

Quelques repères biographiques



Lev Semionovitch Vygotski est né à Orcha, en Biélorussie, en 1896, la même année que Jean Piaget et que Célestin Freinet. L'année suivante, sa famille, de confession juive, s'installe à Gomel, une ville plus importante de Biélorussie. Au sein de sa famille règne une riche vie intellectuelle où l'on parle plusieurs langues (en particulier l'allemand). Cela permettra à Vygotski de se documenter sur tous les travaux de philosophie, de linguistique, de psychologie qui paraîtront en Europe. Il fait de brillantes études au lycée de Gomel. Il y excelle dans toutes les disciplines (Vygotski étudie le latin et le grec, lit l'hébreu, le français et l'anglais). Il lit les philosophes, en particulier Spinoza, Hegel et Marx. À seize ans et demi, il est admis à l'université de Moscou (malgré le *numerus clausus*). Il s'inscrit en médecine, qu'il abandonne très vite, puis en droit. Il étudie parallèlement l'histoire, la philosophie, la psychologie et la théorie littéraire. Il suit des cours de linguistique. La critique littéraire, le théâtre et la poésie sont au centre de ses préoccupations. En 1915, il écrit un essai sur Hamlet.

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

À Gomel, il enseigne, dans différents instituts, la littérature, l'esthétique et l'histoire de l'art, s'occupe de théâtre. À l'Institut pédagogique où il dispense des cours de psychologie et de logique, il fonde un laboratoire de psychologie : il y effectue des recherches sur la compréhension des récits par les enfants. Il rassemblera les résultats de ces travaux dans un livre intitulé *Psychologie pédagogique*, ouvrage teinté de psychologie pavlovienne. C'est probablement en 1918 qu'il contracte la tuberculose.

En 1924, il intervient de façon remarquée au congrès panrusse de psycho-neurologie sur le problème de la conscience. Vygotski y affirme qu'il faut intégrer la conscience comme objet d'investigation en psychologie. En effet, dans toute situation, le sujet ne peut réagir qu'en fonction de sa propre interprétation de la situation : il est donc impossible d'ignorer la conscience. Il s'oppose en cela à la psychologie pavlovienne. Cette conférence produit une vive impression sur le nouveau directeur de l'Institut de psychologie de Moscou, Kornilov. Il engage Vygotski comme chercheur dans son établissement. Il y travaillera avec Alexei Leontiev (qui travaillera sur l'activité) et avec Alexander Luria (spécialiste mondial en neuropsychologie).

Vygotski restera chercheur à l'Institut de psychologie de 1924 jusqu'à sa mort en 1934. Pendant ces dix ans, il déploiera une activité intense : recherches nombreuses, conférences, direction de thèses, voyages. En 1925, il crée un laboratoire de psychologie pour l'enfance anormale qui deviendra par la suite l'Institut de défectologie dont il sera le premier directeur. En 1926, il engage avec ses collaborateurs un vaste travail expérimental et théorique. Mais Vygotski n'a pas encore élaboré les concepts fondamentaux de la théorie historico-socio-culturelle du

psychisme. Ce n'est que vers 1930, après une gestation de quelques années, que Vygotski et ses collaborateurs formuleront cette théorie.

De 1930 jusqu'à sa mort, Vygotski va poursuivre ses recherches et y ajouter un intense travail de publication pour y présenter sa théorie historico-socio-culturelle. En 1934, il propose une synthèse de dix années de travail ininterrompu qui sera son œuvre majeure : *Pensée et langage*.

Mais il est victime d'un nouvel accès de tuberculose. Il dicte sur son lit de mort le dernier chapitre de *Pensée et langage*. Il meurt dans la nuit du 10 au 11 juin 1934.

Dès 1936, l'œuvre de Vygotski est frappée de censure. Ce n'est qu'en 1956 que paraît à nouveau *Pensée et langage* en russe. En 1962, un digest est publié aux Etats-Unis. Les années suivantes paraissent de nombreuses traductions (espagnoles, italiennes, allemandes), à partir de la version anglaise. Curieusement, il faudra attendre 1985 pour pouvoir lire Vygotski en français, avec la première traduction de *Pensée et langage* par Françoise Sève.

Une théorie du développement humain

Lev Vygotski, comme Jean Piaget, Henri Wallon ou Jerome Bruner est un psychologue du développement. La psychologie du développement est une partie de la psychologie qui s'intéresse à la question de savoir comment l'être humain s'édifie en tant qu'être adulte. En effet, chez l'homme, s'élaborent des conduites complexes : raisonner, lire un texte, résoudre différents types de problèmes, éprouver une émotion à la lecture d'un poème, etc. Le problème est de savoir comment ces conduites complexes se construisent. Pour Vygotski, les réponses traditionnelles des psychologues ne sont pas satisfaisantes : les uns décrivent sans expliquer, les autres réduisent leur objet.

