

### *Résumé*

Cet essai tente de cerner les grandes lignes de la psychologie et de la psychopédagogie de L.S. Vygotsky. Après avoir brièvement esquissé les fondements philosophiques qui inspirèrent les travaux de Vygotsky, l'auteur s'est penché tour à tour sur quelques unes des principales formulations théoriques qui ont marqué l'œuvre de Vygotsky: le développement cognitif, le développement et le rôle des concepts scientifiques et des concepts spontanés, la zone de développement proximal et finalement la relation entre pensée et langage. Au cours de la discussion, des implications pédagogiques étaient relevées. En maints endroits les positions de Piaget et de Vygotsky étaient comparées.

### *Abstract*

In this essay, the author attempts to underscore some of the most important theoretical positions held by Vygotsky, a Russian psychologist and educator. After briefly sketching the philosophical foundations that inspired most of Vygotsky's works, the author discusses some of the major psychological theories of Vygotsky that seem to have relevance to many of today's educational questions. The theoretical formulations presented in this essay concerned the following: cognitive development, development of scientific and spontaneous concepts, the zone of proximal development and the relationship between language and thought. When appropriate, comparisons with Piaget were made and educational implications were underlined.

Lionel Desjarlais\*

## **VYGOTSKY: UNE ALTERNATIVE PSYCHOPDAGOGIQUE**

Depuis quelques années dans le domaine de l'éducation, il est devenu presqu'un titre de noblesse que de se réclamer de la pensée de Piaget. Sans aucun doute, Piaget demeure une des figures dominantes de la psychologie contemporaine par l'influence indéniable que ses théories exercent sur tout le champ de la psychologie cognitive. Son emprise intellectuelle s'est étendue sur tout le monde de l'éducation où théoriciens et praticiens l'interrogent sans cesse en quête d'une meilleure compréhension de la psychologie du développement cognitif et des lois de l'apprentissage et cela malgré que le grand maître génevois ne se soit que très peu préoccupé comme tel de l'éducation et qu'il ait accordé peu d'importance à l'enseignement comme facteur de développement intellectuel. Pour lui, bien sûr, c'était la maturation qui se posait comme fondement du développement intellectuel, indépendamment des expériences scolaires de l'enfant.

Même si la validité et la popularité des positions théoriques piagétienne sont loin de tomber en désuétude, elles devront maintenant rivaliser avec des théories psychologiques et psychopédagogiques du développement cognitif, bien différentes autant par leur inspiration philosophique que par leurs propositions. Nous parlons ici des idées de L.S. Vygotsky, célèbre psychologue russe dont les principaux ouvrages ont été publiés il y a déjà plus de quarante années en Russie mais dont les traductions en anglais sont relativement récentes.

Il n'y a rien de surprenant que son impact ait pris tant d'années à se faire sentir en Amérique du nord. Il semble, si l'on se rappelle combien d'années se sont écoulées entre la publication des

---

\*Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

ouvrages magistraux de Piaget et son acceptation par la communauté scientifique nord-américaine, que c'est un patron auquel on reste fidèle.

Au contraire de Piaget, la théorie du développement cognitif élaborée par Vygotsky fait une large place au rôle et à l'importance de l'enseignement et de l'enseignant dans le développement cognitif de l'enfant. D'aucuns la considèrent comme un contrepoids à une pédagogie, laquelle s'inspirant des tendances exagérées de certaines théories auto-actualisantes et non-directives, tend à dévaloriser le rôle de l'enseignant au profit de l'exaltation de «l'omnipotence» de l'enfant.

Ce n'est pas facile de présenter l'oeuvre de Vygotsky tant elle est complexe et volumineuse. Ajoutons aussi que nous sommes obligés de nous référer à des traductions qui ne couvrent qu'une partie de ses travaux. Néanmoins, au cours des pages suivantes, après avoir donné un bref aperçu de la vie de Vygotsky et de ses antécédents philosophiques, nous tenterons de faire ressortir les lignes de force de sa psychologie, de celles qui sont en voie de marquer les travaux actuels des psychopédagogues et éducateurs nord-américains.

Vygotsky est encore très peu connu dans le monde occidental et encore moins dans le monde francophone.<sup>(1)</sup> À notre connaissance, aucune de ses principales œuvres n'a encore été traduite en français. Piaget lui-même a fait connaissance avec les théories de Vygotsky par le truchement de la traduction américaine en 1962 de *Myshlenie i rech'* (1934) publiée sous le titre de *Thought and Language*.<sup>(2)</sup>

Après avoir terminé ses études universitaires de base à l'Université de Moscou, Vygotsky enseigna la littérature et la psychologie pendant cinq ans dans une école secondaire aux environs de Moscou. En 1924, il s'installa dans la grande métropole et s'intéressa intensément à l'étude de la psychologie et de la défectologie (l'étude des déficients) tout en enseignant la psychologie dans diverses institutions de haut savoir et en rédigeant de nombreux travaux sur la psychologie et l'éducation dont plusieurs ne seront publiés qu'après sa mort. Ses visions, neuves et originales, ne tardèrent pas à en faire un véritable chef de file de la psychologie soviétique. Malheureusement, une mort prématurée, à l'âge de 36 ans, vint mettre fin à une carrière qui s'annonçait des plus brillantes.

En peu d'années, Vygotsky avait déjà accumulé une œuvre imposante. C'était surtout au cours des six dernières années de sa vie qu'il produisit la plupart de ses écrits et qu'il s'entoura de jeunes scientifiques assoiffés comme lui du renouveau psychologique d'une discipline alourdie et dominée par la réflexologie et la réactologie, doctrines officielles du parti au pouvoir. Vygotsky eut mal à partir avec l'orthodoxie à la suite de ses positions vis-à-vis la place que devait occuper l'étude de la conscience dans la psychologie. Ce problème reflétait d'ailleurs la «crise de la conscience» que connaissait alors la psychologie soviétique. C'est en raison de ses positions pas suffisamment matérialistes sur la structuration de la conscience que son ouvrage principal, *Myshlenie i rech'* publié deux ans après sa mort, fut supprimé par les autorités soviétiques. Selon Toulmin, Vygotsky était devenu la cible principale des critiques de Staline.<sup>(3)</sup> Leurs différences philosophiques étaient profondes.

Ce n'a été qu'après la mort de Staline que les disciples de Vygotsky dont surtout Luria et Leont'ev ont pu reprendre librement les thèses de leur maître et les enseigner.<sup>(4)</sup> C'est aussi vers la même époque que *Myshlenie i rech'* retrouva sa place à l'avant-garde de la psychologie russe. Six ans plus tard, M.I.T. en publiait une traduction anglaise.

Cette suppression d'un ouvrage de l'envergure de *Myshlenie i rech'* écrit par le psychologue le plus innovateur de son temps mais aussi le plus controversé par la vieille garde de réflexologues et de réactologues ne devait pas surprendre. La Russie vivait une crise de la psychologie et de la pédagogie. Cette étude devenait suspecte aux yeux des autorités. Les revues scientifiques dans ces deux domaines avaient pour la plupart cessé de paraître et les portes se fermaient à tout contact avec la communauté scientifique de l'Occident. La seule alternative qui s'offrait aux psychologues et psychopédagogues au cours de cette période était d'innover et de trouver à la psychologie soviétique une identité propre, une psychologie à la mesure de l'idéologie marxiste-léniniste.

