

Avec Vygotski

Suivi d'une note de Léontiev sur
un séminaire de Vygotski

Deuxième édition augmentée
sous la direction d'Yves Clot

Paris : La Dispute, 2002, pp. 7-15

Préface à la deuxième édition.

La première édition de ce livre n'a que trois ans. Qu'il faille le rééditer si vite est déjà, en soi, un enseignement. Le travail de Vygotski suscite maintenant un intérêt durable, bien au delà de l'engouement passager qu'on aurait pu craindre. Et cet intérêt se renforce chaque fois qu'une dimension de son oeuvre est mieux connue grâce à une nouvelle traduction, à des recherches ou à des interprétations qui font varier l'angle d'étude de son entreprise. Cette deuxième édition augmentée a été conçue dans cet état d'esprit.

On y trouvera donc la traduction d'un inédit en français et une nouvelle contribution à l'effort collectif de comparaison qui faisait déjà l'originalité de la première édition. Grâce à Milos Kuèera et à Stanislav Štech, tous deux chercheurs à l'Université Charles de Prague, Vygotski peut maintenant être regardé avec les yeux de Politzer et inversement.

La nouvelle traduction de Françoise Sève que nous publions est aussi un évènement. Elle concerne un texte qui a déjà fait l'objet de nombreuses discussions, même et surtout entre les auteurs du présent volume. *Le problème de la conscience*, publié pour la première fois en russe en 1968 rassemble les notes prises en 1933-1934 par A. N. Léontiev sur

un rapport de Vygotski lors d'une "conférence interne" destinée à faire un bilan du travail accompli ensemble et à tracer des perspectives d'avenir. Il s'agit de notes retranscrites par A. A. Léontiev, d'après les cahiers manuscrits conservés dans les archives personnelles de A. N. Léontiev. La publication en français de ce texte — qui n'a pas été écrit, insistons-y, par Vygotski — devrait donner un nouvel élan à une confrontation que la première édition de ce livre avait nourrie.

Cette confrontation a pour objet le rapport entre instrument et signification. On a voulu fournir, à ceux qui sont engagés dans cet échange scientifique sur la signification de l'oeuvre de Vygotski, un nouvel outil de travail. Nous l'avons fait avec le secret espoir qu'il deviendra l'instrument d'une avancée collective. Avec Vygotski, au delà de Vygotski. Car, selon la belle formule du nouveau texte que nous publions, "les hommes ne communiquent les uns avec les autres par les significations qu'à proportion du développement des significations". Gageons que la qualité de la traduction que Françoise Sève nous a donnée y contribuera fortement. Qu'elle en soit, d'ailleurs, ici remerciée.

D'autres traductions en préparation feront vraisemblablement encore reculer la "célébrité restrictive" de Vygotski, pour reprendre l'expression d'E. Nonnon dans son compte rendu de la première édition de ce livre (2000, p. 173).¹ Elle désignait ainsi la prédilection dominante pour une lecture "cognitive" de l'oeuvre du psychologue russe. Il revient d'ailleurs à Gérard Vergnaud d'avoir su marquer, avec élégance, dans un ouvrage récent et précis, les limites de cette prédilection (2000, p. 5) en citant à nouveau ce texte de *Pensée et langage* : "Celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même." (p. 40)

Quoiqu'il en soit, contribuer au recul de cette forme de notoriété limitative, en fournissant de nouveaux outils, répond à un impératif de recherche et pas seulement à un souci

¹Mentionnons la parution prochaine, à la Dispute éditeurs, de la traduction par Françoise Sève de *La psychologie de l'art*. Mais aussi celle d'un choix de textes de psychologie historico-culturelle où figureront des traductions d'articles aujourd'hui devenus introuvables, récents (comme ceux de Vygotski publiés par *Société Française*) ou plus anciens, écrits par d'autres auteurs de cette tradition, dont l'inaccessibilité contribue grandement au phénomène en question.

d'exégèse. Il s'agit moins de rendre justice à Vygotski que d'évaluer avec justesse les ressources que son travail a mis à notre disposition.² Sinon, l'effort qu'il a accompli restera celui du "géant endormi" décrit par J. Bruner (2000, p. 170). Sinon, "la critique qui commence à poindre" (Bruner, p. 176) contre une "zone prochaine de développement" amorphe au point de n'être plus qu'une "implantation chez l'enfant d'une conscience déléguée" (p. 95), qu'un "prêt de conscience du plus apte au moins apte" (p. 98) consenti au cours d'une expérience tutélaire, restera sans réponse convaincante.³ Car, pour Vygotski, justement, la conscience n'est pas soluble dans le concept, fusse celui d'autrui, comme le montrent encore une fois l'inédit que nous publions et nombre de travaux récents (Clot, 2001, Santiago-Delefosse, 2000a; Veresov, 1999). Sinon, pour finir, l'histoire concrète du développement du sujet, qui était pour Vygotski le seul ressort concevable pour le développement d'une *Psychologie générale*, restera l'objet spécial d'une psychologie du développement tournée vers l'enfant, au risque, d'ailleurs, de naturaliser ce dernier.⁴

