





 Open access • Journal Article • DOI:10.1007/BF03172635

Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky — [Source link](#)

Bernard Schneuwly

Institutions: University of Geneva

Published on: 01 Jan 1987 - European Journal of Psychology of Education (Springer Netherlands)

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/les-capacites-humaines-sont-des-constructions-sociales-essai-5eqecz8d1>

Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky

SCHNEUWLY, Bernard

Reference

SCHNEUWLY, Bernard. Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1987, vol. 1, no. 4, p. 5-16

DOI : 10.1007/bf03172635

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:32549>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Les Capacités Humaines Sont des Constructions Sociales. Essai sur la Théorie de Vygotsky

Bernard Schneuwly
Université de Genève, Suisse

Dans la théorie de Vygotsky, la différenciation entre psychologie génétique et psychologie de l'éducation n'a pas de sens. Cette thèse est prouvée par un exposé de quelques principes psychologiques fondamentaux développés par Vygotsky.

La médiatisation des processus psychologiques est le pivot de la conception vygotksyenne; les médiateurs sont des systèmes de signes socialement élaborés qui permettent le contrôle des propres processus de comportement. La sociogenèse et l'intériorisation, qui découlent de cette conception, sont deux aspects inséparables du même processus de construction des diverses capacités psychiques; ils mènent, à un certain niveau de développement, à un comportement quasi-social de l'individu par rapport à lui-même. La différenciation des fonctions est la forme principale que prend la construction de nouvelles capacités; l'analyse du développement du langage illustre parfaitement cette conception.

L'analyse des thèses vygotksyennes permet de déceler quelques lignes directrices pour la recherche en psychologie.

La théorie de Vygotsky, récemment devenue accessible au public français par deux publications (Vygotsky, 1985b; Schneuwly et Bronckart, 1985), est en quelque sorte la preuve que psychologie génétique et psychologie de l'éducation se confondent nécessairement ou, comme le dit Bronckart (1985, p. 19), «que l'école est le lieu même de la psychologie, parce que c'est le lieu même des apprentissages et de la genèse des fonctions psychiques».

En dix ans de travail scientifique dans le domaine de la psychologie¹, Vygotsky a en effet développé une conception de la psychologie dans laquelle les définitions traditionnelles, dominantes encore dans de nombreuses disciplines de la psychologie contemporaine, sont radicalement mises en question et remplacées par une série de principes fondamentaux qui permettent d'aborder le problème du développement et plus généralement de la nature du psychisme humain sous un jour nouveau. Parmi ces définitions il y a celles de développement

¹ Vygotsky est mort en 1934 des suites d'une tuberculose, à l'âge de 38 ans seulement. Il a d'abord enseigné à l'école secondaire et développé une intense activité de critique littéraire, dramaturge, théoricien de l'art. C'est à 28 ans, lors du congrès des psychologues soviétiques de 1924, qu'il est apparu la première fois comme théoricien en psychologie avec un texte très remarqué sur «La conscience comme problème de la psychologie».

et d'apprentissage dont la séparation est au coeur de la conception de la psychologie de l'éducation définie dans un sens classique; dans une vision piagetienne, le développement est conçu comme facteur largement indépendant de l'apprentissage et de l'éducation, comme la base, le présupposé de ces deux facteurs de l'ontogenèse; dans la conception behavioriste au contraire, le développement devient objet de la psychologie comme facteur maturational; l'apprentissage d'autre part explique toute acquisition provenant du milieu. Le concept de «zone proximale de développement», proposé en 1933 par Vygotsky, peu avant sa mort, contient une nouvelle définition du rapport entre développement et apprentissage/éducation qui découle naturellement du cadre théorique général: «Les processus du développement ne coïncident pas avec ceux de l'apprentissage mais suivent ces derniers en donnant naissance à... (la) zone proximale de développement» (Vygotsky, 1985c, p. 114). Celle-ci est définie comme «la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes (ou d'enfants plus avancés) et celui atteint seul». (p. 108).

Le développement suit l'apprentissage: une position provocante allant à l'encontre du sens commun et des positions piagetiennes aussi bien que de celles des behavioristes. Comment Vygotsky arrive-t-il à une telle proposition? Nous essayons de répondre à cette question dans ce qui suit en exposant les principaux thèmes développés par Vygotsky². Trois thèses sont au coeur de la conception et la résumons de manière succincte:

- a) Le rapport entre l'individu et la réalité est toujours socialement médiatisé.
- b) Toutes les fonctions psychiques supérieures (volonté, attention, mémoire, formation de concept, pensée verbale, langage écrit) sont issues directement de rapports sociaux, de rapports interpsychiques dont elles sont l'intériorisation.
- c) L'intériorisation se fait sous forme de différenciation de fonctions antérieurement indifférenciées.

