



Clot, Y. - Avec Vygotski

Aziz Jellab



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/13272>
DOI : [10.4000/osp.13272](https://doi.org/10.4000/osp.13272)
ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2000
Pagination : 213-217
ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Aziz Jellab, « Clot, Y. - Avec Vygotski », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 29/1 | 2000, mis en ligne le 10 novembre 2020, consulté le 12 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/13272> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.13272>

Ce document a été généré automatiquement le 12 novembre 2020.

© Tous droits réservés

Clot, Y. - Avec Vygotski

Aziz Jellab

RÉFÉRENCE

Clot Y. (dir) (1999). Avec Vygotski. Paris : La Dispute, 304 pages.

- 1 La redécouverte des travaux et des idées de Vygotski, comme les interrogations laissées en suspens par ce psychologue russe du début du Siècle, ont encouragé des chercheurs d'horizons intellectuels variés à organiser un colloque consacré à ce penseur, colloque dont est issue cette publication.
- 2 Un point focalisera la plupart des contributions : celui des rapports complexes existant entre la Pensée et le Langage, (c'est également le titre de l'ouvrage de référence de L. Vygotski). Mais l'enjeu de cette pensée réside également dans sa « fluidité », eu égard aux découpages disciplinaires, en particulier pour ce qui est des rapports entre la socialisation et les apprentissages. « La lecture de Vygotski ouvre sur une conception non strictement génétique, et pour tout dire historique du développement individuel. Nous n'avons pas affaire, avec le sujet humain, à un développement sans histoires, à une trajectoire sans surprises », écrit Yves Clot (p. 10).
- 3 Traitant du statut de la conscience chez Piaget et Vygotski, Jean-Paul Bronckart met l'accent sur les différences opposant ces deux auteurs : c'est la posture à l'égard du langage et son rôle dans le développement cognitif qui différencie Piaget et Vygotski. Dans son ouvrage La formation du symbole, « Piaget ne semble y prendre au sérieux ni le statut des signes langagiers, ni le rôle des interventions de l'entourage humain ; et ce faisant, les processus par lesquels l'organisme humain accède à la maîtrise de son propre fonctionnement psychique demeurent, comme les lecteurs attentifs de Piaget l'auront constaté, largement mystérieux » (p. 22). Or c'est précisément cette maîtrise de son fonctionnement psychique qui définit la conscience aux yeux de Vygotski. L'histoire de chaque sujet est l'histoire d'une relation dialectique entre son développement cognitif et affectif dans leur rapport avec la socialisation qui passe par l'internalisation du langage, des signes et des mots. Ainsi, « la prise de conscience se

manifeste aussi comme réaction à une stimulation (en l'occurrence à une stimulation sociale), et il convient dès lors de l'étudier dans le cadre plus général de l'ensemble des réactions constitutives du comportement humain » (p. 29). Ces différences - et bien d'autres - entre Piaget et Vygotski tiennent essentiellement à des a priori philosophiques que J-P. Bronckart exprime ainsi « Si Piaget est le descendant de Descartes et de Kant, Vygotski se situe quant à lui clairement dans la continuité des positions de Spinoza, de Hegel et du marxisme, et sa thèse de la double origine (biologique et socio-sémiotique) de la pensée consciente humaine peut être considérée comme un équivalent, au plan ontogénétique, de la thèse de l'homínisation formulée par Engels dans *La Dialectique de la nature* » (p. 32).

- 4 Pour Gérard Vergnaud, les différences entre Piaget et Vygotski ne doivent pas escamoter la convergence entre leurs pensées. « Tous deux ont pour ambition d'élaborer une théorie de la représentation et, s'ils n'en ont pas la même vision, ils sont autant l'un que l'autre attentifs à analyser les processus de représentation le plus soigneusement possible, en avançant des définitions et des thèses précises » (p. 46). Pour autant, là où Piaget voyait dans le monologue infantile l'expression d'une forme égocentrique de rapport à la langue, Vygotski pose d'emblée que le langage est d'abord socialisé et ce n'est qu'à posteriori qu'il devient subjectif suite au processus d'internalisation.
- 5 Contemporain de S. Freud, Vygotski ne pouvait rester insensible à la théorie psychanalytique avec laquelle il partage l'hypothèse de l'existence d'une vie psychique dépassant le seul cadre de la conscience. Bernard Doray analyse les rapports historiques et idéologiques ayant contribué au développement de la psychanalyse en U.R.S.S. et partant, à susciter l'intérêt de Vygotski pour cette pensée naissante. Si Vygotski reconnaît à la psychanalyse un apport pour ce qui est de la connaissance des mobiles de l'action, des rapports existant entre la pensée et l'ordre symbolique, il s'interroge sur son efficacité sociale et individuelle. La vision « enfantine et pansexuelle de l'humain » (importance du complexe d'Œdipe) est des plus critiquables à ses yeux. Ainsi, le désir n'est pas appréciable en dehors des conditions sociales vécues par le sujet.
- 6 Wallon et Vygotski : à bien des égards, et même si ces deux auteurs ne se sont jamais rencontrés, leurs conceptions relatives au psychisme et au développement humains sont très proches, notamment pour ce qui est de l'importance des conditions sociale et intersubjectives à travers lesquelles l'individu agit et se « représente le monde ». Gaby Netchine-Grynberg et Serge Netchine se proposent d'interroger leurs pensées à travers la notion de « mondes communs » : Comment Wallon et Vygotski ont « cherché à donner au "fait" psychologique, compris comme unité qui fait sens dans l'activité fonctionnelle et relationnelle, une détermination qui l'inscrive dans des "mondes communs" et surtout qu'apporte leur œuvre psychologique à la compréhension de la formation de ces "mondes communs" ? » (p. 82). C'est l'importance de la dialectique entre action et développement qui rapprochera ces deux auteurs, dialectique socialement située : ainsi, l'individu ne peut être sans partager avec autrui des significations et des références communes, partage qui passe par la dynamique des rapports intersubjectifs et langagiers.
- 7 Vygotski et Wallon accorderont un statut princeps à la pensée. C'est l'objet de la contribution de Michel Deleau qui précise que « Pour l'un comme pour l'autre, l'organisation psychologique est construite de façon médiata par la culture d'une

