CAIRN.INFO
CHERCHER, REPÉRER, AVANCER

CHAPITRE XII. PIAGET ET VYGOTSKY. CÉLÉBRONS LA DIVERGENCE

Jérôme Seymour Bruner

in Olivier Houdé *et al.*, *L'esprit piagétien*

Presses Universitaires de France | « Psychologie et sciences de la pensée »

2000 | pages 237 à 253

ISBN 9782130508922

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/l-esprit-piagetien--9782130508922-page-237.htm

Pour citer cet article :

Jérôme Seymour Bruner, « Chapitre XII. Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence », *in* Olivier Houdé *et al.*, *L'esprit piagétien*, Presses Universitaires de France « Psychologie et sciences de la pensée », 2000 (), p. 237-253.
DOI 10.3917/puf.houde.2000.01.0237

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.
© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

CHAPITRE XII

Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence[1]

JEROME BRUNER

J'aimerais, pour commencer, dire ce que chacun d'entre nous n'a pu que ressentir en 1996, alors que nous célébrions le double centenaire de Jean Piaget et Lev Vygotsky : quelle chance nous avons eue d'avoir pu profiter de ces deux géants pour nos recherches sur le développement humain ! Ce n'est pas seulement à leur rayonnement intellectuel que nous nous devons de rendre hommage, c'est aussi à leur grandeur d'esprit, à leur courage, à leur volonté de reconnaître la redoutable complexité du développement de l'esprit humain et de l'affronter. Ils nous ont appris à nous méfier de toute simplification excessive. Jamais nous n'aurions entendu l'un d'eux déclarer que « l'esprit n'est rien d'autre que... ». Ils nous ont laissé en héritage ce refus du réductionnisme, héritage précieux s'il en est.

Mais l'objectif n'est pas seulement de célébrer le passé ; il nous faut aussi anticiper l'avenir. Avant de m'y essayer, je voudrais revenir un moment sur la répugnance de ces deux savants devant toute simplification outrancière. Ce n'est pas en ignorant les mystères que la science les démystifie, c'est en les affrontant. Et ce qu'il y a d'essentiellement mystérieux dans l'esprit, c'est son caractère privé, sa subjectivité fondamentale[2]. Cependant, pour tout ce qui relève de ce domaine privé, l'esprit produit un phénomène qui, lui, est public : une connaissance verbalisée et utilisable ; mais cette connaissance est

1. Texte de la conférence prononcée à l'Université de Genève le 15 septembre 1996 à l'occasion du Centenaire de la naissance de Jean Piaget et, conjointement, du Centenaire de la naissance de Lev Vygotsky ; traduit de l'anglais par Françoise Parot. Ce texte a également été publié dans *Human Development* [1997, 40 (2), 63-73] sous le titre *Celebrating Divergence : Piaget and Vygotsky*.

2. Piaget et Vygotsky ont été très explicites sur cette question : voir Piaget, 1970, p. 20 ; la préface de Bruner au volume 1 des *Œuvres complètes* de Vygotsky (1987) ; et Joravsky, 1989, p. 262.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

construite et ne peut jamais être appréhendée au sens objectif du terme. Si cela est vrai de notre connaissance du monde physique, cela l'est encore plus de notre connaissance du monde social et, en dépit de nos capacités introspectives, de notre connaissance de nous-mêmes. Ce que nous avons de tout à fait particulier, en tant qu'espèce, c'est que non seulement nous savons nous adapter au monde physique et social grâce à des activités appropriées, mais aussi que nous construisons des théories et des récits qui nous permettent de *comprendre* et même d'*expliquer* ce monde et nos activités. Nous attachons d'ailleurs depuis toujours tant d'importance à ces théories et à ces récits que pour les défendre, nous sommes morts sur le bûcher, nous sommes partis en guerre.

Piaget et Vygotsky ont consacré leur vie à étudier comment les hommes parviennent à élaborer et à échanger des théories sur le monde et sur eux-mêmes. Chacun d'eux a proposé une théorie de la connaissance qui tient compte du caractère essentiellement évolutif de la construction de théories. Chacun d'eux a accordé autant d'attention aux constructions cognitives de l'enfant en développement qu'aux découvertes de Pythagore, de Pascal ou de Tolstoï. Leur regard sur l'évolution de l'esprit a modifié les conceptions du développement humain et même le climat intellectuel général de leur temps.

Et pourtant ces deux grands hommes avaient, avec toute leur largeur de vue, des conceptions profondément différentes, comme chacun le sait. Le génie de Piaget était d'analyser le rôle fondamental des opérations de type logique dans l'activité mentale humaine ; celui de Vygotsky, de montrer comment le pouvoir de l'individu repose sur sa capacité de s'approprier la culture et l'histoire en tant qu'outils intellectuels. Si Piaget a attiré notre attention sur les pouvoirs d'analyse du groupe INRC et des seize opérations binaires dans l'explication des capacités mentales, Vygotsky (1984) a mis l'accent sur le sens de la formule de Francis Bacon : *Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multam valent : instrumentis et auxilibus res perficitur* (En eux-mêmes, ni la main ni l'esprit ne comptent beaucoup ; ils doivent être complétés par des instruments et des aides)[1].

