



Lev Vygotski
Pensée & langage

traduction de Françoise Sève

Suivi de
Commentaire sur
les remarques critiques de Vygotski
par Jean Piaget



LA DISPUTE

S'il est vrai que les concepts spontanés doivent nécessairement être non conscients, les concepts scientifiques, par leur nature même, impliquent tout aussi nécessairement une prise de conscience. À ceci est lié le second des deux éléments dans la théorie de Piaget que nous mentionnions plus haut. Il concerne de très près, très directement l'objet de notre analyse et a une importance extrême. Toutes les recherches de Piaget aboutissent à l'idée que la toute première caractéristique, la caractéristique la plus décisive qui distingue les concepts spontanés des concepts non spontanés, en particulier scientifiques, c'est qu'ils se présentent en dehors d'un système. Si nous voulons découvrir expérimentalement la voie qui mène du concept non spontané énoncé par l'enfant à la représentation spontanée que ce concept recouvre, nous devons, suivant la règle de Piaget, libérer ce concept de toute trace de lien avec un système. Détacher le concept du système dans lequel il est inclus et qui le lie à tous les autres concepts est la méthode que Piaget recommande comme la plus adéquate pour que l'orientation intellectuelle de l'enfant soit libre par rapport aux concepts non spontanés. À l'aide de cette méthode il a démontré dans la pratique que la « désystématisation » des concepts enfantins est la voie la plus sûre pour obtenir des enfants le genre de réponses qui figurent en abondance dans tous ses livres. L'existence d'un système de concepts n'est évidemment pas quelque chose de neutre et d'indifférent pour la vie et la structure de chaque concept pris isolément. Le concept devient autre, change totalement de nature psychologique dès qu'il est pris à part, détaché du système et que l'enfant se trouve par là même avoir un rapport plus simple et plus immédiat avec l'objet.

Ce seul fait nous permet déjà de formuler par anticipation ce qui constitue le noyau même de notre hypothèse et que nous étudierons plus tard, en généralisant les résultats de la recherche expérimentale : *c'est seulement lorsqu'il est intégré dans un système que le concept peut devenir conscient et volontaire. Appliqués aux concepts, conscient et systématique sont absolument synonymes, tout comme spontané, non conscient et non systématique sont trois mots différents pour désigner une seule et même chose dans la nature des concepts enfantins.*

Cela découle au fond directement de ce qui a été dit plus haut. Si la prise de conscience d'un concept équivaut à une

généralisation, il est alors parfaitement évident que la généralisation, à son tour, ne signifie rien d'autre que la formation d'un concept supérieur (*Oberbegriff* — *übergeordneter Begriff*) qui inclut dans son système de généralisation le concept donné en tant que cas particulier. Et, s'il apparaît derrière le concept donné un concept supérieur, celui-ci implique nécessairement l'existence non pas d'un mais d'une série de concepts subordonnés, avec lesquels le concept donné a des rapports déterminés par le système du concept supérieur — sans quoi le concept supérieur ne serait pas supérieur au concept donné. Mais ce concept supérieur suppose en même temps une systématization hiérarchique des concepts inférieurs au concept donné, qui lui sont subordonnés, et auxquels il est de son côté lié par un système tout à fait déterminé de rapports. Ainsi la généralisation d'un concept a pour conséquence que celui-ci est placé dans un système déterminé de rapports de généralité, qui représentent les liaisons les plus fondamentales, les plus naturelles et les plus importantes entre les concepts. La généralisation signifie donc à la fois prise de conscience et systématization des concepts.

L'idée que le système n'est pas une chose sans importance pour la nature interne des concepts enfantins ressort à l'évidence du propre exposé de Piaget. « L'observation montre — dit-il — que l'enfant est peu systématique, peu cohérent, peu déductif, en général étranger au besoin d'éviter les contradictions, juxtaposant les affirmations au lieu de les synthétiser et se contentant de schémas syncrétiques au lieu de pousser l'analyse des éléments. Autrement dit, la pensée de l'enfant est plus proche d'un ensemble d'attitudes ressortissant à la fois de l'action et de la rêverie [...] que de la pensée, consciente d'elle-même et systématique, de l'adulte. »¹

Nous tenterons par la suite de montrer que toutes les règles de fait que Piaget a établies par rapport à la logique enfantine sont valables dans les seules limites d'une pensée non systématized. Elles ne sont applicables qu'aux concepts hors système. Comme on peut aisément le montrer, tous les phénomènes décrits par Piaget ont justement pour cause commune cette non-systématization des concepts, car être sensible à la contradiction, savoir non pas juxtaposer les jugements mais en

1. J. Piaget, *La Représentation du monde chez l'enfant*, ouvr. cité, « Introduction », p. XXXIV-XXXV.

faire la synthèse logique, posséder la capacité de déduction, tout cela n'est possible que dans un système déterminé de rapports entre les concepts. Faute de quoi, tous ces phénomènes doivent inévitablement surgir comme le coup de fusil quand on presse la détente.

