

Le développement humain chez Vygotskij : *Pensée et Langage* réexaminé sur la base des écrits de 1925¹

Mauricio ÉRNICA

*Cenpec - Centre d'Études et de Recherches en Éducation et Culture,
São Paulo, Brésil*

Résumé : Cet article se propose de démontrer que, dans son ouvrage posthume *Pensée et langage* (1934), Vygotskij a de fait repris trois thèmes majeurs qu'il avait introduits dans ses écrits de 1925 : le statut social de la conscience ; le processus de construction d'émotions intelligentes ou socialisées ; le rôle décisif que jouent dans ce processus les œuvres d'art, qui mettent en scène un conflit entre contenu et forme débouchant sur une catharsis rééquilibrante. Après avoir résumé les argumentations des textes de 1925 (*La conscience comme problème pour la psychologie du comportement* et *Psychologie de l'art*), l'auteur propose un réexamen de la teneur de *Pensée et langage*, qui montre que, si le thème du statut social de la conscience y est explicitement reformulé, les deux autres thèmes réapparaissent également, mais de manière implicite et dans une formulation renouvelée. La construction d'émotions intelligentes est cette fois ressaisie sous l'angle de l'élaboration de la signification des mots, qui implique l'intégration de valeurs cognitives et émotives, et l'analyse des conditions de cette élaboration fait apparaître que cette dernière se réalise de fait dans le cadre de la production/réception des textes. Le conflit entre forme et contenu est quant à lui re-conceptualisé en termes de décalage entre propriétés des structures grammaticales des textes et propriétés des relations prédicatives organisant l'activité de pensée. L'auteur conclut en interrogeant l'aspect irénique de l'approche Vygotskijenne (la socialisation du psychisme est en soi gage de développement) : n'y aurait-il pas des situations sociales qui feraient obstacle à ce développement ?

Mots-clefs : catharsis ; conscience ; développement ; émotions ; forme/contenu ; œuvre d'art ; signification ; socialisation ; texte.

¹ Je reprends dans ce texte plusieurs passages de ma thèse de doctorat en Linguistique Appliquée et Études du Langage (Ernica, 2007), présentée à l'Université Catholique de São Paulo sous la direction d'Anna-Rachel Machado et la co-direction de Jean-Paul Bronckart. Pour la préparation de cette thèse et pour le séjour de recherche à l'Université de Genève, j'ai bénéficié d'une bourse d'étude du CNPq, organisme d'Etat brésilien pour le développement de la recherche.

Dans cet article, nous discuterons quelques apports de l'œuvre de Vygotskij ayant trait au développement humain, et à cet effet nous confronterons certains thèmes discutés par l'auteur dans *Pensée et Langage* (1934 ; ci-après *P&L*) avec ceux qu'il avait introduits dans deux textes de 1925, *La conscience comme problème de la psychologie du comportement* (ci-après *CPPC*) et *Psychologie de l'art* (ci-après *PA*).

Trois thèmes des textes de 1925 nous retiendront particulièrement : a) la conscience en tant que *forme sociale* élaborée par généralisation d'expériences antérieures; b) la construction d'*émotions intelligentes* à travers l'appropriation des œuvres d'art; c) le conflit entre forme et contenu en tant que moteur de la réaction esthétique, ou de la *catharsis*. Si le premier de ces thèmes est clairement repris dans *P&L*, les deux autres n'y sont pas évoqués en tant que tels, mais nous soutiendrons néanmoins qu'on peut les retrouver dans cet ouvrage sous deux autres formulations : a) la signification du mot n'existe qu'en lien avec les émotions qui lui sont associées; b) les relations prédicatives grammaticales ne sont pas forcément les mêmes que les relations prédicatives psychologiques. Si cette hypothèse interprétative est correcte, on peut alors réévaluer les thèses de *P&L* en substituant à l'unité d'analyse adoptée dans cet ouvrage (la signification du mot) celle que l'auteur adoptait dans ses textes antérieurs, à savoir le texte pris dans sa totalité, ou l'œuvre d'art verbale. Ceci devant permettre d'éclaircir certains passages peu développés de *P&L*, qui demeurent de ce fait de compréhension difficile.

1. CONSCIENCE ET COMPORTEMENT ACTIF HUMAIN

CPPC est l'un des premiers textes publiés par Vygotskij dans son parcours de psychologie institutionnelle. Préfigurant l'ensemble de son travail ultérieur, il est centré sur l'importance de la conscience pour le développement du comportement actif de l'homme, c'est-à-dire sur le rôle décisif que joue cette conscience dans le processus de développement de la vie proprement humaine.

Reprenant la distinction posée par Marx (1867, Chap. 5) entre agir humain et agir animal, Vygotskij affirme que, contrairement à ce qui se passe chez l'animal, on n'observe pas chez l'homme d'adaptation passive et limitée aux contraintes de la nature : les humains ont un comportement *actif* caractérisé par le fait que «le résultat auquel aboutit le procès de travail existait en idée avant que ce travail commence». Cette remarque éclairante et indiscutable de Marx signifiait alors que «le redoublement de l'expérience est obligatoire pour le travail humain» (pp. 72-73).