1. La position de Piaget quant au rôle des instruments et des moyens technologiques dans la mise en forme de l'esprit au cours de son évolution, position radicalement différente de celle de Bacon, est discutée dans son livre *La prise de conscience* (1974 *a*) et dans *Réussir et comprendre* (1974 *b*) dont la préface commence par mettre implicitement en cause l'idée de Bacon par le biais d'une citation de l'un de ses plus récents détracteurs (p. V).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

Une telle différence de points de vue, entre l'un qui met l'accent sur le rôle des processus logiques internes et l'autre qui insiste sur le rôle de la culture, ne peut que produire des approches divergentes du développement mental. Je voudrais maintenant analyser ces différences en me demandant si les points de vue de Piaget et Vygotsky sont en fait compatibles sur le fond ou s'ils se situent à des niveaux différents mais complémentaires, ou encore s'ils sont tout simplement incompatibles. Et ne soyons pas trop inquiets du résultat de cette analyse. Rappelons-nous la formule de Niels Bohr : « Le contraire d'une grande vérité peut être vrai lui aussi ; seuls sont faux les contraires des petites vérités. »

Selon Piaget, l'esprit peut être décrit par (ou est)[1] un groupe organisé d'opérations logiques qui servent d'intermédiaires entre le monde, *eo ipso*, et la connaissance de ce monde. Puisqu'il est impossible de connaître le monde directement mais seulement par la médiation de ces opérations logiques, la connaissance est le résultat d'une *construction* dont la validité est testée lors d'activités réalisées dans le monde. Les opérations logiques de l'esprit, qui ont leur source dans l'intériorisation des actions, constituent un système de calcul dont le champ d'application et la puissance évoluent grâce à la décentration par rapport à l'action immédiate. Comme tout système de calcul logique, les opérateurs du système mental piagétien génèrent des constructions du monde supposées non contradictoires, dont la validité peut être évaluée par leur efficacité dans l'action, mais aussi par leur pouvoir à permettre la compréhension du monde. Pour Piaget, la connaissance est fabriquée et non découverte.

1. Piaget n'a jamais levé l'ambiguïté sur ce point : les structures et les opérations logiques sont-elles *dans* le répertoire d'activités de l'enfant ou constituent-elles plutôt des caractéristiques formelles de la théorie piagétienne de l'esprit de l'enfant ? L' « existence » de ces structures *dans* l'esprit de l'enfant devrait être corroborée par des comportements spécifiques qui seraient des exemples de *toutes* les propriétés spécifiques de la structure. Cela n'a jamais été entrepris par Piaget, et l'on peut douter avec Feldman et Toulmin (1976) qu'une telle confirmation puisse jamais être apportée étant donné ce qui est inclus dans l'idée de structure logique. Les recherches récentes sur les « théories de l'esprit » des enfants n'appuient en rien l' « hypothèse genevoise » de la présence de ces structures logiques formelles dans l'esprit en développement. Qui plus est, il est tout aussi peu plausible de dire qu'il ne peut y avoir *qu'une et une seule* structure mentale active dans l'esprit de qui que ce soit, que de dire qu'il n'y a qu'une et une seule structure mathématique qui rende compte de la nature. On trouvera dans Feldman et Toulmin le premier et le plus puissant des arguments contre la conviction piagétienne d'un ensemble logiquement structuré d'opérations qui existerait « dans l'esprit » et non dans le point de vue du théoricien de l'esprit.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

L'enfant se développe intellectuellement en évoluant d'un système d'opérations logiques plus simple vers un système plus complexe, processus réalisé par la transformation et l'intériorisation de l'action en pensée. Une fois que l'action a été intériorisée en pensée, qu'elle est devenue décentrée et réversible, l'enfant a atteint le stade nécessaire au développement des opérations formelles, au cours duquel la pensée devient son propre objet et peut dès lors être traduite en propositions conscientes. Les opérations concrètes requièrent la compréhension de l'identité d'un objet à travers ses transformations d'apparence ou à travers les actions qu'on lui applique. Les opérations formelles, elles, présupposent la capacité de reformuler la pensée en termes de propositions, condition nécessaire pour être capable de savoir, en un certain sens, ce qu'on sait. Dans les deux cas, il m'est toujours apparu difficile de déterminer si la prise de conscience constitue une précondition ou un concomitant du progrès cognitif vers un niveau plus élevé. En réalité, la fonction de la conscience dans le progrès intellectuel m'a toujours semblé une question en suspens dans la théorie de Piaget.

D'ailleurs, en général et malgré les nombreuses pages consacrées à ce sujet, ce qui permet à l'intelligence de l'enfant de passer d'un stade d'opérations logiques à un autre plus puissant ne m'a jamais non plus paru très clair. Est-ce la prise de conscience, la reconnaissance d'une contradiction, la décentration, les échecs dans la praxis... ou quelque chose d'autre encore ? Par contre ce qui *vraiment* a toujours été absolument évident, c'est que le développement intellectuel se déroule dans un ordre invariant, quels que soient sa source ou les aliments qui le nourrissent. Cet ordre est tellement invariable que l'histoire elle-même de la pensée dans l'humanité a dû également s'y conformer – ce qui a constitué un véritable défi épistémologique que Piaget a lancé aux historiens des sciences et de la connaissance.

