

Moi, c'est les autres

La question de la naissance du langage et de la pensée reste traversée de divergences profondes. L'intérêt pour nous n'est pas d'entrer dans un débat théorique, mais d'en savoir un peu plus sur ce que la recherche apporte actuellement dans ce domaine, qui dans le fond concerne tout le monde. Pourquoi, comment l'enfant commence-t-il à parler ? A penser ? Comment l'aider lorsqu'il rencontre des difficultés ? Pour les uns, le milieu n'est qu'un simple déclencheur de structures génétiques universelles, lois internes à partir desquelles l'organisme se développe. Pour les autres, il n'y a pas de langage possible sans la communication au sein d'une culture, le langage s'intériorisant peu à peu en pensée. Ce dernier courant se réfère à un auteur russe génial et malmené par l'histoire : Lev Semionovitch Vygotsky. Il écrit son œuvre de 1924 à 1934, année où il meurt, à 38 ans, de tuberculose. Son influence sur la psychologie du développement est si fondamentale – en Europe comme aux États-Unis – qu'il serait dommage d'ignorer plus longtemps et son histoire et les notions clés qu'il a élaborées. Non seulement elles restent d'actualité, mais elles marquent encore le point de départ de recherches à venir.

L'entraide



Vygotsky naît en 1896 au sein d'une famille juive de Biélorussie. Dans la Russie tsariste de l'époque, les juifs doivent obtenir des résultats très brillants pour bénéficier de l'enseignement supérieur. Mais Vygotsky montre très tôt une « grande habilité à penser », dans tous les domaines. Il entre donc sans problèmes à la faculté de médecine de Moscou, plutôt pour faire plaisir à ses parents, car ses matières de prédilection sont depuis toujours la linguistique, la littérature, la philosophie, la psychologie... D'ailleurs, très vite il abandonne la médecine (qu'il reprendra à 30 ans) et s'inscrit en droit, faute de mieux, car ce qui l'intéresse n'est pas d'enseigner à l'université de Moscou (mais on ne peut avoir ailleurs des diplômes reconnus !). Parallèlement il suit les cours à l'université populaire où il peut enfin se laisser aller à sa passion pour la littérature et la sémiologie : à ses yeux, l'étude des signes – symboles et écritures – créés par les hommes pour éclairer l'origine de la vie psychique.

Le sujet est le fruit de la relation

Il n'attend pas la révolution pour développer une pensée dialectique d'abord nourrie dans son adolescence par Spinoza. Pour lui, comme pour le philosophe, il n'y a pas opposition mais relation dynamique entre l'existence et la pensée : c'est l'être matériel, le corps, qui, en agissant, crée les fonctions supérieures, langage, pensée, conscience. Sa lecture de Hegel, Marx et Engels vient nourrir cette approche essentiellement

historique : au fil du temps les hommes, en interagissant, créent une écriture, la prolongent par l'éducation et l'apprentissage qui à leur tour donnent naissance à d'autres formes de cultures. C'est ainsi qu'ils s'humanisent. Lorsque la révolution éclate en 1917, il se sent à la fois fils de cette révolution et artisan d'une culture à venir qu'il faut commencer à construire. Mais le marxisme restera pour lui une pensée, non une idéologie. Cela lui vaudra quelques déboires.

Ses études terminées il retourne dans la ville de son enfance, Gomel, et commence sa carrière de professeur : de 1917 à 1924 il enseigne à l'École normale la littérature, l'esthétique, la psychologie. Il crée un théâtre, une revue (consacrée à la critique et à la littérature d'avant-garde) et organise des « lundis littéraires ». Il écrit ses premiers textes de pédagogie et commence une psychologie de l'art. Mais il doit, à partir de 1920, lutter aussi contre la tuberculose. D'ailleurs, il croit à ce moment-là n'en avoir plus pour longtemps à vivre. Aussi lui faut-il se hâter de construire la psychologie scientifique à laquelle il pense, qui n'est en rien d'ailleurs étrangère à l'art, car elle se propose de rendre compte de « la genèse et la nature des fonctions symboliques supérieures ».