S'agissant de la conscience, Vygotskij la conçoit comme un système «de mécanismes de transmission, de passage de certains réflexes à d'autres» ; pour lui, «se rendre compte signifie aussi traduire certains réflexes en d'autres» (pp. 78-79). Il se fonde pour cela sur l'existence des réflexes réversibles, qui ont la propriété spécifique d'être suscités par des excitants

créées par l'homme même : ces réflexes constitueraient la base du comportement social, en ce qu'ils serviraient à la coordination collective du comportement : «De toute la masse des excitants un groupe se dégage clairement pour moi, le groupe des excitants sociaux qui proviennent d'autrui. (...) Ils me font ressembler aux autres, ils rendent mes actes en eux-mêmes identiques. Au sens large du mot, c'est dans la parole que se trouve la source du comportement social et de la conscience» (p. 89).

En conséquence, pour Vygotskij le mécanisme du comportement social et le mécanisme de la conscience sont une seule et même chose : «nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes par rapport à nous-mêmes les mêmes que les autres par rapport à nous. Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi, c'est-à-dire où je peux percevoir à nouveau mes propres réflexes en tant que nouveaux excitants» (p. 90). C'est en ce sens qu'il faut lire la formule bien connue selon laquelle «la conscience est le contact social avec soi-même».

Cependant, le processus de formation de la conscience et celui du processus du comportement actif sont dans un rapport contradictoire, comme le souligne Vygotskij en formulant ses «deux thèses indispensables pour poser correctement la question de la conscience comme mécanisme du comportement».

La première thèse est illustrée par la métaphore de l'entonnoir. «Le monde pénètre en quelque sorte par l'ouverture large de l'entonnoir sous la forme de milliers d'excitants, de pulsions, d'appels». Et l'intériorité de l'homme (l'entonnoir) est alors le lieu d'une lutte incessante : «toutes les excitations débouchent de l'ouverture étroite sous forme de réactions-réponses de l'organisme en quantité fortement réduite. Le comportement tel qu'il est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées» (p. 76).

La deuxième thèse concerne les conditions de retour à un équilibre relatif de ce système, et elle pose qu'il doit exister une force susceptible de fournir une issue à ce conflit, force qui n'est rien d'autre que la conscience. Dans cette perspective, si «l'inconscient, le psychique, ce sont (...) des réflexes qui ne passent pas dans d'autres systèmes», par contre «avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues» (pp. 78-79). La conscience a donc pour fonction de contrôler les forces beaucoup plus puissantes des stimuli conflictuels et inconscients, et de donner ce faisant une direction socialement déterminée au comportement.

Cette conception de la conscience comme élément-clé du comportement actif humain implique le caractère tendu et contradictoire de la formation de la personne : si les catégories de la conscience sont sociales et fondent un principe d'identité formelle, cette identité n'élimine néanmoins pas la singularité des expériences et des stimuli d'où elles dérivent et n'épuise pas non plus le processus de formation de l'homme.

L'identité peut exister dans les relations formelles, c'est-à-dire dans le monde langagier qui forme la conscience. Par contre, l'identité ne peut exister entre les contenus formalisés par le langage et les aspects du monde que le langage saisit. Le rapport entre la conscience du monde et le monde en tant que tel est donc nécessairement contradictoire. Le contenu du monde, complexe, unique, non répétable, inépuisable, est nié par sa forme langagière qui le généralise en des catégories susceptibles de servir efficacement aux besoins humains d'agir et d'entendement. Dans le contenu du monde, à côté des formes de la conscience subsistent donc des résidus non formalisés qui nient cette forme (négation de la négation), qui ne peuvent être formalisés qu'au prix du dépassement de la forme existante, et qui soumettent le psychisme à une tension constante.

Pour Vygotskij, il est important également de réfléchir aux particularités de la relation des humains avec le milieu que la conscience rend possible. Dans *L'instrument et le symbole dans le développement de l'enfant*² (1930), l'auteur considère que la conscience constitue un instrument, un moyen de travail, en poursuivant sur ce point le dialogue avec Marx entrepris dans le texte de 1925. Dans le chapitre du *Capital* où sont comparés les abeilles et les humains, le moyen de travail est défini comme une chose ou un ensemble de choses que le travailleur met entre lui-même et son objet de travail et qui lui sert de conducteur de son activité jusqu'à cet objet. L'humain «se sert des propriétés mécaniques, physiques, chimiques de certaines choses pour les faire agir comme forces sur d'autres choses, conformément à son but» (Marx, 1867, p. 182).

Ainsi, l'action sur le monde extérieur, en tant que projet humain visant à satisfaire certains besoins, requiert l'usage de propriétés de ce même monde extérieur, et c'est la conscience qui est l'instrument permettant aux humains de s'approprier les propriétés du monde extérieur ainsi que celles de leur propre action. La conscience permet ainsi de développer l'autorégulation de l'agir humain conformément à ses buts. Dans ce chapitre du *Capital* est cité le passage célèbre de Hegel mentionné aussi par Vygotskij dans *L'instrument et le symbole dans le développement de l'enfant* : «La raison est aussi puissante que rusée, dit Hegel. Sa ruse consiste en général dans cette activité entremetteuse qui, en laissant agir les objets les uns sur les autres conformément à leur propre nature, sans se mêler directement à leur action réciproque, en arrive néanmoins à atteindre uniquement le but qu'elle se propose» (Marx, 1867, p. 182).

Dans cette perspective donc, la conscience est conçue comme la dimension fondamentale du développement du comportement proprement humain, en ce sens que c'est elle qui permet aux humains d'agir en conformité à des finalités socialement élaborées. Elle constitue dès lors une médiation centrale dans le processus de création du monde issu de l'agir humain, ou de la création du monde humanisé.