Vygotsky se trouvait donc au centre de ce renouveau de la psychologie soviétique. Pour comprendre ses théories, il faut se rapporter aux principes fondamentaux du marxisme auxquels Vygotsky était fidèle. Wertsch (1979) nous rappelle que «. . . le marxisme influe fortement encore sur les travaux (des psychologues) parce que les fondateurs de la psychologie soviétique étaient de sérieux marxistes». <sup>(5)</sup> Vygotsky ne faisait pas exception. Il était d'ailleurs fortement influencé pas la philosophie de Marx et de Engels, mais contrairement à plusieurs de ses contemporains, il était peu intéressé à la faire valoir dans ses travaux de psychologie. Il cherchait surtout à reconstruire la discipline sur des fondements marxistes.

Cole et Scribner (1978) résument bien de quelle façon Vygotsky était influencé par la philosophie marxiste.<sup>(6)</sup> Sans entrer dans les détails de cette influence présentés par ces deux auteurs, mais pour mieux situer les idées maîtresses de la psychologie et de la psychopédagogie de Vygotsky, nous voulons tout de même relever certains aspects de la philosophie marxiste que Vygotsky a su exploiter avec originalité au profit de formulations théoriques productrices.

Les théories psychologiques de Vygotsky reposent sur une conception marxiste du développement. Il ne s'agit pas, bien sûr, de développement dans le sens piagétien du mot mais bien dans le sens que lui ont donné Marx et Engels qui en ont fait un mécanisme explicatif dans leur théorie du matérialisme historique. Avec originalité Vygotsky saura transformer cette conception de base en une théorie du développement des fonctions cognitives humaines. Ainsi, fidèle au principe marxiste selon lequel le développement des caractéristiques humaines est déterminé et orienté par l'évolution sociale et historique, Vygotsky formule sa théorie du développement des fonctions mentales supérieures. Un des aspects majeurs de cette théorie est que toute activité de l'enfant est d'abord initiée à l'extérieur pour être ensuite intériorisée. Le processus d'intériorisation constitue un concept clef dans la psychologie de Vygotsky puisque c'est au moyen de ce processus que l'enfant arrivera à la pensée pure à partir de la parole sociale.

La nature du passage du plan extérieur au plan de la pensée par le processus de l'intériorisation demeure une préoccupation constante chez Vygotsky. Il faut noter ici qu'il ne s'agit nullement du concept d'intériorisation piagétien. Alors que chez Piaget, le concept d'intériorisation s'intéresse surtout aux opérations d'abstraction et d'intériorisation des aspects logiques de l'activité éprouvée dans le monde physique, le concept d'intériorisation chez Vygotsky fait surtout état de la manière que l'enfant intériorise certains aspects de l'activité d'origine et de nature sociales et culturelles. C'est toujours la nature sociale de l'activité qui est accentuée par la psychologie soviétique et qui est vue comme déclenchant tout processus de développement subséquent.

#### *Le développement cognitif selon Vygotsky*

Examinons maintenant d'une façon plus détaillée la théorie du développement cognitif de Vygotsky gardant toujours en tête ses antécédents philosophiques.

Au départ, il faut noter que depuis longtemps le peuple russe est reconnu pour l'intérêt tout spécial qu'il manifeste à l'endroit du développement des enfants et à celui de la pédagogie. Rahman<sup>(7)</sup> explique cet intérêt en notant que même si le champ représenté par ces disciplines en est un qui fournit une base à la théorie matérialiste-évolutionniste de l'esprit (*mind*), ce sont cependant surtout les préoccupations pédagogiques qui ont poussé les psychologues russes à faire avancer la science par rapport au développement intellectuel. À ce sujet El'Konin nous dit ce qui suit:

L'intérêt accordé au problème de la pédagogie et du développement n'est aucunement accidentel. Il reflète le besoin social de contrôler le processus du développement. C'est un besoin ressenti de façon particulière en notre pays. Avec le progrès que connaît la reconstruction sociale vers la création d'une société communiste, ce besoin grandira.<sup>(8)</sup>

Pas ses théories sur l'origine sociale du développement cognitif et sur le rôle déterminant de l'enseignement et de la communication relativement à ce même développement, Vygotsky s'inscrit dans ce contexte et rencontre les aspirations de ses compatriotes.

C'est donc l'intérieur de sa théorie génétique générale du développement dont on a parlé plus haut que Vygotsky a su élaborer et situer le processus gouvernant le développement des fonctions mentales supérieures. Le point central de la théorie est que chaque fonction humaine apparaît deux fois; d'abord au plan social qu'il appelle interpsychologique puis au plan individuel qu'il désigne sous le nom de plan intrapsychologique. Il s'ensuit donc que le développement conceptuel apparaît d'abord sur le plan social (interaction enfant/adulte) puis par un processus dit d'intériorisation et de personnalisation, apparaît au plan de l'individu. Comme le note Vygotsky:

Tout développement mental se fait de l'extérieur à l'intérieur, de comportements externes entre personnes réelles aux formes complexes internes de la vie mentale.<sup>(9)</sup>

Vygotsky attache beaucoup d'importance à la nature du processus de l'intériorisation qui s'accompagne de véritables changements dans l'organisation mentale de telle sorte que l'intellect devient alors capable d'atteindre des niveaux de pensée de plus en plus élevés.

Ceci laisse entendre que si l'orientation du développement cognitif de l'enfant dépend du contexte social et historique au départ, elle dépend aussi du degré de contrôle exercé sur ce contexte par l'entremise de l'éducation. C'est donc dire que la théorie vygotskyenne du développement intellectuel privilégie l'enseignement. Tout le discours de Vygotsky tend à accentuer le rôle essentiel joué par l'adulte en dialogue avec l'enfant sur le développement cognitif de ce dernier.

Pour l'éducateur, ceci comporte des implications significatives, bien différentes de celles qui dérivent des conceptions traditionnelles, dont l'une, par exemple, consiste à conclure que puisque l'enseignement précède l'acquisition des habiletés cognitives, il s'ensuit que «le seul bon enseignement est celui qui va au devant du développement et qui le mène». <sup>(10)</sup> L'enseignement n'attend plus le moment signalé par un niveau de maturation donné mais vise plutôt la fonction même de la maturation<sup>(11)</sup>. C'est, certes, une réponse bien claire à la question souvent posée à savoir si l'enseignement fait vraiment une différence.

Au cours des années, nous nous sommes habitués aux stades de développement cognitif de Piaget, stades qui décrivent, pour des périodes définies dans la vie de l'enfant, les opérations intellectuelles dont il est normalement capable, mais stades aussi, dont la validité et l'utilité sont de plus en plus remises en question autant en Europe qu'en Amérique.<sup>(12)</sup> Il semble, par contre, que Vygotsky n'ait jamais été tenté d'élaborer une échelle de développement cognitif en fonction d'âges, semblable à celle de Piaget. Ce qu'un enfant pouvait faire ou ne pas faire à différentes étapes de son

développement ne cadrait pas beaucoup avec la méthodologie vygotskyenne fondée sur la rigueur d'une approche dite microgénétique. Sans une telle méthodologie Vygotsky craignait qu'on n'aboutisse qu'à des descriptions partielles et peu concluantes de phénomènes psychologiques aussi fondamentaux que ceux qui caractérisent le développement mental des enfants. «Une interprétation à fond d'un phénomène psychologique exige du chercheur un cheminement phylogénétique, historique et microgénétique».<sup>(13)</sup>

En se montrant fidèle à une méthodologie de recherche qu'il avait pratiquement mise au point sinon créée, Vygotsky étudia la séquence génétique des diverses formes de significations ainsi que les généralisations qu'elles contiennent. Ce fut le point de départ de sa théorie du développement cognitif.