Le concept de médiatisation

Vygotsky a d'emblée défini le problème central que doit aborder la psychologie comme étant celui de comprendre comment se forment et se développent les fonctions psychiques supérieures (on parlerait aujourd'hui plus généralement du fonctionnement cognitif), et plus généralement la conscience.

La psychologie tend en général à concevoir l'activité de l'individu comme se déroulant entre deux pôles. Il y a d'une part l'individu avec toutes ses capacités d'enregistrement et de traitement d'information qui lui permettent d'agir sur la réalité. Il y a d'autre part cette réalité physique et éventuellement sociale, source d'informations et objet d'actions. Dans ce cadre général, le développement des capacités d'un individu est nécessairement compris comme découlant de l'interaction entre les deux pôles. Plusieurs visions sont possibles en mettant l'accent plutôt sur la réalité extérieure qui forme l'individu ou plutôt sur l'individu qui agit sur la réalité extérieure pour en extraire de l'information en

² On peut distinguer trois périodes dans le travail de Vygotsky dans le domaine de la psychologie: durant la première, très brève, son travail est fondé sur les principes de réflexologie; au cours de la deuxième il développe les principes exposés dans le présent texte; pendant la troisième à la fin de sa vie, il se consacre essentiellement aux problèmes de la signification (pour plus de détail: Rivière, 1985). Vygotsky n'a pu donner qu'une ébauche de solution à ce dernier problème dans le dernier chapitre de «Pensée et langage» (1985b). Dans un intéressant article, Wertsch (1985) développe cet aspect de l'oeuvre de Vygotsky en se basant sur les propositions d'un autre auteur soviétique: Bakhtine.

fonction de schèmes déjà construits ou de processus de prise d'information programmés. Mais le processus de développement doit nécessairement être décrit comme un processus d'adaptation de l'individu à la réalité, pour survivre, pour obtenir satisfaction, pour faire fonctionner ses schèmes, etc.

Vygotsky montre qu'il est difficile, voire impossible, d'expliquer à travers une telle approche des changements qualitatifs importants intervenant par exemple dans la mémoire, qui devient volontaire à un certain niveau, dans la perception, qui devient contrôlée à un certain moment, etc. Il est plus difficile encore de comprendre l'apparition de l'attention, de la volonté, de la pensée verbale, etc. Toutes ces fonctions, spécifiques à l'espèce humaine, ont comme particularité d'être conscientes, c'est-à-dire d'être l'objet d'un contrôle systématique durant leur exécution. Pour expliquer leur genèse il faut partir d'une conception qui ne se réduit pas à la définition d'un rapport entre deux pôles et par conséquent à la description du développement comme processus d'adaptation, mais développer une approche qui tient compte de la spécificité humaine de l'entretien de la vie.

Partant des propositions théoriques de Marx et de Engels, Vygotsky détermine la spécificité du comportement humain par le fait que l'homme produit, en coopération avec d'autres, ses moyens de subsistance en utilisant pour ce faire des moyens pour agir sur la nature: les outils. L'action de l'homme sur la nature, le travail, n'est jamais immédiate, mais *médiatisée* par des objets spécifiques, socialement élaborés, fruits des expériences des générations précédentes et par lesquels, entre autres, se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. Les outils se trouvent entre l'homme qui agit et la nature; ils déterminent son comportement, le guident, affinent et différencient sa perception de la nature travaillée.

Par le fait qu'un objet socialement élaboré, un outil, intervient entre l'homme qui agit et la nature sur laquelle il agit, l'activité a une structure fondamentalement différente. Elle n'est plus contrôlée immédiatement par un besoin et par la perception globale du champ d'intervention, comme c'est le cas pour le fameux singe utilisant un bâton pour atteindre le fruit: «Le singe veut le fruit.» Chez l'homme il y a, d'une part, le but et, d'autre part, des moyens à disposition pour l'atteindre. Buts et moyens sont planifiables et planifiés. Les moyens sont à choisir et à construire en fonction de certains buts: «L'homme veut le bâton.» (Vygotsky, cité d'après Rissom, 1979, p. 15*³) L'intervention de l'outil, objet socialement élaboré, dans cette structure différenciée, donne à l'activité une certaine forme. Et la transformation de l'outil transforme évidemment les façons de se comporter face à la nature et aux autres hommes avec lesquels on collabore. Les activités, médiatisées par les outils, sont donc formées socialement; elles ont une origine sociale. L'activité n'est plus conçue comme se déroulant entre deux pôles, homme et nature, mais entre trois: homme — outils — nature.

Un outil médiatise une activité, lui donne une certaine forme. Mais ce même outil représente aussi cette activité, la matérialise. Autrement dit: les activités ne sont plus seulement présentes dans leur seule exécution. Elles existent en quelque sorte indépendamment d'elle dans les outils qui les représentent et par là-même signifient. L'outil devient ainsi le lieu privilégié de la transformation des comportements: explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer, les compléter sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation. L'existence matérielle, extérieure des médiateurs de l'activité est le présupposé de l'élargissement des possibilités.