² Ce travail est la base des quatre premiers chapitres de *A formação social da mente*, de Michael Cole *et al.* Cf. Rabardel, in Clot, 2002a, pour une discussion de ce texte.

Nous pouvons mieux comprendre encore comment Vygotskij conçoit la conscience en analysant une autre œuvre de 1925.

2. PSYCHOLOGIE DE L'ART ET LE CARACTERE INACHEVE DU PSYCHISME

PA est la thèse de doctorat qu'a présentée Vygotskij pour poursuivre sa carrière en psychologie. Dans ce texte, il reprend des idées développées dans ses études sur Hamlet effectuées à Gomel (Vygotskij, 1917), et il les met en relation avec ses recherches sur la conscience présentées dans l'article qui vient d'être commenté.

Les thèmes de l'incomplétude du développement humain et de la tension interne génératrice d'un besoin d'autodépassement sont clairement posés dans un passage de *PA* où l'auteur affirme que notre comportement cherche un état d'équilibre avec le milieu, même si «on ne peut pas supposer que cette équilibration se fera jusqu'au bout dans l'harmonie et sans accroç» (p. 342). Comme dans l'autre texte de 1925, Vygotskij affirme que chaque humain a beaucoup plus de possibilités de vie que celles qui se réalisent effectivement, et il utilise à ce propos une métaphore proche de celle de l'entonnoir : «Notre système nerveux ressemble à une gare à laquelle conduisent cinq voies et d'où ne part qu'une; des cinq trains arrivant à cette gare un seul, et cela après un lutte acharnée, peut se frayer une sortie, les quatre autres restant en gare. Le système nerveux ressemble ainsi à un champ de bataille où la lutte ne s'interrompt jamais, et la conduite devenue réalité n'est qu'une partie infime de ce qui est réellement inclus à titre potentiel dans notre système nerveux, de ce qui y a déjà pris vie mais n'a pas trouvé d'issue» (pp. 342-343).

En raison de ce conflit, «la nécessité se fait alors sentir de décharger de temps à autre celle qui n'a pas été utilisée, de lui donner libre cours pour équilibrer notre balance avec le monde» (p. 342) et «l'art, selon toute apparence, est un moyen d'assurer un tel équilibre explosif avec le milieu aux points critiques de notre conduite» (p. 343).

Selon Vygotskij, le noyau de la réaction esthétique est l'expression d'émotions contradictoires, l'œuvre d'art construisant une coexistence de plans émotionnels en compétition, un plan intensifiant l'autre ou le niant. Par ce conflit, l'œuvre mobilise des émotions latentes et engendre une accumulation d'énergie, retenue dans l'attente d'une forme d'expression. Et à travers la libération d'énergie psychique que produit la solution cathartique finale, l'art détruit les tensions émotionnelles qui avaient été mobilisées et retenues, tout en produisant de nouvelles émotions.

La contradiction réside plus précisément selon Vygotskij en un conflit entre forme et contenu. Dans *PA*, le *contenu* est défini comme l'ensemble de représentations qui ont été mobilisés par l'artiste pour la définition du monde construit dans l'œuvre. La *forme* est définie comme la disposition, l'organisation de ces contenus selon les lois de la construction

artistique. Pour l'auteur, le contenu mobilise les émotions et la forme, ordonne et transforme ces émotions en mettant en relation les éléments de contenu. Si la forme et le contenu peuvent être en principe isolés, c'est néanmoins dans la relation conflictuelle entre les émotions suscitées par le contenu et celles suscitées par les relations formelles que l'œuvre d'art peut et doit être comprise.

La forme constitue le *principe actif* en ce qu'elle fait vivre, intensifie, apaise et détruit les émotions que les événements du contenu éveillent chez le spectateur. Son organisation temporelle est celle du flux et de la durée des événements tels qu'ils sont disposés dans l'œuvre. La forme appelle ainsi la réalisation des émotions suscitées par le contenu, mais les retarde. Ce mouvement actif de la forme suscite donc d'autres émotions qui contredisent celles qui sont éveillées par le contenu. «La loi de la réaction esthétique est la même : elle comporte un affect qui se développe dans deux directions opposées et qui, à son point culminant, est réduit à néant en une espèce de court-circuit» (p. 297). Vygotskij pose de la sorte la loi de la destruction du contenu par la forme : à la fin de l'œuvre, les mouvements déclenchés par la forme font que, sur la base des émotions vécues jusqu'à la catharsis, sont créés d'autres émotions, différentes des précédentes. Ce qui était vécu comme brutalité peut être transformé en un «souffle léger»; ce qui, chez Hamlet, était vécu comme hésitation et retardement de la résolution au cours de la narration, devient, lors du dénouement de la tragédie, une série de morts non planifiées (Cf. Chap. 7 et 8).

En conséquence, comme l'art fournit «un système et un ordre dans nos dépenses psychiques, dans nos sentiments» qui étaient inconscients, on peut dire que la réaction esthétique donne une forme sociale aux sentiments individuels, ces derniers pouvant alors se généraliser, et être mobilisés pour d'autres expériences.

L'appropriation d'une œuvre d'art débouche ainsi sur des formes de pensée émotionnelle. Lors de l'appropriation d'une œuvre d'art, il n'y a pas d'abandon de la pensée logico-formelle, mais ce qui est essentiel, central, ce sont les émotions que l'art mobilise. Les textes artistiques mobilisent et intensifient les contradictions et les insuffisances qui sont constitutives de chaque humain et, par la catharsis, résolvent ces contradictions et apaisent les tensions émotionnelles éveillées, en prenant une forme sociale.

