine totalement et complètement les formes et la voie par lesquelles l'enfant acquiert de nouveaux traits de sa personnalité qu'il puise du milieu comme source fondamentale de son développement, cette voie où le social devient individuel. Ainsi, la première question à laquelle nous devons répondre en étudiant la dynamique d'un âge quel qu'il soit consiste à clarifier la notion de situation sociale du développement.

La situation sociale du développement, spécifique à chaque âge, détermine avec une stricte régularité tout **le mode de vie de l'enfant** ou **son existence sociale**. À ce stade, une autre question émerge sur laquelle nous butons en étudiant la dynamique d'un âge, principalement la question de l'origine ou de la genèse des néoformations centrales d'un âge donné. En comprenant la situation sociale du développement qui se forme au début d'un âge donné et qui définit les rapports entre l'enfant et le milieu, nous devons clarifier ensuite comment **de la vie de l'enfant dans cette situation sociale les néoformations particulières à un âge donné apparaissent et se développent**. Ces néoformations, qui caractérisent en premier lieu, la restructuration de la personnalité **consciente** de l'enfant, ne sont pas la condition préalable mais le résultat ou le fruit du développement de l'âge. **Le changement dans la conscience de l'enfant émerge sous une forme définie de son existence sociale particulière à un âge donné**. Voilà pourquoi la maturation d'une néoformation se rapporte non pas au début mais à la fin d'un âge donné.

Lorsque la néoformation est apparue dans la personnalité consciente de l'enfant, cela mène au changement de cette personnalité. Ce qui ne peut être sans conséquences majeures pour le cours du développement ultérieur. Si la tâche précédente dans l'étude de la dynamique de l'âge était celle de définir la voie du mouvement direct de l'existence sociale de l'enfant à la nouvelle structure de sa conscience, à présent une nouvelle tâche apparaît: définir la voie du déplacement inverse, du changement de structure de la conscience de l'enfant vers la réorganisation de son existence. Car l'enfant dont la structure de la personnalité change est déjà un autre enfant, un être social qui ne peut pas ne pas se distinguer de manière conséquente d'un enfant d'âge plus précoce.

Ainsi, la question suivante qui se trouve devant nous en étudiant la dynamique de l'âge est celle des conséquences qui découlent du fait de l'émergence des néoformations des âges. Avec une analyse concrète de cette question, nous pourrions voir que ces conséquences sont tellement variées et si nombreuses qu'elles englobent entièrement la vie de l'enfant. La nouvelle structure de la conscience acquise à un âge donné représente inévitablement un caractère nouveau de la perception de la réalité extérieure et de l'activité en elle, ainsi que le caractère nouveau de la perception de la vie intérieure de l'enfant et l'activité interne de ses fonctions psychologiques.

Mais dire cela signifie qu'il faut encore rajouter quelque chose qui nous fait passer directement au dernier facteur caractérisant la dynamique de l'âge. Nous voyons qu'à l'issue du développement d'un âge donné, les néoformations qui apparaissent vers la fin de cet âge

mènent à la réorganisation de toute la structure de la conscience de l'enfant et par là même, modifient l'ensemble de son système de relations de la réalité extérieure avec lui. L'enfant, vers la fin d'un âge, devient un être totalement différent de celui qu'il était au début de cet âge. Mais cela ne peut que signifier que la situation sociale du développement doit nécessairement se modifier aussi, étant formée par des caractéristiques de base vers le début d'un âge donné. Car la situation sociale du développement n'est rien d'autre qu'un système de rapports entre l'enfant à un certain âge et le milieu. Mais si l'enfant a changé de façon radicale, ces rapports doivent inévitablement se restructurer également. La situation antérieure se désagrège au fur et à mesure du cours de son développement et proportionnellement une nouvelle situation de développement se forme dans ses grandes lignes et doit être le point de départ pour l'âge suivant. La recherche montre qu'une telle restructuration de la situation sociale du développement constitue le contenu principal des âges critiques.

