

# Un inédit de Vygotski

## Présentation

- Jean-Yves Rochex -

Le texte, inédit en français, que nous publions ci-dessous fait partie d'une série de conférences données par Vygotski en 1933-1934 – soit donc à la fin de sa vie – et consacrées à l'élaboration du concept de « zone de proche développement » (ou « zone proximale de développement » selon les traductions) et de ses implications théoriques et pragmatiques. Ce concept et ces implications trouveront leur formulation la plus aboutie dans le texte « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire » (conférence donnée en 1934 à l'Institut Pédagogique de Bubnov, et traduite en français dans le recueil *Vygotski aujourd'hui*(1)), ainsi que dans le chapitre 6 « Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance » de *Pensée et Langage*(2), leur élaboration et leur usage s'élargissant du problème traditionnel de la mesure de l'intelligence à celui des relations entre l'enseignement-apprentissage et le développement cognitif (3).

On sait que la théorie vygotkienne de la zone de proche développement va à l'encontre des conceptions, profanes ou savantes, selon lesquelles apprentissage et enseignement devraient se régler sur le développement qui a déjà eu lieu sans pouvoir en transformer en retour ni le rythme ni la nature, conceptions dont Vygotski faisait alors grief à Piaget, et qui sont devenues prépondérantes dans le discours psychopédagogique contemporain. Pour Vygotski au contraire, l'enseignement doit être en mesure de diriger le procès de développement plutôt que d'être entraîné par lui : « La pédagogie doit se régler non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin. (...) L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. (...) Toute matière d'enseignement exige de l'enfant plus qu'il ne peut donner à ce moment-là, c'est-à-dire que l'enfant à l'école a une activité qui l'oblige à dépasser ses propres limites »(4). A ce titre, les multiples interventions de Vygotski devant des publics d'éducateurs – dont celle que nous présentons ici, prononcée lors de la Conférence panrusse sur l'éducation préscolaire – de même que sa préoccupation affirmée pour les problèmes

---

1 Jean-Paul Bronckart et Bernard Schneuwly (eds.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.

2 Lev Sémionovitch Vygotski (1934), *Pensée et Langage*, traduction française de F. Sève, Paris, Editions Sociales, 1985.

3 Cf. sur ce point le chapitre 9 « Education and Development » de René van der Veer et Jaan Valsiner, *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*, Cambridge, Blackwell, 1991.

4 Lev Sémionovitch Vygotski, *Pensée et Langage*, op. cit. En fait, les études empiriques ne permettent guère de dissocier enseignement et apprentissage. Il n'en demeure pas moins que la position affirmée par Vygotski est d'une importance majeure pour échapper aux tendances solipsistes, puérocenriques et attentistes qui nourrissent le discours psychopédagogique contemporain, sans renoncer pour autant à l'hypothèse constructiviste.

posés par l'élaboration des programmes des divers niveaux d'enseignement et d'éducation apparaissent comme des illustrations en actes de ses élaborations théoriques.

La lecture parallèle du texte présenté ici et des deux textes cités ci-dessus fait apparaître combien la portée du travail de Vygotski s'élargit de la distinction apprentissage spontané / apprentissage réactif ici mise en œuvre aux couples concept spontané / concept scientifique et développement / apprentissage qui seront au cœur des textes ultérieurs, ces trois couples notionnels se répondant sans pour autant se superposer. De même que ce que Vygotski nomme ici l'apprentissage spontané est déterminé « non par le système d'exigences programmées de l'école mais par les besoins de connaissances, d'habilités, etc., qui apparaissent dans le processus de relation réciproque entre le tout jeune enfant et le milieu environnant » (note de l'édition russe), par concepts spontanés, il entend « les formes de pensée ou concepts quotidiens qui ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances apporté à l'enfant par l'enseignement, mais (qui) se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage » (note de l'édition russe de *Pensée et Langage*). Distinctions intéressantes, mais qui n'en sont pas moins malaisées, tant sur le plan théorique que sur le plan empirique(5), et qui surtout ne doivent pas être lues de manière naïve, le propos de Vygotski n'étant jamais simpliste ni univoque. Ainsi parler d'apprentissage spontané ne signifie évidemment pas pour lui ni que le secret et le moteur de cet apprentissage résideraient en l'enfant, sans que le monde adulte (personnes et significations) y intervienne pour diriger le développement, ni à l'inverse qu'une approche développementale ne s'impose pas pour étudier les possibilités et les modes de réalisation d'un tel apprentissage. Ainsi Vygotski écrit-il, concernant le passage à la pensée par représentations générales propre à l'âge préscolaire combien c'est « à mesure que se développe la communication de l'enfant avec les adultes (que) s'étend aussi la généralisation enfantine, et vice-versa. »

Il reviendra plus tard sur ce point fondamental : « Le langage de l'entourage avec ses significations stables, constantes, prédétermine les voies que suit le développement des généralisations chez l'enfant. Il lie l'activité propre de l'enfant, la canalisant dans un sens déterminé, rigoureusement défini. Mais, tout en suivant cette voie déterminée, préétablie, l'enfant pense selon le mode propre à son stade de développement intellectuel. Les adultes, dans la relation orale avec lui, peuvent déterminer le cours du développement des généralisations et son terme, c'est-à-dire la généralisation qui en résulte. Mais ils ne peuvent lui transmettre leur mode de pensée »(6). De même, pas plus que l'apprentissage déterminé par les exigences propres et systématiques de l'école n'annule et ne remplace l'apprentissage spontané, l'acquisition et le développement des concepts scientifiques ne font disparaître ni les concepts spontanés ni leur usage, sans lesquels ils ne pourraient avoir lieu : « Le développement des

---

5 Cf. sur ce point Gérard Vergnaud, « La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui », *Enfance*, Tome 42, n° 1-2, 1989, p. 111-118.