Comme l'art se résout dans des formes sociales, il permet que les gens prennent sur eux, consciemment, les résidus d'énergie potentielle qui étaient inconscients. Ces résidus peuvent ainsi se transformer en émotions que l'individu assume et qui, pour cette raison même, peuvent s'intégrer à ses capacités d'agir sur lui-même et sur le monde. C'est en ce sens que, comme l'écrit Vygotskij, «l'art est une technique sociale du sentiment, un outil de la société, grâce à quoi il entraîne dans le cercle de la vie sociale les aspects les plus intimes et les plus personnels de notre être. Il serait plus juste de dire non pas que le sentiment devient social mais qu'au contraire il devient individuel quand chacun de nous vit, ressent l'œuvre d'art, qu'il devient individuel sans cesser pour autant d'être social» (p. 347). Par l'art,

les sentiments expérimentés et socialisés sont projetés vers d'autres actions futures, y compris les vies qui sont possibles mais ne se sont pas réalisées (cf. Clot, 2002b ; 2003). L'art complète la vie et élargit ses possibilités : «L'art est plutôt une organisation de notre comportement pour l'avenir (...) une exigence qui peut-être ne sera jamais satisfaite mais qui nous force à aspirer par-delà notre vie à ce qu'il y a au-delà» (1925b, p. 352).

2.1. LES EMOTIONS INTELLIGENTES EN DEVELOPPEMENT

Ces thèmes centraux de *PA* se retrouvent dans l'œuvre postérieure de Vygotski. Dans ses notes manuscrites de 1929, alors qu'il formulait sa théorie historico-culturelle (cf. Van der Veer & Valsiner, 1991), il analyse le développement des fonctions psychologiques en terme de *drame*, s'inspirant en cela de George Politzer. Selon ces notes, le développement intérieur du sujet consisterait en l'expérimentation de la contradiction entre : d'un côté ce qui est déjà formalisé et qui, pour se reproduire avec une relative stabilité, laisse au dehors un résidu non formalisé source de tension; d'un autre côté les expériences bloquées qui nient le monde donné. A partir de ce conflit, l'expression du résiduel peut dépasser l'expérience formalisée établie, ce qui élimine la contradiction, rompt l'ordre antérieurement donné et instaure un nouvel ordre des choses, qui garde néanmoins en soi ce qui existait antérieurement. Cette notion de *drame* est, on le constate, clairement en rapport avec l'approche antérieure du drame artistique comme mobilisation d'émotions contradictoires s'intensifiant mutuellement jusqu'au point de l'explosion cathartique, qui fait surgir des émotions qui n'existaient pas antérieurement.

Quelques années plus tard, dans sa conférence *Les émotions et leur développement dans l'enfance* (1932), Vygotskij a examiné et critiqué différentes théories des émotions pour préparer une prise de position personnelle (qui n'est néanmoins pas explicitée dans ce texte). Son analyse souligne le caractère *dynamique* des émotions c'est-à-dire le fait qu'elles relèvent d'un développement social. Son argument majeur à ce propos est que les émotions d'un sujet peuvent changer, se déplacer : des événements qui suscitaient une émotion X peuvent ne plus la susciter ; une émotion antérieurement vécue dans toute son intensité peut être déplacée, mise en rapport avec d'autres émotions et engendrer une nouvelle expérience. Dans cette conférence, l'auteur reprend de fait à nouveau certaines des thèses de *PA*; notamment quand il aborde la manifestation de la diversité de contenus psychiques propres de l'expérience humaine, il fait explicitement référence à l'expérience artistique et, en passant, affirme que c'est dans cette dernière que ces contenus peuvent se manifester au sujet dans toute leur intensité et leur diversité (1932, p. 147).

Les éléments d'analyse qui précèdent montrent bien que, avant la rédaction de *P&L*, Vygotskij considérait déjà les émotions comme le moteur du développement du psychisme supérieur. Sur la base de *PA*, on peut affirmer que les émotions meuvent le développement du psychisme parce

que c'est le conflit entre les émotions bloquées et le langage (d'abord externe et social) qui rend possible l'internalisation des ressources sociales et l'incorporation des aspects des expériences antérieures dans le cours du vécu, en tant que ressources pour de nouvelles expériences.

Les émotions et les pensées peuvent changer et se développer durant l'appropriation d'un texte parce que les éléments incomplets de notre psychisme et les lacunes de nos représentations peuvent émerger pour nier et exiger la transformation des formes de conscience qui sont données. Ainsi, les émotions retenues, les pensées mal formulées, les équivoques, les incompréhensions, etc., peuvent être mis en rapport avec un discours «autre» et, par le moyen de celui-ci, peuvent trouver des formes qui, intériorisées, vont donner lieu à un nouvel état de conscience, qui lui aussi sera incomplet.

Il ne s'agit pas, cependant, d'un processus automatique, mais d'un développement, et en plus, d'un développement qui peut être bloqué. Sans l'appropriation des moyens sociaux qui permettent le développement de la conscience, les contenus émotionnels issus des expériences passées restent des contenus non transformés par le langage, et donc inaccessibles au sujet. Ils existent en soi, peut-être pour un autre, mais pas du tout pour le sujet même; ce dernier ne les intègre pas à ses mécanismes réflexifs.

Nous pouvons maintenant nous demander dans quelle mesure ces thèses de la première phase de l'œuvre de Vygotskij sont présentes dans son dernier ouvrage, *P&L*.