En réalité nous nous trouvons dans une situation étrange : alors même que nous sommes loin de l'avoir vraiment découverte, l'œuvre de Vygotski doit être redécouverte. Et nous aurions quelques raisons de prétendre que, tel qu'il est connu, Vygotski est inconnu. *Undiscovered Vygotsky*, tel est le titre du beau livre de N. Veresov (1999). En fait, l'œuvre a été plutôt recouverte par une interprétation qui a trop souvent précédé sa lecture attentive, compte tenu du retard chronique pris par l'édition française. Du coup, — pour aller avec Vygotski au delà de Vygotski — on parlerait volontiers, si le vocabulaire n'était pas si usé, de l'urgence d'un "retour à Vygotski".

De sérieux pas ont d'ailleurs été faits dans cette direction. On choisira d'insister sur l'un d'entre eux : la parution en français

². De ce point de vue, l'hommage à M. Brossard contenu dans l'ouvrage collectif dirigé par J. P. Bernié (2001) est une initiative marquante. La contribution générale de M. Brossard à la psychologie du développement méritait cet hommage qui éclairera d'un jour encore nouveau le chapitre qu'il signe dans ce volume.

³. Sur cette question on consultera avec profit l'ouvrage de R. Bakuero (1996). Je remercie G. Fernandez de me l'avoir signalé.

⁴. Voir sur ce thème la très convaincante synthèse de G. Netchine-Grynberg (1999).

de *La signification historique de la crise en psychologie*, grâce à la ténacité de Janette Friedrich et de Jean-Paul Bronckart, et ce au moment même de la première édition du présent ouvrage. Ce livre rédigé entre 1926 et 1927 sur le lit d'un hôpital-sanatorium après l'unique voyage que Vygotski effectua en Europe occidentale en 1925, et donc huit ans avant la dictée sur un autre lit d'hôpital du dernier chapitre de *Pensée et langage*, ouvre sans aucun doute sur plusieurs lectures possibles. On en retiendra une, ici, dans le but de montrer l'utilité d'une connaissance plus précise de Vygotski pour affronter les débats actuels sur l'avenir de la psychologie : ce texte, qui n'a pas été publié du vivant de son auteur, peut être regardé comme une alternative méconnue au programme d'unification de la psychologie formulé par Daniel Lagache vingt ans plus tard (1949/1976).

Expliquons-nous brièvement, même si c'est par un détour : Vygotski n'était pas un psychologue du développement au sens où on l'entend aujourd'hui dans le domaine. C'est la psychologie *tout court* qu'il voulait développer. De plus, il cherchait à y parvenir sur la base d'une méthodologie générale elle-même développementale. Comme l'a bien vu Veresov (1999, p. 215), en commentant *Histoire du développement des fonctions psychologiques supérieures*, celle-ci n'était pas seulement une méthode centrale, pour Vygotski, mais la seule méthode objective possible en psychologie. Et ce, pour une raison précise qui peut s'écrire ainsi : "C'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est" (1978, p. 64-65). Du coup, l'étude de la conduite humaine n'est possible qu'en tant qu'étude de l'histoire de la conduite, et celle-ci, loin d'être l'exploration du passé, est l'étude du processus de sa transformation. En effet, on est toujours "simultanément sur deux plans : ce qui est et ce qui était. La forme fossilisée est l'extrémité du fil qui lie le présent et le passé" (1978).

Ces textes de 1931 prolongent d'ailleurs les réflexions de 1925 : le comportement n'est jamais qu'un système de réactions qui ont vaincu et, tel qu'il s'est réalisé, il incarne une infime part de ce qui est possible. "L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées" (1925/1994, p. 41). Du coup, Vygotski souligne la nécessité pressante d'élaborer de nouvelles méthodes pour étudier le "comportement

non réalisé", dont l'existence, qui laisse des "traces", n'est pas plus contestable que celle du comportement réalisé (p. 41-45). C'est seulement à ce prix qu'une psychologie objective est concevable. Sinon elle dissipe son objet.