³ Toutes les citations marquées par une astérisque ont été traduites par moi-même.

Signes et contrôle des processus psychiques

L'idée fondamentale de Vygotsky est d'utiliser ces quelques idées-guides, esquissées ici très brièvement, pour aborder les processus psychiques, les processus intérieurs. «Le fait central dans notre psychologie est le fait de la médiatisation.» (Vygotsky, in Wertsch 1985, p. 139). L'activité psychique aussi est médiatisée; elle aussi, au niveau humain, n'est possible que grâce à des moyens artificiels qui la structurent et la modifient. Evidemment, le médiateur ne peut pas être un outil matériel, extérieur: c'est le signe qui prend sa place: «L'invention et l'utilisation des signes comme moyens auxiliaires pour résoudre des problèmes psychiques donnés (se souvenir, comparer, classer, choisir, etc.) est analogue à l'invention et l'utilisation des outils: le signe agit comme un instrument d'activité psychologique d'une manière analogue au rôle de l'outil dans le travail» (Vygotsky, cité d'après Rissom, 1985, p. 129*) et Vygotsky de définir le signe comme «tout stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle de comportement — son comportement propre ou celui des autres» (ibid). Ailleurs il écrit: «Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature. Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes: le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les oeuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc.» (Vygotsky, 1985a, p. 39)

L'exemple classique que Vygotsky donne pour illustrer sa pensée sont les techniques mnémoriques du type «faire un noeud dans le mouchoir pour se rappeler». «Si l'on réfléchit sur le fait que, en faisant un noeud pour se rappeler, l'homme construit en substance un processus de la mémoire à l'extérieur, force un objet extérieur à lui rappeler une tâche à accomplir, ou mieux, extériorise un de ses processus intérieur en le transformant en une activité extérieure, si l'on pense donc à ce qui se vérifie dans tous ces cas, déjà ce fait en soi pourrait nous donner une idée du caractère effectivement particulier des formes supérieures du comportement. Dans un cas, nous nous trouvons devant quelque chose qui est retenu en mémoire, dans l'autre devant un homme qui retient quelque chose en mémoire. Dans un cas des liens temporels s'instaurent grâce à la coïncidence de deux stimuli qui agissent simultanément sur l'organisme; dans l'autre l'homme crée lui-même un nouveau lien dans le cerveau à travers un lien artificiel entre deux stimuli. L'essence même de la mémoire humaine réside dans la capacité de l'homme de mémoriser activement par la médiation des signes.» (Vygotsky, 1974, pp. 132-33*) On retrouve le rapport entre trois termes: l'individu qui doit se rappeler de quelque chose dans une certaine situation; les faits à mémoriser; le signe qui permet d'organiser différemment le processus de mémorisation.

Le noeud dans le mouchoir n'est qu'un exemple rudimentaire. D'autres systèmes sociaux bien plus puissants ont été développés pour élargir la mémoire à l'infini: utiliser les doigts pour compter par exemple, ou les systèmes d'«écriture» développés dans certaines sociétés utilisant des noeuds complexes et qui avaient comme fonction essentielle de permettre la transmission de messages très élaborés, dépassant la capacité de mémoire d'un messenger qui pouvait à l'aide des noeuds mieux se rappeler, ou plutôt, pour être plus précis, se rappeler autrement.

Dans une série d'expériences, Vygotsky montre comment des processus tels la perception, la mémoire, l'attention, la volonté, les concepts, etc. se transforment

au cours de l'histoire et au cours du développement ontogénétique par le fait que des systèmes de signes interviennent, qui permettent de mieux contrôler les activités et de les rendre plus efficaces. De nouvelles fonctions apparaissent; de nouvelles relations entre fonctions qui avant fonctionnaient indépendamment, sont créées; des processus naturels sont rendus inutiles. Ce sont ainsi la structure et le fonctionnement du système psychique entier qui changent avec l'apparition de nouveaux systèmes de signes.

On voit l'analogie profonde entre activité extérieure et activité intérieure humaines: les deux sont médiatisées, les deux sont structurées, transformées, informées par des procédures socialement élaborées. Les deux se développent à partir d'activités immédiates, rudimentaires, élémentaires pour s'enrichir et se complexifier par l'intégration de moyens socialement créés. On comprend dès lors que le processus de développement ne peut pas être conçu comme adaptation à une réalité mais doit être vu comme un processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes, cristallisées sous de multiples formes dans des systèmes d'outils, d'objets produits et de signes. Il apparaît comme soumis non plus à des lois biologiques de maturation ou d'exercice de fonctions biologiques fondamentales, mais à des lois sociales qui changent en fonction des périodes historiques et des sociétés. Chaque fonction, chaque activité est profondément sociale, puisque rendue possible par des instruments sociaux qui ont leur origine dans des situations sociales.