Vygotski, avec Luria, distingue trois lignes de développement : une ligne biologique (l'évolution de l'espèce), une ligne socio-historique (l'évolution des sociétés humaines) et une ligne ontogénique (développement de l'organisme individuel de l'enfance à l'âge adulte).

L'évolution biologique naturelle prépare la voie à l'apparition des sociétés humaines. Chez les espèces animales les plus évoluées, on observe des traits qui les rapprochent de l'homme : utilisation d'instruments, formes rudimentaires d'organisation sociale... Mais l'utilisation de l'outil reste une fonction secondaire chez l'animal. Par contre, les sociétés humaines se caractérisent essentiellement par la transformation des processus naturels à l'aide de moyens artificiels que sont les outils, les techniques... L'activité des hommes, au cours de l'histoire, loin de n'être qu'une adaptation au milieu, transforme celui-ci. Vygotski reprend ici une idée de la philosophie marxisme, dont il est imprégné. Mais son originalité est d'élargir la notion d'outil. En effet, dit-il, l'action de l'homme sur la nature exige de ce dernier un double contrôle : le contrôle de la nature extérieure par des outils techniques mais aussi le contrôle de sa propre conduite ou de celle d'autrui à l'aide d'outils spécifiques qu'il nomme "instruments psychologiques". Par ce terme, il convient d'entendre, outre les signes linguistiques, l'ensemble des formes ou des moyens communicatifs par lesquels les hommes parviennent à contrôler leurs propres comportements ou ceux d'autrui. Vygotski donne lui-même une liste d'exemples d'instruments psychologiques :

« Le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles. »

Le fonctionnement psychologique se trouve transformé par l'utilisation de ces instruments, car

ils permettent au sujet d'opérer sur ses propres représentations en les recombinaison en fonction des buts qu'il s'assigne.

Le développement culturel s'explique par la nécessité dans laquelle se trouvent les hommes, lorsqu'ils sont confrontés à de nouveaux problèmes, d'inventer de nouveaux outils et d'élaborer de nouvelles opérations. Les activités novatrices retenues par les hommes, parce qu'elles constituent des solutions éprouvées à leurs problèmes pratiques et théoriques, s'objectivent dans des objets œuvrés (système d'écriture, outils techniques...), dans une culture. Ces activités sont perfectionnées au fil des générations. Chaque individu trouve donc à sa naissance un ensemble de capacités créées par les hommes au cours de leur histoire. Ces capacités, à la différence de celles des animaux, sont déposées à l'extérieur des individus dans une culture. C'est de l'appropriation de ces formes d'activités déposées dans des outils techniques et psychologiques dont dépend le développement des fonctions psychiques supérieures. C'est pourquoi, dit Vygotski, on ne peut penser le développement de l'enfant indépendamment de l'histoire des sociétés humaines. L'enfant est cet être de nature qui, en s'appropriant les œuvres de la culture, s'humanise, c'est-à-dire reconstruit des capacités spécifiquement humaines.

Autrement dit, existent chez l'enfant deux lignes de développement dialectiquement intriquées : une ligne naturelle et une ligne culturelle. Ainsi l'enfant hérite d'une organisation biologique, comme être de nature, et il se construit, en tant qu'être de culture, en s'appropriant les productions humaines léguées par les générations antérieures. Cette appropriation culturelle n'est possible que par la médiation d'outils psychologiques qui, à l'instar des outils techniques qui permettent à l'homme de transformer la nature, lui permettent à la fois d'agir sur le comportement d'autrui mais aussi sur le sien propre. Ainsi se développent chez les individus des activités et une personnalité foncièrement irréductibles à leurs conditions naturelles. Avec le développement culturel apparaît donc du qualitativement nouveau.

Une loi du développement : de l'inter-psychique à l'intra-psychique

Dans les années 1929-1930, Vygotski lit Pierre Janet et s'en inspire. Janet s'intéresse à l'histoire de certaines fonctions psychologiques comme la mémoire volontaire, l'acte volontaire. Janet affirme que nous finissons par appliquer à nous-mêmes les conduites sociales que nous mettons en œuvre avec autrui.