communauté. [Par ailleurs] pour analyser la constitution d'un plan proprement psychologique de la vie mentale, il convient de prendre en compte les contraintes biologiques et les contraintes sociales » (p. 102). Ainsi, l'individu est « l'aboutissement provisoire d'une relation à la communauté culturelle » (p. 103). Deleau développera plus loin la question des rapports entre la fonction sémiotique et communicative du langage (en particulier le fait que, pour Vygotski, la signification objective et la signification subjective des « mots » ne coïncident pas, ce qui atteste du fait que le langage n'a pas seulement valeur d'instrument de communication mais également d'instrument psychologique de pensée, et que son internalisation ne s'identifie pas à son incorporation puisque les énoncés comme l'écriture expriment toujours les effets d'un travail d'élaboration subjectif).

- 8 L'apport de Vygotski et de Wallon relatif aux rapports entre pensée et affect est traité par Jean-Yves Rochex. Rochex observe que « le souci commun à Wallon et à Vygotski [était] de promouvoir une approche qualitative et dynamique du psychisme et de son développement [qui] interdit au psychologue de séparer pensée et affect, de les penser comme résultant de deux processus de développement indépendants, et le contraint au contraire à penser leurs rapports » (p. 121). L'affect fait référence aussi bien aux « mobiles » de l'action chez Vygotski qu'aux « émotions » chez Wallon (le premier s'étant moins occupé du statut de l'émotion dans le développement de l'individu). Rochex rapporte une citation de Vygotski qui livre toute la mesure de ce rapport complexe entre pensée et affect : « ...celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre. De même, celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu d'avance impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre que la transformation de la pensée en un inutile appendice du comportement, en son ombre impuissante et vaine » (p. 127).
- 9 Les travaux de Vygotski, surtout à partir du moment où il s'intéressera aux problèmes de la déficience mentale, portent la marque d'une collaboration avec A. N. Léontiev. C'est l'objet du propos de Janette Friedrich. Hormis l'opposition pensée par ces deux auteurs entre les « fonctions psychiques supérieures » et les « fonctions psychiques inférieures », c'est le statut reconnu à l'activité qui rapprochera autant qu'il éloignera leurs points de vue. Là où Vygotski s'interrogera sur la relation langage/pensée, Léontiev partira du lien activité/conscience.
- 10 L'apport de Vygotski relatif aux théories de la signification et de l'activité a laissé des interrogations en suspens. Ce sont ces problèmes qu'Yves Clot se propose d'éclaircir à travers la lecture des travaux de M. Bakhtine. Clot souligne que pour Vygotski, pensée et langage (ou « mots ») ne s'identifient pas, mais s'élaborent de manière dialectique et évolutive : si « la pensée se réalise dans le mot », elle ne s'exprime pas à travers lui et « le développement psychologique n'est internalisation des instruments sociaux que parce qu'il est, en même temps, externalisation de la pensée personnelle vivante » (p. 167). C'est ce point qui rapproche Vygotski de Bakhtine pour lequel « la recherche du mot personnel c'est en fait une recherche du mot non personnel ». Cette perspective

permet de postuler que l'usage des mots, comme leur signification, est constamment soumis à l'univers des mots d'autrui dans lesquels le locuteur cherche appui. Bakhtine ira plus loin que Vygotski dans l'exploration des rapports subjectifs aux mots et du statut de la signification, en particulier à travers son concept de « genre » qui lui permet de mieux penser l'expérience de l'intersignification dans son rapport avec les contextes sociaux concrets.