Ce qui *contraint* la connaissance à suivre ce chemin invariable tout au long de son développement, c'est *l'équilibration (déséquilibre/équilibre)* qui résulte de la relation entre deux processus complémentaires : ou bien les circonstances rencontrées par le sujet dans l'environnement sont intégrées *(assimilées)* à des structures mentales déjà existantes, ou bien ces structures préexistantes sont modifiées pour *s'accommoder* aux circonstances. À l'un des pôles on a, par exemple, l'assimilation par le jeu ; à l'autre, l'accommodation par l'imitation. Aucun de ces deux processus, à lui seul, ne peut servir de base à la praxis ni permettre la compréhension. Mais leur

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

interaction ou leur conflit produit le développement cognitif – en provoquant la décentration, la prise de conscience ou quoi que ce soit d'autre. Mais on peut s'interroger sur la nature exacte de cette dynamique.

On peut donc considérer que les *facteurs* du développement dans la théorie piagétienne apparaissent toujours comme insuffisamment spécifiés, alors que l'orientation invariante de ce développement paraît, elle, tout à fait claire. La théorie se présente donc plus comme une *théorie de l'orientation du développement* que comme une *théorie des facteurs de développement*. La volonté de Piaget de concentrer sa réflexion sur cette orientation dans le développement mental plutôt que sur ses causes contingentes était audacieuse, très sensée – et tout à fait caractéristique. Parce qu'historiquement, les efforts accomplis pour étudier les causes du développement en étaient, à l'époque, arrivés à une impasse. Le nouvel intérêt témoigné par Piaget a miraculeusement brisé les chaînes d'un esclavage à l'égard de la vieille garde de l'associationnisme et des théories de l'apprentissage, qui dataient d'Aristote et avaient été régulièrement rénovées par tous les empiristes depuis Hobbes ou Locke. Ces théories faisaient en réalité beaucoup trop de place aux aléas des circonstances pour satisfaire aux exigences de Piaget ; aucune ne prenait assez en compte le caractère *systématique* inhérent au développement intellectuel lui-même, parce que c'est dans l'environnement et non dans ce développement mental qu'elles voyaient un caractère systématique. Or c'est ce développement qui constituait la *problématique* propre de Piaget. Peu lui importait que l'équilibration et la décentration ne soient pas assez spécifiées. Cela n'entamait en rien sa conviction que le développement de l'intelligence est *systématique* et non soumis à la désorganisation de contingences d'associations et de renforcements. Peu lui importait que ses convictions le mènent à des problèmes sans fin à propos des *décalages* (pourquoi le développement systématique dans l'un des domaines de la connaissance ne se généralise-t-il pas toujours aux autres ?) ; cette question des décalages avait au moins le mérite de mener à une meilleure compréhension de ce qu'est un *domaine de connaissance* (Hirschfeld et Gelman, 1994).

Voilà pour les fondements de la théorie de Piaget. Évidemment, j'ai simplifié outrageusement. Mais avant de passer au point suivant, j'aimerais souligner encore une lacune troublante dans cette théorie, la question des *relations intersubjectives* : comment nous y prenons-nous pour connaître l'esprit d'autrui, le connaître assez

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

bien pour nous aider mutuellement à construire le monde par des négociations, par l'éducation, par l'acculturation, etc. Même les travaux bien connus de Doise et Mugny (1979) présentent le rôle des « autres » dans les tâches piagétiennes comme contraignant pour ainsi dire à la décentration en présentant au sujet des solutions différentes. Les « autres » ici ne constituent pas des collaborateurs ou des membres de la même culture, mais mettent en question une solution adoptée en en proposant une autre – processus intervenant dans la démarche expérimentale ou « nomothétique » qui produit le développement cognitif.

Pour être clair, je me dois d'expliquer comment Piaget décrit son travail de psychologue du développement. Dans un texte sur les sciences humaines écrit pour l'Unesco en 1970[1], il caractérise la construction de la connaissance comme divisée en quatre domaines méthodologiques : le premier est constitué par les sciences nomothétiques, qui sont guidées par l'expérimentation analytique décentrée (c'est-à-dire objectivée) ; ce qui inclut sa propre version de la psychologie du développement dont le domaine est précisément le développement de la compréhension nomothétique. Le deuxième domaine est celui des sciences historiques dont « l'objet est de reconstituer et de comprendre le déroulement de toutes les manifestations de la vie sociale au cours du temps » (*ibid.*, p. 22). Le troisième domaine est constitué par les sciences juridiques qui explorent les normes et les devoirs, sans considération de leurs causes. Et finalement, le quatrième, les disciplines philosophiques, dont l'ambition est de parvenir par une coordination de toutes les formes de connaissance, à une « conception du monde ».

Ainsi Piaget, en tant que spécialiste de la connaissance nomothétique, considérait qu'il devait étudier le développement de la construction de cette connaissance chez l'enfant. Et même en ce domaine, ses convictions ont trahi un profond individualisme méthodologique, détourné de toute considération sur la culture. Son manque d'intérêt pour les relations intersubjectives (et pour la culture en général) n'était pas tant, me semble-t-il, un oubli qu'un principe et qu'une décision réfléchie.