Et c'est, en effet, l'une des thèses essentielles de *La signification historique de la crise en psychologie*, écrit en 1926-27. On y trouve un plaidoyer pour une méthode indirecte en psychologie générale (1999, p. 155 et suivantes). Pour Vygotski, à la différence de Daniel Lagache, l'observation directe en psychologie expérimentale n'est pas synonyme d'objectivité, et une refonte radicale des méthodes d'expérimentations doit déboucher sur une méthode historico-développementale. Autrement dit, la "psychologie sans conscience" des expérimentalistes n'est pas trop objective mais pas assez. En confondant la conduite avec la conduite observable, elle prive l'objectivité de son histoire, en imposant le "dogme de l'expérience immédiate" (1999, p. 162). Elle rabat l'expérience psychologique du sujet sur ce qui est donné directement dans l'expérience (p. 160).

Mais Vygotski va plus loin. La psychologie expérimentale n'est pas seule à le faire. Dans le camp des psychologies "compréhensives" et subjectives, où se place volontiers Lagache⁵, on croit trop facilement à une perception immédiate du psychisme, comme si l'expérience vécue n'était pas seulement un moment ou un segment de l'expérience vivante. En fait, pas plus que dans l'approche "objective" on ne peut espérer, dans l'approche "subjective", être en contact direct avec l'expérience du sujet. Même là, donc, le dogme de l'expérience immédiate s'enracine dans l'empirisme du préjugé sensualiste (van der Veer & Valsiner, 1991, p. 148). En rabattant l'inaccompli sur l'accompli au nom du respect du vécu, les méthodes subjectives directes ne sont donc pas trop attentives à la subjectivité. Elles ne le sont pas assez. Elles privent la subjectivité de son histoire possible.

Au bout du compte, la partition entre psychologie "objective" et psychologie "subjective" est artificielle pour Vygotski. Car le plus important est ce qui manque aux deux à la

⁵. Lagache entraîne ainsi la psychanalyse sur un terrain qui n'est peut-être pas le sien en alimentant durablement une méfiance chronique et paradoxale des psychologues cliniciens, praticiens de la psychanalyse, à l'égard de la psychologie elle-même (Gori, 1989, pp-7-9; Santiago-Delefosse, 2000 b).

fois : l'histoire du développement réel du sujet. Et ce, en raison du fait qu'elles s'en tiennent au dogme de l'expérience immédiate qui est leur racine commune. Vygotski n'hésitera pas à écrire, vers la fin de sa vie, que la mesure du comportement observable par la psychologie explicative d'un côté, et la description du vécu par la psychologie compréhensive de l'autre, définissent des positions méthodologiques moins ennemies que jumelles : "Dans le premier cas, pour pouvoir préserver la vie contre le sentiment, nous devons refuser son sens. Dans le second cas, pour pouvoir préserver le vécu et son sens, nous devons, de la même façon, refuser la vie" (Vygotski, 1933/1998, p. 361).⁶

Cette gémellité n'est peut-être pas étrangère à la tentation de les réunir dans le "Yalta scientifique" auquel Daniel Lagache a attaché son nom. *L'unité de la psychologie*, publié en 1949 est tout entier consacré à fixer les conditions d'un pacte épistémologique entre une psychologie expérimentale "explicative" et une psychologie clinique "compréhensive", l'une centrée sur "la conduite observée", l'autre sur "l'existence vécue" (1949, p. 21). On sait que ce pacte est devenu aujourd'hui intenable. Didier Anzieu, qui peut difficilement être suspecté d'une opposition de principe à celui-ci, l'a relevé lui-même en évoquant Lagache : "Sa tentative de synthèse du behaviorisme et de la psychanalyse sous la forme d'une psychologie des conduites humaines n'a pas tenu" (1992, p. 255). En fait, Lagache balance entre, d'une part, un "programme" clinique qui cherche à établir la genèse des manières de réagir d'un être humain concret aux prises avec une situation (p. 32) et, d'autre part, des méthodes d'observation qui, "avec un minimum d'interprétation", (p. 50) visent les "produits stabilisés et organisés de la conduite" (p. 53). Et c'est sur ce dernier point qu'existe, selon lui, "un accord complet entre expérimentalistes et cliniciens" (p. 53). Or, c'est justement cette focalisation de la psychologie sur l'opération accomplie ou sur la description du vécu au détriment de l'histoire réelle de leur re-création et, finalement, cette disjonction entre fonctionnement et développement⁷, que critiquait Vygotski. Il le faisait

⁶. Vygotski entend ici par "vie" l'histoire concrète du développement.