Après de nombreuses expériences, Vygotsky put enfin distinguer trois stades de généralisations, qualitativement distincts mais génétiquement reliés, dont chacun comportait un certain nombre de subdivisions. Les divisions chronologiques chevauchent beaucoup de sorte que les concepts authentiquement adultes peuvent apparaître tôt dans la vie sous leur forme élémentaire.

La première phase consiste en des agglomérats syncrétiques ou des «amas» désorganisés, dans lesquels des objets sont groupés sans tenir compte de leurs relations ou liens réels . . . Les connexions sont, au contraire, instables et subjectives. On peut mentionner comme exemples, des groupements fortuits, une organisation en fonction du champ visuel spatial de l'enfant ou une combinaison des deux. Cette phase s'apparente quelque peu au stade de la pensée pré-opérationnelle de Piaget.

La deuxième phase, appelée la «pensée par complexes» ou tout simplement la phase des «complexes» est fondamentalement une mise en commun ou groupement qui s'opère sous forme de synthèse et qui s'appuie sur des liens réels et des impressions subjectives. Les liens sont toutefois concrets, factuels et expérientiels plutôt qu'abstraits ou logiques. Il y a moins d'égocentrisme que durant la première phase, mais l'enfant est encore incapable de s'élever au-dessus des éléments.

Les liens qui tiennent les éléments du «complexe» changent constamment, ils perdent leur contour et la seule chose qui les tient ensemble c'est qu'ils sont présents au cours d'une opération pratique quelconque. À ce niveau les enfants ne sont pas encore capables de considérer un attribut ou une dépendance séparé de sa situation concrète et visible où les objets jouissent d'une multitude d'attributs qui se recoupent constamment. Tous les attributs sont égaux par rapport à leur signification fonctionnelle, en conséquence, aucune hiérarchie ne les caractérise.<sup>(14)</sup>

Évidemment, les symboles verbaux jouent un rôle de premier plan dans la formation de telles généralisations.<sup>(15)</sup> Il existe cinq types de complexes: 1) l'association simple, — le lien n'est pas nécessairement un trait commun; 2) l'association par contrastes; 3) le complexe en chaîne, — ce complexe le plus pur n'a pas de noyau inhérent, de sorte que n'importe quel attribut concret peut expliquer l'addition d'un nouvel objet à la chaîne; 4) le complexe diffus, — fondé sur une connexion vague et illimitée entre les liens internes de l'objet réel; 5) le pseudo-concept, — cette phase transitoire ressemble au concept adulte véritable en ce que le langage y est le même, mais le processus de groupement est toujours concret et factuel.

Le pseudo-concept caractérise la pensée de l'enfant d'âge pré-scolaire. Mais Vygotsky nia que le pseudo-concept soit la propriété exclusive de l'enfant. Très souvent la pensée adulte revêt l'allure du pseudo-concept. C'est dire que les adultes n'utilisent pas toujours de vrais concepts.

La différence essentielle entre le pseudo-concept et le concept est constituée par le type de généralisation qui fonde chacun. La généralisation est atteinte différemment (par différentes opérations cognitives) et revêt une

forme différente (dans le complexe il y a union avec l'objet réel tandis que dans le concept il y a union avec l'abstraction) mais en principe la généralisation reflète le même contenu.<sup>(16)</sup>

Le complexe du pseudo-concept fait le lien avec la vraie pensée conceptuelle. Le concept adulte présente la forme extérieure du concept par l'intermédiaire du langage au sein duquel le pseudo-concept peut se modifier et se développer en un vrai concept. «Les rapports verbaux avec les adultes deviennent donc un facteur puissant du développement des concepts chez l'enfant».<sup>(17)</sup>

La troisième et dernière phase, l'abstraction, vient compléter l'autre source de la formation des vrais concepts, la synthèse. Elle provoque la séparation en éléments. La première division de la perception globale survient lorsque des objets extrêmement semblables sont regroupés. Pour y arriver, il faut porter plus d'attention à certains traits qu'à d'autres. L'étape suivante présuppose l'abstraction d'un attribut commun, unique base de regroupement. Enfin, on définit le vrai concept comme la formulation d'un concept à un niveau abstrait et son application subséquente à de nouvelles situations concrètes.

Luria insiste sur l'importance de cette troisième étape:

Ce n'est qu'au stade suivant, formé à partir d'un apprentissage systématique, que l'on remarque un changement substantiel. On donne au mot, en changeant sa structure, un nouveau sens important dans l'exécution de la tâche. Durant cette étape, atteinte, selon Vygotsky, seulement à l'adolescence, le mot est libéré de l'influence des impressions directes. Il abstrait tantôt l'un, tantôt l'autre attribut et en fait la synthèse dans un complexe d'attributs. Le processus de classification, auquel le mot sert de médiateur, acquiert un caractère complexe . . . Les généralisations qui sous-tendent le mot perdent leur caractère concret . . . Le mot devient l'instrument fondamental de la pensée et la pense acquiert un caractère de médiation.<sup>(18)</sup>

L'adolescence devient la période importante car c'est à ce moment que l'on apprend vraiment à penser. Un adolescent peut revenir à des formes élémentaires de concepts dans plusieurs domaines de la pensée; il peut éprouver des difficultés à s'exprimer verbalement, même s'il a formé un vrai concept. Luria souligne également l'importance de l'enseignement pour le développement de la pensée.

Luria a interprété et élargi les prémisses de Vygotsky de telle sorte qu'on parle souvent maintenant de la théorie Luria-Vygotsky de la pensée et du langage. Il a relié l'aspect développemental de la théorie à des stades chronologiques plus précis, insistant plus sur la régulation du comportement par le contenu sémantique du langage que par les aspects moteurs.<sup>(19)</sup>

On comprendra mieux ceci à l'aide de deux hypothèses.<sup>(20)</sup> Vygotsky avait postulé une progression d'un contrôle externe à un contrôle interne, d'un comportement dirigé par le langage des autres à une auto-régulation par le langage. Ceci était expliqué à partir d'un concept emprunté au système des doubles signaux de Pavlov. Le langage agit tout d'abord, comme tout autre système de signaux primaires, en ce sens que les caractéristiques physiques du langage contrôlent le comportement. Plus tard, le contrôle verbal passe au système de signaux secondaires, soit l'aspect sémantique du langage. Le langage devient auto-régulateur, c'est-à-dire une façon de s'orienter vers un stimulus.

La deuxième hypothèse est de Luria lui-même. Comme les aspects moteurs du langage se développent plus rapidement que le système moteur général, le langage peut, au moyen d'une auto-direction, servir à faciliter la formation ordonnée des réactions motrices qui l'accompagnent. Ainsi, un enfant se parle à lui-même pour s'aider à accomplir certaines fonctions motrices. Ceci est une des premières manifestations du rôle régulateur du langage.

