

Chapitre V

L'activité instrumentale et l'interaction comme unité d'analyse de la psychologie des fonctions supérieures

Pour Vygotsky, l'activité (deyatel'nost) *n'était pas la réponse* ou le réflexe seulement, mais elle impliquait également une composante de transformation du milieu à l'aide d'instruments. Le concept d'activité était très étroitement lié à celui de *médiation*. L'emploi d'outils et de moyens présente, à la fois, le développement d'un système de régulation de la conduite réflexe (tout en ne se confondant pas avec elle) et l'unité essentielle de construction de la conscience. Nous pourrions dire que les outils, les instruments sont aussi nécessaires à la construction de la conscience qu'ils le sont de n'importe quel ouvrage construit par l'homme. Ils permettent la régulation et la transformation du milieu externe, mais aussi la régulation de la conduite elle-même et de la conduite des autres, au travers des *signes*, qui sont les *outils* qui médiatisent la relation de l'homme avec les autres et avec soi-même. Etant donné que la conscience est «contact social avec soi-même», elle a une structure *sémiotique*. L'analyse des signes est «la seule méthode adaptée pour analyser la conscience humaine» (Vygotsky, 1977, p. 94).

Les bases de cette solution au problème de l'unité d'analyse des fonctions supérieures se trouvaient, en réalité, dans la pensée marxiste classique. Ceci ressort, par exemple, de l'idée de Engels selon laquelle le travail crée l'homme, ainsi que l'indiquent certains énoncés de la *Dialectique de la nature*, comme le suivant : «La spécialisation de la main, voilà qui signifie *outil* et l'outil signifie l'activité spécifiquement hu-

maine» (Engels, 1952, p. 41). Vygotsky aimait aussi citer l'aphorisme de Bacon : «Nec manus nuda, nisi intellectus sibi permissus multum valent. Instrumentis et auxiliis res perficitur». En quoi résidait alors l'originalité de Vygotsky?

Avant tout dans le fait qu'il se rendait compte que la solution au problème de trouver une unité qui accomplisse, réellement, un rôle «unificateur» de la psychologie naturaliste et de la psychologie descriptive des fonctions supérieures, se trouvait dans la conduite instrumentale. Son originalité résidait ensuite dans le fait qu'il transformait les affirmations philosophiques de Engels en hypothèses génétiques concrètes pouvant servir d'instruments conceptuels de base pour les psychologues. Son originalité résidait enfin dans le fait qu'il élargissait de manière géniale le concept d'instrument aux notions de symbole et de signe. En quelques mots, nous pourrions dire que Vygotsky s'était aperçu que l'analyse dialectique des fondements de la psychologie conduisait à une nouvelle conception de l'origine, du développement et de la nature des fonctions supérieures, qui permettait à la psychologie de sortir du «solipsisme» dans lequel elle avait été enfermée aussi bien par les réductionnistes objectivistes que par les tenants des thèses idéalistes. La construction du sujet ne se fait pas de manière univoque, de l'intérieur vers l'extérieur. Le sujet n'est pas un reflet passif du milieu, pas plus qu'il n'est un esprit existant préalablement au contact des choses et des personnes. *Il est* au contraire le fruit de la relation. Et la conscience n'est pas, pour ainsi dire, une source d'où seraient originaires les signes, mais le résultat des signes mêmes. Les fonctions supérieures ne sont pas seulement un prérequis à la communication, mais elles sont le résultat de la communication même. Je sais que ces affirmations peuvent paraître paradoxales et continuent à être difficiles à comprendre dans une perspective solipsiste du développement (perspectives solipsistes qui ont encore beaucoup de force dans la psychologie actuelle), mais elles constituent l'essence même de la position de Vygotsky.

La possibilité de transformer le monde actuel grâce à l'emploi d'outils pose les conditions de la modification de l'activité réflexe même et de sa transformation qualitative en conscience. Mais ce processus est médiatisé par la construction d'une classe spéciale d'outils, à savoir ceux qui permettent d'accomplir des transformations sur les autres, ou bien au travers des autres dans le monde matériel. Ces outils sont qualifiés de «signes» et sont essentiellement fournis par la culture, par les personnes qui entourent et «construisent» l'enfant dans son développement; ils sont donc essentiellement fournis par les autres. On peut comprendre à partir de là l'affirmation selon laquelle le vecteur fondamental du développe-

ment est celui défini par l'intériorisation des instruments et des signes et par la conversion des systèmes de régulation externe (instruments, signes) en moyens de régulation interne, ou d'autorégulation. Lorsque ces systèmes d'autorégulation, à leur tour, s'intériorisent, ils modifient dialectiquement la structure de la conduite externe, qui ne pourra plus se comprendre comme une simple somme ou expression de réflexes.