- 11 Frédéric François poursuit le débat en s'interrogeant sur le statut des mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine. Vygotski différencie sens et signification du mot. « Vygotski met l'accent sur la différence entre l'écrit d'une part et le dialogue oral et le discours intérieur fondés sur le primat du sens, la référence partagée et non explicitée » (p. 194). Mais la question qui se pose est bien de savoir comment l'enfant en vient, via « la zone proximale de développement » à recevoir les mots de l'autre qu'est l'adulte. Bakhtine observe que la compréhension du mot est de nature dialogique puisqu'elle oppose « à la parole du locuteur une contre-parole » (p. 198).
- 12 C'est à la psychologie du développement que Vygotski semble avoir le plus contribué. Michel Brossard traite de la relation apprentissage et développement, notamment à travers le concept de « zone proximale ». Deux périodes caractérisent l'apprentissage : une période interpsychique, au cours de laquelle l'adulte met à la disposition de l'enfant des contenus culturels ; une période intrapsychique, en particulier au moment de l'apprentissage scolaire qui génère progressivement un travail d'appropriation interne. « La zone proximale de développement se transformerait au cours d'un apprentissage, passant d'une forme interpsychologique à une forme intrapsychologique » (p. 211). L'apprentissage conduit au développement de nouvelles ressources qui ne manquent pas de retentir sur les connaissances que l'individu s'est appropriées antérieurement (ainsi en est-il de l'apprentissage d'une langue étrangère qui « va transformer les rapports que le sujet entretient avec sa langue maternelle », p. 213),
- 13 Vygotski posait d'emblée que tout développement affectif et cognitif s'opère dans des rapports contradictoires engageant l'individu et autrui. Ce sont ces contradictions que Lucien Sève tente de mettre à jour à la lumière des conceptions de Piaget, Vygotski et Marx. Après avoir souligné que Piaget n'a pas pensé la contradiction mais plutôt l'opposition à l'action individuelle, Sève considère que Vygotski a été à l'origine d'une théorie nouvelle : « l'externe "le milieu social" n'est pas ici vraiment autre chose que l'interne — le psychisme individuel- L...] dans le développement culturel de l'enfant, il y a au fond identité de ces deux pôles contraires d'une même réalité, le psychisme humain, lequel existe et se développe à la fois dans les individus et hors de chacun pris à part, passant de façon incessante du dehors au dedans et réciproquement » (p. 230). Ainsi, le développement psychologique est social avant d'être subjectif ; il s'ensuit qu'à la différence de Piaget, Vygotski postule que « Le développement des formes psychiques n'est pas génétique mais appropriatif d'un psychisme historiquement accumulé sous forme de rapports sociaux entre les humains » (pp. 233-234). L'influence marxiste est tangible dans cette perspective (« L'Homme, c'est le monde de l'homme » disait l'auteur du Capital).
- 14 La contribution de Pierre Rabardel revient sur le statut du langage chez Vygotski et des ouvertures théoriques qu'une telle conception apporte à la méthode instrumentale en psychologie. Comme l'outil, le signe contribue à l'activité médiatisée. Ce point est fondamental puisqu'il fait accéder le langage à un statut d'instrument ayant une

existence en soi et participant du développement cognitif ainsi que de la réalisation de la pensée de l'individu. Bernard Schneuwly conclut l'ouvrage en interrogeant le concept de développement chez Vygotski. Il montre ainsi comment ce concept a connu des acceptations différentes le long de la courte carrière de Vygostki. Pour celui-ci, le développement n'est pas linéaire mais sinueux et repose sur des transformations continues. Par ailleurs, « la construction sociale des fonctions psychiques supérieures, consiste dans le fait que le développement ne peut plus être conçu comme endogénique, mais comme rapport interne et externe » (p. 272). Pour Schneuwly, Vygotski ne parvenait pas à trancher la question des rapports entre développement et apprentissage (tantôt, celui-ci apparaît comme déterminant celui-là, tantôt, c'est l'inverse qui est postulé).

- 15 On l'aura compris : les différents thèmes abordés par Vygotski sont d'une portée heuristique significative pour qui veut comprendre le difficile rapport existant entre pensée et langage, entre signification subjective et sens social, entre l'affectif et le cognitif, etc. Pour notre part, nous pensons que la sociologie a beaucoup à apprendre d'une telle approche — dommage que les auteurs de cet ouvrage ne comptent pas de sociologue — qui permet d'aller au-delà des certitudes théoriques et, à l'heure où l'on redécouvre l'« acteur » ou le « sujet », de réfléchir à la question de la régularité et de la singularité des expériences socio-subjectives. Certaines recherches ont déjà su tirer profit d'une telle pensée. Citons les travaux de Jean-Yves Rochex sur Le sens de l'expérience scolaire (1995, P.U.F.) et ceux de Yves Clot relatifs aux conditions de travail et au rapport entre activité et psychologie de l'individu (Cf. Le travail sans l'homme ? La Découverte, 1995).

AUTEURS

AZIZ JELLAB

Université de Paris VIII- E.S.C.O.L.