La différence fondamentale entre outil et signe est le fait que le premier agit sur la nature tandis que le deuxième agit sur les autres personnes et sur soi-même. Le système de signes privilégié, central pour le contrôle du comportement de soi et des autres, est le langage.

Deux illustrations

Deux expériences réalisées par Vygotsky permettront de mieux saisir comment l'intervention du langage modifie fondamentalement l'activité dans une certaine situation: la résolution de problèmes et la classification d'objets. Dans les deux cas, le langage intervient comme organisateur de l'activité en transformant sa structure et son fonctionnement (pour un autre exemple, celui de l'attention volontaire, voir Leont'ev, 1932; voir aussi Luria 1928, pour une description des trois phases de l'utilisation de signes pour le contrôle du comportement).

Pour analyser leur façon de résoudre des problèmes, des enfants sont mis dans la situation suivante: ils doivent chercher un bonbon qui est posé sur une armoire. Ils ont à disposition, comme outils, des chaises et un bâton. L'intervention du langage comme organisateur de l'activité pour résoudre ce problème apparaît particulièrement bien dans l'exemple suivant: «Elle (l'enfant) dit: 'Sur la chaise' (regarde l'expérimentateur) 'Est-ce qu'il y a vraiment un bonbon?' Hésite 'Je peux prendre l'autre chaise, aller dessus et l'avoir'. Prend l'autre chaise. 'Non ça ne va pas. Je pourrais prendre le bâton.' Le prend et pousse le bonbon. 'Il va bouger maintenant.' Le pousse. 'Ça a bougé. Je ne pouvais pas le prendre avec la chaise, mais avec le bâton ça allait.'» (Vygotsky, 1978, p. 25*). Langage et activité pratique forment un seul tout. Plus le problème est difficile, plus l'importance du langage est grande. Le langage rend l'enfant indépendant du champ visuel; les opérations deviennent moins spontanées et impulsives, l'activité entière plus contrôlée. En même temps — nous verrons cela plus bas — le langage aussi se différencie en assumant cette nouvelle fonction d'organisation de l'activité pratique. Il devient «égocentrique», s'intériorise et par là même se transforme.

Du temps de Vygotsky, le problème de la formation des concepts était abordé notamment par Ach qui essayait d'expliquer le mécanisme par la «tendance

déterminante», représentation du but qui règle l'action pour résoudre la tâche donnée. Vygotsky montre que l'analyse en ces termes ne permet pas de comprendre les différences importantes observables au niveau ontogénétique, tâches et buts, et donc la tendance déterminante, étant les mêmes pour les enfants de différents âges et les adultes. «La question principale, fondamentale, concernant le processus de formation du concept et en général le processus de l'activité appropriée à une fin est celle des moyens à l'aide desquels s'effectue telle ou telle opération psychique, telle ou telle activité adaptée à une fin. De même, pour expliquer de manière satisfaisante le travail en tant qu'activité de l'homme appropriée à une fin, nous ne pouvons nous contenter de dire qu'il a pour origine les buts, les problèmes qui se posent à l'homme mais nous devons l'expliquer par l'emploi des outils, par l'application de moyens originaux sans lesquels le travail n'aurait pu apparaître; de même encore la question centrale pour expliquer les formes supérieures de comportement est celle des moyens qui permettent à l'homme de maîtriser le processus de son propre comportement.» (Vygotsky, 1985b, p. 150)

Pour mettre en évidence le rôle du signe dans la formation des concepts, Vygotsky propose une tâche de double stimulation: des objets de différentes formes, couleurs et dimensions sont présentés à des enfants. Un objet est retourné devant un enfant interrogé qui peut y lire un mot dépourvu de sens. La tâche de l'enfant est de mettre avec cet objet tous ceux dont il pense qu'ils ont le même nom au revers. Après chaque essai, l'expérimentateur découvre une nouvelle figure qui contredit la classification proposée. La question est évidemment de savoir, dans quelle mesure et comment le mot et sa signification organisent l'activité de classification.

Vygotsky distingue 3 phases fondamentales: dans une première phase les enfants forment des ensembles selon des critères d'expérience subjective avec les objets. Le mot n'intervient pas en tant que tel comme organisateur de l'activité. Dans une deuxième phase, les ensembles ne sont plus seulement formés selon des critères d'expérience subjective, mais tiennent également compte de relations objectives. Les enfants utilisent les inscriptions comme signe qui guide leur perception et attention. Lors de la 3ème phase du développement enfin on peut dire qu'«à sa formation (du concept) participent toutes les fonctions intellectuelles élémentaires en une combinaison spécifique, l'élément central de cette opération étant l'emploi fonctionnel du mot comme moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier les traits isolés, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe.» (Vygotsky, 1985b, p. 204)

Le mot et sa signification sont d'abord des moyens extérieurs, sociaux qui interviennent dans le processus de classification, qui le soutiennent, qui le modifient de plus en plus créant ainsi une nouvelle fonction psychique: la formation de concepts. A un certain point, fonction et moyen, signification du mot et concept, ne forment plus qu'un: moyen et fonction se confondent dans une nouvelle unité psychique créée à partir de moyens extérieurs et ensuite intériorisés. Regardons de plus près cette sociogenèse et intériorisation des fonctions psychiques supérieures.