Ainsi, nous arrivons à clarifier cette loi fondamentale des âges en accord avec ces forces qui meuvent le développement de l'enfant à un âge donné et mènent inévitablement à la négation et au dépassement de ce tout qui était à la base du développement à un certain âge, avec la nécessité intérieure qui marque l'annulation de la situation sociale du développement, la fin d'une période donnée de développement et le passage au degré d'âge suivant ou supérieur.

Voilà, dans ses grandes lignes, le schéma du développement dynamique des âges.

## Extrait du chapitre « La crise de 3 et 7 ans »<sup>12</sup>

Permettez-moi, dans le temps qu'il nous reste, de vous parler brièvement de la crise des 7 ans. Je ne vais pas m'arrêter de façon aussi détaillée sur la crise de 7 ans, pour présenter la symptomatique, ce n'est pas nécessaire. Je vais en présenter les traits les plus généraux, d'autant plus que la crise de 7 ans est beaucoup mieux connue de nos pédologues. Je vais tâcher de montrer des essais théoriques qui nous rapprochent quelque peu d'une compréhension de ce qui se passe chez l'enfant à 7 ans.

Si pour l'enfant qui a traversé la crise de 3 ans, les rapports avec le milieu ont changé radicalement, un certain nombre d'éléments d'une expérience vécue a été remplacé par des expériences vécues d'un autre type, d'après moi cela signifie que le milieu s'est modifié pour l'enfant, que le tout formé par la personnalité et le milieu s'est complètement transformé. Ce qui veut dire que de nouvelles expériences vécues ont pris place, que les anciennes expériences vécues ont été remplacées par des nouvelles pendant l'âge critique, cela signifie qu'un type d'unité du milieu et de la personnalité dans le développement a été remplacé par quelque chose d'absolument différent. À partir de là, il faut comprendre qu'une nouvelle période de développement a débuté.

La crise de 7 ans a été étudiée et décrite avant toutes les autres. Tout le monde sait qu'à l'âge de 7 ans, l'enfant a une constitution telle qu'il commence à sortir de lui-même, comme s'il s'étirait rapidement de façon mécanique, et cela dénote toute une série de changements de caractère organique. On appelle cet âge de changement de soi, l'âge d'allongement. Il est vrai que l'enfant change brusquement, mais ces changements ont un caractère plus profond, plus complexe que les transformations qui s'observent dans la crise de 3 ans. Il serait trop long de nous arrêter sur tous les symptômes de la crise de 7 ans, parce qu'ils sont extrêmement variés. Permettez-moi de vous faire part des impressions les plus habituelles et générales transmises par les chercheurs et les observateurs sur cette crise.

Qu'est-ce qu'il y a d'essentiel, de plus extériorisé, de direct, qu'est-ce qui saute aux yeux d'un simple observateur quand l'enfant entre dans la crise de 7 ans? C'est que l'enfant utilise soudainement sa naïveté et sa spontanéité dans son comportement avec l'entourage, il apparaît tout à coup moins naïf, moins spontané qu'auparavant, et moins compréhensible qu'il ne l'était dans ses manifestations. Je vais illustrer cela par deux exemples auxquels nous nous trouvons presque toujours confrontés avec des enfants de 7 ans, particulièrement avec des enfants difficiles qui manifestent le brusque changement de cette crise de manière plus dense. Parfois, on décrit l'enfant comme commençant à faire des manières, des grimaces, à marcher différemment; quelque chose d'affecté, d'artificiel d'incohérent, apparaît dans le comportement de l'enfant. C'est un des types [de comportement]. On dit souvent que quelque chose apparaît, des sortes de mouvements déplacés, une bouffonnerie, une pitrerie; l'enfant fait le pitre. L'enfant, déjà avant 7 ans, va faire des grimaces, mais personne ne dira de lui ce que je viens de dire. Pourquoi cette pitrerie non motivée saute-t-elle aux yeux? Quand l'enfant regarde dans le samovar dans lequel il voit l'image d'un monstre ou quand il