6 *Pensée et Langage*, op. cit.

concepts scientifiques doit immanquablement prendre appui sur un certain niveau de maturation des concepts spontanés, mais, en retour, « l'apparition des concepts de type supérieur, tels que les concepts scientifiques, ne peut manquer d'influencer sur le niveau des concepts spontanés déjà formés », « les généralisations de structure supérieure propres aux concepts scientifiques provoquent obligatoirement des modifications dans la structure des concepts spontanés ». Ainsi, « 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»(7).

Dans ce cadre, Vygotski réfléchit sur la question des programmes et des finalités assignés à l'éducation préscolaire. Certes les propos ainsi tenus sont fortement marqués par le contexte théorique et socio-historique de l'URSS des années 1930. Il n'en reste pas moins qu'ils ne sont pas sans résonance avec nos problèmes et préoccupations actuels. Ainsi l'affirmation selon laquelle l'école demande à l'éducation préscolaire que l'enfant soit préparé à l'apprentissage scolaire assigne à l'enseignement pré-élémentaire la tâche de faire que les enfants commencent à y apprendre ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui leur « métier d'élèves », cette notion posant le problème complexe des rapports entre ce qui, de ce « métier » relève de processus cognitifs et ce qui relève de processus de socialisation. Quant à la préparation à l' « apprentissage par matières », à la nécessité de faire que l'enfant acquière au cours de son éducation préscolaire « quelques représentations générales » des différentes disciplines et des différents objets d'apprentissage auxquels il sera par la suite confronté, elle n'est pas sans évoquer la multiplication des travaux actuels inspirés des théories de la « clarté cognitive » et montrant combien le travail d'interrogation et d'identification (même intuitive) de la spécificité des objets et domaines d'apprentissage est une aide à leur appropriation : sans doute faut-il voir là plus particulièrement la spécificité de l'enseignement pré-élémentaire concernant sinon l'apprentissage du lire-écrire, du moins l'interrogation de la nature et du fonctionnement de la langue écrite, et la familiarisation avec ses différents usages.

On voit ainsi combien ce texte, s'il n'est pas un des plus aboutis de l'œuvre de Vygotski, s'il demande, comme les autres, à être replacé dans son contexte, n'en révèle pas moins la portée et la puissance anticipatrice de la pensée du psychologue soviétique pour les problèmes de notre temps.

---

7 *Ibidem*. A ce sujet, Van der Veer et Valsiner (*op. cit.*) attirent notre attention sur le fait que, dans un texte ultérieur à celui que nous publions ici, Vygotski se montre beaucoup plus critique concernant l'analogie entre les travaux menés par de Vries et Forwin ( ce dernier ayant été lié à la branche hollandaise du courant Montessori) en biologie et les recherches en psychologie portant sur les périodes sensibles du développement : « Nos recherches démontrent que nous avons affaire, dans ces périodes, à des processus de développement des fonctions psychiques supérieures de nature purement sociale, qui dépendent du développement culturel de l'enfant et dont la source réside dans la coopération et l'instruction ».

**LEV S. VYGOTSKI**

**APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT À L'ÂGE PRÉSCOLAIRE**

(1935)

In : Société française, n° 2 (52), 1995, pp. 36-45

Mon rapport(1) vise à éclairer certaines particularités très importantes de l'enfant d'âge préscolaire. En liaison avec l'élaboration des programmes pour le jardin d'enfants, je voulais vous faire part des idées auxquelles mes collaborateurs et moi-même sommes parvenus en plusieurs années de travail consacrées à l'étude et à la recherche sur l'enfant de cet âge, sans prétendre faire complètement la lumière sur les questions posées ni apporter une solution tant soit peu définitive aux questions pratiques découlant des thèmes que j'aborde ici.

Chaque âge se caractérise par un rapport différent entre la nature de l'instruction qu'on dispense et du travail d'éducation, d'une part, et le développement mental de l'enfant, d'autre part.

Pour répondre brièvement à la question des particularités de l'instruction et du travail d'éducation à l'âge préscolaire, je me permettrai de définir comparativement cet âge. Je comparerai ce qu'est le programme dans l'institution préscolaire avec ce qu'il est dans l'institution scolaire.