De l'interpsychique à l'intrapsychique

Nous avons vu plus haut que le signe est toujours d'abord extérieur et préexiste à l'individu qui va l'utiliser et l'intégrer dans son propre fonctionnement. Vygotsky insiste beaucoup sur cette origine sociale et extérieure des signes et de leur fonctionnement dans les relations sociales. L'exemple illustratif qu'il donne à cet égard est le développement du geste de l'indication. Ce geste n'est au début

qu'un essai sans succès d'atteindre un objet quelconque. La main est tendue vers un objet que l'enfant aimerait saisir, mais qui est hors de portée. Les personnes de son entourage lui donnent une signification. «L'essai sans succès de l'enfant engendre une réaction non pas de l'objet qu'il veut, mais d'une *autre personne*. La première signification du mouvement de saisir est donc établie par d'autres» (Vygotsky, 1978, p. 56*). Avec le temps, l'enfant établit un lien entre son mouvement et le comportement des autres et va interpréter ce mouvement comme «montrer». Le mouvement change de fonction, n'est plus orienté vers l'objet, mais vers la personne; mais la forme du mouvement aussi se transforme par ce changement de fonction; le geste devient geste au sens vrai du terme.

À partir de cette possibilité d'influencer le comportement des autres apparaît la possibilité de s'influencer soi-même. On se comporte envers soi-même comme envers un autre, on utilise les signes envers soi-même, on agit envers soi-même de façon «quasi-sociale» (Vygotsky, in Rissom, 1979, p. 18*) «Un processus interpersonnel est transformé en un processus intrapersonnel.» (Vygotsky, 1978, p. 57*)

On pourrait faire un raisonnement analogue sur la signification du mot. Chaque mot a une signification. Celle-ci doit être utilisée par l'adulte comme moyen de communication avec l'enfant. C'est seulement ensuite que le mot prend une signification pour l'enfant. «La signification du mot existe d'abord objectivement pour les autres et seulement ensuite commence à exister pour l'enfant. Toutes les formes principales de communication verbale de l'adulte avec l'enfant deviennent plus tard des fonctions psychiques.» (Vygotsky, 1974, p. 201*) Et Vygotsky de généraliser: «Toute fonction apparaît deux fois dans le comportement social de l'enfant: d'abord au niveau social, ensuite au niveau individuel; d'abord entre les personnes (interpsychologique), ensuite à l'intérieur de l'enfant (intrapychologique). Cela s'applique également à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures ont leurs origines dans les relations réelles entre individus humains.» (Vygotsky, 1978, p. 57*) Sociogénèse et intériorisation sont donc les deux processus fondamentaux de la construction des fonctions psychiques supérieures.

Il est très important de voir que le passage de l'extérieur à l'intérieur transforme fondamentalement le processus, sa structure et son fonctionnement. Ce n'est que l'origine de la fonction et les moyens qui la réalisent qui sont sociaux. Lors de l'intériorisation il y a une construction complexe qui se fait pour permettre un fonctionnement autonome, indépendamment de la situation sociale qui est à l'origine du processus particulier. J'ai déjà illustré cette transformation par l'exemple du geste de l'indication. Prenons comme autre exemple plus complexe, et plus élaboré par Vygotsky, le langage intérieur.

Nous avons vu dans le chapitre précédent que le langage est utilisé dans certaines situations non pas pour agir sur quelqu'un d'autre, mais pour agir sur soi-même. Il y a donc à l'intérieur des fonctions du langage une différenciation qui commence à s'établir. Cette différenciation se systématisé à partir d'un certain âge et par là même transforme le fonctionnement du langage qui jusqu'à présent fonctionnait de façon indifférenciée pour agir sur les autres et sur soi-même: apparaît à un certain stade du développement ce qu'on appelle depuis Piaget le «langage égo-centrique», terme repris par Vygotsky. La différenciation est fonctionnelle et structurelle en même temps: fonctionnelle, parce qu'apparaissant de façon privilégiée dans des situations de difficulté à résoudre dans le déroulement d'une action; structurelle par un certain nombre de caractéristiques linguistiques, et notamment par l'affaiblissement de l'aspect extérieur vocal du langage, par l'aspect fragmentaire et abrégé du langage, par la non-prise en considération d'autres personnes dans la formulation des contenus.