*La relation entre le développement cognitif et l'enseignement.*

Dans la section précédente, l'on s'est rendu compte que Vygotsky était moins préoccupé par l'idée d'établir des stades de développement qu'à clarifier le rôle fonctionnel du langage dans la formation des concepts. Dans la présente section nous allons continuer d'explorer les positions vygotskyennes sur la formation des concepts, mais dans un autre contexte, celui de la relation entre le développement cognitif et l'enseignement.<sup>(21)</sup>

Il faut se rappeler que pour Vygotsky, les racines du développement des fonctions intellectuelles se trouvaient en dehors de l'individu, au plan interpsychologique, comme il aimait à le dire. Contrairement à Piaget, l'idée d'un développement mental qui serait le fait de la maturation ou celui d'un processus déterminé de l'intérieur ne lui était nullement acceptable.

Ses recherches, conduites selon sa méthodologie dite expérimentale-génétique,<sup>(22)</sup> lui ont permis de conclure que ce qui distingue le processus du développement cognitif est que l'activité intellectuelle, peu importe son expression, ne constitue pas une donnée mais qu'elle est formée; c'est ce qui lui donne son caractère d'acquisition. Ce concept d'acquisition, comme l'explique El Konin, un disciple de Vygotsky, comprend un processus selon lequel l'enfant intérieurise les activités mentales, les opérations et concepts qui lui sont posés de l'extérieur et ainsi acquiert le moyen de régler son comportement et de s'orienter au sein de la réalité qui l'entoure.

Cette conception, nouvelle pour la psychologie russe du temps de Vygotsky et même attaquée de toutes parts par les traditionnalistes behavioristes, réflexologues et réactologues, conduisit Vygotsky au coeur même du problème de la relation entre l'enseignement et le développement cognitif en l'amenant à se demander sous quelle forme l'activité cognitive humaine se posait à l'enfant. Vygotsky répond à cette question en établissant l'existence de deux types de concepts, les concepts spontanés et les concepts scientifiques. À ces derniers il attribue le rôle plus spécial de pont entre l'enseignement et le développement mental. Le sens des concepts scientifiques dans la totalité du développement cognitif de l'enfant réside justement dans ce processus au moyen duquel «la pensée traverse la frontière qui sépare le préconcept du concept vrai».<sup>(23)</sup>

Ces deux types de concepts suivent des voies de développement bien différentes. Les concepts spontanés sont formés à partir des contacts journaliers de l'enfant avec les réalités concrètes qui l'entourent. Ils sont imprégnés de sa personnalité propre et sont maîtrisés au moyen d'expériences personnelles et non en tant que formulations verbales. Par contre, les concepts scientifiques sont avant tout le résultat de l'enseignement et de l'apprentissage. Quelle est donc, alors, la relation entre l'enseignement et le développement des concepts scientifiques?

Vygotsky voulait prendre le contre-pied de deux opinions courantes. Les concepts scientifiques ne sont pas absorbés tout cuits au moyen de la compréhension et de l'assimilation. Il faut un processus de développement. Deuxièmement, il insista sur le fait que la formation des concepts non-spontanés diffère de celle des concepts spontanés. Les concepts scientifiques qui tirent leur origine de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire<sup>(24)</sup> sont tout d'abord maîtrisés comme des formulations verbales; ils deviennent ainsi immédiatement conscients et volontaires. En tant que tels, ils n'ont aucun contenu pratique et doivent retourner aux faits pour s'orienter convenablement. Il peut arriver que les concepts scientifiques, parce qu'ils reposent parfois sur une base faible de connaissances concrètes, s'écartent de leur contenu pour ne former qu'un ensemble de formulations verbales vides de sens.

Les deux types de concepts font partie de l'appareil cognitif de tout le monde mais les concepts scientifiques relèvent plus particulièrement du domaine de l'enseignement. C'est en vain qu'on tentera d'enseigner directement des concepts: il n'en résulterait qu'un verbalisme vide de sens, qu'un amas de mots qui camoufle un vide de connaissances réelles. En réalité, les deux types de concepts font partie d'une seule démarche dans la formation des concepts. Bien qu'ils ne proviennent pas de la même source comme nous l'avons vu, ils ne sont pas opposés mais connexes; ils sont constamment en interaction et s'influencent l'un l'autre. Il faut connaître le niveau de développement des concepts spontanés si l'on veut travailler au développement des concepts non-spontanés, afin justement d'empêcher la formation de mots vides de sens, sans référence à la réalité.

Les concepts spontanés sont de nature «non-consciente», l'attention étant centrée sur l'objet lui-même et non sur l'acte de penser. Ces concepts spontanés partent de situations concrètes, se développent graduellement du bas en haut et atteignent un certain niveau avant d'être raffinés par les concepts scientifiques. Ils donnent aux concepts scientifiques les structures nécessaires à leur application dans le concret.

Les concepts non-spontanés résultent de la médiation du mot (significations verbales adultes) qui constitue le fondement d'une pensée souple et qui intègre tous les systèmes, le passé et le présent, le simple et le concret, le très complexe et le très abstrait. Ils vont du haut vers le bas, en passant par les concepts spontanés, devenant plus généralisables au fur et à mesure qu'ils deviennent plus élémentaires, plus concrets et plus applicables d'autres domaines. Ils impriment un système aux concepts, ce qui, selon Vygotsky, est nécessaire à la conscience et au contrôle délibéré.

La question de la relation entre les deux types de concepts est en somme la question de la relation entre l'enseignement et le développement mental chez l'enfant. «L'enseignement est une des sources principales des concepts de l'élève et également une force puissante dans l'orientation de leur évolution; il décide du sort de tout son développement mental». <sup>(25)</sup> Pour ce faire, il rend l'enfant conscient des opérations de son intellect, insistant sur le processus et lui permettant par le fait même de maîtriser ce processus. C'est par l'éducation que l'on maîtrise la nature.

L'élève devient conscient qu'il est conscient, c'est-à-dire il devient conscient de ses fonctions mentales. «L'enseignement provoque une perception de type généralisateur et joue donc un rôle décisif dans la prise de conscience par l'enfant de ses propres processus mentaux . . . La conscience réfélchie vient à l'enfant par les portes des concepts scientifiques». <sup>(26)</sup> Vygotsky touche ici au concept américain de la métacognition.