Il me semble que pour ce qui est du caractère de l'apprentissage(2) de l'enfant il y a dans son développement des extrêmes. Le premier de ces extrêmes, c'est l'apprentissage jusqu'à l'âge de trois ans (si on l'entend au sens large, comme lorsqu'on dit que l'enfant apprend à parler entre un an et demi et trois ans). On peut dire que l'apprentissage jusqu'à trois ans a pour particularité que l'enfant de cet âge apprend **en suivant son propre programme**. Le langage en est un exemple. La succession des stades par lesquels passe l'enfant,

---

1 Sténogramme du rapport fait à la Conférence panrusse sur l'éducation préscolaire. Ce texte a été publié pour la première fois en 1935, après la mort de Vygotski, dans un recueil de ses articles, *Le Développement mental des enfants dans le processus d'apprentissage*. Nous traduisons d'après le texte russe publié en 1956 dans *Œuvres psychologiques choisies*, édition préparée par A.N. Léontiev, A.R. Luria et G.L. Vygodskāi a.

2 Le mot russe "obutchénié" signifie à la fois "apprentissage" (l'enfant apprend) et "enseignement" (on lui apprend).

la durée de chaque étape à laquelle il s'arrête sont déterminées non par le programme de la mère mais essentiellement par ce que l'enfant prend lui-même au milieu environnant. Bien entendu le développement varie chez l'enfant selon qu'il y a dans son entourage un langage riche ou pauvre mais c'est l'enfant qui détermine lui-même<sup>(3)</sup> le programme de son apprentissage du langage. Il est d'usage de qualifier ce type d'apprentissage de spontané. Dans ce cas l'enfant apprend à parler d'une autre manière que celle dont l'enfant d'âge scolaire apprend à l'école l'arithmétique.

L'autre extrême, c'est lorsque l'enfant *apprend à l'école avec un maître*. Là le poids spécifique du programme propre de l'enfant est insignifiant comparé au programme qui lui est proposé, tout comme le poids spécifique du programme de la mère est insignifiant comparé au propre programme de l'enfant du premier âge. Si nous désignons ce type comme un type réactif, nous pouvons dire que chez l'enfant d'âge préscolaire l'apprentissage occupe une place intermédiaire entre le premier et le deuxième apprentissage. Il peut être qualifié de spontané-réactif.

Le cours de l'apprentissage, les changements qui ont lieu durant l'âge préscolaire ont pour caractéristique que l'enfant passe du type spontané au type réactif. Représentez-vous qu'au cours de son développement l'enfant passe d'un pôle à l'autre. Il s'ensuit que tout le mouvement se répartit sur deux stades. Dans la première moitié de son mouvement il est plus proche du premier pôle que du second. Par conséquent le poids spécifique des mouvements spontané et réactif change profondément.

Si l'on dit que l'enfant du premier âge peut dans le processus de l'apprentissage faire seulement ce qui coïncide avec ses intérêts mais que l'enfant d'âge scolaire, lui, peut faire ce que veut le maître, que chez l'enfant d'âge préscolaire le rapport est déterminé de telle façon qu'il fait ce qu'il veut mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide, qu'est-ce que cela signifie ?

Cela équivaut aux deux thèses suivantes que je vous demanderais de considérer comme des points de départ.

La première est qu'aux alentours de trois ans il y a chez tout enfant un tournant : *un nouveau type d'apprentissage commence à devenir possible pour l'enfant*.

Le chercheur allemand Kroh a dit de l'enfant de trois ans qu'il peut être rattaché à l'âge scolaire. Kroh dit que l'enfant de cet âge est déjà capable d'un apprentissage scolaire ; à partir de cet âge, par conséquent, un programme d'enseignement et d'éducation devient possible. Cependant ce n'est pas encore un programme scolaire. Il doit être encore dans une certaine mesure le programme de l'enfant lui-même.

L'enfant du premier âge, on l'a dit, apprend en suivant son propre programme, l'écolier apprend selon le programme du maître mais l'enfant d'âge préscolaire est capable d'apprendre dans la mesure où le programme du maître devient son propre programme. C'est là la difficulté fondamentale et universellement reconnue. Cela définit l'une des tâches les plus difficiles du pédagogue, face à laquelle se sont trouvés les pédagogues durant ces cinquante dernières années.

---

3 (Note de l'édition russe). En faisant une distinction entre l'apprentissage selon un programme préscolaire et l'apprentissage du tout jeune enfant « en suivant son propre programme », l'auteur entend dans ce dernier cas l'apprentissage de l'enfant qui est déterminé non par le système d'exigences programmées de l'école mais par les besoins de connaissances, d'habilités, etc., qui apparaissent dans le processus de relation réciproque entre le tout jeune enfant et le milieu environnant. Aussi l'expression employée par l'auteur doit-elle être comprise au sens figuré.

Je voudrais aborder la deuxième question de caractère général, c'est celle de ce qu'on appelle les périodes optimales d'apprentissage. Que tout apprentissage, entendu au sens large (y compris aussi apprendre à parler), soit lié à l'âge, nous le savons tous bien mais habituellement, lorsqu'on parle de périodes d'apprentissage, on pense seulement à la limite inférieure, c'est-à-dire que l'on comprend qu'il est impossible d'apprendre à lire et à écrire à un nourrisson de six mois, qu'il est impossible d'apprendre à lire et à écrire à un enfant de trois ans, autrement dit, tout le monde comprend que l'enfant doit dans son développement parvenir à un certain niveau de maturité, il doit acquérir au cours de son développement certaines prémisses pour que l'apprentissage d'une matière devienne lui-même possible. Cependant j'attire votre attention sur le fait, d'une importance primordiale pour l'éducation scolaire, qu'il existe aussi pour l'apprentissage une *limite optimale supérieure*.