Le fait que Piaget ait choisi de faire de la logique formelle le modèle des opérations intellectuelles humaines l'a évidemment éloi-

1. Note du traducteur : il s'agit du volume *Épistémologie des sciences de l'homme* qui réunit trois chapitres extraits d'une vaste étude publiée par l'Unesco sur les tendances principales de la recherche en sciences sociales et humaines en 1970.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

gné du domaine historico-culturel, dans lequel prévaut une démarche interprétative. Ce choix l'a de toute évidence amené à ignorer toutes les opérations mentales qui ne peuvent être intégrées dans un système de calcul logique – en particulier les opérations *herméneutiques* impliquées dans la « reconstitution et dans l'interprétation » du monde social. Certains critiques, comme Toulmin (1978), l'ont même soupçonné de croire que l'enfant est tout simplement capable de réinventer la culture à lui tout seul. Et pourtant, d'un autre côté, les premiers travaux de Piaget sur le développement moral témoignaient d'un intérêt pour la *réinterprétation* par l'enfant des normes culturelles existantes, même si Piaget ne considérait pas l'interprétation comme un processus intellectuel au sens propre. Il y a donc bien là une lacune, qui concerne les relations intersubjectives et les formes de culture qui reposent sur elles ; nous y reviendrons plus loin.

Tournons-nous maintenant vers Vygotsky. Énoncer les fondements de sa théorie n'est pas chose aisée parce qu'il ne procédait pas selon une démarche hypothético-déductive, soit qu'il n'en eût pas vraiment le temps (il commença ses travaux systématiques en psychologie à vingt-huit ans et, après pas mal de tracasseries officielles, mourut de tuberculose avant quarante ans), soit peut-être que sa formation littéraire initiale l'inclinât à procéder plus intuitivement que logiquement. Quoi qu'il en soit, il me semble que ce qui est beaucoup plus intéressant, c'est l'activisme politique révolutionnaire de Vygotsky, dont je dirai quelques mots.

Alors que pour lui, tout comme pour Piaget d'ailleurs, l'esprit sert d'intermédiaire entre le monde extérieur et l'expérience individuelle, Vygotsky n'a jamais considéré qu'il puisse être décrit en termes de calcul logique. L'esprit constitue plutôt un processus d'attribution de *sens* à l'expérience. La fabrication de la signification, selon Vygotsky, ne suppose pas seulement le recours au langage mais la prise en compte de tout le contexte culturel dans lequel *le langage est utilisé*. Le développement mental consiste alors dans la maîtrise de structures symboliques d'ordre supérieur, liées par la culture, chacune d'entre elles pouvant incorporer ou même remplacer ce qui était là auparavant, comme l'algèbre a absorbé et remplacé l'arithmétique. Ces systèmes d'ordre supérieur sont des produits culturels. En tant qu'instruments de l'esprit, ils ne se développent pas uniquement grâce à des principes endogènes. Non seulement ils correspondent à l'ensemble des instruments de la culture et de la langue, mais ils reposent sur une interaction sociale

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

permanente. La question centrale est donc, pour Vygotsky, de déterminer comment le matériel symbolique d'une culture parvient, à travers l'interaction sociale, à devenir partie intégrante du répertoire interne de la pensée.

En réalité, cette « intériorisation », d'ailleurs jamais totalement élucidée par Vygotsky, constitue peut-être bien dans sa conception un véritable *deus ex machina*. Contrairement à l'apprentissage par association, l'intériorisation est responsable, selon lui, du caractère systématique de l'évolution intellectuelle : lorsqu'elle a lieu, « ... le passage à un nouveau stade ne pourrait signifier rien d'autre qu'une réélaboration de toutes les significations de mots existant déjà dans la structure précédente. Un travail de Sisyphe. » Une fois qu'une structure a été intégrée à sa pensée... « les anciens concepts, *entraînés dans ces opérations mentales d'un type supérieur au précédent*, se modifient eux-mêmes dans leur structure » (Vygotsky, 1984, p. 305)[1]. Être « entraîné vers » de telles opérations repose aussi sur l'échange social, ce qui suggère que le caractère systématique du développement résulte en partie de la nature systématique du discours et de la culture elle-même.

Pour Vygotsky, la vie mentale se traduit d'abord dans l'interaction avec autrui. Le résultat des interactions est ensuite intériorisé et intégré au flux de la pensée. Puisque l'interaction sociale est principalement organisée et médiatisée par le langage, ce qui est intériorisé dans le flux de la pensée de l'enfant, ce sont les significations et les formes produites au cours de l'échange verbal, elles-mêmes produits du système historico-culturel. Ainsi, l'esprit non seulement reflète la culture mais, en vertu de la puissance productrice de systèmes tels le langage, est aussi capable de s'en « émanciper », de ne plus être l'esclave de l'ordre culturel dominant ; nous reviendrons dans un moment sur ce point de vue « libérateur ».

La puissance productrice du langage intérieur, nous dit Vygotsky, repose sur la conscience. Mais chez lui (comme chez Piaget), le *modus operandi* n'en a jamais été vraiment explicité. Les convictions de Vygotsky à propos de la conscience avaient, bien entendu, des implications profondément politiques et constituaient un sujet brûlant pour le marxisme idéologique ; elles provoquèrent d'ailleurs une « bataille de la conscience » officielle qui dura des

1. Note du traducteur : nous citons ici la traduction française, parue en 1984, et non la traduction américaine, parue en 1962 (Cambridge, MA : MIT Press) que cite J. Bruner.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

années, même après sa mort (Cole et Scribner, 1974 ; Joravsky, 1989). Mais, avant de pouvoir clarifier ce qui était en jeu, il nous faut prêter attention à une question supplémentaire.