---

<sup>12</sup> Le sténogramme du 16.04.1933 a été publié dans la deuxième partie du livre Vygotskij, L.S. (1933/1996) *Лекции по педологии* Cours de pédologie. Ижевск: Издательство Удмуртского университета.

fait des grimaces devant le miroir, il ne fait que s'amuser, mais quand il entre dans la pièce avec une démarche dégingandée, en parlant d'une voix aigue, cela sonne faux, cela saute aux yeux. Personne ne va s'étonner si un enfant plus jeune dit des bêtises, plaisante, joue, mais si l'enfant fait le fou, même si cela provoque un jugement et pas le rire, cela donne l'air d'être non intentionnel. Ainsi, ces traits en se manifestant donnent l'impression d'une perte de la spontanéité, de la naïveté, propres à l'enfant plus jeune. Je pense qu'extérieurement, cette impression est juste, que c'est effectivement un indice externe particulier de l'enfant de 7 ans, où l'enfant perd sa spontanéité avec l'apparition de bizarreries, pas entièrement compréhensibles, parfois, des indices d'un comportement maniéré, artificiel.

Nous aurions pu, en poursuivant sur cette voie, dévoiler tout le contenu factuel qui se trouve derrière cette impression, et ainsi en analyser les symptômes comme nous l'avons fait pour l'enfant de 3 ans, mais pour être bref, nous ferons autrement, nous allons tenter d'aborder directement l'explication, en supposant que le comportement de l'enfant de 7 ans est mieux connu et plus facile à se représenter.

Tentez de suivre mon propos en le comparant à l'expérience que vous avez de ces enfants.

Les traits les plus caractéristiques de cette crise des 7 ans sont ce qu'on pourrait qualifier de différenciation entre aspects internes et externes de la personnalité de l'enfant. Qu'est ce qui se cache derrière l'impression de naïveté et de spontanéité dans le comportement de l'enfant avant cette crise? La naïveté et la spontanéité signifient que l'enfant à l'extérieur est le même qu'à l'intérieur, que ce qui se produit intérieurement est peu différencié de ce qui [se manifeste extérieurement<sup>13</sup>]. L'un se déroule tranquillement et se transmet à l'autre. L'un peut être immédiatement interprété, quand le second se révèle à nous. Quelles sont les comportements que nous considérons comme spontanés? Nous, les adultes, nous avons très peu de spontanéité et de naïveté et elles produisent un effet comique. Par exemple l'acteur comique Charlie Chaplin, la raison principale de son effet comique vient du fait que quand il joue le rôle d'une personne sérieuse, il commence tout à coup à se conduire avec une spontanéité et une naïveté inattendue.

Que signifie la perte de cette spontanéité? Cela tient à un simple facteur, précisément l'apport d'éléments intellectuels dans nos actions. Entre l'expérience vécue et l'action spontanée, s'introduit un facteur intellectuel et nous allons voir à présent en quoi il consiste. Qu'est ce qui apparaît comme totalement contraire à une action naïve et spontanée qui est encore propre à l'enfant? C'est une façon d'agir, réfléchi et consciente. Cela ne veut pas dire que la crise des 7 ans passe de l'expérience vécue spontanée, naïve, indifférenciée, à l'extrême opposé, mais il apparaît effectivement dans chacune de ses expériences vécues, dans chacune de ses manifestations, un certain facteur intellectuel qu'il doit trouver à présent. En quoi consiste-t-il? C'est l'un des problèmes les plus complexes de la psychologie de la personnalité et de la psychopathologie contemporaines, que je ne pourrais probablement pas exposer correctement, mais que je vais tenter d'illustrer par un exemple, un problème qu'on pourrait désigner par signification de l'expérience vécue. Nous prendrons la perception externe comme analogie, ce sera plus clair ainsi. Pour une minute, oublions de quoi nous parlons et concentrons-nous sur la perception externe. Vous savez que la caractéristique essentielle de la perception humaine est que celle-ci est une perception raisonnée, objective où un complexe d'impressions est perçu simultanément avec des impressions extérieures. Je vois immédiatement que c'est une montre. Pour comprendre la