3. PENSÉE ET LANGAGE

Pensée et Langage (1934) est un livre hétérogène, comportant des chapitres issus de travaux antérieurs et des chapitres dictés par l'auteur depuis le lit de l'hôpital où il devait mourir (Cf. Valsiner & Van der Veer, 1991).

Si, dans ses textes de 1925 comme dans *P&L*, Vygotskij s'était donné un même objet d'étude central — la conscience et son rôle dans le développement du comportement actif des humains — son unité d'analyse a cependant varié. Dans *CPPC*, il étudie le rôle de la conscience dans le développement du comportement actif sans faire de distinction claire entre objet d'étude et unité d'analyse. Dans *PA*, son unité d'analyse est le texte artistique pris en sa totalité, même si le terme même de «texte» n'apparaît pas (Cf. chap. 4, 5, 6 et 7). Dans *L'instrument et le symbole dans le développement de l'enfant* (1930), l'unité d'analyse est l'instrument, dédoublé en signe et instrument matériel. Dans *P&L* enfin, l'unité d'analyse pour l'étude de la conscience (de la pensée verbale) est la signification ou la valeur interne du mot (p. 53). Et c'est par cette prise de position finale que l'auteur pense avoir innové dans son champ d'étude.

Nous soutiendrons que ces innovations finales de l'auteur peuvent être mieux comprises si on considère qu'elles dialoguent avec des idées élaborées dès ses premiers textes. Nous soutiendrons en outre que, même

quand il se donne la signification du mot comme unité d'analyse finale, il n'abandonne pas pour autant la dimension plus globale que constitue le texte ; le dialogue entre *PA* et *P&L* est en fait plus évident dès lors que les conclusions de *P&L* sont mises en rapport avec le texte comme unité d'analyse. En d'autres termes, *PA* peut nous aider à comprendre *P&L*, et ce dernier texte peut à son tour être mobilisé pour approfondir des thèmes de *PA* qui n'y apparaissaient encore que *statu nascendi*.

3.1. SIGNIFICATION ET GENERALISATION D'EXPERIENCES

Dans *P&L*, le thème de la généralisation d'expériences est repris dès la présentation des questions de recherche, de l'objet d'étude et des unités d'analyse : «Le mot se rapporte non à un seul objet singulier, mais à *tout un groupe ou à toute une classe d'objets*. Chaque mot représente donc une généralisation cachée, tout mot généralise et sous l'angle psychologique la signification du mot est avant tout une généralisation» (p. 55). Ainsi, la généralisation est «l'acte verbal de la pensée», car elle «reflète la réalité tout autrement que ne le font les sensations et les perceptions immédiates» (p. 55).

On voit donc que la genèse de la conscience est associée à l'appropriation des signes verbaux parce que ces derniers unissent, d'un côté les représentations issues de la généralisation d'expériences et qui sont retenues au delà de ces expériences mêmes, et d'un autre côté des formes sociales arbitraires qui sont les fruits de conventions sociales, constituant des images mentales généralisées et susceptibles d'être partagées. Si la relation d'un individu avec le monde produit des images idiosyncrasiques diffuses, particularisées et dépendantes de l'objet qui les stimule, les signes verbaux, une fois internalisés, permettent la transformation de ces images diffuses et idiosyncrasiques en représentations sociales qui généralisent les expériences et peuvent être reproduites au-delà de la présence de l'objet.

Au sein du sujet, les signes établissent un rapport contradictoire avec les expériences non généralisées toujours présentes. Néanmoins, comme les signes apportent au sujet la présence d'autrui, ils permettent que ce sujet accède à soi-même, lui permettent d'agir sur soi-même, sur ses gestes, sur ses émotions, sur ses pensées. Avec les signes, chacun peut prendre de la distance par rapport à soi-même et au milieu extérieur, peut autonomiser son propre agir et, par extension, peut le réguler et en prendre la responsabilité. Bref, l'internalisation des signes permet l'émergence du mécanisme actif et réflexif rendant le sujet apte à se prendre soi-même comme un autre, c'est-à-dire le mécanisme permettant au sujet de développer ses propres capacités psychiques (cf. Bronckart, 1997; 2002).

Au terme de *P&L*, Vygotskij reprend la discussion sur le développement de la signification de manière à systématiser ses propres découvertes centrales et à ouvrir de nouvelles questions, et comme nous l'avons soutenu, ces passages finaux gagnent à être lus en dialogue avec ses œuvres initiales.

3.2. DEVELOPPEMENT DE LA SIGNIFICATION DANS LE TEXTE

Dans les dernières pages de *P&L*, Vygotskij revient sur la question du rôle des émotions dans la pensée verbale. Sa thèse centrale est que pensée et langage, qui suivent des voies séparés chez les autres espèces, s'unissent chez les humains pour constituer la pensée verbale, dont l'unité de base est la signification du mot (Chap 4) : sans le langage, la pensée s'évanouit; sans la pensée, le langage est matérialité sans sens. Par ailleurs, la pensée et le langage sont présentés comme des instances différentes, dont les rapports peuvent se modifier dans le cours d'un texte. Les catégories de la forme linguistique ne correspondent donc pas nécessairement aux catégories psychologiques de la pensée : «la découverte que les significations des mots se modifient et se développent est l'apport nouveau et essentiel de notre étude à la théorie de la pensée et du langage, c'est notre principale découverte, laquelle permet pour la première fois de triompher définitivement du postulat qui était à la base des anciennes théories sur la pensée et le langage, le postulat de la constance et de l'immutabilité du mot» (pp. 418-419).