Cette question est celle de la Zone proximale de développement (ZPD), centrale dans la théorie de Vygotsky. Schématiquement, disons que la ZPD est constituée par la distance qui sépare ce qu'un individu peut faire de lui-même, sans l'aide de personne, et ce qu'il parvient à faire grâce aux indications et aux aides que peut lui apporter un autre individu informé. C'est là, au niveau de la ZPD, que la pédagogie et les relations intersubjectives sont introduites dans les conceptions de Vygotsky. Mais comment la pédagogie est-elle efficace ? En attirant l'attention de l'élève, en faisant ressortir pour lui les caractéristiques décisives d'un problème, en sériant les étapes de compréhension, en favorisant la négociation, bref, en décortiquant pour lui la tâche pas à pas (Brown et Campione, 1990 ; Bruner, Caudill et Ninio, 1977 ; Tharp et Gallimore, 1988 ; Tomasello, Kruger et Ratner, 1993 ; Wood, Bruner et Ross, 1976). Comment l'enseignant sait-il ce dont l'enseigné a besoin ? C'est à ce niveau de la théorie de Vygotsky qu'interviennent les relations intersubjectives (hélas de façon plus allusive que réellement explicative). Cependant, la ZPD a le mérite de soulever des questions spécifiques telles celles de savoir comment la culture est intériorisée par la médiation d'autrui (Shore, 1996). Comme Tomasello *et al.* l'ont souligné, la transmission réelle de la culture repose : 1 / sur une concordance de principe entre les capacités de celui qui apprend et ce que la culture peut lui offrir ; 2 / sur un membre de la culture, un tuteur, qui peut pressentir ce dont celui qui apprend a besoin et qui peut le lui proposer ; et 3 / une entente commune sur la manière dont cette relation intersubjective est supposée s'établir de façon canonique *dans la culture particulière qu'ils partagent* ; Rogoff, Mistry, Göncü et Mosier (1993) ont étudié ce phénomène, en comparant des enfants de cinq ans et leurs mères de classes moyennes de Salt Lake City et leurs homologues d'une ville d'Indiens Maya au Guatemala. Pour l'essentiel, il en ressort que la ZPD permet de souligner que l'espèce Homo utilise l'enseignement d'une façon systématique ; elle incite aussi à s'interroger sur la signification, pour l'individu, de donner ou recevoir des enseignements d'autrui.

Donc, si Piaget était préoccupé par l'ordre invariant de l'évolution intellectuelle, Vygotsky se demandait, quant à lui, comment autrui fournit le cadre culturel qui rend possible le processus de développement. Mais il faut souligner qu'aucun des deux n'était

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

aveugle aux questions soulevées par l'autre : Vygotsky était convaincu que le développement se déroule de la maîtrise des objets concrets vers celle de l'abstrait et Piaget que le progrès vers le stade propositionnel nécessite un support culturel (Inhelder et Piaget, 1955).

Quelles étaient les relations entre ces deux grands savants ? Ils n'ignoraient pas ce qui les séparait profondément. En effet, dès l'origine, leurs projets n'étaient pas comparables. Piaget avait grandi sous les auspices de la théologie protestante à Neuchâtel où, comme nous le savons depuis les travaux de Vidal (1994 ; voir aussi ce volume, chap. II), il se mit avec passion à « naturaliser » et à séculariser les conceptions religieuses de l'unité de la création. C'est jusque dans les études qu'il mena, jeune garçon, sur les mollusques qu'on retrouve sa passion pour l'esprit de système. Au début de sa vie d'adulte, cette passion l'orienta vers l'épistémologie et les modalités par lesquelles l'esprit, au cours de son évolution, parvient à une conception du monde ordonnée, systématique.

Vygotsky grandit dans un environnement très différent : celui du monde révolutionnaire, celui des grandes espérances. Sa Russie natale et la Suisse de Piaget n'auraient pu être plus différentes. Tout comme l'ironie sceptique (juive en fait) de Vygotsky n'aurait pu être plus éloignée du stoïcisme intellectuel et protestant de Piaget. Même le marxisme chez Vygotsky prenait des allures subjectivistes, interprétatives, celui d'un Gramsci plutôt que celui des doctrinaires de la *Nomenklatura* soviétique de l'époque. Avec Gramsci, il pensait qu'en donnant forme à l'esprit, la culture assure son pouvoir, et qu'un changement dans le domaine culturel pourrait libérer l'esprit de l'hégémonie (Gramsci, 1972). Pour lui, la *nature* devait être utilisée et transformée par la *culture*. « La culture [écrit-il dans l'un de ses premiers articles], ne produit qu'à partir de ce qui est donné par la nature. Mais elle transforme la nature pour servir les aspirations des hommes » (Vygotsky, 1929, p. 418) et cette transformation s'effectue lorsque l'enfant « maîtrise... les coutumes et les formes de comportement culturel, les méthodes culturelles de raisonnement » (*ibid.*, p. 415).