---

<sup>13</sup> L'édition 1996 a modifié ce qui est entre crochets. Dans le sténogramme, *делает вообще* «de ce qu'il fait en général» a été remplacé par *проявляется вовне* «se manifeste extérieurement»,

particularité de la perception humaine, il faut la comparer au malade avec une pathologie nerveuse du cerveau qui n'a plus cette capacité. Si on montre un objet à un tel patient, il va être bouleversé, il voit, mais il ne sait pas ce que c'est, mais quand vous commencez à remonter une montre, ou vous la mettez à l'oreille pour savoir si elle marche, ou vous jetez un coup d'œil sur la montre pour voir l'heure qu'il est, c'est à ce moment-là qu'il dit que ce doit être une montre. Il devine alors que ce qu'il a vu est une montre. Vous et moi, en un seul acte de conscience, nous voyons et savons simultanément que c'est une montre. L'analyse de ce que cela signifie est très complexe, elle montre toujours le fait que notre perception est une partie dépendante du processus de pensée concrète.

Notre perception est à peine légitimée. Chez nous, le processus de pensée concrète se produit simultanément avec une signification sémantique des choses. Quand je dis que cet objet est une montre, ou quand je vois que c'est une montre et qu'ensuite, je vois sur une tour une horloge qui ne ressemble pas du tout à cette montre, cela veut dire que je perçois cet objet comme le représentant d'une classe définie d'objets, c'est-à-dire je généralise. Bref, il s'effectue une généralisation dans chaque perception; et dire que notre perception est sémantique, c'est dire que chacune de nos perceptions est une perception généralisée.

Qu'est-ce que cela signifie? Il me semble qu'on peut l'expliquer ainsi: si je regarde cette pièce sans généraliser, c'est-à-dire comme la regarderait un agnostique ou un animal, alors pour moi, la perception des objets entrerait dans un rapport avec ceux qui se trouvent uniquement dans mon champ de vision, alors que comme je les généralise, cela veut dire que non seulement je perçois une partie de la structure des objets qui se trouvent près de la montre, mais aussi de la structure de ce qu'est une montre, dans la structure de cette généralisation dans laquelle je la vois.

On peut comparer le développement de cette perception sémantique chez l'être humain avec la façon dont un enfant ne sachant pas jouer aux échecs regarde l'échiquier ou joue dessus, et un enfant qui commence à apprendre. Un enfant qui ne sait pas jouer peut jouer avec les pièces, par exemple, il va définir le mouvement des pièces de manière structurée ou ramasser toutes les pièces noires, etc.

L'enfant qui a appris à jouer aux échecs va s'y prendre autrement. Pour le premier enfant, le cheval noir et le pion blanc n'ont aucun lien entre eux, mais un enfant qui connaît la marche du cheval sait que l'avancée du camp adverse menace ce pion. Pour lui, cela compose un tout. On peut dire que l'enfant qui sait jouer aux échecs voit l'échiquier différemment qu'un enfant qui ne sait pas jouer.

De même, un bon joueur se distingue d'un mauvais parce qu'il voit autrement. Si le trait essentiel de la perception est celui de la perception de la structure, c'est-à-dire que la perception ne se forme pas d'atomes séparés, mais se présente avec un mode particulier de constitution qui définit des parties distinctes, alors vous comprenez comment je vois l'échiquier, je le vois différemment. Quelque chose de semblable se produit dans le développement de la perception de l'enfant.

En particulier, toute la réalité perçue est celle que nous percevons comme le joueur d'échecs perçoit l'échiquier. Nous ne percevons pas uniquement les objets proches ou le rapport approximatif des choses, mais nous percevons la réalité avec des liens et des rapports sémantiques. C'est tout ce que j'ai dit jusqu'à présent à propos de l'aspect sémantique de la perception.