Pour cela, la conception instrumentale de Vygotsky était indissolublement liée à l'idée de la genèse historico-culturelle des fonctions supérieures. Si la conduite symbolico-instrumentale finit par se constituer en fondement de l'activité volontaire et des symboles intérieurs de la conscience, ceci est dû en premier lieu au fait qu'elle est devenue symbolique par la médiation des autres et qu'elle a servi à réguler leur comportement. Les sources de l'activité volontaire ne sont ni dans les hauteurs de l'esprit ni dans les profondeurs du cerveau (Luria). La scission entre l'idéalisme des phénoménologues et le positivisme naturaliste des objectivistes était une conséquence de la perte du maillon fondamental permettant la connexion entre les fonctions physiologiques et les créations plus complexes et libres de l'esprit. Ce maillon ne résiderait pas dans l'individu même, mais *hors* de lui, dans les formes collectives et historiquement déterminées de la vie sociale. Les fonctions supérieures n'ont pas seulement une origine naturelle, mais encore ont-elles, avant tout, une *histoire sociale*; rappelons-nous ce que disait Vygotsky en 1924 : «La conscience est, pourrions-nous dire, contact social avec soi-même». Mais il arrive que «soi-même», en tant qu'être conscient et capable d'activité volontaire, soit le résultat d'un dédoublement qui est permis par la relation avec les autres. Vygotsky parlait donc de l'idée de la «genèse sociale de l'individu». La conscience et les fonctions supérieures s'enracinent dans l'espace extérieur, dans la relation avec les objets et les personnes, dans les conditions objectives de la vie sociale. Elles ne sont pas un résultat des associations réflexes d'un cerveau plongé dans un vide social, ni une conséquence du déploiement de possibilités préfigurées dans un esprit solitaire, mais la construction résultant d'une relation; il s'agit de processus dans lesquels se réplique et se reflète l'action sur les objets et, plus concrètement sur les objets sociaux. A partir de ces bases, il est possible de comprendre la loi fondamentale du développement des processus supérieurs. C'est ce que nous pouvons appeler la loi de la double formation et que Vygotsky définissait de la manière suivante en 1931 :

«Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel; dans un premier temps entre personnes (*interpsychologie*), et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (*intrapychologie*). Ceci peut s'appliquer de la même

manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains» (1931/1978, p. 57).

Vygotsky qualifiait d'«*intériorisation*» la reconstruction interne de l'activité externe. Pour lui, l'intériorisation implique une réorganisation des activités psychologiques sur la base des opérations effectuées avec des signes et suppose l'incorporation de la culture par le sujet en même temps que le sujet se constitue et que s'effectue la restructuration des activités réflexes de l'organisme.

Quel était le rôle de la conduite instrumentale dans tout ce développement? Vygotsky établissait une analogie de base entre les signes et les outils, par la *fonction médiatrice* des deux. Cependant, il signalait aussi qu'il serait périlleux d'exagérer les ressemblances entre les outils matériels et les signes, ou de les considérer comme isomorphes en ce qui concerne leurs fonctions : «Une différence fondamentale entre l'outil et le signe... est la manière distincte dont ils orientent l'activité humaine. La fonction de l'outil est celle de servir de conducteur à l'influence humaine dans l'objet de l'activité; elle se trouve orientée de *manière externe* et doit réaliser des changements dans les objets (...) D'un autre côté, le signe ne change absolument rien à l'objet d'une opération psychologique. Donc, il s'agit d'un moyen d'activité interne qui aspire à se dominer lui-même; le signe est, par conséquent, orienté *vers l'intérieur*» (*ibid.*, p. 55). Cependant, avant de servir de moyens à l'activité interne, les signes sont des médiateurs externes, des instruments que le milieu culturel procure à l'enfant. *Les signes en tant que médiateurs externes (avant d'être intériorisés) sont développés ontogénétiquement à partir de la conduite instrumentale du sujet*, quand celle-ci se réalise dans des situations interpersonnelles. Dans l'œuvre de Vygotsky, cette idée est préfigurée sans toutefois y être développée. Comment, autrement, comprendre le bel exemple qu'emploie Vygotsky pour illustrer les relations entre la conduite instrumentale et les signes : le développement du geste d'indication. Il s'agit au début d'une simple tentative pour atteindre ou saisir un objet. Mais, «lorsque la mère vient en aide au petit et se rend compte que son mouvement indique quelque chose, la situation change radicalement. Le fait d'indiquer se convertit en un geste pour les autres. La tentative infructueuse de l'enfant engendre une réaction, non de l'objet qu'il désire, mais d'une autre personne» (*ibid.*, p. 56). Lorsque l'enfant peut établir la relation entre sa tentative de saisir et la réaction de la mère, une fonction nouvelle se développe; le mouvement, qui avant était orienté vers l'objet, l'est maintenant vers la personne. «*Le mouvement de saisir — dit Vygotsky — se transforme en geste d'indication*» (*ibidem*).

