

VYGOTSKI Lev. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*

Traduit du russe par F. et L. Sève. Paris : La Dispute, 2014, 600 p.

Christophe Joigneaux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4872>

DOI : 10.4000/rfp.4872

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 154-156

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Christophe Joigneaux, « VYGOTSKI Lev. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4872> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4872>

en retire – la conviction que l'ouverture de l'histoire-géographie à ces disciplines, son enrichissement par les nouveaux savoirs de la société, sont devenus nécessaires. C'est une question récurrente depuis lors, on en conviendra, quoiqu'elle restera longtemps sans solution concrète – on la retrouvera clairement posée par la commission Braudel de 1968-1969, à laquelle Louis François sera également associé.

Une autre préoccupation que Louis François assume de manière « innovante » concerne l'éducation sexuelle, au sujet de laquelle il a été chargé d'un important rapport après la guerre, suite à un arrêté ministériel de mars 1947 (ce texte est analysé par Régis Revenin dans l'article « De l'éducation sexuelle : le rapport de 1948 »). Mais une intervention encore plus remarquable porte sur l'instruction civique, que Louis François a entrepris de renouveler, à destination des lycéens. Personne n'ignore que ce problème est lui aussi toujours posé de nos jours, et dans les mêmes termes. Certes, en ce domaine comme dans les autres, nous explique Jean-Paul Martin (dans l'article « Éducation civique et tradition républicaine »), les discussions et les projets ne furent pas toujours suivis d'effets ; mais si l'on considère les encouragements réitérés de Louis François auprès des professeurs et ses incitations à reprendre certaines démarches des méthodes actives (enquêtes, travaux de groupes, etc.), on s'aperçoit que, sur ce terrain du civisme, de telles interventions ont promu une véritable alliance, substantielle, et encore à l'ordre du jour (même si elle est d'avance refusée par certains courants hostiles), des valeurs républicaines et des principes de l'Éducation populaire et de l'Éducation nouvelle.

Tout aussi significative est donc l'entreprise de Louis François sur le terrain des méthodes d'enseignement. L'ensemble des études proposées dans ce livre dessine bien, en effet, sa prédilection pour l'Éducation nouvelle, jamais démentie depuis sa précoce adhésion au scoutisme, et qu'il a donc investie dans les différents secteurs et aux différents moments de son activité pédagogique, au risque, comme l'indique le titre de l'ouvrage, de brouiller certaines « frontières » c'est-à-dire aussi de positionner au bord de cet ordre scolaire qu'il avait officiellement mission de protéger. Dès les années 1930, Louis François situe sa réflexion d'enseignant et de pédagogue dans ce cadre qui promeut le collectif, le travail en équipe, la coopération, comme le montre un article publié en 1937 dans *l'Information pédagogique* sur « Le système d'équipe dans une classe d'histoire et géographie de lycée de garçons » (l'une de ses classes, à Marseille). C'est d'ailleurs ce qui le fait approuver les

réformes de Jean Zay, qui prônent ces méthodes notamment au travers de l'instauration des loisirs dirigés, en 1937. Plus tard, comme inspecteur général d'histoire et géographie, on voit Louis François faire valoir auprès des professeurs les mêmes références, qu'il a lui-même expérimentées dans sa pratique (sans toutefois renoncer au cours magistral pour les grands élèves).

Un des constats très utiles et stimulants que ces études nous conduisent donc à faire, c'est celui de la possibilité d'une synthèse des valeurs républicaines, de l'Éducation populaire et des techniques de l'école active – principes modérément et prudemment affirmés en l'occurrence. Est-ce que cette synthèse n'aura été possible que dans les conditions de l'après-guerre et des années 1960 et 1970 ? Voilà l'un des intéressants débats que ce livre pourrait donner l'occasion d'ouvrir.

François Jacquet-Francillon
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

VYGOTSKI Lev. Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures, traduit du russe par F. et L. Sève. Paris : La Dispute, 2014, 600 p.

Cette traduction d'un des textes majeurs de Lev S. Vygotski, que l'on doit à Françoise et Lucien Sève, est un apport précieux pour qui s'intéresse aux dimensions culturelles du développement de l'enfant. En effet, bien que ce texte soit antérieur à l'ouvrage de référence du même auteur, *Pensée et Langage*, et qu'il soit à certains égards moins abouti et plus difficile à lire que ce dernier, il constitue une des présentations les plus complètes non seulement de ses principales orientations et références théoriques, mais aussi, et peut-être surtout, de quelques-unes de ses implications méthodologiques et mises en œuvre empiriques (Van Der Veer & Valsiner, 1991, p. 188).