De Vries, qui étudiait l'ontogenèse des animaux, en particulier celle des invertébrés inférieurs, a introduit dans la science, sur la base de ses expérimentations et observations, le concept de ce qu'il a appelé les *périodes sensibles du développement*, ou âges sensibles. De Vries appelle périodes sensibles du développement ou âges sensibles certaines périodes du développement ontogénétique au cours desquelles l'animal qui se développe se montre particulièrement sensible à des influences d'un genre déterminé qui viennent du milieu. Lorsque cet âge est passé ou qu'il n'est pas encore venu, ces mêmes influences, qui à la période donnée ont un effet très important sur le cours et l'orientation du développement, ou bien parfois s'avèrent neutres ou bien exercent une action inverse. De Vries a réussi à démontrer expérimentalement que les mêmes influences extérieures peuvent avoir sur le développement un effet soit neutre, soit positif, soit négatif selon la période du développement à laquelle l'organisme les subit.

Si l'on prend cette idée sous sa forme la plus générale, elle n'éveille bien entendu aucune association d'idées nouvelle, elle représente une chose connue depuis très longtemps et, semblerait-il, il ne vaut pas la peine pour cette seule idée générale de ressusciter la vieille théorie de De Vries et de la transposer du domaine de l'ontogenèse des animaux à celui du développement humain, en particulier du développement scolaire, et de l'éducation. Qui ne sait que, si l'on se mettait à nourrir un bébé comme on nourrit un enfant de sept ans, les effets qui à cet âge sont bénéfiques seraient à l'âge du nourrisson négatifs et des plus nuisibles.

Mais l'idée de De Vries consiste en une conception plus riche et plus profonde de la question. En étudiant une série d'animaux, il a su établir qu'il ne s'agit pas simplement du fait que l'alimentation, qui est toujours fournie au petit tout au long de son développement, doit dans la prime enfance être adaptée aux particularités du stade auquel est parvenu l'animal ; l'idée de De Vries est que les effets spécifiques du milieu, qui ont une importance décisive pour l'orientation du développement dans tel ou tel sens, *ne s'exercent que lorsqu'ils s'appliquent à un moment déterminé du développement* et qu'avant et après ils sont pareillement sans consistance. L'exemple souvent cité qu'on

emprunte à De Vries et Fortwin est que, si on donne à une abeille pendant la période de son développement ontogénétique un genre déterminé de nourriture – de la gelée royale –, cette abeille deviendra une reine mais cela ne se produit que si cette alimentation commence et se poursuit à cette période précise de son développement. Si cette période est passée, la même alimentation ne donne plus le résultat correspondant. À d'autres périodes elle donne un résultat négatif, aussi le développement varie-t-il selon le stade atteint par le petit de l'animal lorsque tel ou tel effet s'exerce sur lui.

C'est sur cette idée que les périodes particulièrement sensibles à certains effets extérieurs ont leur origine dans le développement lui-même que Montessori a fondé son étude du développement et de l'apprentissage à l'âge préscolaire. La question est la suivante : à quelles influences l'âge préscolaire est-il sensible ? On doit dire que, puisque ce problème est lié à celui de l'apprentissage, il est, en matière de théorie préscolaire, étroitement contigu à la thèse dont nous sommes redevables aussi aux auteurs bourgeois dans le domaine de l'apprentissage scolaire : la formulation de l'idée et du concept de **périodes optimales d'apprentissage**.

Nous savons tous que l'apprentissage est lié à l'âge, parce que l'apprentissage même suppose un certain niveau de maturité et certaines prémisses : mémoire, attention, motricité, etc. Mais alors comment expliquer de ce point de vue que, si on commence à apprendre à parler à un enfant de trois ans qui, pour une raison ou une autre, n'a pas encore assimilé le langage, il s'avérera en fait qu'il est beaucoup plus difficile de lui apprendre à parler qu'à un enfant d'un an et demi. Pour lui l'apprentissage du langage se prolonge beaucoup plus longtemps et n'a pas l'effet qui se produit dans l'autre cas mais, surtout, cet apprentissage trop tardif ne joue pas dans le développement le rôle qu'il joue lorsqu'il s'effectue dans les périodes optimales. Pourtant, semblerait-il, un enfant de trois ans devrait plus facilement apprendre qu'un enfant d'un an et demi, parce que l'attention, la mémoire, la pensée ont mûri davantage à trois ans.

Ainsi l'une des thèses essentielles est qu'il existe pour tout apprentissage des périodes optimales, c'est-à-dire les plus favorables. Un écart vers le haut ou vers le bas, autrement dit des périodes d'apprentissage trop précoces ou trop tardives, est toujours nuisible du point de vue du développement et a un effet défavorable sur le cours du développement mental de l'enfant. L'existence de ces périodes optimales d'apprentissage nous amène au fait suivant qui nous est nécessaire pour poursuivre l'analyse. Nous disons : pour qu'un apprentissage commence, il faut que certaines particularités de l'enfant, certaines de ses qualités et propriétés aient déjà atteint un degré défini de maturité. Mais le développement est-il déterminé seulement par les traits de la personnalité de l'enfant qui sont déjà à maturité ou l'important pour nous n'est-il pas les propriétés de l'enfant qui sont encore au stade de la maturation, qui ne sont pas encore parvenues à maturité ? Les recherches montrent que pour tout ce qui est travail d'éducation et instruction l'essentiel est justement ces processus qui sont au stade de la maturation

et n'ont pas encore mûri au moment de l'apprentissage. Voilà ce qui explique qu'un apprentissage trop tardif, qui a déjà laissé passer le moment de la maturation, perd la possibilité d'agir sur ces processus qui ne sont pas encore parvenus à maturité, perd la possibilité de les organiser, de les corriger d'une façon ou d'une autre, etc.