Le langage devient ainsi, par différenciation fonctionnelle et transformation structurelle, un instrument privilégié pour le contrôle du comportement propre dans la résolution de problèmes. Mais pour devenir véritablement cet instrument, il doit se transformer encore plus radicalement et devenir langage intérieur, «langage pour soi» (Vygotsky, 1985, p. 340). Vygotsky a tenté de décrire les caractéristiques de ce langage qui par définition n'est pas accessible à l'observation directe. La transformation affecte évidemment d'abord le caractère vocal: l'aspect extérieur du langage disparaît complètement. D'un point de vue syntaxique, il s'agit d'un langage extrêmement abrégé parachevant ainsi la tendance déjà notée pour le langage égocentrique. Cette brièveté est le résultat d'un processus syntaxique à travers lequel le langage devient essentiellement prédicatif; autrement dit: dans ce langage, le thème ou le sujet dont on parle n'est pas exprimé puisqu'il est évidemment connu. Il n'y a que commentaire, que prédication, phénomène qu'on trouve dans certaines situations dialogiques: «Il est où ton frère?—A Paris». Du point de vue de sa structure syntaxique, le langage intérieur peut être comparé à un dialogue entre personnes qui se connaissent très bien et qui parlent dans une situation très structurée qu'elles maîtrisent. Le caractère prédicatif du langage intérieur est la dernière trace de son origine dialogique.

Syntaxe et phonétique se simplifient à l'extrême pour laisser de plus en plus la place à la signification du mot. Mais la structure significative aussi se transforme dans le langage intérieur. Pour saisir cette transformation, Vygotsky distingue sens et signification. Le sens d'un mot est «l'ensemble de tous les faits psychologiques que le mot fait apparaître dans notre conscience. Le sens d'un mot est ainsi une construction dynamique, fluctuante, complexe qui comporte plusieurs zones de stabilité différentes. La *signification* n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise». (Vygotsky, 1985b, p. 370; soulignement B. S.). Dans le langage parlé quotidien, on passe de la signification au sens d'un mot dans le contexte. Dans le langage intérieur, le sens domine la signification de façon absolue. Il en découle deux caractéristiques sémantiques, déjà présentes de façon rudimentaire dans le langage égocentrique: d'une part l'agglutination, c'est à dire la possibilité de former, de façon asyntaxique, une expression, un mot composé de plusieurs mots; d'autre part la possibilité qu'un mot aspire pour ainsi dire le sens présent dans les autres mots le précédant et élargisse ainsi sa signification de façon presque illimitée. La structure sémantique du langage intérieur est idiomatique.

On voit que le langage intérieur a ainsi pris la forme qui correspond le mieux à sa fonction; il est devenu lui-même cette fonction, pensée verbale, par différenciation à partir du langage parlé tout court; une fonction particulière, autonome du langage avec sa propre structure et son propre fonctionnement.

Différenciation des fonctions

Nous avons jeté jusqu'ici deux regards sur le développement: d'une part nous avons vu comment l'apparition et l'utilisation de signes transforment le fonctionnement de certaines fonctions psychiques, comment elles permettent l'apparition de fonctions plus complexes et plus efficaces, comment elles interviennent dans la transformation de fonctions élémentaires comme la mémoire, l'attention, mais aussi la résolution de problèmes et la classification en créant des fonctions psychiques supérieures d'une grande stabilité. D'autre part nous avons vu que l'appropriation des signes se fait toujours à partir d'une situation

sociale, c'est à dire à partir de situations d'utilisation de ces signes par les membres d'une société qui sont en interaction. Le développement peut alors être vu comme une transposition de l'utilisation des systèmes de signes à l'intérieur de l'individu, comme un passage de l'interpsychique à l'intrapsychique. Cette intériorisation transforme profondément le fonctionnement et la structure des fonctions et en crée de nouvelles qui sont stables, autonomes, indépendantes et permettent de remplir, au niveau individuel, des fonctions auparavant sociales.

On peut jeter un troisième regard sur ce même processus de développement des fonctions psychiques supérieures en mettant en avant, cette fois-ci, le problème des différenciations des fonctions. L'objet que nous étudierons sera de nouveau le langage qui se spécialise en une série de directions pour prendre des formes intérieures diverses permettant d'exercer des fonctions particulières.