On ne saurait trop insister sur le caractère libérateur du marxisme de Vygotsky. Mais ce n'était pas si rare à son époque. Beaucoup d'intellectuels russes voyaient dans le marxisme la force qui permettrait d'arracher la Russie au lit de Procuste qu'était pour elle l' « orientalisme » associé à la religion orthodoxe, et de l'affranchir de la société patriarcale et féodale. La célèbre étude de Luria (1976)

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

sur l'impact du collectivisme agricole, inspirée par les conceptions de Vygotsky, constitue un exemple très caractéristique de cet optimisme libérateur. Même le ministre de la Culture de Lénine, le très charismatique Lunacharsky, qui fut plus tard discrédité, exhorta les poètes et les peintres à libérer le peuple russe par le « choc de la nouveauté » (Hughes, 1991). Vygotsky lui-même, dans *La pensée et le langage* assimila le marxisme aux premières révolutions « scientifiques » qui libérèrent les hommes de leurs superstitions.

Quel meilleur instrument que la ZPD de Vygotsky pour réaliser la promesse d'une croissance presque sans limites ? Elle pouvait être au service aussi bien d'une doctrine militante que d'une théorie scientifique ; elle constitue d'ailleurs un phénomène naturel, qui se déroule en nous-mêmes si nous sommes dans le bon environnement social, dans les bonnes circonstances. Il se peut que l'ordre inéluctable du développement chez Piaget ait rempli pour lui une double fonction de ce genre, servant ses premières convictions religieuses et métaphysiques tout comme ses convictions scientifiques ultérieures. Chacun d'eux en tout cas était incontestablement fils de son temps et de son pays.

Pour regarder maintenant devant nous, disons que nous savons parfaitement que toute théorie globale du développement (en supposant qu'il en existe une un jour) se devra d'expliquer à la fois pourquoi le développement intellectuel est si souvent invariant, si imperméable à toute pédagogie, si limité en capacité de transfert *et* pourquoi ce développement fait quelquefois des sauts si brusques, si riches de significations, si opportuns, et même si vertigineux. Devons-nous alors tenter d'unir Piaget et Vygotsky en une conception commune dans l'espoir d'expliquer ainsi ces deux pôles, l'invariabilité et la variabilité extrêmes ? Il me semble que ce serait un peu naïf. L'optimisme pédagogique, justifié, des révolutions culturelles *ne* constitue *pas* simplement le côté lumineux du stoïcisme, tout aussi justifié, du « réalisme » pédagogique. Il s'agit en fait de deux perspectives issues de conceptions du monde très contrastées qui déterminent des stratégies pédagogiques, des procédures de recherche, peut-être même des épistémologies, très différentes aussi, en tout cas pour le moment. Il est préférable que chacune fasse son chemin. Il faut que ces Dionysiens que sont les militants activistes se spécialisent dans la recherche des leviers du changement, qu'ils cherchent comment l'apprentissage dans la coopération rend plus savant, qu'ils cherchent ce qui intervient dans l'apprentissage à la place de ce qu'on croyait être des contraintes innées. Mais il faut

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

aussi que ces Apolloniens que sont les réalistes continuent d'analyser les contraintes « naturelles » et découvrent les régularités qu'elles imposent au développement, où que ce soit et dans quelque culture que ce soit. L'intérêt et les progrès naîtront en fait de la confrontation de ces deux perspectives. Je pense que l'histoire confirmera cette conviction. Mon grand ami Thomas Kuhn n'était pas seul à vanter les mérites de la confrontation énergique des paradigmes conflictuels. Il suffit que l'un sache ce dont l'autre est capable pour que s'instaure une opposition épistémologique mutuelle.

Mais j'ai une raison plus profonde de me méfier de toute réconciliation facile : il se pourrait que ces deux perspectives ne soient en réalité pas vraiment comparables. L'une aborde la connaissance à la lumière de sa *validité* et de sa *vérifiabilité* intrinsèques ou universelles, l'autre l'aborde comme un objet particulier, local, contextualisé (Smith, 1995, p. 9). L'un étudie les aspects nomothétiques et explicatifs de la pensée, l'autre ses aspects idiographiques et interprétatifs. La formule de Niels Bohr nous revient alors à l'esprit : le contraire d'une grande vérité pourrait-il aussi être vrai ?

Je voudrais terminer en analysant de plus près l'hypothèse selon laquelle l'approche de Piaget et celle de Vygotsky constituent en fait deux conceptions tout à fait étrangères de l'attribution de sens au monde par l'être humain ; la première est fondée sur la *preuve* et la nécessité logique universelle, la seconde sur la reconstruction *interprétative* des circonstances. La connaissance nomothétique de Piaget vise à transformer en affirmations causales, par des procédures logiques et empiriques de validation, les intuitions et les suppositions sur les régularités dans le réel. Mais certains domaines de connaissance résistent, semble-t-il, aux exigences de la science nomothétique, en particulier ceux dans lesquels les êtres humains ont entre eux des relations, dans lesquels chacun réagit en anticipant les réactions de l'autre, comme cela se produit dans la vie quotidienne.