⁷. Wallon a bien décrit les effets pervers de cette disjonction qui cumule fétichisme des structures et magie du développement. Arrêté, le temps prend sa revanche : "Les choses en devenir ayant été séparées de leur devenir, au devenir s'est substituée la simple succession. Mais en retour le devenir est apparu comme existant en soi et comme doué du pouvoir de se créer lui-même, c'est-à-dire en définitive de créer les choses" (1934/1983, p. 9). Pour de bons contre-exemples, au delà des chapitres du présent livre : Lautrey & Caroff (1999); Stern (1989).

au nom d'une psychologie qu'il souhaitait à la fois plus objective et plus subjective parce que plus historique; contre l'illusion de pouvoir s'affranchir de l'appareillage de l'interprétation (Vygotski, 1999, p. 170).

Mais revenons à la psychologie d'aujourd'hui. L'histoire du développement psychique — c'est à dire l'histoire de ses transformations possibles et impossibles dans les activités situées du sujet, — loin d'être devenue la matière d'une psychologie générale, comme le proposait Vygotski, s'est trouvé rangée, objet parmi d'autres, sur un rayon de la bibliothèque psychologique : tâche particulière d'une "psychologie du développement" légitimement attachée à une psychologie de l'enfant mais qui peine à devenir une psychologie du sujet à part entière. On peut probablement voir là l'un des ressorts de ce mal tenace qui ronge la psychologie, ce mal qu'Émile Jalley a encore analysé récemment (1999), que les auteurs du présent ouvrage cherchent — chacun à sa manière — à surmonter et que de patientes recherches trop dispersées, mais puissantes, parviennent parfois à tenir en respect.

En fréquentant ces dernières, on est parfois rassuré — peut-être à tort — par un constat. Sans qu'il soit même cité et encore moins discuté, le travail de Vygotski y circule, les problèmes qu'il a soulevé et les solutions qu'il a proposées sont retrouvés par d'autres chercheurs. Ils font leur chemin dans chacune des spécialités de la psychologie⁸; comme pour donner raison à celui qui se refusait à "créer une école à côté des autres" et aspirait seulement à "joindre son travail" aux nombreuses générations de psychologues, composées de génies et de simples artisans de la science (1999, p. 310).

Finalement, la lecture de *La signification historique de la crise en psychologie* donne probablement la clé du problème.

⁸. Parmi les exemples les plus récents, parmi bien d'autres, et choisis volontairement dans des champs traditionnellement opposés, on retiendra : Damasio (1999), Edelman & Tononi (2000), Richard (2000), Roussillon (2001), Zaltzman (1998).

La célébrité de Vygotski est peut-être volontairement restrictive. Il n'a pas demandé, comme Lagache, aux psychologies existantes de se serrer un peu pour accueillir une sous-discipline nouvelle sur des fondations anciennes. Il a choisi avant Lagache, contre Lagache, le chemin difficile et ingrat d'une rupture méthodologique avec l'expérimentation classique, non pas en la niant mais en cherchant à la renouvellement; rejoignant ainsi paradoxalement, sinon les techniques ou le corpus théorique de la psychanalyse — qu'il critiquera toujours — du moins ses préoccupations méthodologiques les plus aiguës (Vygotski 1925/1994, p. 45) quand elles ne tournent pas le dos à une causalité de nature historique (Roussillon, 2001, Zaltzman, 1998). Puisque "c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est" (1931/1978, p. 64), c'est seulement au travers d'une *expérience de transformation* que l'activité psychologique peut livrer ses secrets. On ne peut donc l'atteindre que par des moyens détournés : du coup, le développement entendu comme l'appropriation par le sujet de l'histoire sociale comme de sa propre histoire n'est plus seulement l'objet de la psychologie mais sa méthode.