En 1924 Vygotsky entame donc sur les chapeaux de roue sa décennie prodigieuse. En janvier il intervient à Léninegrad au deuxième congrès panrusse de neuropsychologie sur « Les méthodes de recherche en réflexologie et psychologie ». Il critique la réflexologie (essentiellement représentée par Pavlov) et

souligne son « incapacité à expliquer de manière adéquate la conscience ». Préoccupés eux aussi d'une psychologie objective, qui puisse dépasser l'étude des conduites réflexes en même temps que le dualisme classique esprit/matière, les membres de l'institut psychologique de Moscou lui demandent de venir participer à leurs travaux. Il s'installe donc à Moscou où il fait à l'automne une conférence sur « La conscience comme problème de psychologie de la conduite ». Il y expose son principe de genèse sociale de la conscience et ouvre ainsi la voie à une nouvelle psychologie : les fonctions supérieures de l'homme ne s'enracinent ni dans les profondeurs du cerveau, ni dans les hauteurs de l'esprit, mais hors de lui, dans sa relation avec les objets et les personnes au sein de la vie sociale. Le sujet n'est ni un reflet passif de son milieu ni un esprit solitaire face au monde : il est le

fruit de la relation. « Dans le développement culturel de l'enfant toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social et dans un deuxième temps au niveau individuel : dans un premier temps entre personnes et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même. Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre êtres humains ».

Les signes ne sont jamais figés

Ces relations se font par la médiation d'outils spécifiques, les instruments qui permettent d'agir sur les autres ou avec eux : les signes, linguistiques ou non, de la culture.

De jeunes psychologues enthousiastes le rejoignent, séduits par une pensée qui, parce qu'elle a peu de temps pour s'apesantir en système froid, s'exprime souvent par intuitions, aphorismes, « tel un génie visionnaire ». Ils fondent l'École historico-culturelle et commencent les études expérimentales chargées d'étayer la psychologie instrumentale. Leurs travaux portent essentiellement sur les processus d'apprentissage, puisque c'est par l'appropriation interactive et l'intériorisation des signes que l'enfant

se développe. « Le bon apprentissage est celui qui précède le développement. » Vygotsky a toujours une vision dynamique du sujet, tourné vers des possibles et de nouvelles capacités à se construire. Les signes eux-mêmes ne sont jamais figés, toujours susceptibles d'être modifiés et développés suivant les situations et les intentions.

Le langage ne sert pas d'expression à une pensée toute prête, il ne la revêt pas comme une robe de confection. C'est au contraire par les mots que la pensée se fait.

Sa théorie inspire la recherche actuelle

Mais à partir de 1929, la passion intellectuelle et créative des années révolutionnaires commence à être regardée d'un mauvais œil par un pouvoir qui se durcit. Sous prétexte de « pureté idéologique » la psychologie est la première contrôlée, particulièrement l'École historico-culturelle accusée d'être idéaliste et de conduire « objectivement à une révision du matérialisme historique ». Les études expérimentales sont arrêtées. Dans les dernières années de sa vie, Vygotsky doit lutter contre les forces de mort à l'intérieur comme à l'extérieur, pour continuer son œuvre, car il lui faut analyser le rapport entre la maturation organique et l'histoire culturelle. Cette dernière ne peut certes agir sur la structure du système nerveux, mais elle en modifie l'organisation fonctionnelle. « Si nous comparons le cortex des grands hémisphères à un énorme tableau de signaux, nous pourrions dire que l'homme a créé par lui-même les clés de ce tableau. » Ces codes, ou signes, se sont construits au cours du développement collectif de

La zone proximale de développement

Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone proximale du développement [...]

Deux enfants ont le même âge mental de sept ans ; cependant l'un des deux résout avec un minimum d'aide des tâches pour des enfants de neuf ans, alors que l'autre ne réussit que des tâches adaptées à des enfants de sept ans et demi. Le développement mental de ces deux enfants est-il le même ? Du point de vue de leur activité autonome, oui ; mais du point de vue de leur capacité potentielle de développement ils sont très différents. Ce que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte délimite sa zone proximale de développement. Avec cette méthode nous pouvons tenir compte non seulement du processus de développement déjà réalisé et des processus de maturation qui ont déjà eu lieu, mais aussi de ceux qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir.

Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. La zone proximale de développement nous aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie d'acquisition. L'état de développement mental de l'enfant peut ainsi être déterminé sur la base d'au moins deux facteurs : celui du développement actuel et celui de la zone proximale de développement.

Ce texte a été écrit par Vygotsky entre 1933 et 1934, peu avant sa mort, et publié en 1935.