Pour comprendre ce genre de circonstances, nous recourons à un autre type d'élaboration de la signification. Les objectifs sont alors moins de prouver ou de vérifier que de construire un *récit* significatif, ou une histoire. Si la fabrication du sens fondée sur la preuve semble mieux adaptée au monde physique, la fabrication narrative convient mieux à celui des interactions sociales. Là, au lieu de valider nos intuitions concernant les bases logiques et causales des régularités observées, nous recourons à ce second mode pour expliquer nos expériences en les convertissant en structures narrati-

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

ves. À la *nécessité causale* du type piagétien de connaissance, correspond la *nécessité narrative* du type vygotskien. Mais cette dernière, contrairement à la preuve logique ou à l'induction, ne mène pas à des descriptions uniques ou exclusives : à propos des mêmes « événements », on peut construire, on le sait, plusieurs histoires. Et puisque ce qu'on appelle « événements » peut inclure – et inclut de fait – des états intentionnels inobservables des personnes impliquées dans les récits, ceux-ci ne peuvent jamais recevoir une complète confirmation. La doctrine positiviste aurait bien voulu qu'on puisse faire une distinction très nette entre les récits vrais et les récits faux ; mais cette pauvre illusion s'est aujourd'hui envolée. Les histoires vraies obéissent tout autant que les fictions aux contraintes narratives. Et l'historien lui-même ne parvient pas à dissimuler qu'il fait en réalité un récit, même en racontant l'histoire en termes de lois-écrans nomothétiques, présumées vérifiables, tirées de la « sociologie scientifique » (Danto, 1985 ; Hempel, 1965). Cela parce que la nature même du récit, c'est de donner forme aux événements qu'on doit traiter, c'est d'en faire leurs « fonctions » (Propp, 1968).

Nous savons aujourd'hui que les récits construisent un monde social qui, en termes durkheimiens (1912), a un contexte et est soumis à des contraintes. Les récits font partie de la réalité qu'ils racontent. Les histoires ne font pas que produire des réalités sociales, elles s'intègrent aux structures institutionnelles qui donc les perpétuent et les renforcent, comme les codes légaux sont renforcés par les pouvoirs de la police. Cela parce que les récits présupposent forcément normes et légitimité, comme lorsque (dans le domaine juridique) certaines histoires avec certaines issues deviennent « matière à statuer ». Mais tous les récits, et pas seulement les récits juridiques, racontent comment une norme ou une règle a été enfreinte ou pourrait l'être, et comment cette infraction appelle un redressement. Les intrigues, les épisodes, les personnages sont, de plus, presque toujours l'expression de types plus généraux, des types localisés conformes à un genre universel, ce qui les rend même transposables d'une culture à l'autre. Cela suggère que ce qu'on qualifie de nécessité narrative est quelquefois plus universel que la pensée, bien que différent de la nécessité logique caractéristique de la preuve formelle. Que cette nécessité narrative soit inhérente à la condition humaine ou à l'esprit lui-même, qu'elle soit inhérente aux structures universelles du langage ou qu'elle se soit développée depuis la préhistoire humaine, voilà qui n'est pas encore très clair, bien qu'on en sache un peu plus depuis quelques dizaines d'années.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

Comme l'écrit von Wright (1971), la méthode fondée sur la preuve permet l'*explication* et le bénéfice de prédictibilité, de réfutabilité et de réplicabilité qui lui est associé ; la méthode de l'authentification narrative, elle, permet la *compréhension* des faits et repose sur l'interprétation. Nous le savons aujourd'hui, les deux mécanismes en cause ne sont pas antithétiques : l'explication et la compréhension évoluent différemment, n'ont pas les mêmes usages sociaux ; elles doivent donc être abordées avec des méthodes totalement différentes. Nous comprenons aujourd'hui, comme je l'ai déjà remarqué, qu'elles ne peuvent être réduites l'une à l'autre et que nous ne pouvons affirmer qu'elles dérivent toutes deux de principes sous-jacents communs. Tout ce que nous pouvons dire, c'est que les explications causales peuvent souvent être reformulées sous forme de récits, tout comme les histoires peuvent être énoncées en termes de propositions vérifiables concernant la causalité et les circonstances des événements. Lors des reformulations de ce genre, cependant, la structure initiale des énoncés est détruite, bien qu'on puisse parfaitement reconnaître (éventuellement en se trompant) que la version initiale et la version reformulée renvoient aux « mêmes » événements. Les deux modes de connaissance, bien que tout à fait distincts et irréductibles l'un à l'autre, entretiennent donc un certain type de relation dont l'analyse épistémologique ne vient pas encore à bout (Bruner, 1985, 1990, 1993, 1995, 1996 *a* et *b*).

Piaget se préoccupait principalement (mais pas uniquement) de l'ontogenèse de l'*explication causale* et de sa *justification logique et empirique*. Ce problème était central même dans son étude magistrale de la genèse du jugement moral, domaine qui ne se prête habituellement pas à ce genre d'approche. Au contraire, Vygotsky était principalement (mais pas uniquement) intéressé par l'ontogenèse de l'*interprétation* et de la *compréhension*. Piaget mit au point une méthode d'étude et une théorie adaptées à l'analyse de l'explication par l'enfant de ses conduites, et des justifications qu'il en donne. Le prix qu'il dût payer fut, bien entendu, celui qu'on paye lorsqu'on ne veut pas tenir compte du contexte, de la dynamique relationnelle, des connaissances préalables, des variations culturelles. Pour saisir comment un sujet interprète ou comprend quelque chose, ce qui était l'ambition de Vygotsky, il faut prendre en considération ses connaissances culturelles et linguistiques et le contexte dans lequel il se trouve, au sens restreint de la situation particulière de communication comme au sens large de système culturel. Vygotsky a mis, en conséquence, l'accent sur les

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

significations contextualisées et sur la fabrication contextualisée de la signification, ce qui le menait inévitablement à une approche historico-culturelle. Ces deux approches divergèrent donc au fur et à mesure qu'elles se développèrent – disons jusqu'au stade de l'incommensurabilité.