Je pense que vous en conviendrez: quand je m'exprime, je ne parle pas uniquement de la signification des choses. Très souvent, tôt dans son langage, l'enfant est amené à parler non seulement de la signification des choses, mais de ses propres actions, de l'action des autres et

de son état intérieur. Je veux manger, je veux dormir, j'ai froid. Le langage, comme moyen de communication, amène à nommer en reliant notre état intérieur avec des mots, et relier avec des mots ne veut jamais dire former une simple liaison associative, mais signifie toujours une généralisation, puisque chaque mot ne désigne pas uniquement un seul objet. Si l'on dit que maintenant, j'ai froid, et que je dise la même chose le jour suivant, cela signifie que j'ai généralisé chaque sensation unique de froid aussi bien qu'une seule sensation. De cette manière apparaît le processus intérieur de l'expérience vécue qui donne sens aux objets.

Chez le nourrisson, il n'y a pas de perception conceptualisée. Il perçoit la pièce dans son ensemble, pas la table séparément, pas les chaises séparément, il va percevoir le tout, comme un ensemble indissociable, [à la différence de l'adulte] qui examine les formes présentes dans ce décor. Comment un enfant, dans la petite enfance, perçoit-il ses propres expériences vécues? L'enfant dans la petite enfance se réjouit, se met en colère, a du chagrin, mais ne sait pas qu'il se réjouit, c'est-à-dire à la minute où il se réjouit, il ne sait pas qu'il le fait, comme le nourrisson, quand il a faim, ne sait pas qu'il a faim. Il y a une grande différence entre avoir faim et savoir que j'ai faim. L'enfant dans la petite enfance ne reconnaît pas ses propres expériences vécues. À l'âge de 7 ans, nous avons affaire au début de l'émergence d'une structure sémantique de l'expérience vécue où l'enfant commence à comprendre ce que signifie je suis content, je suis triste, je suis en colère, je suis gentil, je suis méchant, c'est-à-dire une orientation sensée apparaît chez lui, dans ses propres expériences vécues. De même que l'enfant de 3 ans découvre ses rapports aux autres, l'enfant de 7 ans découvre le fait même de l'existence de ses expériences vécues. Grâce à cela, trois particularités caractérisant la crise de 7 ans apparaissent. Premièrement, grâce au fait que les expériences vécues acquièrent du sens, l'enfant qui se fâche, comprend qu'il est en colère, grâce à cela, des expériences vécues, des rapports qui étaient impossibles avant l'apparition de ces expériences sensées émergent chez lui. Comme sur l'échiquier, à chaque coup joué, il apparaît des liens totalement différents entre les pièces, de même, des liens absolument différents m'apparaissent quand ils acquièrent un certain sens. Par conséquent, tout le caractère de l'expérience vécue à cet âge se réorganise comme se restructure le jeu ou la façon dont l'enfant regarde l'échiquier quand il a appris à jouer.

Deuxièmement: le plus important, ce qui apparaît en premier lors de cette crise, est une généralisation des expériences vécues, ou bien une généralisation affective, une logique des sentiments. Il y a des enfants profondément retardés qui, à chaque pas, vivent une expérience d'échec. Les enfants jouent, l'enfant tente de se joindre à eux, on le rejette, il sort dans la rue, on se moque de lui, en un mot, à chaque pas, il est perdant. A-t-il une réaction face à sa propre déficience? Il en a une, mais dans chaque cas particulier, bien qu'une minute plus tard, si vous l'observez, il soit parfaitement content de lui.