L'ouvrage, de près de 600 pages, introduit par une mise en perspective très éclairante de Lucien Sève, se présente en deux parties : les cinq premiers chapitres, qui font la moitié du livre, présentent les grandes lignes de l'approche « historico-culturelle » (même si cette expression n'est pas de Vygotski) du psychisme humain ; les dix autres des analyses de données concernant les processus culturels par lesquels « les fonctions psychiques supérieures » se développent. Auxquelles

viennent s'ajouter deux annexes comprenant deux textes qui n'avaient pas été encore intégralement traduits en français. Ce qui rend la lecture de cet ouvrage parfois ardue est le relatif cloisonnement de ces deux parties, dont les développements ne se font que peu explicitement écho, ce qui donne l'impression qu'ils n'ont pas été écrits dans le même mouvement. Tel semble avoir été le cas, d'après ce que l'on sait, de sources plus ou moins sûres, de leurs dates respectives d'écriture : les textes composant la seconde partie, probablement écrits ou prononcés entre 1927 et 1929, seraient antérieurs à ceux de la première partie, puisque ceux-ci ont sans doute été rédigés entre 1929 et 1931. En outre, certains de ces textes n'ont pas été relus ni même achevés ; certains d'entre eux semblent avoir été ajoutés sans que l'on soit sûr que cela corresponde au projet de Vygotski. Ce qui pourrait en partie expliquer pourquoi cet ouvrage n'est jamais paru de son vivant et qu'il ait fait ensuite l'objet de tant d'éditions tronquées, dont une des plus connues est *Mind in Society* (cf. l'introduction de L. Sève pour plus de précisions).

Bien qu'abscons, le titre de cet ouvrage est assez évocateur de ce qu'il renferme. Histoire du développement en premier lieu : cette expression reflète bien à la fois la conception qu'avait Vygotski du développement et sa façon de l'appréhender. Plutôt que de le caractériser négativement et quantitativement, par ce qui manque à l'enfant par comparaison avec l'adulte (p. 272), il faut, selon lui, en étudier la « singularité positive », autrement dit « toutes les modifications et transformations qualitatives qui remodelent le comportement de l'enfant » (p. 271). Donc rompre avec le préformisme latent des approches seulement quantitatives du développement, encore très fréquent aujourd'hui (Nelson, 2007, p. 3-7), et qui consiste à ne considérer l'enfant que comme un adulte miniature, doté à la naissance de toutes les qualités de ce dernier, qui ne demandent donc qu'à s'accroître. Ce type d'approche ne conçoit le développement de l'enfant qu'à l'aune de la « croissance » et de « la maturation » (p. 274) de formes psychiques censées être universelles et nécessaires, voire innées. Vygotski voit dans cette conception du développement « détaché de l'histoire » (p. 105) un des symptômes de la « maladie de l'anti-historicisme » (p. 101) qui conduit à édicter des lois psychologiques à portée universelle, aveugles à leur caractère socio-historiquement situé, alors qu'elles « ne valent que pour [...] l'enfant de notre époque » (p. 102), voire pour « l'enfant européen d'aujourd'hui issu d'un milieu cultivé » (p. 103).

Or c'est précisément ce qui caractérise ce qu'il qualifie de « fonctions psychiques supérieures » : contrairement aux autres fonctions psychiques (qu'il qualifie d'« inférieures », voire de « naturelles »), elles ne peuvent se développer indépendamment du « processus d'acquisition des moyens externes » (langage, écriture, calcul, dessin...) qui constituent une culture donnée (p. 113). Plusieurs de ces fonctions psychiques et moyens culturels font l'objet de chapitres particuliers : le langage oral (chapitre 6), le langage écrit (chapitre 7), les opérations arithmétiques (chapitre 8), l'attention (chapitre 9), les fonctions mnémotechniques (chapitre 10), la pensée (chapitre 11). Mais, comme le montrent plus clairement les derniers chapitres (12 à 15) de la seconde partie, chacune de ces fonctions psychiques supérieures se développe non seulement en fonction du degré de maîtrise des moyens culturels mis à la disposition des enfants mais aussi de façon interactive : le développement des uns concourt à celui des autres, et ce sont leurs rapports évolutifs que synthétise le concept de développement de la « personnalité » de l'enfant (chapitre 15).

L'objet de la « psychologie historique » (p. 169) telle que la conçoit Vygotski dans cet ouvrage est donc double : non seulement étudier les variations voire les évolutions des moyens externes, ou « systèmes de signes » (p. 331), qui peuvent caractériser différentes cultures, mais aussi reconstituer les médiations par lesquelles ces systèmes sémiotiques « deviennent des fonctions psychologiques propres de l'enfant » (p. 333). Selon lui, si le premier champ d'étude relève de la phylogenèse (dans d'autres ouvrages, il distingue phylogenèse et histoire sociale), on ne peut étudier ces deux types de processus de façon indépendante parce qu'ils « fusionnent » au sein du second, qui relève, lui, de l'ontogenèse. Ce qui le conduit à proposer une méthodologie originale (chapitre 2) dont il présente, de façon plus dispersée, des mises en œuvre empiriques dans les différents chapitres composant la seconde partie. À ce sujet, Vygotski parle d'« étude comparative » (p. 134) consistant entre autres à « confronter les savoirs psychologiques sur les animaux, les hommes primitifs, les enfants d'aujourd'hui, normaux comme anormaux » (p. 53-54) pour saisir les « divergences » et les « entrelacements » (p. 134) entre leurs processus de développement.