Ici, la pratique devient décisive pour comprendre les préoccupations de Vygotski.⁹ C'est auprès des enfants déficients, dans le tourbillon social des années 20 en Union Soviétique, qu'il pousse cette réflexion à son terme (Veresov, 1999, p. 127 et suivantes). En jouant délibérément, par exemple, sur le statut de l'expérimentateur dans l'expérience (Vygotski, 1994, p. 230-231), il interroge le cadre de toute analyse psychologique. Mais il le fait toujours pour résoudre des problèmes pratiques en considérant que, si la psychologie a une chance de devenir "générale", elle la devra à la pratique et non à l'empirisme, même "généralisé". Ce dernier conduit l'expérimentation à sa propre négation en la réduisant à un procédé technique. La pratique exige davantage, même si — c'est là son drame — elle reçoit souvent trop peu. Elle soulève en effet les questions méthodologiques

⁹ J. P. Bronckart a récemment insisté sur cet aspect en montrant combien, au delà de la conjoncture soviétique, cette préoccupation de Vygotski reposait sur un diagnostic de la crise de la psychologie dans les années 1920-1930 proche de celui de Bühler, par exemple (Bronckart, 2001). Dans la même perspective, on peut se reporter à l'analyse d'ensemble de J. Friedrich (1999).

les plus épineuses (Vygotski, 1999, p. 234 et suivantes; Veresov, 1999, p. 208). Elle réclame donc une instrumentation scientifique de haute qualité épistémologique.

Cette recherche sur les méthodes n'a pas assez attiré l'attention des commentateurs. Nous l'estimons pourtant fondamentale, à tous les sens du terme (Clot, 2001). Mais c'est toujours celle d'un psychologue se refusant à ajouter une nouvelle psychologie à la psychologie, confronté à des problèmes pratiques lancinants, pressé par l'action et par le temps, passionné par "le dépassement des erreurs, dans des complications inouïes, dans la bataille surhumaine contre les préjugés millénaires" (1999, p. 299). Il écrit : "Nous ne voulons pas être des simples d'esprit ayant oublié leurs parents; nous ne souffrons pas de cette mégalomanie qui consiste à penser que l'histoire commence avec nous; nous ne voulons pas recevoir de l'histoire un nom propre et trivial; nous voulons un nom recouvert par la poussière des siècles. Nous considérons cela comme notre droit historique, comme l'indice de notre rôle historique, de notre volonté de réaliser la psychologie comme science. Nous devons nous situer en liaison avec le passé, même quand nous le contestons, nous nous appuyons sur lui" (p. 299). C'est là une quête bien particulière de la notoriété. Elle mérite de le rendre définitivement célèbre.

Y. Clot,
2 Novembre 2001.

Bibliographie.

- Anzieu, D. (1992). Autobiographie. In F. Parot & M. Richelle (Dir.), *Psychologues de langue française*, pp. 253-261. Paris : PUF.
- Bakuro, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Bueno Aires : Aigue.
- Bernié, J. P. (Dir.). (2001). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : PUB.
- Bronckart, J. P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J. M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*, pp. 133-154, De Boeck Université.
- Bruner, J. (2000). *Culture et mode de pensée*. Paris : Retz.
- Clot, Y. (2001 a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-55.
- Clot, Y. (2001 b). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. Santiago-Delefosse (Dir), *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Edelman, G. & Tononi, G. (2000). *Comment la matière devient conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Friedrich, J. (1999). Crise et unité de la psychologie : un débat dans la psychologie allemande des années 20. *Bulletin de psychologie*, 52, 247-257.
- Gori, R. (Ed.). (1989). *L'unité de la psychologie ?* Paris : Navarin.
- Jalley, E. (1999). L'unité divisée de la psychologie, *Bulletin de psychologie*, 52-2, 440, 223-230.
- Lagache, D. (1949/1976). *L'unité de la psychologie*. Paris : PUF.
- Lautrey, J. & Caroff, X. (1999). Une approche pluraliste du développement cognitif : la conservation revisitée. In G. Netchine-Grynberg, *Développement et fonctionnement cognitif. Vers une intégration*. pp. 155-181. Paris : PUF.
- Netchine-Grynberg, G. (1999). *Développement et fonctionnement cognitif. Vers une intégration*. Paris : PUF.
- Nonnon, E. (2000). Compte rendu de *Avec Vygotski*, *Revue française de pédagogie*, 130, 173-176.
- Richard, J. F. (2000). Général et singulier dans la connaissance et la pratique en psychologie, *Bulletin de psychologie*, 53-1, 445, 7-11.
- Roussillon, R. (2001). *Le plaisir et la répétition. Théorie du processus psychique*. Paris : Dunod.
- Santiago Delefosse, M. (2000 a). Une psychologie concrète des émotions. L'apport des théories de Lev Sémionovitch Vygotski. *Psychologie clinique*, 10, 15-34.

- Santiago Delefosse, M. (2000 b). Vers une "psychologie clinique de la santé". *Bulletin de psychologie*, 53 (3), 333-341.
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF.
- Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev. Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
- Zaltzman, N. (1998). *De la guérison psychanalytique*. Paris : PUF.