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé la différenciation sans doute la plus importante des fonctions du langage: comme action sur l'autre et comme action sur soi-même. Une voie développe et affine le langage comme moyen de communication, l'autre mène, à travers le langage égocentrique, vers le langage intérieur et la pensée verbale. Mais ces deux lignes de développement ne sont pas les seules. Nous avons exposé brièvement la fonction assumée par la signification du mot pour la formation des concepts spontanés. Vygotsky analyse encore un autre type de développement du concept: les concepts scientifiques qui apparaissent au niveau scolaire et qui sont caractérisés par le fait qu'ils sont introduits d'emblée comme faisant partie d'un système et qu'ils présupposent une approche organisée. Toutes ces spécialisations accentuent l'aspect représentationnel du langage. Vygotsky a relativement peu approfondi les spécialisations qui peuvent avoir lieu au pôle communicatif. Une série de remarques intéressantes permet pourtant d'entrevoir qu'il s'attendait là aussi à des spécialisations importantes qui se matérialisent dans des fonctions autonomes du langage avec une certaine structure et un fonctionnement particulier. Ces remarques éparses se trouvent notamment aux endroits où il compare le langage intérieur au langage parlé d'une part et au langage écrit de l'autre. «Le langage écrit est une fonction verbale, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé.» (Vygotsky, 1985b, p. 259)

Une première caractéristique importante du langage écrit est l'abstraction qui se manifeste dans deux aspects centraux: d'une part il faut faire abstraction du côté sensible du langage et n'utiliser que la représentation du mot. D'autre part et surtout, le langage écrit est un langage sans interlocuteur direct, ce qui pour l'enfant est une situation tout à fait inhabituelle. «Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et, de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage (le langage écrit) permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral.» (Vygotsky, 1985b, p. 260s).

Les motifs d'utilisation du langage écrit, ensuite, ne sont pas du tout les mêmes que ceux du langage parlé. D'une part évidemment, ce motif est au début de l'apprentissage relativement peu développé. Mais d'autre part, plus spécifiquement, dans le dialogue, dans la conversation «la situation impliquée par le langage oral gère à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours, la conversation, le dialogue. Le besoin de quelque chose

et la demande, la question et la réponse, l'énoncé et la réplique, l'incompréhension et l'explication et une multitude d'autres rapports analogues entre le motif et le discours déterminent entièrement la situation propre au langage effectivement sonore. Dans le cas du langage oral il n'y a pas à créer de motivation. C'est la situation dynamique qui en règle le cours». (Vygotsky, 1985b, p. 261) Dans la situation du langage écrit par contre, il faut se représenter la situation et avoir un rapport «plus indépendant, plus volontaire, plus libre» avec celle-ci.

L'aspect volontaire apparaît déjà dans le fait qu'au niveau phonétique il faut rendre consciente la structure des mots et la reproduire de façon volontaire par les graphèmes. De même, au niveau syntaxique, la mise ensemble des mots est un acte volontaire qui n'est pas automatisé d'emblée. Le travail sur les significations aussi est volontaire. Dans ce sens, langage écrit et langage intérieur sont opposés de façon maximale: reproduction de tous les détails d'une situation qui dans le langage intérieur sont évidents; exclusion de la structure purement prédicative à cause de l'absence d'interlocuteur direct; compréhensibilité maximale au lieu de fonctionnement idiomatique; explicitation par des significations formelles des rapports de sens agglutinés ou condensés dans des significations de mot au niveau du langage intérieur. Tout cela doit évidemment avoir des influences directes sur les mots et les constructions, mais Vygotsky ne donne pas d'hypothèse précise à cet égard.

On retrouve des différenciations de fonctions tout à fait analogues dans la distinction entre langage dialogique et langage monologique. Le langage dialogique se base sur une connaissance du noyau du thème débattu; à cela s'ajoutent la mimique, le geste et l'intonation. L'absence de ces aspects dans le langage monologique écrit fait qu'il est la forme de langage «la plus prolixe, la plus précise et la plus développée» (Vygotsky, 1985b, p. 363). Le langage dialogique est un langage fait de mots-clé, une chaîne de réactions. Le langage monologique est dès le début lié à la volonté et la conscience. Les faits langagiers sont insérés «dans le champ clair de la conscience, l'attention se concentrant beaucoup plus facilement sur eux». (p. 364) L'abréviation typique du dialogue n'est pas possible. La voie va toujours du brouillon au propre; il y a toujours le concept au début de l'acte d'écriture; ce concept peut même avoir la forme du langage intérieur.

L'hypothèse fondamentale est claire: le langage écrit, comme le langage intérieur, est une fonction particulière du langage qui se développe par différenciation à partir du langage parlé. A un certain niveau, il devient une fonction indépendante, autonome, avec une structure et un fonctionnement propres, caractérisés notamment par ses aspects abstraits, volontaires et explicites. Mais des questions importantes restent ouvertes: quelle est la forme linguistique de ce langage; quelles sont les étapes de son acquisition; quels sont les mécanismes et moyens qui permettent sa construction et son fonctionnement?