\* \*

\*

Ce serait une tentative désespérée que de chercher à caractériser les particularités de la conscience chez l'enfant d'âge préscolaire si l'on commence non par le tout mais par les parties, si l'on essaie de caractériser l'attention, la mémoire, la pensée de l'enfant, chacune prise isolément. Comme le montrent les recherches et comme nous l'enseigne l'expérience, le plus important dans le développement de l'enfant et de sa conscience n'est pas seulement que les fonctions de la conscience enfantine croissent et se développent lors du passage d'un âge à un autre, ce qui est essentiel, c'est que la personnalité de l'enfant croît et se développe, que la conscience dans son ensemble croît et se développe.

Cette croissance et ce développement de la conscience se manifestent avant tout par le fait que *le rapport entre les fonctions se modifie*. Ainsi, par exemple, ce qui distingue de la nôtre la perception de l'enfant avant l'âge de trois ans n'est pas en premier lieu qu'elle est moins aiguë, moins différenciée, c'est qu'elle joue avant l'âge de trois ans un tout autre rôle dans le système de la conscience, dans le système de la personnalité de l'enfant : elle joue dans la prime enfance un rôle central et prédominant. On peut dire que toute la conscience de l'enfant de cet âge n'existe que dans la mesure où elle est déterminée par l'**activité de perception**. Tous ceux qui connaissent les enfants de cet âge seront d'accord pour dire que l'enfant qui n'est pas encore à l'âge préscolaire se souvient le plus souvent sous la forme d'une reconnaissance, c'est-à-dire sous la forme d'une perception, à laquelle s'ajoute un acte de mémoire. L'enfant perçoit une chose comme connue et se rappelle très rarement ce qu'il n'a pas sous les yeux ou ce dont il n'y a pas lieu de se souvenir ; il ne peut être attentif qu'à ce qui se trouve dans le champ de sa perception. De même la pensée de l'enfant revêt avant l'âge de trois ans un **caractère** par excellence **immédiat**. L'enfant démêle et établit des liaisons mentales entre les éléments qu'il peut percevoir directement. On pourrait montrer que toutes les fonctions de cet âge se développent autour de la perception, par l'intermédiaire de la perception, à l'aide de la perception. Cela met la perception elle-même dans des conditions favorables de développement à cet âge. La perception est en quelque sorte comme servie par tous les aspects de l'activité de l'enfant, c'est pourquoi aucune fonction ne connaît dans la prime enfance un épanouissement aussi éclatant que la fonction perceptive.

Chez les enfants d'âge préscolaire, à la différence des autres âges, la particularité la plus importante dans le développement de la conscience est qu'au

cours du développement de l'enfant il se forme un système de fonctions tout à fait nouveau, qui se caractérise avant tout, si on schématise un peu pour simplifier, par le fait que ce qui vient au centre de la conscience, c'est la **mémoire**. À l'âge préscolaire c'est à la mémoire que revient, comme le montrent les recherches, le rôle prédominant.

Certes cela ne se produit pas d'une façon aussi primitive que je le décris. Ce n'est pas parce que toutes les fonctions étaient dans la prime enfance au service de la perception qu'une commutation purement mécanique a lieu à l'âge préscolaire, que la mémoire prend la place de la perception. Néanmoins, pour l'essentiel, nous aurons une compréhension correcte de l'enfant d'âge préscolaire si nous disons que le rôle central dans le système de ses fonctions revient à la mémoire, fonction qui est liée à l'accumulation et au remaniement de l'expérience immédiate de l'enfant. Cela a de très nombreuses et importantes conséquences et l'une des plus importantes est que la pensée enfantine subit un changement des plus marqués. Si pour l'enfant qui n'a pas encore atteint l'âge préscolaire penser c'est s'orienter dans les liaisons visibles, pour l'enfant d'âge préscolaire penser c'est s'orienter dans ses propres représentations générales. Une représentation, ce n'est ni plus ni moins qu'un souvenir généralisé. Ce passage à la pensée par représentations générales est le moment où pour la première fois l'enfant se détache de la pensée purement intuitive. La représentation générale se caractérise avant tout par le fait qu'elle est capable, grosso modo, de détacher l'objet de pensée de la situation spatiale et temporelle concrète dans laquelle il est inséré et, par conséquent, qu'elle peut établir entre les représentations générales un genre de liaison qui n'existait pas encore dans l'expérience de l'enfant.

Je voudrais m'arrêter sur trois points qui découlent directement du fait que la mémoire occupe une place centrale chez l'enfant d'âge préscolaire.