Je pense, j'espère, que vous m'accorderez que nous avons eu beaucoup de chance d'avoir hérité de nos maîtres des conceptions théoriques aussi riches, même si elles finirent par être étrangères l'une à l'autre. La perception de la profondeur nécessite la disparité de deux points de vue sur la même scène ; il en va peut-être de même dans les sciences de l'homme : la profondeur a besoin de disparité. Je voudrais, pour conclure cette comparaison entre ces deux grands psychologues du développement, saluer leur profonde différence. Les avoir l'un ou l'autre pour guide aurait été un privilège ; mais les avoir eu tous les deux pour maîtres, voilà qui est bien plus précieux encore et, même si cela peut parfois sembler un peu lourd à porter, c'est beaucoup mieux ainsi.

RÉFÉRENCES

Brown, A. L., et Campione, J. C. (1990), Communities of learning and thinking, or a context by any other name, *in* D. Kuhn (ed.), *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (p. 108-126), Contributions to human development, vol. 21, Basel, Karger.

Bruner, J. S. (1985), Narrative and paradigmatic modes of thought, *in* E. Eisner (ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (84e Yearbook of National Society for the Study of Education), Chicago, University of Chicago Press.

Bruner, J. S. (1987), Preface, *in* R. W. Rieber et A. S. Carton (eds), *The collected works of L. S. Vygotsky,* vol. 1 (p. 1-16), New York, Plenum.

Bruner, J. S. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1993), Explaining and interpreting : Two ways of using mind, *in* G. Harman (ed.), *Conceptions of the human mind : Essays in honor of George A. Miller* (p. 123-137), Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Bruner, J. S. (1995), The Astington-Olson complaint : A comment, *Human Development, 38*, 203-213.

Bruner, J. S. (1996 *a*), *The culture of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1996 *b*), Meyerson aujourd'hui. Quelques réflexions sur la psychologie culturelle, *in* F. Parot (éd.), *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson* (p. 193-207), Paris, PUF.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

Bruner, J. S., Caudill, E., et Ninio, A. (1977), Language and experience, *in* R. S. Peters (ed.), *John Dewey reconsidered* (The John Dewey lectures, University of London, 1975), London, Routledge & Kegan.

Cole, M., et Scribner, S. (1974), *Culture and thought : A psychological introduction*, New York, Wiley.

Danto, A. (1985), *Narration and knowledge*, New York, Columbia University Press.

Doise, W., et Mugny, G. (1979), Individual and collective conflicts of centration in cognitive development, *European Journal of Social Psychology, 9*, 105-109.

Durkheim, E. (1912), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Alcan.

Feldman, D. F., et Toulmin, S. (1976), Logic and the theory of mind, *in* J. K. Cole (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1975*, Lincoln, NE, Nebraska University Press.

Gramsci, A. (1972), *Cahiers de prison (1929-1935)*, Paris, Seuil-Gallimard.

Hempel, C. G. (1965), The function of general laws in history, *in* C. G. Hempel (ed.), *Aspects of scientific explanation : and other essays in the philosophy of sciences* (p. 231-243), New York, Free Press.

Hirschfeld, L. A., et Gelman, S. A. (eds) (1994), *Mapping the mind : Domain specificity in cognition and culture*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Hughes, R. (1991), *The shock of the new*, New York, Knopf.

Inhelder, B., et Piaget, J. (1955), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, PUF.

Joravsky, D. (1989), *Russian psychology : A critical history*, New York, Basil Blackwell.

Luria, A. R. (1976), *Cognitive development : Its cultural and social foundations*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Piaget, J. (1970), *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard.

Piaget, J. (1974 *a*), *La prise de conscience*, Paris, PUF.

Piaget, J. (1974 *b*), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

Propp, V. (1968), *Morphology of the folk tale*, Austin, University of Texas Press.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., et Mosier, C. (1993), Guided participation in cultural activities by toddlers and caregivers, *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*, 236.

Shore, B. (1996), *Culture in mind*, New York, Oxford University Press.

Smith, L. (1995), Preface, *in* J. Piaget, *Sociological Studies*, London, Routledge.

Tharp, R. G., et Gallimore, R. (1988), *Rousing minds to life : teaching, learning and schooling in social context*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Tomasello, M., Kruger, A. C., et Ratner, H. H. (1993), Cultural learning, *Behavioral and Brain Sciences, 16*, 495-552.

Toulmin, S. (1978), The Mozart of psychology, *New York Review of Books, 25*, september 28, 51-57.

Vidal, F. (1994), *Piaget before Piaget*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France

Vygotsky, L. (1929), The problem of the cultural development of the child, *Journal of Genetic Development*, *36*, 415-434.
Vygotsky, L. (1984), *La pensée et le langage*, Paris, Éditions Sociales.
Wood, D., Bruner, J. S., et Ross, G. (1976), The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*, 89-100.
Wright, G. H. von (1971), *Explanations and understanding*, Ithaca, NY, Cornell University Press.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - Université de Genève - - 129.194.216.29 - 26/04/2018 17h09. © Presses Universitaires de France