Pourquoi un élève ne serait-il pas conscient des concepts spontanés les plus familiers alors qu'il est conscient de ses concepts scientifiques? «Parce que l'enseignant ou l'enseignante qui travaille avec l'élève les lui a expliqués, lui a fourni des renseignements, l'a questionné, l'a corrigé et les lui a fait expliquer. Les concepts de l'enfant ont été formés au cours de l'enseignement de concert avec l'adulte. Le véhicule du concept est le mot». <sup>(27)</sup>

Puisque Vygotsky accentue les insuffisances des concepts spontanés, il favorise très peu la méthode dite de la découverte. Une situation où l'élève apprend en étant livré entièrement à lui-même, semble présenter des limites naturelles. Il doit y avoir un développement correspondant depuis le haut vers le bas, un système d'enseignement qui permet que les concepts puissent être conçus au niveau de la conscience et donc devenir plus généralisables. Au centre de tout il semble

que ce n'est que par l'enseignement que l'on peut s'élever au-dessus des faits pour en conquérir d'autres. El'Konin élabore ce point en ces termes

Il est établi qu'au début d'une leçon, il existe deux niveaux de développement, un niveau supérieur et un niveau inférieur et qu'au cours de l'enseignement le niveau inférieur est tiré pour ainsi dire vers le niveau supérieur; d'où l'importance majeure attribuée à l'enseignement dans le développement cognitif. Non seulement l'enseignement crée des processus intellectuels complètement nouveaux (comme résultat direct des acquisitions de langage écrit, de mathématiques, de concepts scientifiques), mais il réorganise les formes d'activité mentale établies antérieurement.<sup>(28)</sup>

Nous reviendrons sur ce concept des deux niveaux de développement un peu plus loin lorsque nous introduirons la théorie vygotskyenne de la «zone du développement proximal».

Il faut bien comprendre Vygotsky. Il ne prône définitivement pas un enseignement direct et abstrait des concepts. Comme nous l'avons indiqué précédemment, ceci mènerait à un verbalisme vide de sens, sans fondement aucun dans la réalité. L'instruction a ici une connotation beaucoup plus large. Elle signifie une conscience et un emploi des seuils supérieurs et inférieurs tant des concepts spontanés que des concepts non-spontanés. Un bon enseignement précède le développement des concepts et les raffine. Ceci presuppose que le maître soit conscient du temps le plus propice pour l'enseignement de certains sujets et aussi des niveaux de difficulté à l'intérieur d'un même domaine d'études.

Ceci se réalise en créant un contexte approprié et en suscitant un problème qui fera naître chez l'élève des conduites de réflexion. Le maître peut ensuite raffiner ces efforts et favoriser le développement de cette réflexion au moyen de ses explications, de ses renseignements, de ses questions.

De cette théorie ressortent certaines conséquences pratiques. L'une d'elles a trait au concept de «discipline formelle» que l'on associe habituellement au nom de Herbart et à l'enseignement du grec et du latin.

Si l'on regarde ce concept du même oeil que Vygotsky, on le percevra sous un jour nouveau. Vygotsky distingue deux sortes d'instruction. L'une d'elles vise à l'apprentissage d'une habileté très spécialisée qui repose sur la pratique et la formation d'habitudes, comme la dactylographie, par exemple. L'autre forme d'instruction est celle qui active de vastes régions de la conscience; c'est ici que le concept de discipline formelle entre en jeu. L'apprentissage du langage écrit nous permettra d'illustrer ceci.

Le langage écrit est «d'importance primordiale pour le développement mental de l'enfant»<sup>(29)</sup> car il aide l'élève à accéder à un plus haut niveau de développement du langage. Le langage écrit est une «structuration délibérée du réseau de significations»,<sup>(30)</sup> parce que plus complet et à la fois plus abstrait et plus détaché des besoins immédiats que le langage oral, souvent tronqué et condensé.

Le langage écrit suppose un processus médiateur d'analyse et de synthèse beaucoup plus lent et répétitif, ce qui permet non seulement de développer la pensée requise, mais également de retourner à ses étapes antérieures pour ainsi transformer les chaînes séquentielles des connexions en une structure simultanée et auto-corrective. Le langage écrit représente donc un nouvel instrument puissant de la pensée.<sup>(31)</sup>

On peut donc croire que la discipline formelle aide, en fin de compte, au développement de la pensée comme on l'a longtemps prôné. Le langage interne peut se développer à partir de différents types de langage externes et ouverts. Nous en parlerons plus loin. Les aspects fonctionnels et structuraux des sujets comme la grammaire ou le langage écrit se développent plus tard et viennent

enrichir le langage interne. Ceci aide à apprendre à penser. Il ne faut pas nécessairement revenir à l'enseignement du grec et du latin, mais il importe cependant d'utiliser diverses méthodes afin d'aider au plein développement du langage interne.

Vygotsky n'a certainement pas dit le dernier mot sur la relation entre le développement cognitif et l'enseignement ou l'apprentissage, il a ouvert la voie à de nombreuses pistes de recherche. Il résume bien ses idées sur le sujet en disant:

L'aspect essentiel de mon hypothèse réside dans l'idée que les processus de développement ne coïncident pas avec les processus d'apprentissage mais au contraire, traînent derrière ces derniers. C'est cette séquence qui crée la zone de développement proximal.<sup>(32)</sup>

Ce qui importe, nous dit Vygotsky, c'est de reconnaître l'unité non l'identité des deux processus.

#### *La zone de développement proximal*

Très reliée à la question de la relation entre développement et apprentissage était celle des tests de rendement intellectuel qui jusqu'à un certain point définissaient le développement en fonction d'apprentissages ou acquisitions observables et mesurables. En Union Soviétique comme ailleurs on se fiait aux tests standardisés pour toutes sortes de décisions pédagogiques. On décidait par exemple l'âge optimal pour tel ou tel enseignement. La théorie dominante était certainement celle qui faisait traîner l'apprentissage derrière le développement. Même de nos jours, sous l'influence des stades de développement piagétiens, on n'est guère plus avancé.

Vygotsky qui voyait différemment la relation entre le développement et l'apprentissage y apporta une solution plutôt d'ordre pédagogique sous forme de sa théorie de la zone de développement proximal (ou potentiel, comme certains la nomment).<sup>(33)</sup> Après avoir affirmé que «le seul bon enseignement est celui qui va au devant du développement et qui le mène» Vygotsky propose sa conception de la zone de développement proximal en ces termes:

C'est la distance entre un niveau de développement donné tel que déterminé par l'habileté à résoudre sans aide une série quelconque de problèmes et un niveau de développement potentiel tel que déterminé par l'habileté à résoudre des problèmes avec l'aide d'adultes ou avec la collaboration de ses pairs.<sup>(34)</sup>

Évidemment, le premier niveau de développement, le développement considéré comme un instantané photographique, nous renseigne peu sur comment l'enfant y est arrivé ou encore sur les fonctions non encore opérantes mais en train de le devenir, en voie de se réaliser. Il caractérise beaucoup plus un développement rétrospectif alors que le deuxième niveau donne une prospective. Si l'on considère qu'une personne se définit non seulement par ce qu'elle est mais encore par ce qu'elle peut devenir, cette notion de la zone de développement proximal devient une condition déterminante du développement cognitif en général et de l'éducation en particulier.

Vygotsky proposa donc de réviser toute la méthodologie et même la philosophie à la base des tests de rendement intellectuel de sorte que ceux-ci s'adressent à deux niveaux, le premier, représenté par un score reflétant justement l'acquis et le degré de difficulté que l'élève peut maîtriser sans aide et le deuxième, par un score reflétant un degré de difficulté que l'élève peut rencontrer mais avec de l'aide. La différence entre les deux niveaux constitue une zone qui décrit en réalité l'habileté intellectuelle de l'élève et peut constituer un facteur éclairant dans la détermination d'un programme d'enseignement correctif.

La différence entre les deux niveaux ou la grandeur de la zone peut varier d'élève à élève ayant le même niveau inférieur. Les décisions pédagogiques doivent être prises en conséquence.