La première et très difficile question est la suivante : nous, adultes, disons de nous que nous pensons par concepts. Chez l'enfant il n'existe pas de concepts parvenus à maturité. Qu'est-ce qui alors chez lui remplace le concept ? À l'âge préscolaire l'enfant a pour propriété qu'il pense. Tout concept, toute signification de mot signifie une généralisation. Tout concept se rapporte à un groupe d'objets mais la construction de ces généralisations diffère selon l'âge des enfants. Le plus remarquable de tous les faits qui concernent le développement de la pensée enfantine est qu'à mesure que se développe la communication de l'enfant avec les adultes s'étend aussi la généralisation enfantine, et vice-versa.

Pour pouvoir communiquer les uns avec les autres, nous transmettre réciproquement des pensées, nous devons savoir généraliser toutes les pensées que nous transmettons, parce qu'une pensée ne peut être directement transférée d'une tête dans une autre. Imaginez la mère d'un enfant. La mère rit, l'enfant ne la comprend pas mais il est gagné par son humeur et rit aussi. Elle n'est pas gagnée par son rire mais comprend qu'il est content.

On peut considérer comme un fait établi que les degrés de généralisation correspondent strictement chez l'enfant aux degrés de développement de sa

communication avec autrui. Tout nouveau degré de généralisation auquel parvient l'enfant signifie aussi un nouveau degré quant à la possibilité de communiquer. L'existence même de représentations générales suppose déjà un premier degré de pensée abstraite.

Dire d'un enfant d'âge préscolaire qu'il passe à la pensée par représentations générales revient à dire que le cercle des généralisations qui lui sont accessibles s'élargit.

La seconde particularité et conséquence du fait que nous avons affaire ici à la prédominance de la mémoire est une complète transformation du caractère des intérêts et des besoins de l'enfant. Je vais dire à grands traits en quoi consiste le changement. Comme le montrent l'observation et la recherche expérimentale, cela consiste en ce que les intérêts de l'enfant commencent à être déterminés par le sens que présente pour lui une situation donnée, et non seulement la situation elle-même mais aussi la signification que l'enfant donne à cette situation. Une première généralisation effective apparaît, il y a substitution et commutation d'intérêts.

La troisième conséquence de cet état de choses est que l'enfant de cet âge passe à un tout nouveau type d'activité. Je suis forcé de caractériser ce type nouveau d'activité comme le passage à une activité créatrice, si l'on considère que dans tous les aspects de l'activité d'un enfant d'âge préscolaire des rapports tout à fait originaux apparaissent entre la pensée et l'action, en particulier la possibilité de réaliser concrètement un projet, la possibilité d'aller de la pensée à la situation, et non pas de la situation à la pensée. Prenez les jeux, prenez les dessins, le travail, partout et en tout vous aurez affaire à des rapports absolument nouveaux qui s'établissent entre la pensée et les actes de l'enfant.

Je voudrais conclure cette caractérisation schématique par une indication générale qui nous sera extrêmement utile par la suite. Vous savez vraisemblablement que l'âge préscolaire est le premier âge totalement exempt d'amnésie infantile : on sait qu'aucun d'entre nous ne se souvient de sa toute petite enfance. Il se trouve certes quelques personnes, tel Tolstoï, qui affirment avoir conservé des souvenirs des premiers mois de leur vie. Mais je doute fort qu'il y ait dans cet auditoire une dizaine de personnes pour dire qu'ils ont conservé des souvenirs clairs de leur bas âge. L'amnésie est la loi fondamentale de la toute petite enfance. À un degré un peu moindre elle est aussi la loi du développement de l'enfant jusqu'à trois ans. On ne se souvient pas de soi avant l'âge de trois ans. Le premier âge exempt d'amnésie, c'est l'âge préscolaire.

Nous oublions notre bas âge, notre prime enfance parce que la structure de notre conscience à cet âge est tellement différente de la structure de la conscience à l'âge adulte que naturellement nous ne conservons de souvenirs, avant l'âge de trois ans, ni de nous-mêmes ni de la réalité environnante. Le fait qu'à partir de l'âge préscolaire l'être humain commence à se rappeler la succession des événements est ce que les anciens psychologues appelaient l'unité et l'identité du "moi".

Comme le montrent les recherches, c'est à l'âge préscolaire qu'apparaissent pour la première fois chez l'enfant des instances éthiques intérieures, que des règles éthiques s'établissent.

Enfin c'est à ce moment que se forme chez l'enfant ce qu'on pourrait appeler les premiers contours d'une conception du monde. Les fondements d'une représentation générale du monde, de la nature, de la société, de lui-même sont posés à ce moment. Ce fait explique aussi pourquoi à l'âge préscolaire il y a pour la première fois annulation de la loi d'amnésie propre aux premiers âges, autrement dit l'enfant d'âge préscolaire a quelques éléments de relations de succession, qui jettent un pont vers la conception développée du monde qu'a l'être humain qui a achevé la période enfantine de son développement.

\* \*  
\*

Permettez-moi de m'en tenir à ce schéma imparfait et de passer à une dernière question, celle des conclusions qui peuvent être tirées de ce que j'ai tenté de dire concernant l'élaboration du programme pour l'âge préscolaire.