Comme la pensée verbale aussi bien que les émotions qui l'animent peuvent se transformer et se développer pendant la lecture d'un texte, les nouvelles émotions, issues d'anciennes expériences, sont progressivement associées aux formes déjà existantes. Cette analyse nous paraît constituer une reprise de la thèse centrale de *PA*, selon laquelle l'art mobilise des émotions inconscientes et les transforme en émotions intelligentes. Dans la mesure où les exemples fournis par Vygotski sont issus d'œuvres d'art, cela signifie que l'art transforme les émotions non formalisées en émotions généralisées, comme en atteste le passage suivant.

Des mots comme *Don Quichotte* et *Hamlet*, *Eugène Onéguine* et *Anna Karénine* expriment la loi de l'influence du sens sous la forme la plus pure. Ici un seul mot contient réellement le sens de toute une œuvre. Un exemple particulièrement clair de la loi d'influence des sens est le titre du poème de Gogol, *Les Âmes mortes*. Initialement ces mots désignent les serfs morts qui ne sont pas encore rayés des listes de recensement et peuvent donc être vendus et achetés comme des paysans vivants. Ce sont des serfs morts mais encore comptés comme vivants. C'est en ce sens justement que ces mots sont employés tout au long du poème, qui est construit sur le thème du rachat en gros d'âmes mortes. Mais, en traversant comme un fil rouge tout le tissu du poème, ces deux mots s'imprègnent d'un sens tout autre, incomparablement plus riche, ils absorbent, comme l'éponge absorbe l'eau de la mer, les plus profondes généralisations du sens des différents chapitres du poème, de ses personnages, et ils ne sont totalement saturés de sens qu'à la fin du poème. Ces mots ont alors un sens tout différent de leur signification initiale. Les 'âmes mortes' ne sont pas seulement les serfs morts et comptés comme vivants mais aussi tous les héros du poème qui, bien que vivants, sont spirituellement morts. (pp. 484-5)

Rappelons que, dans *PA*, l'unité d'analyse est le texte dans sa totalité, l'œuvre d'art verbale. On donc soutenir que, chez Vygotskij, la si-

gnification est analysée dans le rapport entre au moins trois niveaux : le mot, les relations prédicatives et le texte. Or, dans *P&L*, la signification du mot est posée comme l'unité d'analyse qui permet la compréhension du tout (Chap. 1). Mais si les unités d'analyse «possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout», elles ne sont néanmoins pas des totalités en elles-mêmes. Dès lors, si elle doit partir des unités d'analyse, la pensée scientifique doit aussi se dédoubler, s'enrichir d'autres médiations pour parvenir à des totalités concrètes plus englobantes. De notre point de vue, c'est cette transition qu'effectue Vygotskij lorsque, dans sa discussion des relations prédicatives, il déclare passer du niveau «génétique» au niveau «fonctionnel». C'est aussi ce qu'il fait lorsqu'il analyse la signification que le mot «danse» reçoit à la fin de la fable de Krylov *La libellule et la fourmi*, encore une fois en prenant un texte artistique comme source d'exemples :

Le mot 'danse', sur lequel s'achève la fable, a une signification tout à fait déterminée, constante, identique quel que soit le contexte dans le quel il apparaît. Mais dans le contexte de la fable il prend un sens intellectuel et affectif beaucoup plus large. Il signifie à la fois 'amuse-toi' et 'meurs'. C'est cet enrichissement du mot par le sens qu'il tire de tout le contexte qui constitue la loi fondamentale de la dynamique des significations. Le mot absorbe les contenus intellectuels tirés de tout le contexte dans lequel il est inséré, il s'en nourrit et se met à signifier plus ou moins que ce qui est contenu dans sa signification lorsque nous le considérons isolément, hors du contexte : plus, parce que le cercle de ses significations s'élargit, acquérant encore toute une série de zones chargées d'un nouveau contenu; moins, parce que la signification abstraite du mot est rétrécie et limitée à ce que le mot signifie dans un seul contexte donnée. (...) À cet égard le sens d'un mot est inépuisable. Le mot ne prend pas son sens que dans le contexte du livre, et le livre dans le contexte de toute l'œuvre de l'auteur. Le sens véritable de chaque mot est déterminé, en fin de compte, par toute la richesse des éléments existants dans la conscience qui se rapportent à ce qu'exprime ce mot. (p. 481).

C'est donc au niveau du texte que les caractéristiques de la signification des mots sont les plus claires, et en particulier celles qui ont trait à son développement. En outre, dans les deux derniers paragraphes de *P&L*, lorsqu'il annonce les perspectives qui s'ouvrent, l'auteur affirme que ses investigations visent la résolution d'un problème grandiose, qui est celui de la conscience. Donc, si tout au long de sa trajectoire il a cherché ce qui pouvait constituer la meilleure unité de base, cette quête a toujours visé à comprendre ce qui a constitué son objet d'étude majeur depuis 1925 : la conscience comme la condition du comportement actif des humains.

3.3. LE ROLE DE L'EMOTION DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE VERBALE

Dans *P&L*, la signification du mot est l'unité de base de la pensée verbale parce qu'elle est la synthèse de deux éléments distincts et contradictoires : la pensée et le langage. C'est cette synthèse qui permet le saut qualitatif du

psychisme de base vers la pensée verbale, qui constitue le fondement du comportement actif des humains. Néanmoins, ces deux éléments ne se fondent pas l'un dans l'autre, et pour l'auteur la pensée et le langage continuent d'avoir des caractéristiques propres et distinctes : à la linéarité étendue du langage s'oppose la simultanéité synthétique de la pensée.