Vygotsky aujourd'hui, Collection « Textes de base en psychologie », Delachaux-Niestlé, Paris, 1985.

l'humanité. L'enfant renégocie leurs significations au cours de son développement. Grâce surtout à une clé essentielle : le langage, car « la pensée ne s'exprime pas dans le mot mais s'y réalise ». Deux mois après la mort de Vygotsky paraît un ouvrage qui réunit ses idées fondamentales : *Pensée et Langage*. Mais il disparaît de la circulation dès 1936. Vygotsky meurt une seconde fois dans le silence et la censure. *Pensée et Langage* n'est réédité qu'en 1956, puis résumé dans une traduction pour l'Occident, en 1962. Ce n'est qu'en 1982 que les œuvres complètes commencent à être publiées en russe. La chape de plomb se lève, lentement, car ce n'est qu'en 1985 que *Pensée et Langage* est traduit en français (une toute petite partie de son œuvre). Les thèses de Vygotsky inspirent la recherche française actuelle. Au laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de Paris V, elles sont considérées comme « fondamentales ». Pour Josie Bernicot, spécialiste du langage, « apprendre à parler ce n'est pas apprendre la syntaxe, c'est apprendre une certaine adéquation des formes du langage avec certaines situations de communication » et Vygotsky est le seul « qui permet de théoriser ce rôle de l'interaction sociale dans les acquisitions de l'enfant. Chez Piaget il n'y a aucune importance de la relation, seul compte l'environnement physique à partir duquel l'enfant développe son intelligence logique. Pour Chomsky et ses continuateurs, les cognitivistes, le système d'acquisition du langage est inné. Ni Piaget, ni Chomsky ne s'intéressent à la relation sociale. Vygotsky est le seul dans la psychologie du développement à considérer l'enfant comme membre d'une communauté sociale et culturelle ». Pourtant tout comportement est d'abord acquis avec l'aide d'un entourage (phase interpsychologique).

L'ancrage social du développement

Un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il n'est pas en mesure de diriger le processus développemental mais est entraîné par celui-ci. La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle : le seul bon enseignement est celui qui précède le développement. [...]

Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique.

Le développement du langage sert de paradigme pour ce type de problème. Le langage apparaît tout d'abord comme moyen de communication de l'enfant avec ceux qui l'entourent. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur qu'il devient un mode de pensée fondamental de l'enfant lui-même, une de ses fonctions psychiques. Les études menées par Baldwin, Rignano et Piaget ont démontré que la nécessité de mettre en œuvre sa pensée apparaît pour la première fois quand il y a une discussion entre enfants et que ce n'est qu'ensuite que la pensée se présente comme activité intérieure (l'enfant raisonne et vérifie les fondements de sa propre pensée). [...]

Tout comme elle donne naissance à la réflexion et au langage intérieur, la communication entre l'enfant et les personnes qui l'entourent est aussi à l'origine du développement de la volonté chez l'enfant. Dans un de ses récents travaux, Piaget a démontré que c'est la coopération qui est à la base du développement du jugement oral chez l'enfant.

Vygotsky aujourd'hui, Collection « Textes de base en psychologie », Delachaux-Niestlé, Paris, 1985.

Pour se développer, l'enfant doit être aidé

Par exemple pour les acquisitions linguistiques, « dans un premier temps le sens de ce que dit l'enfant n'est pas dans l'enfant, il est entre son interlocuteur et lui, dans leur relation. Plus tard le sens de la phrase est dans l'enfant (phase intrapsychologique) ». Vygotsky appelle zone proximale de développement ce qui se passe entre le moment où l'enfant est capable de faire quelque chose avec quelqu'un d'autre et le moment où il le fait seul. Pour Josie Bernicot c'est là une notion capitale tout à fait « en cohérence avec la notion d'ancrage social du développement : s'il n'y a pas un moment où l'enfant est aidé par quelqu'un pour faire quelque chose il n'y a pas de développement ».

Le langage est essentiel puisqu'il est outil de la pensée, mais c'est pour toutes les acquisitions que la théorie de Vygotsky intéresse la recherche. De même que, si elle est particulièrement utilisée sur le développement initial, elle vaut pour toutes les tranches d'âge, selon les mêmes principes. Enfin elle renouvelle la « représentation des déficiences », car Vygotsky considère le défaut comme un « catalyseur de processus compensatoires », toute personne qui rencontre des difficultés « est contrainte de prendre une voie détournée pour les surmonter, engageant ainsi son développement dans des voies originales et nouvelles ».

Alice Petit

Avec l'aimable autorisation de l'auteur, article paru précédemment dans la revue
Enfant d'abord,
n° 187, février 1995.