Si brièvement et schématiquement que j'aie décrit les particularités de l'enfant d'âge préscolaire, il me semble tout de même facile de voir qu'elles corroborent la définition fondamentale qu'au début du rapport j'ai donnée de l'originalité des programmes pour le jardin d'enfants.

Qu'on prenne le fait que l'enfant d'âge préscolaire pense par représentations générales ou que ses intérêts émotionnels sont liés au sens et à la signification qu'il donne à une situation, qu'on prenne le fait que par suite la sphère de communication de l'enfant s'élargit, partout et toujours, me semble-t-il, une conclusion s'imposera d'elle-même. Cette conclusion, c'est qu'*en raison de ses particularités l'enfant d'âge préscolaire est capable de commencer un nouveau cycle d'apprentissage qui lui était jusque-là inaccessible*. Il est capable de faire cet apprentissage en suivant un programme mais, en même temps, c'est dans la mesure où ce programme lui-même est le propre programme de l'enfant que celui-ci, du fait de sa nature, de ses intérêts, de son niveau de pensée, peut l'assimiler.

Si l'on s'interroge sur les exigences que doit satisfaire le programme du jardin d'enfants pour qu'il corresponde aux particularités de l'enfant d'âge préscolaire, la réponse, à mon avis, sera celle-ci. Ce programme doit posséder les deux qualités suivantes, difficiles à associer. Premièrement, il doit être élaboré selon un système qui mène l'enfant à un but déterminé, lui faisant faire chaque année des pas en direction de ce but. Il doit être analogue au programme scolaire en ce sens qu'il doit être le programme d'un cycle systématique et unique de formation générale. En même temps il doit être aussi le programme de l'enfant lui-même, c'est-à-dire qu'il doit être présenté à l'enfant selon un enchaînement qui réponde et aux intérêts émotionnels de l'enfant et aux particularités de sa pensée, liée aux représentations générales.

Si nous tentions d'élaborer le programme préscolaire en partant de l'idée

qu'il doit correspondre au système du programme scolaire, la tâche ne serait pas remplie. À l'évidence le programme destiné à l'âge préscolaire doit se distinguer du programme scolaire. Il faut éviter ce qui provoque l'ironie des Anglais. Chez eux les jardins d'enfants s'appellent écoles pour les petits, et ils disent que le pire danger qui menace les écoles pour les petits, c'est de se transformer en petites écoles.

Si nous nous fixons pour tâche que l'enfant suive à l'âge préscolaire un programme scolaire, c'est-à-dire apportant un système de connaissances dans chaque science, ordonnées selon la logique de cette science, alors nous ne pourrions bien sûr jamais venir à bout de la tâche, qui est à la fois de dispenser un système de connaissances tout en faisant en sorte que ce programme soit celui de l'enfant lui-même. Mais il suffit de s'y prendre correctement pour résoudre la question du genre de système qui est ici possible et cette question en apparence insoluble s'avérera soluble.

Permettez-moi d'expliquer en quoi consiste le système.

Pour le faire plus brièvement, je commencerai par les exigences que présente l'école.

Que demande l'école à l'éducation préscolaire ? Si l'on rassemble ce que disent les différents auteurs, il apparaît que l'école demande à l'éducation préscolaire trois choses :

- a) que l'enfant soit préparé à l'apprentissage scolaire ;
- b) que l'enfant soit préparé à l'apprentissage par matières ;
- c) à ce qu'il me semble, l'école demande aussi qu'il sache lire et écrire, bien qu'à la vérité tous ne partagent pas cette position.

Qu'est-ce que cela signifie que l'enfant d'âge préscolaire soit préparé à l'apprentissage par matières à l'école ? Voilà ce que cela signifie : l'enfant arrive à l'école, il commence à apprendre l'instruction civique, l'arithmétique, les sciences naturelles. Pour que l'enfant puisse commencer à apprendre l'instruction civique, l'arithmétique et les sciences naturelles, ne faut-il pas qu'il ait quelques représentations générales des chiffres, des quantités ou quelques représentations générales de la nature, de la société ? S'il n'a pas de tout cela une représentation très générale, il lui est même impossible de commencer un apprentissage par matières à l'école. Préparer cette représentation générale du monde de la nature, de la société constitue la tâche immédiate que l'école assigne à l'éducation préscolaire.

Je n'invoquerai qu'une seule considération générale. L'un des défauts des anciens programmes est qu'ils ne comportent qu'une série de faits concrets isolés. Cependant l'enfant d'âge préscolaire, comme le montrent les études, bâtit de lui-même des théories, des cosmogonies entières sur l'origine des choses et du monde. Il essaie de lui-même d'expliquer toute une série de dépendances et de relations. L'enfant de cet âge se trouve à un niveau où la pensée se distingue par son caractère imagé, concret. Il se forge ses propres théories sur l'origine des animaux, la naissance des enfants, le passé, etc. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela signifie qu'il existe chez l'enfant d'âge préscolaire une tendance non seulement à comprendre les faits isolés mais

aussi à établir des généralisations. Cette tendance dans le développement de l'enfant doit être mise à profit dans le processus d'apprentissage et déterminer la direction fondamentale dans laquelle doit être élaboré en système le programme de la première à la dernière année.