Même si l'auteur ne le développe pas explicitement, une des conséquence de ces considérations sur l'ontogenèse de la pensée verbale est que les unités formelles de la pensée et du langage se différencient, d'où son affirmation que, une fois internalisés, les signes s'évaporent en nuages lourds de signification, extrêmement synthétiques et non linéaires (p. 492), tandis que les unités des structures grammaticales conservent leur statut de groupes de mots :

Dès l'origine, la pensée et le langage ne sont absolument pas taillés sur le même modèle. On peut dire en un certain sens qu'il existe entre eux une contradiction plutôt qu'une concordance. La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. Et c'est justement parce que les processus de développement de l'aspect sémantique et de l'aspect phonétique du langage sont orientés en sens inverse qu'ils forment une véritable unité. (pp. 430-431)

Lorsque l'auteur passe «du plan génétique au plan fonctionnel» (p. 431), il commence à traiter des relations grammaticales et non plus des mots et soutient que la grammaticalité de la matérialité linguistique énoncée ne coïncide pas avec la grammaticalité sémantique de la pensée. Il exemplifie cette idée de disjonction des deux grammaticalités en expliquant que, dans des contextes différents, la phrase «le pendule est tombé» peut avoir comme sujet psychologique, soit «le pendule», soit «est tombé». Si quelqu'un se centre sur le fait que le pendule est arrêté, demande pourquoi et reçoit en réponse «le pendule est tombé», dans cas le sujet psychologique, ce dont on parle et qui vient d'abord à la conscience, est «le pendule» ; la seconde représentation, «est tombé», qui est ce que l'on dit du sujet, est alors son prédicat psychologique. Par contre, si cette même personne travaille à sa table, entend le bruit d'un objet qui tombe, demande ce qui est tombé et a comme réponse «le pendule est tombé», le sujet et le prédicat psychiques sont inversés : dans ce cas, le sujet psychique ou ce dont on parle est «ce qui est tombé», et «le pendule» est son prédicat psychique (p. 433).

Selon l'auteur, donc, c'est par le rapport entre ces prédications de la pensée et du langage que la signification peut se former et se développer au cours d'un texte. Dans *PA*, la disjonction et la tension entre forme et contenu est présentée comme le moteur de la réaction esthétique. Ce que le spectateur ressent et pense pendant l'appropriation d'une œuvre d'art est tendu au cours de l'œuvre et engendre des nouvelles pensées et émotions. Dans *P&L*, le développement de la signification est dû à la tension entre le

caractère synthétique de la pensée et la linéarité étendue du langage. Au cours d'un texte donc, la pensée se confronterait avec le langage linéaire et, tendue, se décomposerait et se reconstruirait autrement, en pouvant enrichir les significations par de nouvelles expériences qui jusqu'alors n'étaient pas accessibles aux généralisations déjà formées par le sujet.

Les dernières pages de *P&L* rendent encore plus évident ce dialogue avec *PA*, car l'auteur y reprend la question des émotions :

La pensée n'est pas encore la dernière instance dans ce processus. Elle prend naissance elle-même non pas dans une autre pensée mais dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée il y a une tendance affective et volitive. Elle peut seule répondre au dernier 'pourquoi' dans l'analyse de la pensée. Puisque nous avons déjà comparé la pensée à un nuage déversant une pluie de mots, nous devrions, pour poursuivre cette comparaison imagée, identifier la motivation de la pensée au vent qui met en mouvement les nuages. Une compréhension réelle et complète de la pensée d'autrui n'est possible que lorsque nous découvrons ses dessous réels, affectifs-volitifs. (...) Derrière chaque énoncé il y a un objectif volontaire. (p. 494)

Dans *PA*, Vygotskij a analysé le développement des émotions intelligentes, comme produits de la socialisation des émotions. Dans sa conférence de 1932, il a soutenu que les émotions pouvaient être socialisées et transformées. En 1934, il a affirmé que les émotions sont la motivation profonde des énonciations et que la signification des énoncés dépend de ces «dessous réels, affectifs-volitifs». Il nous semble donc que l'auteur conçu les émotions comme l'énergie vitale, affective-volitive, qui permet aux humains le mouvement vers les objets de leur action. Ainsi, le développement du psychisme humain ne nie pas les traits du psychisme primaire – commun aux animaux – et ne l'élimine pas. Au contraire, les émotions demeurent, soit socialisées et intégrées au cours de interactions humaines, soit en tant que résidus qui luttent pour y arriver.

Dans les derniers passages de *P&L*, il affirme que «le mot n'était pas au début. Au début il y avait l'action. Le mot constitue la fin plutôt que le début du développement. Le mot est la fin qui couronne l'œuvre» (p. 499), parce que c'est le mot qui permet à l'homme de se détacher de l'immédiat de son agir, de contrôler son propre agir et d'envisager toute une gamme de possibilités nouvelles. Le mot couronne le développement parce qu'il permet aux humains un accès assez bien réglé aux émotions comme part des ressources par lesquelles ces derniers peuvent se projeter dans le futur. Comme il a écrit en *PA* (p. 352), les émotions intelligentes, développées par l'art, nous conduisent à l'avenir, nous forcent «à aspirer par-delà notre vie à ce qu'il y a au-delà», comme vie possible et non réalisée.