Mais une seule chose nous intéresse ici : démontrer que le système et le caractère conscient qui y est lié ne sont pas apportés du dehors dans la sphère des concepts enfantins, évinçant ainsi le mode de formation et d'emploi des concepts propre à l'enfant, mais qu'eux-mêmes impliquent déjà l'existence de concepts enfantins suffisamment riches et développés, sans lesquels l'enfant ne dispose pas de ce qui doit être l'objet de sa prise de conscience et de la systématisation, et d'autre part que le système initial qui apparaît dans la sphère des concepts scientifiques est transféré, sur le plan de la structure, dans le domaine des concepts quotidiens, ce qui a pour effet de les transformer, de modifier leur nature interne en quelque sorte d'en haut. Les deux phénomènes (la dépendance des concepts scientifiques à l'égard des concepts spontanés et en retour leur influence sur ces derniers) découlent du rapport particulier qu'a avec l'objet le concept scientifique, concept dont la caractéristique est, nous l'avons dit, qu'il est médiatisé par un autre concept et que, par conséquent, en même temps que le rapport à l'objet il inclut aussi le rapport à l'autre concept, c'est-à-dire les premiers éléments d'un système de concepts.

Ainsi le fait qu'un concept scientifique le soit en raison de sa nature même implique qu'il occupe une certaine place dans le système des concepts, laquelle détermine son rapport avec les autres concepts. L'essence de tout concept scientifique est définie avec une extrême profondeur par Marx : « Toute science serait superflue si l'apparence et l'essence des choses se confondaient. » C'est là l'essence du concept scientifique. Il serait superflu si, comme le concept empirique, il reflétait l'objet dans son apparence. Aussi suppose-t-il nécessairement un autre rapport à l'objet, qui n'est possible que dans le concept, et cet autre rapport à l'objet, contenu dans le concept scientifique, suppose nécessairement à son tour, comme nous l'avons montré plus haut, l'existence de rapports entre les concepts,

c'est-à-dire un système de concepts. De ce point de vue nous pourrions dire que chaque concept doit être considéré avec tout le système de ses rapports de généralité, qui détermine sa propre mesure de généralité, tout comme la cellule doit être considérée avec toutes ses dendrites, grâce auxquelles elle s'insère dans le tissu général. On comprend du même coup que sous l'angle logique la délimitation entre concepts enfantins spontanés et concepts non spontanés coïncide avec la distinction entre concepts empiriques et concepts scientifiques.

Nous aurons l'occasion de revenir encore sur cette question, aussi pouvons-nous nous limiter ici à un seul exemple pour illustrer notre pensée. On sait que chez l'enfant les concepts plus généraux apparaissent avant les concepts plus particuliers. Ainsi l'enfant assimile ordinairement le mot « fleur » avant le mot « rose ». Mais dans ce cas le concept « fleur » n'est pas plus général que le mot « rose », il est seulement plus large. Il est clair que, lorsque l'enfant ne dispose que de ce seul concept, son rapport à l'objet est différent de celui qu'il a lorsque le second concept apparaît. Mais même alors le concept « fleur » subsiste encore longtemps à côté du concept « rose » sans toutefois lui être supérieur. Il n'inclut pas le concept plus particulier et ne se le subordonne pas mais il le remplace et se situe au même rang que lui. Lorsqu'intervient la généralisation du concept « fleur », le rapport entre ce concept et le concept « rose » se modifie, tout comme son rapport avec les autres concepts subordonnés. Un système de concepts prend forme.

Revenons au début de nos raisonnements, à la question initiale posée par Piaget : comment s'effectue la prise de conscience ? Nous avons tenté de comprendre pourquoi les concepts de l'écolier ne sont pas conscients et comment ils deviennent conscients et volontaires. Nous avons découvert que leur caractère non conscient est dû non pas à l'égoïsme mais à la non-systématisation des concepts spontanés, qui pour cette raison doivent être nécessairement non conscients et involontaires. Nous avons découvert que la prise de conscience s'effectue grâce à la formation d'un système de concepts, fondé sur des rapports déterminés de généralité entre les concepts, et qu'elle a pour effet de les rendre volontaires. Par contre, les concepts scientifiques, en raison de leur

nature même, supposent un système. Ils sont les portes permettant à la prise de conscience de pénétrer dans le monde des concepts enfantins.