Et cette transformation implique une condensation, une simplification physique de l'acte qui établit la base de son intériorisation.

Sans les autres, la conduite instrumentale ne parviendrait jamais à se convertir en médiation significative, en signe. Sans la conduite instrumentale, il n'y aurait pas de matériaux pour réaliser cette conversion. Sans les signes extérieurs, l'intériorisation et la construction des fonctions supérieures ne seraient pas possibles. Vygotsky donnait ainsi une définition précise de celles-ci : «Nous pouvons employer le terme de fonction psychique supérieure ou de *conduite supérieure*, lorsque nous nous référons à la combinaison de l'outil et du signe dans l'activité psychologique» (*ibid.*, p. 55).

Nous devons résumer les positions antérieures (peut-être excessivement schématiques) avant de continuer plus avant. Afin d'être clair, je me permettrai d'énoncer les aspects fondamentaux du point de vue instrumental en une série d'énoncés concis, même au risque de simplifier excessivement les idées de Vygotsky :

1. L'unité d'analyse de la psychologie des fonctions supérieures est l'activité instrumentale.
2. Les fonctions supérieures impliquent la combinaison des outils et des signes dans l'activité psychologique.
3. La transformation de l'instrumental en significatif est médiatisée et permise par la relation avec les autres.
4. La conversion de l'activité en signe implique sa condensation.
5. Les signes sont, à leur origine, des médiateurs qui permettent de réguler la conduite des autres. Au moyen des signes, les autres régulent la conduite de l'enfant, et l'enfant, la conduite des autres.
6. Le vecteur fondamental du développement des fonctions supérieures implique l'intériorisation des processus de relation sociale.
7. L'origine de ces fonctions n'est pas dans le déploiement centrifuge de l'esprit ou des connexions cérébrales, mais dans l'histoire sociale.
8. La culture procure les outils symboliques nécessaires à la construction de la conscience et des fonctions supérieures (fondamentalement les symboles linguistiques).
9. Le développement ne consiste pas essentiellement en la socialisation progressive d'un individu, à l'origine isolé et «autiste», mais en l'individuation d'un organisme fondamentalement social dès l'origine.
10. Nous pourrions dire que l'individu, en tant qu'organisation consciente de processus et de fonctions internes avec des signes (qui

permettent l'activité volontaire et le contrôle autorégulateur) est issu de la relation sociale.

11. La scission et la crise entre une psychologie objective des fonctions élémentaires et une psychologie subjective et idéaliste des fonctions supérieures peut se résoudre à l'aide d'un paradigme unificateur permettant le rétablissement du chaînon manquant, ceci en sortant des *limites* du sujet pour aller, aux formes sociales de relation, car c'est seulement ainsi qu'il sera possible de saisir, dans une perspective scientifique et explicative, le sujet lui-même.

Il est évident que ces énoncés renferment un ambivalent programme de reconstruction de la psychologie impliquant des changements conceptuels et méthodologiques de grande ampleur, ainsi que tout un projet de recherche. Vygotsky n'eut pas le temps de parfaire, même dans ses grandes lignes, ce programme. Cependant, il convient de se demander comment il put développer un tel programme dans la très courte période allant du congrès de Leningrad de 1924 à la fin des années vingt dont l'un des événements marquants fut, en 1926, la rédaction de son livre *La signification historique de la crise de la psychologie*.

Un aspect important de son génie consista à construire une «synthèse supérieure» à partir d'un vaste ensemble d'influences. En premier lieu, et comme nous l'avons déjà indiqué, Vygotsky était un théoricien marxiste. Il avait compris en profondeur les subtilités de la méthode dialectique et il connaissait bien les travaux de Marx, Engels et Lénine, y compris les textes qui paraissent tandis que lui-même menait à terme la construction d'une psychologie dialectique. Il s'inspira certainement des notions fondamentales développées par Engels et Lénine quant aux idées essentielles, comme celle de la genèse sociale de la conscience ou du rôle des outils et de l'activité productive dans les processus d'humanisation (et d'humanisation).