Prenons un exemple : Vygotski nous propose le cas d'un jeune enfant cherchant désespérément son jouet. L'adulte intervient et le questionne : L'avais-tu à tel endroit ? L'avais-tu à tel moment ?... L'adulte pose ainsi des questions qui orientent la conduite de l'enfant, non pas vers une recherche erratique, mais vers une recherche systématique. La mémoire volontaire chez l'homme, pour Janet, est produite par l'intériorisation de ce type d'interrogation : l'enfant reprend à son compte cette pratique du questionnement langagier, c'est-à-dire qu'il se pose à lui-même ces questions : L'avais-je à tel endroit ? L'avais-je à tel moment ? Avec autrui et à l'aide du langage se met en place une exploration méthodique et contrôlée de notre expérience passée.

L'origine des conduites humaines complexes est donc inter-psychique. Ces conduites sont "agies" d'abord, à deux, à plusieurs.

De la même façon, l'acte volontaire aurait pour ancêtre le rapport de subordination entre le chef et celui qui exécute un ordre. Prendre une décision volontaire serait prendre vis-à-vis de soi, la position de celui qui commande à celui qui obéit. On passe de l'inter-psychique à l'intra-

psychique. La structure du psychisme est donc en son essence sociale. Vygotski écrit :

« La loi génétique qui gouverne de manière générale le développement culturel peut-être formulée de la façon suivante : toute fonction chez l'enfant entre en scène deux fois, sur deux plans, d'abord sur le plan social, puis psychologique, d'abord entre individus comme catégorie interpsychique, puis au-dedans de l'enfant comme catégorie intrapsychique. Cela vaut pareillement pour l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation des concepts ou le développement de la volonté. [...] Derrière toutes les fonctions supérieures, derrière leurs rapports, il y a génétiquement des rapports sociaux, il y a des rapports réels entre des individus. »

Il est important de ne pas dissocier cette loi du développement des analyses concernant le rôle des instruments psychologiques, en particulier du langage. En effet, le langage permet de planifier nos conduites, de les organiser, de les contrôler, de les complexifier. C'est à l'aide du langage que l'enfant pourra reconstruire le questionnement qui lui permettra une exploration méthodique, lors d'une recherche d'un objet perdu. La volonté est la capacité d'origine sociale de placer sa propre conduite sous le contrôle des régulations verbales que désormais l'on s'adresse à soi-même.

Apprentissage et développement

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

Alors quels sont les rapports entre apprentissage et développement

Il existe quatre grandes réponses à cette question.

Pour Piaget, les apprentissages sont sous la dépendance du développement : on ne peut entreprendre un nouveau type d'enseignement que si l'enfant a atteint un certain niveau de développement. Un exemple connu de cette position concerne l'apprentissage numérique : l'enfant est supposé ne pas pouvoir le maîtriser avant d'avoir construit les opérations de classification et de sériation. Piaget insiste sur la nécessité pour l'enseignant de s'interroger sur le niveau de développement de l'élève avant d'entreprendre un nouvel apprentissage. De plus, pour Piaget, les outils culturels n'ont pas un rôle structurant dans le développement cognitif de l'élève.

Les psychologues behavioristes, eux, refusent la distinction entre apprentissage et développement. Pour ces auteurs, il n'y a pas d'activité interne qui ressemblerait de près ou de loin à du développement. Tout ce que l'organisme fait est le fruit des apprentissages, c'est-à-dire le résultat de transformations de l'organisme par des stimuli externes ou internes.

Pour les psychologues de la forme, au contraire, le fait de travailler une discipline, par exemple la géométrie, va avoir des répercussions plus profondes sur le psychisme. Au travers de cette discipline, ce sont les facultés d'attention, d'analyse, de réflexion, que l'on cherche à développer. L'enseignement ne vaut donc que comme moyen au service du développement intellectuel de l'enfant.

Vygotski, quant à lui, va défendre la thèse que les apprentissages précèdent et provoquent le développement. En effet, c'est lors de la construction des capacités que les fonctions psychiques

sont amenées à se transformer et à se réorganiser, donc à possiblement se développer. Les apprentissages, lieu de construction des capacités, ouvrent des voies, orientent et donnent forme au développement des fonctions psychiques. Nous avons étudié à l'école les concepts de droites parallèles et de droites perpendiculaires. Ces concepts, une fois appris, continuent à se développer souterrainement et viennent travailler et modifier notre perception. Notre perception du monde est donc différente d'un individu qui serait dans un autre contexte culturel où ces concepts seraient absents. On peut dire que notre perception est géométrisée, en partie du moins, par nos apprentissages scolaires. L'apprentissage de ces concepts a donc eu un retentissement sur notre développement psychique.

Pour aller plus loin

BROSSARD, M. (2004), *VYGOTSKI. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Presses Universitaires du Septentrion.

SCHNEUWLY, B. (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*, Les cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n° 118. Version pdf : <https://gpc-maths.org/data/documents/schneuwly-vyg118.pdf>

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