Confrontations entre formes de pensée dans l'ensegnement : la pensée dialectique dans l'apport de Vygotski

In Lucien Sève "penser avec Marx aujourd'hui tome II "L'homme?" ed la dispute2006 chapitre VII : Heuristique : l'exemple majeur de l'œuvre vygotskienne.

Dans ce chapitre, Lucien Sève analyse l'œuvre du grand psychologue soviétique Lev Vygotski et montre comment la dialectique matérialiste fut pour lui, une source constante d'inspiration et un guide de pensée et de recherches créatives et innovantes. Loin d'être un psychologue marxiste, comme la plupart des psychologues de son temps à Moscou (terme qu'il récusait comme absurde, une science ne pouvant se rattacher à un nom propre), Vygotski est un marxiste psychologue. 'Ce qu'on peut à bon droit chercher chez Marx, c'est sa "méthodologie générale" la dialectique matérialiste,-car la science est philosophique jusque dans ses derniers éléments (p200)-avec laquelle il a produit ce monument qu'est le Capital, et aussi des indications de recherche...la psychologie doit..élaborer ses propres concepts et théories..." p315.

Dans cet exemple, la pensée dialectique permet de dépasser les deux doctrines courantes chez les pédagogues de l'époque, celle issue d'une forme de pensée de type réductionniste, liant la formation au développement inné de l'enfant, et l'autre appuyée sur une forme de pensée de type holiste reposant sur l'apprentissage par le seul environnement.

VYGOTSKY PÉDAGOGUE p340-345

Parce qu'elle est fondée sur une nouvelle intelligence d'ensemble des faits humains, l'œuvre vygotskienne fait montre de sa fécondité dans bien des directions, celle de la pédagogie tout comme de la psychologie et de la neurologie. Vygotski se passionne d'autant plus pour les questions pédagogiques qu'il pense et expérimente en une société où les années vingt sont celles d'un vaste effort social pour mieux permettre à tous d'accéder au savoir, à la culture, à la maîtrise de leur propre vie, projet grandiose -qui va s'enliser par la suite -auquel il s'identifie d'enthousiasme. La conception historico-culturelle selon laquelle les fonctions psychiques supérieures sont non point des données biologiques mais des constructions historiques est plu qu'aucune autre en phase avec pareille visée: contre toutes le vieilles chansons sur la prétendue incapacité native de la plupart à un développement plénier, elle fonde un optimisme pédagogique où, sauf pathologies centrales lourdes, un tel développement est toujours possible pourvu qu'en soient créées les conditions publiques. Au chapitre 13 de l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Vygotski en appelle à «une véritable révolution dans les principes d'éducation », qu'il s'agisse de l'enfant normal ou déficient. La spécificité du culturel par rapport au naturel «devient le point de départ d'une nouvelle théorie de l'éducation », y introduisant pour la première fois «une optique dialectique» : dès lors que des aptitudes élémentaires de l'enfant à ses capacités supérieures il y a non pas transition continue mais rupture, une pédagogie bien pensée «doit lui apprendre à sauter », Qu'il faille pour cela prendre appui sur les logiques naturelles de son développement demeure, mais c'est un appui dont tout le but doit être non de s'y asservir mais de les «dépasser ».

La question pourtant n'est pas simple. Car entre les deux formes sous lesquelles se présente le développement des fonction psychiques supérieures -phylogenèse du genre humain ou onto genèse de la personne -, il y a une différence cardinale: la première se déroule uniquement dans l'histoire sociale, à l'état pur. si l'on peut dire, la seconde dans la vie d'un individu en croissance biologique, où s'entremêlent donc des processus de natures entièrement hétérogènes. « Toute la difficulté du problème », lit-on au premier chapitre de *l'Histoire du développement* ... , tient à cette «fusion de deux lignes de développement» où processus endogènes et exogènes sont étroitement entrelacés tout en demeurant autonomes, formant de complexes interactions. D'où le caractère très embrouillé d'une situation que croient tirer au clair deux sortes d'interprétations unilatérales de sens opposé : les uns donnent pour principal moteur au développement de l'enfant une *maturation* naturelle interne aux réquisits de laquelle l'enseignement devrait avoir pour loi d'adapter ses offres, d'autres au contraire un *apprentissage* social externe qu'il y aurait à prendre en main selon le principe du

dressage -spontanéisme ou dirigisme dont les résultats diversement décevants, voire plus d'une fois désastreux, montrent assez les insuffisances de fond.