Car contrairement à ce qui est parfois écrit à son propos, Vygotski est conscient du caractère schématique et trompeur de l'hypothèse « récapitulacioniste », selon laquelle il existe une stricte homologie entre le développement culturel de l'humanité et celui

de l'enfant. C'est pourquoi il écrit que « s'appuyer sur ces données historiques ne signifie nullement les transposer directement dans la théorie de l'ontogenèse » (p. 115). Pour plusieurs raisons dont la principale est corrélative à une des thèses les plus originales que commence à défendre Vygotski à la fin des années 1920 : le développement de l'enfant est « déterminé à chaque stade donné et par son niveau de développement organique et par son niveau de maîtrise des outils » (p. 127). Autrement dit, il se compose de deux lignes entrelacées, l'une culturelle, l'autre naturelle, qui correspondent au développement des fonctions psychiques (respectivement) supérieures et inférieures. Même si la dimension culturelle a tendance à prendre le dessus au fur et à mesure que l'enfant se développe, elle ne fait en cela que se « surimposer » (p. 124) au processus de maturation organique ; ce qui n'est pas le cas, selon Vygotski, du développement culturel de l'humanité.

Ainsi, dans la deuxième partie de cet ouvrage, loin de chercher à valider empiriquement une quelconque variante récapitulacionniste, Vygotski ne s'inspire des travaux ethnographiques qu'il avait à sa disposition (en particulier ceux de Lévy-Bruhl et Thurnwald) que comme « points d'appui » (p. 168) pour configurer des situations expérimentales et ensuite analyser les comportements d'enfants ainsi artificiellement « stimulés ». Faute de place, nous prendrons comme seul exemple de ce mode de mise en œuvre sa présentation et son analyse d'expériences réalisées par Luria (le compte rendu qu'en a fait ce dernier a été traduit dans Brossard & Fijalkow, 1998, p. 201-211) pour saisir les principales étapes de la « préhistoire de l'écrit » (chapitre 7), ce qu'on qualifierait plutôt aujourd'hui de « littératie précoce », c'est-à-dire tout ce que les enfants apprennent de l'écrit avant qu'on ne le leur enseigne (Joigneaux, 2013). En relation avec le « rôle immense dans l'histoire de la culture, dans l'histoire du développement de l'écriture » joué par les « moyens auxiliaires, artificiels de mémorisation » (p. 182-183), ces expériences consistent à étudier comment des enfants, qui ne savent pas encore écrire de façon conventionnelle, utilisent les ressources sémiotiques que constituent sur ce plan une feuille de papier et un outil scripteur pour se « rappeler un certain nombre de phrases dépassant de beaucoup la capacité physique ordinaire d'un enfant à mémoriser » (p. 346). Entre les enfants qui essaient de restituer ces phrases « sans regarder du tout » leurs traces graphiques et ceux qui notent « de manière dépourvue de sens, de différenciation » des « traits qui ne signifient rien » mais qui s'en servent pour

rappeler sans erreur certaines phrases, il y a une différence fondamentale (souvent minorée par des travaux contemporains sur la genèse de l'écrit chez l'enfant) : les derniers utilisent leurs notations comme des signes et comme des auxiliaires de leur mémoire, comme ont pu le faire leurs ancêtres avec d'autres moyens graphiques, ce qui n'est pas le cas des premiers (p. 346). Cette situation expérimentale les amène donc à développer des fonctions mnémotechniques, *une classe de fonction psychique « supérieure »*, parce qu'ils commencent à exploiter les moyens culturels ainsi mis à leur disposition.

Le caractère encore heuristique de cette analyse de la genèse de l'écrit chez l'enfant, comme beaucoup d'autres analyses composant la seconde partie de ce livre, montre que ce type d'approche est encore plein de promesses. Sans doute parce cette méthode d'analyse se situe encore aux frontières des territoires de la psychologie, de l'histoire, de l'anthropologie... à rebours donc des surspécialisations disciplinaires actuelles. Ce qui contribue à conférer toute sa modernité à cette nouvelle traduction de Vygotski.

Christophe Joigneaux
Université Paris-Est Créteil, ESPE de Créteil

Bibliographie

- JOIGNEAUX C. (2013). « La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné ». *Revue française de pédagogie*, n°185, p.117-162.
- LURIA A. R. (1998). « Contribution à l'étude de la genèse de l'écrit ». In M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p.201-211.
- NELSON K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning, and memory*, Cambridge : Harvard University Press.
- VAN DER VEER R. & VALSINER J. (1991). *Understanding Vygotski. A quest for synthesis*. Cambridge : Blackwell.