De plus, Vygotsky avait une vaste connaissance de la psychologie de son temps. Le travail pavlovien sur l'«activité nerveuse supérieure» et les unités structurales de base des fonctions adaptatives, c'est-à-dire les réflexes conditionnés, eurent une influence fondamentale sur Vygotsky. La psychophysiologie pavlovienne apparaissait en filigrane dans l'analyse matérialiste des fonctions mentales. Bien que Vygotsky n'acceptât pas les thèses réductionnistes de Bechterev et des réflexologues, il connaissait bien les travaux de Bechterev (en 1928, peu après la mort de Bechterev, Vygotsky publia un article dans la revue *Education publique* en sa mémoire). La connaissance et l'intérêt de Vygotsky pour la psy-

chophysiologie influencèrent toujours beaucoup son œuvre (et plus encore en ses développements finaux).

Vygotsky fut par ailleurs influencé par la biologie évolutionniste et par l'ensemble des hypothèses formulées dans son contexte sur l'origine de l'homme et les processus d'humanisation. Il fut non seulement influencé par les interprétations qu'en faisait Engels mais il s'informa auprès des biologistes eux-mêmes. Luria (1979) raconte que Vygotsky maintint une correspondance régulière avec le biologiste évolutionniste V.A. Wagner, spécialiste de l'étude comparative de la conduite animale, dont les idées sur l'évolution lui firent grande impression. Une des caractéristiques fondamentales de l'œuvre de Vygotsky, bien que cet aspect ait été peu étudié, est précisément sa *cohérence* avec les connaissances sur la phylogenèse de l'homme. Dans le rôle décisif assigné à la conduite instrumentale et à la coopération sociale en tant qu'origine des fonctions supérieures, se reflète le cadre phylogénétique de la transformation des hominidés lorsqu'ils passent à un milieu de savane, libèrent leurs mains grâce à la station debout, développent l'emploi d'outils et s'organisent en groupes de coopération pour la défense, la chasse et la récolte et, à plus long terme, pour la transformation productive de la nature. Il faut signaler que Vygotsky n'était pas disposé à accepter la notion simplifiée de l'ontogenèse comme récapitulation de la phylogenèse. Cependant, tout son travail est fortement imprégné d'une conception évolutionniste de l'ontogenèse elle-même. On peut sentir cette influence dans sa conception fondamentale concernant le développement des fonctions supérieures, dans son opposition à l'absurdité biologique qui consistait à considérer le fait psychique comme un épiphénomène gratuit de la nature et non comme une fonction d'adaptation à celle-ci, ainsi que dans les définitions et les conceptions mêmes de la méthode caractéristique de l'Ecole historico-culturelle à savoir : la méthode instrumentale ou génético-expérimentale qui prescrivait l'observation des fonctions psychologiques au moment même de leur construction génétique et non après leur cristallisation en structures achevées.

La pensée de Vygotsky fut également fondamentalement influencée par ses lectures et ses abondantes connaissances de la psychologie occidentale, spécialement de langue allemande. Parmi les chercheurs de son époque qui eurent le plus d'influence sur les membres de l'Ecole historico-culturelle, Luria (1979) cite Kurt Lewin, Heinz Werner, Wolfgang Köhler, William Stern, Karl Bühler et Charlotte Bühler. Bien que les membres de l'Ecole historico-culturelle n'acceptassent pas la tendance à la description phénoménologique (vs. l'explication), ni la propension de certains d'entre eux à faire émerger du néant, de manière soudaine, les

symboles et les fonctions supérieures, il est certain qu'ils partageaient leur conviction concernant le caractère émergent des propriétés des fonctions supérieures et l'impossibilité de les réduire aux fonctions inférieures.