Les apports de Vygotski en ce domaine ont pour base une réflexion magistrale sur la dialectique de *l'apprentissage* et du *développement*. Bien entendu existent des processus biologiques de maturation interne inducteurs de phases classiques dans l'évolution enfantine -Vygotski a beaucoup travaillé et écrit sur «l'âge du nourrisson », «la crise de la première année », «la crise des trois ans », «la crise des sept ans », «l'âge de transition» à la puberté. Inutile pourtant de le redire ici longuement: tout des fonctions psychiques supérieures vient à l'enfant du dehors, des acquis historiee-sociaux de l'humanité constitutifs du monde culturel au sein duquel se forment ses capacités. En ce sens, il n'y a pas de développement sans apprentissage en général, sans apprentissage scolaire en particulier. Mais il y a façon et façon de penser l'apprentissage. Toute une psychologie, banale, l'a conçue sur le modèle de l'imitation entendue comme transfert spontané de compétence : je vois faire, j'imite, je sais faire. Représentation très naïve de l'imitation: l'enfant « ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles» (253, p. 352) "[...] si je ne connais pas les mathématiques supérieures, qu'on me montre la solution d'une équation différentielle ne fera pas avancer ma propre pensée d'un pas dans cette direction. Pour imiter, il faut que j'aie une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire.p. 353)²En ce sens, il n'y a pas d'apprentissage sans développement: pour que ce que j'apprends du dehors devienne mien, je dois me l'approprier par un travail *interne*, une « croissance en dedans» où se forment de nouvelles capacités. Si donc d'un côté l'apprentissage est moteur de développement, le développement à son tour est condition d'apprentissage: « même un petit génie » ne peut s'élever à un nouveau stade psychique sans avoir passé par les précédents (249, chap.5). Entre apprentissage et développement, il y a en somme ce qu'on appelle aujourd'hui «causalité enchevêtrée» -c'est dire: dialectique. Et cela d'autant plus que ce rapport même est éminemment évolutif: « c'est là le plus important, le rapport entre apprentissage et développement est spécifique pour chaque âge» (253, p. 408).

Mais comment en somme l'enfant peut-il passer de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas faire? Cela ne se peut de façon générale que grâce à une nouvelle médiation, celle de l'adulte sachant montrer de quelle façon cette objectalité qu'est l'acquis culturel externe peut être réincluse dans la subjectalité d'une activité psychique interne dont il devient l'instrument. Fait «d'importance capitale» : l'animal « n'est absolument pas apte à un apprentissage au sens où on l'entend chez l'homme» ; chez l'enfant au contraire le développement s'opère pour une part décisive «par la collaboration et l'imitation, source de toutes les propriétés spécifiquement humaines de la conscience» (253, p. 355)³. De cette spécificité du type de développement humain résulte une particularité de première importance que Vygotski découvre dans la toute dernière période de sa vie -elle n'apparaît pas encore en 1931 dans l'Histoire du développement desfonctions psychiques supérieures, alors qu'elle est clairement exposée en 1934 dans Pensée et langage à propos du passage des concepts spontanés aux concepts scientifiques chez l'enfant: ce qu'il appelle «zone prochaine de développement" C'est celle qui s'étend entre ce que l'enfant sait déjà faire tout seul et ce qu'il peut apprendre à faire grâce à la collaboration de l'adulte. Concept riche de contradictions dialectiques: celui des potentiels actuels inhérents à un développement interne s'opérant à partir d'un apprentissage externe. Et qui débouche sur une philosophie pédagogique tout aussi dialectique, c'est-à-dire aussi contrastée que la vie même: «[...] à l'école l'apprentissage et le développement sont l'un à l'autre ce que la zone prochaine de développement est au niveau présent de développement. Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le

¹ Cf notamment toute la seconde partie, inédite en français, du tome 4 des Œuvres, op. cit., p. 244-385.

² C'est bien pourquoi la capacité des singes à «singer» est en vérité fort limitée.

³ Comme le souligne Michel Brossard, grand connaisseur de Vygotski et spécialiste de psychologie du développement, «l'apprentissage humain présente donc une originalité sans précédent: l'enfant est capable d'apprendre en collaboration avec autrui et de s'approprier le sens et la structure des activités humaines» (29, p. 104).