Ce qui nous paraît particulièrement riche dans cette discussion, c'est que la conscience puisse être conçue non seulement comme la représentation de représentations déjà existantes pour autrui, mais aussi qu'elle puisse être conçue comme un investissement dans les potentialités, dans les

nécessités et dans l'énergie affective-volitive qui, précisément parce qu'elle n'est pas incorporée au cours du vécu, peut conduire les gens et les milieux sociaux au-delà de ce que l'on vit. Pour cette raison, on peut considérer que la conscience est le fondement du caractère actif du comportement humain, que c'est elle qui fait que l'histoire est ouverte à ce que les humains, socialement organisés, feront d'eux-mêmes.

4. POUR TERMINER PAR UNE OUVERTURE

Les thèses Vygotskijennes analysées dans ce qui précède permettent d'affirmer que le développement humain se réalise par la transformation en des ressources individuelles de possibilités de vie disponibles dans le milieu social : le développement est l'appropriation personnelle des produits du travail social total.

Par conséquent, tous les humains ont besoin d'interactions sociales qui affirment et renforcent le développement de leur comportement actif, qui n'est pas *naturel*. Dès lors, les potentialités de développement de la vie humaine ne se réaliseront que dans la mesure où il y a aussi développement du milieu social, dans le sens d'une consolidation de relations sociales ouvertes à l'appropriation des possibilités de vie déjà disponibles et à l'émergence de nouvelles possibilités de vie non encore formalisées.

S'il n'y a pas développement du milieu social, le développement des possibilités nouvelles des individus est bloqué. Dans ce cas, on peut avoir des individus qui développent plus de capacités d'interprétation et d'action, mais qui ne trouvent dans les relations sociales ni les moyens pour réaliser les potentialités que leur conscience perçoit, ni les ouvertures pour la création de ces moyens. Le développement de la conscience n'est donc pas encore le développement de la vie humaine; celui-ci se réalise dans le vécu renouvelé.

Vygotskij n'a pas véritablement étudié les relations sociales qui bloquent le développement, surtout celles qui se sont produites à l'intérieur du monde capitaliste. Par lui, qui vivait l'espérance d'une nouvelle société à partir de la Révolution de 1917, ce problème ne se posait même pas. Et pourtant, les blocages existent et se reproduisent avec beaucoup de force.

Il y a donc un travail à entreprendre : reprendre Vygotskij sans perdre de vue que les formes de sociabilité nécessaires au développement qu'il reconnaît au plan anthropologique ne coïncident pas forcément avec celles qui se sont réalisées au cours de l'histoire. L'histoire peut accroître le blocage des possibilités de développement de la vie créées par l'agir humain et, même, peut développer des formes de conscience d'adaptation à ces conditions que empêchent toute perception du développement possible et de ses blocages.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRONCKART Jean-Paul, 1997 : *Atividades de Linguagem, textos e discursos : por um interacionismo sócio-discursivo*, São Paulo : Educ. 1999.
- , 2002, : «L'analyse du signe et la genèse de la pensée consciente», *Calidoscópico*, revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos/RS, vol. 01, n. 01, Dezembro de 2003.
- CLOT Yves (Dir), 2002a : *Avec Vygotskij*, 2^{ème} édition augmentée, Paris : La dispute.
- , 2002b : *La fonction psychologique du travail*, 3^{ème} édition augmentée, Paris : PUF.
- , 2003 : «Vygotskij, la conscience comme liaison», Lev S. Vygotskij. *Conscience, inconscient, émotions*, Paris : La Dispute.
- ERNICA Mauricio. 2006 : *O vivido, o possível e o catártico : para um abordagem vigotskiana do estudo de representações sociais em textos artísticos*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Tese de Doutorado).
- LEFEBVRE Henri, 1940 : *Le matérialisme dialectique*. Paris : PUF, 1990 (Quadrige).
- MARX Karl, 1867 : *Le Capital*, Livre I, Paris : Éditions Sociales, 1978.
- VALSINER Jaan & VAN DER VEER René, 1991 : *Vygotsky : uma síntese*, 4^a edição, São Paulo : Edições Loyola, 2001. (traduit par Cecília C. Bartalotti).
- VYGOTSKI Lev, 1917 : *A tragédia de Hamlet : príncipe da Dinamarca*, São Paulo : Martins Fontes. 1999 (traduit du russe par Paulo Bezerra)
- , 1925a : «La conscience comme problème de la psychologie du comportement», Lev S. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris : La Dispute, 2003. (traduit par Françoise Sève)
- , 1925b : *Psychologie de l'art*, Paris : La Dispute, 2005. (traduit par Françoise Sève).
- , 1929 : «Manuscrito de 1929 – Psicologia concreta do homem», *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano XXI, n^o 71 : 21-44, julho 2000. (traduit du russe par Alexandra Marenitch)
- , 1930 : *O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança*, Original adaptado nos capítulos de 1 a 4 de Vygotskij, L. S. *A formação social da mente*, São Paulo : Martins Fontes, 1994 (organização de Michael Cole)
- , 1932 : «As emoções e seu desenvolvimento na infância», *O desenvolvimento psicológico na infância*, São Paulo : Ed. Martins Fontes, 1998. (traduit de espagnol par Cláudia Berliner).
- , 1934 : *Pensée et Langage*, 3^{ème} Édition revue, Paris : La dispute, 1997. (traduit du russe par Françoise Seve)



Lev Semenovič Vygotskij (1896-1934)