En sciences naturelles il faut que l'enfant étudie ensemble le règne animal et végétal et le règne minéral pour pouvoir ensuite les étudier séparément. Il faut alors un système qui conduise l'enfant de la liaison d'un seul type aux liaisons qui lui sont accessibles à trois ans, et des liaisons accessibles à trois ans à celles qui le sont à quatre ans, etc. Ce qui le différencie d'un système par complexes, c'est qu'habituellement dans ce dernier la liaison elle-même est une concession à la faiblesse de la pensée enfantine. C'est un cachet que l'enfant avale et qui lui fournit des connaissances. À la différence de ce système il faut qu'il fasse lui-même le travail. Nous avons parlé de la nécessité d'apprendre à l'enfant à établir des liaisons. En effet l'un des objectifs principaux de l'établissement de liaisons, c'est d'apprendre à l'enfant à différencier, de lui apprendre à distinguer afin qu'il puisse apprendre des matières séparées.

Piaget a montré que l'enfant ne différencie pas avant l'âge de trois ans les différents types de "on ne peut pas" ; par exemple : on ne peut pas enflammer une allumette qui a été une fois déjà enflammée ; on ne peut pas toucher un poêle brûlant parce qu'on peut se brûler ; on ne peut pas parler pendant le repas parce qu'on n'aura pas de dessert ; on ne peut pas dire un mensonge à sa mère parce que ce n'est pas honnête. Pour l'enfant ces "on ne peut pas" sont indifférenciés. Il doit de même apprendre à différencier le monde physique du monde social. Il doit aussi savoir différencier au sein même de chaque matière. Ainsi, pour pouvoir apprendre l'instruction civique, il faut qu'il différencie le social du naturel.

Je peux donner un exemple : l'une des fillettes de six ans que j'ai observées m'a dit : "Maintenant j'ai enfin deviné comment se font les rivières. Il se trouve que des gens ont choisi un endroit près d'un pont, ils ont creusé un trou et l'ont rempli d'eau." Elle savait que quelque chose existait sans les hommes et que ceux-ci avaient fait quelque chose, mais ici les ponts ont été déterminants dans sa compréhension alors que les rivières semblaient faites de la main des hommes. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela dit une chose très simple : ce qui nous semble aller de soi exige à l'âge préscolaire un travail de formation fait avec l'enfant. Pour qu'un apprentissage par matières soit possible, il faut que la représentation générale de ce qui sera ensuite une matière d'apprentissage soit différenciée. Il me semble que c'est là ce qui distingue n'importe quel aspect de l'éducation et de la formation préscolaires. Je poserai par exemple cette question : comment étudier la littérature à l'âge préscolaire ? Un auteur français dit fort justement qu'à cet âge on ne doit étudier ni l'histoire de la littérature ni les oeuvres classiques de la littérature qui resteraient dans la mémoire tout le reste de la vie (par la suite, quand on prend de l'âge, on ne revient pas à ses livres préscolaires) mais la tâche est de faire découvrir en général à l'enfant le monde de l'art

littéraire. C'est la même chose pour la musique : nous avons pour tâche de faire découvrir en général à l'enfant la musique, le monde de la musique, les possibilités de la perception musicale. Cela vaut aussi pour la science. La tâche est d'amener l'enfant à la science. Elle est de rendre possible l'enseignement d'une science selon la logique de cette science.

Permettez-moi maintenant d'évoquer, uniquement sous forme de thèses, quelques dernières questions liées aux programmes. À ce qu'il me semble, une deuxième conclusion fondamentale est qu'il y a entre l'apprentissage au second stade de l'âge préscolaire et celui du premier stade une différence très marquée. C'est l'âge où l'enfant dans l'arc de cercle qu'il décrit en évoluant du spontané au réactif se rapproche de plus en plus de l'apprentissage scolaire. Avant de passer complètement à ce système d'apprentissage, l'enfant acquiert à cet âge des concepts différenciés. En particulier les exigences scolaires dont je parlais sont directement la tâche de ce second stade. Il s'agit d'apprendre à lire et à écrire – préparation à la possibilité même d'un apprentissage de type réactif selon un programme.

L'expérience de l'éducation familiale montre que l'enfant qui est entouré de livres apprend dans sa sixième année à lire et à écrire sans qu'on lui apprenne. Les expériences des jardins d'enfants font apparaître que le lieu pour apprendre à lire et à écrire est l'institution préscolaire. L'un des éléments fondamentaux qui importe pour déterminer les liaisons du programme est ce qu'on pourrait appeler l'apprentissage embryonnaire ou préapprentissage comme disent certains auteurs. Il s'agit du principe – qui figure aussi à juste titre dans le système Montessori, bien que dans l'ensemble ce système soit bâti sur un principe diamétralement opposé, c'est-à-dire sur l'analyse, sur la division du tout en éléments biologiques et physiologiques – selon lequel tout apprentissage suppose une période de développement embryonnaire, une période de préapprentissage, de préparation à l'apprentissage. Montessori commence à apprendre à écrire à l'enfant non pas lorsqu'il prend en main un crayon ou une plume mais bien longtemps avant. Toute activité complexe dans le cadre de l'apprentissage à l'âge préscolaire nécessite inmanquablement une telle période préparatoire de développement embryonnaire.

Traduction Françoise Sève