^{4253,} p. 351-357. Sur les justificatifs de cette traduction, cf. les commen taires de Françoise Sève au début de la troisième édition de *Pensée et langage*, 253, p. 39. Cette expression vygotskienne se rencontre aussi dans la littérature spécialisée sous la forme «zone de développement prochain », «zone proxi male de développement », voire «zone de développement potentiel »,

développement et le fait progresser. Mais on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre. » (253, p. 355) C'est donc entre deux seuils à définir avec maîtrise que se situe la «période optimale d'apprentissage d'une matière donnée », pour qui du moins pratique une pédagogie s'orientant « non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin» (p. 357).

Le concept fertile de zone prochaine de développement suffirait à faire de Vygotski un grand pédagogue⁵. Il définit tout un style en la matière. Ainsi fonde-t-il dès les années trente une critique décisive de l'usage courant des tests d'aptitude. Ce qui est vraiment à mettre en cause dans la « mesure de l'intelligence », c'est pour lui qu'au meilleur des cas elle évalue les capacités actuelles d'un enfant en ignorant ses *potentiels* de développement. Faute aussi bien qu'erreur : erreur, parce qu'à situer deux enfants au même niveau de performance actuel on oublie combien ils peuvent différer sous l'angle de leur développement potentiel; faute, parce que ce n'est justement pas tant l'actuel que le potentiel qui doit déterminer les pratiques éducatives. (253, p. 356) Une bonne pédagogie ne peut certes ignorer «le problème des fonctions venues à maturité », mais à se régler sur le présent au détriment du futur, elle ferait comme ce «jardinier stupide» qui apprécierait l'état de son verger «aux seuls fruits déjà mûrs» (p. 357)⁶. À se régler au contraire sur ce qui *peut* mûrir on ne sacrifie aucunement à l'utopie, dès lors que, comme l'avait déjà vu Vygotski en 1925, «l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées» (247, p. 76). Discerner sans cesse le possible dans le réel: telle est l'acuité de vue qu'on est en droit d'exiger d'un éducateur. On devine à cela ce qu'est le point de vue de Vygotski sur ce qu'il est coutume d'appeler les «dons»⁷. Pour autant qu'on puisse se faire aujourd'hui une juste idée de sa pensée en une question sur laquelle il n'a guère écrit, on peut dire que, trop attentif aux "don nées biologiques et aux singularités individuelles pour jamais verser dans les illusions de la table rase, il ne rejette pas moins sans réserves le fatalisme inhérent à l'idéologie des «dons », Le propre du développement culturel supérieur, souligne-t-il au chapitre 14 de l'Histoire du développement ..., est justement qu'il « nivelle jusqu'à un certain point» la différence des capacités élémentaires dans un domaine donné. Ce qui n'empêche - tout est toujours dialectique -qu'en poussant bien plus loin les capacités il élargisse énormément en même temps l'éventail de *leur* diversité: *tous*, par-delà d'éventuelles difficultés de départ, peuvent parvenir à calculer bien ou chanter juste, mais quelques-uns deviendront de forts mathématiciens ou de grands musiciens. L'épanouissement des talents singuliers à l'intérieur du plein développement de tous : telle est la perspective pédagogique vygotskienne.

Mais en matière pédagogique non *plus les* processus du développement *culturel* ne constituent pas la «dernière instance»: sous la dynamique -ou l'inertie -des apprentissages demandeurs de « croissance en dedans» il y a des moteurs - affects et émotions, pulsions et besoins, intérêts et mobiles, selon *les* termes de *Pensée et langage* (253, p. 494). Face à l'adulte qui enseigne, J'enfant ou l'adolescent n'est pas un système cognitif fonctionnant dans l'abstrait mais une

5 Sur le plan théorique s'entend. Comme le relève Michel Brossard (29, p. 113-114), Vygotski «ne se pose pas en réformateur pédagogique» et, bien qu'on trouve chez lui maintes suggestions d'ordre pratique, il n'est le fonda teur d'aucun courant éducatif particulier.