Mille échecs ponctuels, mais il n'y a pas de sentiment de dévalorisation générale, il ne généralise pas ce qui s'est passé de nombreuses fois. Chez un enfant plus âgé, il apparaît une généralisation de sentiments, c'est-à-dire, une fois, il m'arrive quelque chose, je vis cette situation une deuxième fois, une troisième fois, un groupe d'affects se constitue, une généralisation dont le caractère se rapporte aussi à une expérience vécue unique, mais comme on le sait, l'affect se rapporte à une perception ou à un souvenir unique. Par exemple, je vous pose la question suivante, un enfant dans la petite enfance, à l'âge préscolaire découvre qu'il parle différemment. Il le remarque, mais il n'a pas de véritable jugement de valeur de lui-même, pas d'amour-propre. Le niveau d'exigence envers nous-même, pour notre réussite, pour notre situation survient précisément en lien avec cette crise. Qu'est-ce que l'amour-propre? L'enfant dans la petite enfance s'aime lui-même, mais l'amour-propre

ou un certain rapport généralisé à lui-même qui va rester identique dans des situations équivalentes, un amour-propre en tant que tel, une généralisation des rapports avec son entourage, et l'appréhension de sa propre valeur est impossible à l'enfant de cet âge. Par conséquent, il se produit toute une série de formations complexes qui mènent au fait qu'à partir de l'âge scolaire, les problèmes changent brusquement et de manière radicale et seront différents, par principe, de toutes les difficultés qui se rencontrent à l'âge préscolaire.

Il me reste à montrer que tout cela est produit par la crise. J'ai essayé d'expliquer qu'il y a des néoformations qui continuent à exister. Puisque l'amour-propre subsiste, la valeur de soi reste, alors que la néoformation de la crise est passagère. Tout ce que je dis est basé sur cela, et pendant la crise des 7 ans, précisément du fait qu'une différenciation survient entre l'interne et l'externe pour chaque personnalité, que pour la première fois une expérience vécue conceptualisée apparaît, et qu'à cause de cela, un conflit aigu se produit entre les expériences vécues, le conflit intérieur devient possible pour la première fois à cet âge. L'enfant qui ne sait pas quels bonbons prendre, les plus gros ou les plus sucrés, est un enfant qui se trouve dans une situation de conflit intérieur, il hésite. Le conflit intérieur entre l'expérience vécue contradictoire et le choix personnel de ses expériences vécues devient possible ici. Il existe des formes typiques d'éducabilité difficile que l'on peut rencontrer à l'âge préscolaire<sup>14</sup>.

Pendant le développement de l'enfant, quand il y a deux expériences vécues contradictoires simultanées, les conflits ou les contradictions non résolues, les expériences vécues contradictoires existent, mais les contradictions sont comprises consciemment comme des contradictions...ici, nous avons affaire à une sorte de naissance d'un nouvel aspect du développement de l'enfant qui par lui-même est un facteur passager et de ce fait il donne l'impression que tous les enfants de 7 ans... [sont des enfants difficiles<sup>15</sup>].

Mais pour l'essentiel, là où le dédoublement interne des expériences vécues devient possible, là où le conflit intérieur des expériences vécues devient possible, là où, pour la première fois, l'enfant comprend ses expériences vécues, quand un rapport interne s'établit chez l'enfant, il se produit un tel changement dans les expériences vécues, sans lequel l'âge scolaire serait impossible. Car, je le répète une fois de plus, pendant la crise des 7 ans, l'expérience préscolaire vécue se transforme en expérience scolaire, et cela signifie que les facteurs du milieu et de la personnalité qui sont apparus à l'âge préscolaire et ont entraîné...<sup>16</sup> la destruction et l'élaboration, qu'elle s'est transformé en un nouvel ensemble de facteurs du milieu et de la personnalité qui a rendu possible cette étape de développement qu'on appelle l'âge scolaire, que chez l'enfant le rapport au milieu a changé, ce qui signifie que le milieu lui-même a changé, et que le cours du développement lui-même a changé et qu'une nouvelle époque a débuté.

---

<sup>14</sup> Peut-être «à l'âge scolaire».

<sup>15</sup> Communication interrompue. Notre interprétation entre crochets.

<sup>16</sup> Phrase inachevée dans l'original.