Camperell<sup>(35)</sup> cite une étude où il est rapporté qu'en dépit du fait que des étudiants du niveau collégial aient obtenu des scores semblables sur un test de lecture et sur un test de l'écrit, l'aide qu'on leur a accordée pour améliorer leur rendement différait grandement d'un à l'autre tant par le contenu que par le type d'intervention.

Le sens de la relation entre le développement et l'apprentissage qui découle de la théorie de la zone de développement proximal nous force certainement à remettre en question de nombreuses pratiques pédagogiques relatives à l'apprentissage en général, à l'évaluation, à l'enseignement correctif dans le cas d'enfants qui éprouvent de la difficulté à lire, à écrire et à compter, etc. C'est peut-être justement à cause du refus, conscient ou inconscient, de l'école à reconnaître l'existence de la zone de développement proximal (le potentiel d'apprentissage) qu'un nombre trop grand d'élèves sont laissés pour compte après seulement quelques années de difficultés sérieuses éprouvées dans l'acquisition de la maîtrise du langage écrit. Il est possible que le succès que connaît l'approche de l'écrit préconisée par Graves<sup>(36)</sup> et Lentini<sup>(37)</sup> soit reliée à cette théorie.

Vygotsky nous rappelle qu'un des aspects essentiels de l'apprentissage est qu'il crée cette zone de développement proximal en éveillant une variété de processus mentaux qui sont mis en branle seulement à l'occasion des interactions de l'enfant avec son milieu et ses pairs.<sup>(38)</sup>

#### *La relation entre la pensée et le langage*

Nous terminons notre exposé sur Vygotsky en esquissant une brève discussion de sa théorie de la relation entre la pensée et le langage. Son étude sur le sujet fut certes une de ses contributions les plus significatives au domaine de la psychologie et de la psychopédagogie. C'est probablement celle qui donne à son oeuvre tant d'actualité auprès de tous ceux qui s'intéressent de façon particulière aux problèmes d'acquisitions linguistiques tant orales qu'écrites.<sup>(39)</sup> C'est aussi sur la nature de la relation pensée/langage et les conséquences d'ordre psychopédagogique qui en découlent que Vygotsky se trouve probablement le plus en opposition avec le grand maître de Genève.

Selon la psychologie traditionnelle deux approches extrêmes, avec variantes intermédiaires, dominaient ce champ d'étude particulier de la relation pensée/langage. Selon l'une d'elles, la pensée et le langage sont une seule et même chose, le langage n'étant tout simplement que l'extériorisation de la pensée. Cette position est très latine, il va sans dire.

Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement  
Et les mots pour le dire viennent aisément

C'est d'ailleurs, la position dominante des psychologues des pays de l'ouest toujours fortement influencés par les écoles d'orientation cognitiviste.

À l'autre extrême, on trouve une affirmation de l'indépendance des deux processus l'un par rapport à l'autre, ne voyant qu'un lien artificiel entre les deux.

Vygotsky s'inquiète de ces deux positions extrêmes et tente d'arriver à une solution en abordant le problème sous un angle différent.

Au fond, ce qu'il recherchait c'était de trancher le débat qui dans son expression la plus simple se résumait comme suit: Qu'est-ce qui vient en premier, le mot ou l'idée? Pour lui, il n'y avait aucun doute quant à la réponse: «. . . la pensée naît des mots». <sup>(40)</sup> Sommairement, sa théorie se présente ainsi:

Dans leur développement ontogénétique, pensée et langage ont des racines différentes; l'une verbale et non intellectuelle, (le développement préintellectuel du langage) et l'autre rationnelle et non-verbale (le développement préverbal de l'intelligence).

Dans le développement linguistique on peut reconnaître avec certitude l'existence d'une phase préintellectuelle de même que dans le développement cognitif on peut reconnaître une phase pré-linguistique.

Les deux évoluent jusqu'à un certain point dans le temps indépendamment l'une de l'autre.

À un moment donné, les deux processus convergent l'un vers l'autre avec le résultat que la pensée devient verbal et le langage rationnel.<sup>(41)</sup>

Interprétant cette théorie, Bronckart ajoute:

Par la fusion de l'intellectuel et du verbal, le développement change de nature; il passe du biologique au socio-historique, et la croissance intellectuelle de l'enfant devient désormais dépendante de sa maîtrise de la signification sociale de la pensée qu'est le langage.<sup>(42)</sup>

On se rend compte que les racines de la pensée et de la parole tant par leur phylogénèse que par leur ontogénèse sont séparées et chacune se développe en suivant son propre cours. À peu près au moment où l'enfant découvre que chaque chose a un nom, ces deux lignes de développement finissent par se rejoindre: la parole devient rationnelle et la pensée devient verbale. Chez un très jeune enfant, la parole n'a pour fonction que la communication sociale orale et ne renferme qu'un simple message global à fonctions multiples. La pensée existe, quoique séparément. Dans un certain sens, le langage en soi est irrationnel et fondamentalement affectif. Les pleurs d'un très jeune bébé en sont un exemple. Les fonctions du langage se différencient graduellement jusqu'à un certain âge où le langage social se divise en langage communicatif (lequel est fondamentalement le même que la communication affective décrite plus haut) et en langage égocentrique, lequel devient l'instrument de la pensée.

Le langage égocentrique apparaît lorsque l'enfant commence à transformer ses schèmes de comportements extérieurs en processus internes. À première vue, il semble que l'enfant se parle à lui-même mais il y a définitivement plus. C'est un instrument auto-directeur, une façon de planifier et de chercher des réponses et de s'orienter vers la solution d'un problème. Nous y reviendrons plus bas.

Au fur et à mesure que sa fonction se modifie, le langage égocentrique est graduellement intériorisé et devient apparemment plus régulateur. En un certain sens, le langage égocentrique, l'instrument régulateur du comportement, devient le langage interne, fondement de la pensée logique. C'est la forme interne du contrôle du comportement; le langage interne est le germe de la pensée.

Vygotsky résume ce développement de cette façon:

Le développement de la pensée est déterminé par le langage, c'est-à-dire par les outils linguistiques de la pensée et les expériences socio-culturelles de l'enfant. La croissance intellectuelle de l'enfant dépend de sa maîtrise des modes sociaux de penser, c'est-à-dire du langage.<sup>(43)</sup>

Il convient de souligner que *langage* ne signifie pas uniquement *langage parlé*. Son rôle est le même, quelle que soit sa forme.

L'interaction entre les opérations externes et internes reste toujours constante, même lorsque la pensée s'est développée. Nous en avons de nombreux exemples. Les élèves apprennent souvent plus facilement s'ils peuvent s'exprimer verbalement; certains orateurs préparent leurs discours en

parlant tout haut. Néanmoins, l'union de la pensée et de la parole n'est jamais complète car elles diffèrent dans leur développement et dans leur fonction. Il existe de vastes secteurs de pensée non verbale où la pensée n'est pas reliée directement à la parole. Un langage «non intellectuel» existe également. Il n'en demeure pas moins que pour Vygotsky, le langage détermine, pour une bonne part, le développement de la pensée.