7 Le mot russe *odarënnoct*; où se reconnaît la racine du verbe «donner» et qu'on est fondé à traduire par «don(s) », semble, à lire ce qu'en dit *Vygotski* au début du chapitre 14 de *l'Histoire du développement ...*, avoir dans le voca bulaire Psychologique russe une moindre extension que le terme correspon_ dant chez les Psychologues français ou anglais, souvent entendu (de façon très discutable à mon sens) Comme synonyme de capacités intellectuelles en général. Remarque sémantique qui appelle, sur ce point comme sur d'autres, à la vigilance dans l'interprétation de la pensée vygotskienne.

Il est difficile de ne pas penser au jardinier de Vygotski lorsqu'on relit la lettre adressée lors de la rentrée scolaire 2007 par Nicolas Sarkozy à tous les «éducateurs» français. Cette apologie d'une école visant à« l'épanouissement des aptitudes intellectuelles des enfants» trahit en fait la vieille croyance en un «potentiel» et «une forme d'intelligence» donnés d'avance chez l'élève que l'école aurait pour simple rôle d'e exploiter», nul ne devant néanmoins entrer en sixième «s'il n'a pas fait la preuve qu'il était capable de suivre l'en seignement du collège » ... Rhétorique exemplaire de la conception intério riste de facultés qu'on possèderait ou non au départ, c'est-à-dire de l'inusable idéologie des «dons », solidaire par construction d'une politique scolaire sé grégative du à chacun ses chances dans une société agressivement inégalitaire. Nous sommes ici, sans surprise, aux antipodes de ce principe d'« éducabilité universelle» opportunément rappelé par la philosophe Janine Reichstadt (cf son article de l'Humanité, n° du 22 septembre 2007) et de la seule èxigence à quoi puisse se reconnaître une politique scolaire authentiquement démocra tique: celle de la réussite pour tous que doit travailler à construire un système éducatif attentif à chacun.

personnalité concrète dont les activités font pour lui sens, ou non. Vygotski a parfaitement mis en lumière cette condition cardinale de la dynamique éducative en expérimentant par exemple sur *les* pratiques consistant à rafraîchir la tâche demandée à l'élève. Ainsi peut-on, à un enfant qui dessine avec un crayon noir, donner pour entretenir une motivation faiblissante un crayon rouge et bleu, puis toute une boîte de crayons de couleurs, des pinceaux, des craies. Mais même ainsi l'intérêt s'émousse, la satiété s'installe. Vygotski change alors la demande : il ne s'agit plus de dessiner mais de montrer à un plus petit comment s'y prendre. Aussitôt l'intérêt de l'enfant se ranime, n'eût-il à sa disposition qu'un méchant bout de crayon noir : tout est dans le nouveau sens de la tâche, et le motif qui s'y investit⁸. L' œuvre vygotskienne compte bien plus qu'on ne le sait d'ordinaire nombre de travaux où s'esquisse ainsi toute une théorisation de l'activité et de ses moteurs, par exemple dans ce gros livre de 1931, cité plus haut, sur la Paidologie de l'adolescent. Il va de soi qu'entre l'étude des intérêts d'un jeune soviétique des années trente et d'un adolescent français d'aujourd'hui il y a un abîme. Disons qu'il y aurait pourtant à prendre encore dans la pénétration dont fait montre Vygotski pour analyser les paradoxes d'un âge de vie où l'acquisition de connaissances plus élevées compte bien moins que le radical déplacement des intérêts, et où l'impétueuse formation d'activités nouvelles peut se manifester d'abord dans la destruction rageuse des précédentes, jusqu'à susciter ce que Tolstoï appelait "le désert de l'adolescence »9.

393.

⁸ Cette analyse figure dans une étude de Vygotski publiée à titre posthume en 1935 sur «Le problème du retard mental», Œuvres, op. cit., t. 5,p. 253. On peut la lire en français dans le recueil de textes de Vygotski sur Difectologie et déficience mentale, 252, p.230-231. -Dans un exposé de 1927 traitant sur le mode critique de l'éducation des enfants handicapés, Vygotski disait: «No tre éducation est insipide, elle n'atteint pas l'âme des élèves: il n'y a pas de sel dans cette éducation. Nous avons besoin d'idées venues du cœur, d'idées fortes. (...] ... nousconfondons l'éducation du petit humain et celle du petit animal, le dressage et l'éducation vraie.» (Défectologie et déficience mentale, 252, p. 110-111.)

⁹ Cf le chapitre IX de Paidologie de l'adolescent sur «le développement des intérêts à l'âge de transition» dans Œuvres, op. cit., t. 4, p. 6-40.