Nous pouvons maintenant parfaitement comprendre pourquoi la théorie de Piaget est impuissante à répondre à la question : comment s'effectue la prise de conscience ? Cela tient à ce qu'elle laisse de côté les concepts scientifiques et qu'elle reflète les règles du mouvement des concepts hors système. Piaget enseigne que, pour faire du concept enfantin l'objet d'une étude psychologique, il faut l'épurer de toute trace de système. Mais de ce fait il se prive lui-même du moyen d'expliquer comment s'effectue la prise de conscience et, qui plus est, il exclut toute possibilité de l'expliquer à l'avenir, puisque la prise de conscience s'opère justement par l'intermédiaire d'un système et que l'élimination de toute trace de système est l'alpha et l'oméga de la théorie de Piaget, qui, on l'a dit, n'a de portée qu'étroitement limitée aux concepts non systématiques. Pour résoudre le problème posé par Piaget (comment s'effectue la prise de conscience ?), il faut mettre au centre de la réflexion ce que Piaget rejette d'entrée de jeu : le système.

III

Nous voyons maintenant se dessiner nettement la très grande importance des concepts scientifiques pour le développement de la pensée enfantine. C'est justement dans cette sphère que la pensée franchit en premier lieu la frontière séparant le préconcept des véritables concepts. Nous avons découvert le point sensible dans tout le processus de développement des concepts enfantins, point sur lequel nous voulions précisément faire porter nos recherches. Mais en même temps nous avons inséré notre étroit problème dans le contexte d'une question plus générale que nous devons indiquer ne serait-ce qu'à grands traits.

Le problème des concepts non spontanés, et en particulier scientifiques, est au fond celui de l'apprentissage scolaire et du développement, car le fait même de leur apparition à partir du processus scolaire, qui est la source de leur développement, est rendu possible par l'existence des concepts spontanés. C'est

pourquoi l'étude des concepts spontanés et non spontanés est un cas particulier de l'étude plus générale qui a pour objet la question de l'apprentissage scolaire et du développement, et en dehors de laquelle on ne peut même pas poser correctement notre problème particulier. De ce fait la recherche consacrée à une analyse comparative du développement des concepts scientifiques et des concepts quotidiens résout aussi dans ce cas particulier le problème général, car elle soumet à l'épreuve des faits les représentations générales du rapport entre ces deux processus. Voilà pourquoi la signification de notre hypothèse de travail et de la recherche expérimentale à laquelle elle a donné le jour dépasse de beaucoup les limites de la seule étude des concepts et en un certain sens s'étend au problème de l'apprentissage scolaire et du développement.

Nous n'exposerons pas ici ce problème et sa solution hypothétique sous une forme tant soit peu développée. Nous avons tenté de le faire ailleurs. Mais dans la mesure où ce problème sert de toile de fond à la présente étude et où il en est lui-même en un certain sens l'objet, nous ne pouvons pas ne pas aborder les principales thèses le concernant. Sans présenter les multiples solutions avancées au cours de l'histoire de notre science, nous voudrions seulement nous arrêter sur trois tentatives fondamentales visant à résoudre cette question, qui maintenant encore est d'actualité dans la psychologie soviétique.

La première théorie, et la plus répandue chez nous jusqu'ici, considère l'apprentissage scolaire et le développement comme deux processus indépendants l'un de l'autre. Le développement de l'enfant est décrit comme un processus soumis à des lois naturelles et s'effectuant sur le type de la maturation, tandis que l'apprentissage est conçu comme une utilisation purement externe des possibilités apparaissant dans le processus du développement. Cette conception a pour manifestation typique de tendre, dans l'analyse du développement mental de l'enfant, à séparer soigneusement ce qui vient du développement et ce qui vient de l'apprentissage scolaire, à tenir pour purs et distincts les résultats de ces deux processus. Comme aucun chercheur n'y est encore parvenu, on en attribue ordinairement la cause à l'imperfection des méthodes employées et on tente de compenser leur insuffisance par des efforts d'abstraction, laquelle permet d'opérer une différen-

- 76 " L'activité logique. --
79 Cette œuvre affirmativement...
80 assimilés
101 Si note hypothèse --
105 Haut de page
107 le mouvement réel ---
112 Nous avons vu ---
140 Citation de Lemire
114. Nous ne pouvons ---
118 Le fait essentiel ---
281 Le but de ce chapitre ---
289. A l'incontre ---
290 l'enseigne ---
309 Les Fonctions psychiques supérieures
315 Raisonnement inconscient et
très glissante
318 Ce seul fait
320 Citation Note
413 C'est l'une des preuves
418 de principal résultat...
427 Pour ce faire ---
430 Ce seul fait. --
499- Nous ne pouvons ---
507 un auteur ---
61 Celui qui dès le début...