De ce qui précède l'on se rend compte que Piaget et Vygotsky nourrissaient des idées opposées concernant la relation pensée/langage et le concept de langage égocentrique. Piaget affirme sa position très clairement en disant ce qui suit:

Comme le langage n'est qu'une forme particulière de la fonction symbolique et comme le symbole individuel est certainement plus simple que le signe collectif, il est permis de conclure que la pensée précède le langage . . . Le langage ne suffit pas pour expliquer la pensée parce que les structures qui caractérisent la pensée ont leurs racines dans l'activité et dans les mécanismes sensori-moteurs qui sont plus profonds que le langage.<sup>(44)</sup>

Il n'y a donc pas de doute concernant la réponse que Piaget donne à la question de savoir qu'est-ce qui vient en premier, le mot ou l'idée. Sur la question de la nature du langage égocentrique et ses fonctions, les deux psychologues se trouvent aux antipodes. Alors que pour Vygotsky, le langage de l'enfant vers l'âge de deux ans environ est extérieur et social et qu'il remplit des fonctions cognitives telles que la planification, l'organisation, l'auto-régulation, la catégorisation de phénomènes concrets, etc., Piaget, au contraire, ne voit au langage égocentrique aucune fonction cognitive. Au plus, le langage égocentrique sert d'accompagnement, de renforcement ou de complément à l'activité de l'enfant. C'est un langage qui n'invite pas au dialogue ni à des échanges d'idées. Vers l'âge de 7 à 8 ans, il disparait tout à fait.

Comme nous l'avons vu plus haut, Vygotsky n'a pas la même conception du langage égocentrique puisqu'il affirme que ce langage, au lieu de disparaître ne fait que se transformer dans une opération d'intériorisation en langage intérieur (*inner speech*). Le langage égocentrique constitue une étape entre le langage intérieur dans une séquence qui commence par la communication avec les adultes, continue avec le langage égocentrique au cours duquel l'enfant acquiert graduellement une indépendance par rapport à l'étape précédente et se termine par le langage intérieur ou pensée verbale.

Les recherches de Vygotsky lui ont permis de noter que plus la difficulté de la tâche augmentait, plus les enfants produisaient du langage égocentrique. Il en conclut que le langage égocentrique permet à l'enfant de s'orienter vers une solution. Vygotsky remarqua aussi qu'en face de tâches plus compliquées la dimension émotive du langage augmente autant que les efforts pour trouver des solutions appropriées.

Vygotsky insiste beaucoup sur l'identité fonctionnelle entre le langage égocentrique et le langage intérieur.

Ainsi, il (Vygotsky) dit que si l'on interroge un enfant d'âge scolaire, qui, en face d'un problème n'exprime rien à haute voix, en lui demandant à quoi il a pensé en résolvant le problème, il donne des réponses qui sont très semblables à celles que donne à haute voix un enfant d'âge préscolaire. Ceci indique, selon lui, que les opérations mentales effectuées par l'enfant d'âge préscolaire grâce au langage égocentrique le sont plus tard à l'aide du langage intérieur.<sup>(45)</sup>

Mais, il tient à préciser que le langage intérieur est un processus qui se développe à travers une accumulation lente de changements fonctionnels et structuraux tout en se distançant graduellement du langage extérieur en même temps que les fonctions sociales et égocentriques du langage se

différencient.<sup>(46)</sup> C'est grâce à cette fonction de langage intérieur ou pensée verbale que l'on peut encoder ses expériences et que l'on peut transformer en mots et en syntaxe ses pensées et l'information en général. Le langage intérieur est donc une fonction en soi; ce n'est pas une espèce d'envers de la médaille par rapport au langage extérieur. C'est un langage caractérisé par une pensée reliée à des mots.

### *Conclusion*

Au cours de cet article nous avons voulu présenter, brièvement, il va sans dire, quelques-unes des positions théoriques majeures qui caractérisent l'oeuvre de Vygotsky.

Même si ses travaux datent de plusieurs années, nous nous rendons compte, s'il faut en juger par les références de plus en plus nombreuses à ses écrits que l'on retrouve dans les meilleures revues sur l'éducation, que son influence ne cesse de s'accroître auprès des psychopédagogues et des enseignants.<sup>(47)</sup> Cette influence se fait surtout sentir dans les domaines de l'enseignement du langage oral et écrit.

Ainsi, à titre d'exemple, Klein<sup>(48)</sup> note que les questions que l'on commence à se poser par rapport au développement de l'écrit chez les enfants d'âge pré-scolaire, questions telles que «Quelle conception ces enfants ont-ils de l'écrit?» «Quels changements d'ordre cognitif se produit-il au cours de ces premiers apprentissages?» ou encore «Quand et comment les enfants arrivent-ils à actualiser ou à concrétiser le caractère abstrait et symbolique de l'écrit?», sont des questions qui ressemblent beaucoup à celles que se posaient Vygotsky et Luria dans les années trente.

Le même auteur nous rappelle que Vygotsky croyait en l'apprentissage précoce de l'écrit. Pour lui, l'enfant ayant appris dans le jeu à passer de la réalité objective à la réalité symbolique est préparé à aborder l'écrit.

À notre point de vue, ce serait naturel de transférer l'enseignement de l'écrit aux années de la pré-maternelle et de la maternelle. À vrai dire, si les tout jeunes enfants sont capables de découvrir les fonctions symboliques de l'écrit, comme l'ont démontré les expériences de Hetzer, alors, l'enseignement de l'écrit doit devenir la responsabilité de l'enseignement donné avant la première année.<sup>(49)</sup>

Ailleurs Vygotsky déplore le fait que l'enseignement de l'écrit accentue surtout l'aspect moteur. Les enfants peuvent maîtriser l'habileté à copier les lettres et à reproduire sans fautes des phrases copiées du tableau mais ne savent pas trop dans quel but. On se dirait en plein 1985.

On doit organiser l'enseignement de sorte que l'activité de lecture et de l'écrit revêt un caractère de réponse à un besoin. Si l'écrit ne fait que traduire des besoins artificiels créés par l'enseignant, l'exercice ne tardera pas à ennuyer les enfants et à devenir mécanique. L'activité personnelle sera absente de l'exercice et la croissance personnelle restera stationnaire. Lire et écrire doivent répondre à un besoin réel chez l'enfant.<sup>(50)</sup>

On pourrait multiplier les citations tirées de l'oeuvre de Vygotsky qui démontrent combien sa psychopédagogie est d'actualité.

D'une façon particulière, deux aspects des théories de Vygotsky continuent d'influer sur les psychopédagogues.<sup>(51)</sup> Le premier concerne l'impact de l'interaction sociale et de l'enseignement sur les acquisitions scolaires et les habiletés auto-régulatrices. Le deuxième, intimement relié au premier, se rapporte aux fonctions auto-régulatrices du langage intérieur. C'est par l'enseignement dans les différentes disciplines scolaires, nous rappelle Vygotsky, que les élèves peuvent devenir conscients de leurs possibilités intellectuelles et apprendre à se servir du langage intérieur pour

guider, régler et contrôler leur apprentissage. Toute cette question rejoint une préoccupation de la psychologie américaine actuelle, soit celle de la métacognition.

Les psychologues de l'est comme de l'ouest s'appuient sur une approche génétique de l'étude du développement. Ce qui distingue, Vygotsky et ses collègues soviétiques, c'est leur insistance à relier le développement cognitif à la pédagogie dans le contexte d'une seule école de pensée.