C'était quelques-unes des influences fondamentales dont le petit groupe, en train de se former autour de Vygotsky, faisait l'objet. Cependant, la synthèse, le produit final, était marqué du sceau de l'originalité et de la clarté au niveau des idées, très spécifiques du génie de Vygotsky. Par ailleurs, plus qu'un système détaillé, articulé et complet, l'œuvre de Vygotsky présentait un caractère d'ébauche, celui-là même dont il usait fréquemment pour exposer ses idées, dans sa façon de les communiquer par touches impressionnistes. Ainsi que le signale Bruner, «le génie de Vygotsky était de caractère exclusif. A la différence de Pavlov ou de Piaget, par exemple, il n'y avait rien de massif ou de glacé dans le corpus de sa pensée ni dans le déroulement de celle-ci. Sa pensée se rapprochait par exemple, de celle du Wittgenstein de la dernière période : s'exprimant parfois par aphorismes, fréquemment par touches impressionnistes, tel un génie visionnaire» (1985, p. 23). Ces caractéristiques rendent difficile une présentation systématique de sa pensée. Les écrits de psychologie de Vygotsky se présentaient souvent sous forme de schémas, de dessins rapides, d'intuitions, plus que sous la forme de tableaux hyper-réalistes. La raison de ceci résidait probablement dans le fait que Vygotsky n'eut pas le temps (et peut-être le savait-il depuis 1925, date à laquelle son état de santé s'était aggravé) de réaliser un développement systématique et articulé jusqu'au détail, de ses idées. Cependant ses écrits présentaient la caractéristique d'une tendance à voir les choses de manière ouverte, en fonction de perspectives multiples et dans un style «chromatique» de pensée, réglé non seulement par la forme froide des idées, mais aussi par la variété pluriforme de la réalité de l'homme et de la culture. C'est pour toutes ces raisons que la comparaison établie par Stephen Toulmin (1978) entre le génie de Vygotsky et celui de Mozart s'avère très pertinente. L'analogie, dans ce cas, dépasse de loin la seule mort prématurée de ces deux personnages remarquables.

Cette façon «chaleureuse» de penser était très attractive pour les collaborateurs et les élèves de Vygotsky. Au début, les trois membres du petit groupe de départ se réunissaient dans la maison de Vygotsky, une ou deux fois par semaine, pour discuter des aspects fondamentaux du nouvel édifice qui était en train de prendre forme. Ils travaillaient ensemble en maintes occasions : mis à part les réunions plus privées, ils partageaient le travail à l'Institut dirigé par Kornilov, et en 1927-1928, tous trois entrèrent au laboratoire de l'Académie d'éducation communiste

Knupskaya. Progressivement, le groupe s'ouvrit à de jeunes étudiants désireux de participer au travail d'élaboration qu'exigeait le projet de Vygotsky. Les premiers à se joindre au groupe furent Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina et Alexander Zaporozhets. Vinrent ensuite Elkonin et Galperin, le premier venant de Léninegrad, le deuxième de Jarkov. Il suffit de regarder cette liste pour comprendre l'énorme influence que devait avoir à long terme l'œuvre de Vygotsky — malgré les tentatives qui à l'avenir devaient tenter de l'enterrer —.

D'une façon générale, la méthode de travail suivie consistait à construire des modèles expérimentaux basés sur les idées discutées par Vygotsky, Léontiev et Luria, et ce n'est qu'ensuite que les plus jeunes collaborateurs venaient se joindre aux projets de travail et y proposer leurs idées. Luria était chargé d'organiser le travail des étudiants, qui réalisaient des études-pilotes se fondant sur les hypothèses de l'École historico-culturelle.

La période s'étendant de 1925 à 1930 fut décisive pour l'organisation de ce groupe de jeunes psychologues pleins d'enthousiasme. Les membres du groupe sentaient qu'ils participaient à une œuvre de création, à la construction d'une psychologie nouvelle. Malgré l'indifférence générale dont ils furent entourés jusqu'en 1930 et en dépit de l'incompréhension de leurs concepts psychologiques, ils développèrent avec rapidité la structure théorique de la psychologie instrumentale dans ses aspects les plus essentiels et, à la fin des années vingt, ils commencèrent à effectuer des observations expérimentales destinées à illustrer leurs nouvelles idées.

C'est avec ardeur que Luria évoquait ces temps d'enthousiasme :

«Il est extraordinairement difficile, après tant de temps, de retrouver l'irrésistible enthousiasme qui avait permis de mener à terme ce travail. Tout le groupe consacrait la quasi-totalité de ses heures d'éveil au grand plan de reconstruction de la psychologie qui était le nôtre. Lorsque Vygotsky partait en voyage, les étudiants écrivaient des poèmes en son honneur. Lorsqu'il donnait une conférence à Moscou, tout le monde allait l'écouter. Ses conférences constituaient toujours de grands moments. Il n'était pas rare qu'il parlât durant trois, quatre ou cinq heures d'affilée, et ceci, avec un minimum de notes. Une grande partie du matériel à notre disposition aujourd'hui et qui nous permet de décrire le travail de Vygotsky provient des notes dactylographiées de ces conférences» (1979, p. 72).

A la fin des années vingt (à partir de 1928), la nouvelle perspective théorique était tracée dans ses lignes essentielles. Vint le moment de recueillir les observations qui allaient donner un support empirique à la perspective instrumentale en train de se construire.