Conclusions

Le bref aperçu de quelques travaux, thèses et thèmes vygotkiens se résume à mon avis parfaitement dans la formule qui sert de titre au présent essai: les capacités humaines sont des constructions sociales. Vygotsky le montre clairement dans ses travaux. «Ce n'est pas la nature, mais la société qui doit être considérée comme principal facteur déterminant du comportement humain.» (1974, p. 131 *) En résumant on pourrait définir les lignes directrices suivantes qui découlent de son approche et qui inspirent un nombre rapidement croissant

d'auteurs (le lecteur trouvera une bibliographie assez complète, mais sans doute déjà dépassée, de travaux s'inspirant directement de Vygotsky in Schneuwly & Bronckart, 1985, p. 226ss):

a) La construction des capacités humaines s'opère par la transformation radicale des capacités naturelles élémentaires. La transformation devient possible par le fait entièrement nouveau qui apparaît chez l'espèce humaine: le signe et la signification qui permettent le contrôle des processus de comportement humain. L'étude des signes et de leur utilisation doit donc nécessairement toujours être au centre de toute approche psychologique.

b) L'apparition de systèmes de signes permet à la fois l'accumulation d'expériences humaines et leur enrichissement continu au cours de l'histoire. La complexification et la diversification des systèmes d'autre part permet l'apparition de capacités humaines particulières. Elles sont donc aussi sociales en ce qu'elles sont des produits historiques et culturels (l'approche psychologique développée par Vygotsky est d'ailleurs parfois appelée historico-culturelle). Comme le dit Vygotsky en citant un autre auteur: «Le comportement ne peut être compris que comme histoire du comportement» (1985a, p. 44).

c) La construction des capacités humaines doit être vue comme un mouvement allant de l'extérieur à l'intérieur, plus précisément encore comme menant de l'interpsychique à l'intrapsychique. Poser le problème de la genèse des capacités en ces termes signifie obligatoirement poser le problème des situations sociales d'apprentissage et, plus généralement, du rapport entre apprentissage-enseignement et développement. Il en découle qu'une psychologie génétique est nécessairement aussi une psychologie de l'éducation, que les lieux de la psychologie sont les lieux sociaux de l'éducation.

Références

- Bronckart, J. P. (1985). Vygotsky, une oeuvre en devenir. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 7-21). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Leont'ev, A. N. (1932). Studies in cultural development of the child. III: The development of voluntary attention. *Journal of genetic psychology*, 40, 52-83.
- Luria, A. R. (1928). The problem of the cultural behavior of the child. *Journal of genetic psychology*, 35, 493-506.
- Rissom, I. (1979). Zum Begriff des Zeichens in den Arbeiten Vygotskijs. In M. Geier (Eds.), *Sprachbewusstsein. Elf Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprachwissenschaft und kulturhistorischer Psychologie* (pp. 9-32). Stuttgart: Metzler.
- Rissom, I. (1985). *Der Begriff des Zeichens in den Arbeiten Lev Semenovic Vygotskijs*. Göppingen, Kümmerle Verlag.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 7-86.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J. P. (Eds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1974/1930). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. E altri scritti*. Firenze: Giunti Barbera.
- Vygotsky, L. S. (1978/1930-31). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985a/1930). *La méthode instrumentale en psychologie*. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1985b/1934). *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1985c/1933). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 139-168). Paris: Delachaux et Niestlé.

**Human capacities are social constructions.
Essay on Vygotsky's theory**

In Vygotsky's theory, the differentiation between genetic psychology and psychology of education has no sense. This thesis is proven by the exposition of some basic psychological principles governing Vygotsky's approach to psychology.

Mediation of the psychological processes is the central fact of Vygotsky's conception; socially elaborated systems of signs are the means of mediation; these allow a control of the processes of behavior. Internalization and sociogenesis, which derive directly from this conception, are two inseparable aspects of the same process of construction of the different psychological capacities; on a certain level of development, they lead to a quasi-social behavior of the subject towards himself. The differentiation of functions is the main form of construction of new capacities: the analyses of the development of language is a good illustration of this principle.

Through the analysis of Vygotsky's theory one can discover some important guide lines for research in psychology.

Mots-clés: Vygotsky, Signe, Médiatisation, Ontogenèse, Intériorisation.

*Reçu: Juin 1986
Révision reçue: Juillet 1986*

Bernard Schneuwly. FPSE Uni II, CH-1211 Genève 4, Suisse.

Thème actuel de recherche:

Développement du langage écrit chez des élèves de 8-14 ans.

Publications les plus représentatives en Psychologie de l'Éducation:

Bain, D., Pasquier, A. & Schneuwly, B. (1984). Modèles d'enseignement et fonctionnement de la langue: préparer une approche communicative et textuelle. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2, 63-91.

Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-202). Paris: Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (1985). «Comment allumer une ampoule?» Analyse d'explications d'élèves données face à face et par écrit. In M. Spoelder, F. van Besien, F. Lowenthal & F. Vandamme (Eds.), *Dis-course. Essays in educational pragmatics* (pp. 174-183). Leuven-Amersfoort, ACCO.