#### Notes

<sup>1</sup> Deux ouvrages européens récents consacrent respectivement six et sept pages à l'oeuvre de Vygotsky: J.P. Brancart, *Théorie du langage* (Bruxelles, Pierre Mardaga, 1977) pp. 65-70 et Pierre Oléron, *Langage et développement mental*, (Bruxelles, Charles Dessart, 1972), pp. 62-68. L. Desjarlais lui consacre un chapitre dans *Adolescence, croissance et développement*. (Toronto, ministère de l'Education, 1985, sous presse).

<sup>2</sup> L.S. Vygotsky, *Myshlenie i rech'*, (Moscou, Sozegiz, 1934) L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, (Cambridge, Mass, M.I.T. Press, 1962).

<sup>3</sup> S. Toulmin, «The Mozart of Psychology» *New York Review of Books*, (28 sept. 1978): 51-58.

<sup>4</sup> p. 51

<sup>5</sup> James Wertsch, Ed., *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, (New York, M.E. Sharpe, 1981), p. 9.

<sup>6</sup> M. Cole et al., Eds., *Mind in Society*, (Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1978), pp. 6-8. Ce volume qui porte en sous-titre: *The Development of Higher Psychological Processes*, contient un choix des travaux les plus importants de Vygotsky. Sa lecture nous paraît essentielle à qui veut approfondir les théories de développement cognitif proposées par Vygotsky.

<sup>7</sup> Levy Rahmani, «Studies on the Mental Development of the Child» in Neil O'Connor, *Present-Day Russian Psychology*, (London, Pergamon Press, 1966), p. 152.

<sup>8</sup> D.B. El'Konin, «The Problem of Instruction and Development in the Works of Vygotsky» *Soviet Psychology*, 5 (1967): 34-41.

<sup>9</sup> L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, p. 87.

<sup>10</sup> p. 104

<sup>11</sup> p. 104

<sup>12</sup> Kay Camperell, *Other to Self-Regulation, Vygotsky's Theory Cognitive Development and Its Implications for Improving Comprehension Instruction for Unsuccessful Students*, (ERIC document ED 211968, 1981), p. 5.

<sup>13</sup> J. Wertsch, *Soviet Psychology*, pp. 26-28.

<sup>14</sup> V.V. Davidov, «The Problem of Generalization in the Works of L.S. Vygotsky» *Soviet Psychology*, 5 (1967): 42-52.

<sup>15</sup> p. 16

<sup>16</sup> p. 47

<sup>17</sup> L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, p. 69.

<sup>18</sup> A. Luria, «Speech Development and the Formation of Mental Processes» in Michael Cole et Irving Maltzman, Eds., *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology* (New York, Basic Books, 1969) p. 135.

<sup>19</sup> A. Luria, «The Directive Function of Speech in Development and Dissolution» *Word*, 18, (1959): 341-352.

<sup>20</sup> J. Miller *et al.*, «A Test of Luria's Hypothesis Concerning the Development of Verbal Self-Regulation» *Child Development*, 41, (1970): 651-665.

<sup>21</sup> En anglais comme en français, nous éprouvons une certaine difficulté à traduire le mot russe: *obuchenie*, qui semble comprendre autant l'idée d'enseignement que celle d'apprentissage. Dans notre texte nous nous servons du mot enseignement pour le traduire.

<sup>22</sup> «L'objet de la méthode génétique de la recherche n'est pas seulement de démontrer le développement de certaines formes de comportement (se contentant de faire remarquer comment quelques formes sont remplacées par d'autres) mais d'étudier le processus même de la transition aux nouvelles formes» (D.B. El'Konin, «The Problem of Generalization in the Works of Vygotsky», p. 36).

<sup>23</sup> D. El'Konin, «The Problem of Generalization in the Works of Vygotsky» p. 39.

<sup>24</sup> A. Luria, «Speech Development and the Formation of Mental Processes».

<sup>25</sup> L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, p. 85.

<sup>26</sup> *Ibid*, p. 92

<sup>27</sup> *Ibid*, p. 107

<sup>28</sup> D. El'Konin, «The Problem of Generalization in the Works of Vygotsky», p. 40.

<sup>29</sup> L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, p. 100.

<sup>30</sup> *Ibid*, p. 100.

<sup>31</sup> A. Luria, «Speech Development and the Formation of Mental Processes», p. 142.

<sup>32</sup> M. Cole *et al.*, *Mind in Society*, p. 90.

<sup>33</sup> Certains utilisent le mot «potentiel» plutôt que «proximal». Malheureusement, ce ne sont pas des synonymes. Le mot proximal au dire de R. Woznaxck «Theory, Practice and the Zone of Proximal Development in Soviet Psychoeducational Research» *Contemporary Educational Psychology*, (1980): 175-183, se rapporte seulement à ce que l'enfant peut apprendre «ensuite» ou ce que bientôt il pourra faire seul. Le mot potentiel par contre implique des frontières sans limites.

<sup>34</sup> M. Cole *et al.*, Eds., *Mind in Society*, p. 86.

<sup>35</sup> Kay Camperell, «Other to Self-Regulation . . .», p. 12.

<sup>36</sup> D. Graves, *Writing: Teachers and Children at Work* (Exeter, N.H., Heinemann Educational Press, 1983)

<sup>37</sup> L. Lentin, *Du parler au lire*, (Paris, Editions E.S.F., 1979)

<sup>38</sup> M. Cole *et al.*, Eds., *Mind in Society*, p. 90.

<sup>39</sup> On n'a qu'à consulter les revues traitant de questions de développement linguistique oral et écrit et d'enseignement de l'écrit pour se rendre compte de l'actualité de Vygotsky. Les revues *Theory into Practice*, *Reading Research Quarterly*, *Harvard Educational Review*, en sont de bons exemples.

<sup>40</sup> L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, p. 125.

<sup>41</sup> p. 44

<sup>42</sup> J.D. Bronckart, *Théories du langage* (Bruxelles, Pierre Mardaga, 1977), p. 69.

<sup>43</sup> L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, p. 51.

<sup>44</sup> Connie Williams, *The Theories of Piaget and Vygotsky Concerning the Relationship Between Thought and Language* (ERIC document ED238592, 1980). Voir aussi Bruce Bain, «Toward an Integration of Piaget and Vygotsky: Bilingual Considerations», *Linguistics, An International Review*, (1975): 1-19.

<sup>45</sup> Pierre Oléron, *Language et développement mental*, (Bruxelles, Charles Dessart, 1972), p. 65.

<sup>46</sup> L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, p. 51.

<sup>47</sup> O.M. Toutounzhian, «Works of Vygotsky in North America» *Voprosy Psichologii*, (1983): 139-142. Toutounzhian mentionne comme très significatif l'ouvrage canadien de John McLeish, *Soviet Psychology, History, Theory, Content*, (London, Mithuen, 1975).

<sup>48</sup> M. Klein, *The Development of Writing in the Young Child* (ERIC Document ED220837, 1980).

<sup>49</sup> M. Cole *et al.* Eds., *Mind in Society*, p. 116

<sup>50</sup> L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, p. 104.

<sup>51</sup> Kay Camperell, Other to Self-Regulation, p. 5.