

Pour la première fois, des textes pédologiques de Lev S. Vygotskij (1896-1934) sont traduits en français. Les chercheurs en sciences humaines ont ainsi la possibilité de connaître une partie largement ignorée de son œuvre : celle consacrée à la pédologie, à la science du développement de l'enfant. Dans l'introduction, les éditeurs, dont l'une est la traductrice, montrent l'importance de ces textes dans lesquels se manifeste de manière exemplaire la pensée profondément dialectique de Vygotskij analysant la continuelle transformation du système psychique humain. La partie *Fondements de la pédologie* comprend des cours dispensés en 1934 par Vygotskij à des enseignants de Leningrad pour leur faire comprendre sa vision du développement de l'enfant. Les textes sur *La périodisation du développement de l'enfant* montrent des résultats concrets de sa pédologie, où les notions de crise et de rupture sont nodales. Dans les articles consacrés à *La pédologie et ses sciences voisines*, Vygotskij détermine la spécificité de l'approche pédologique du développement de l'enfant, comparée notamment à la psychologie et la pédagogie. Un ouvrage indispensable pour toute personne qui aspire à connaître dans toute sa diversité l'œuvre de ce grand scientifique.

Lev S. Vygotskij est né le 17.11.1896 à Orcha (Biélorussie) et mort le 11.6.1934 à Moscou. Professeur de pédologie et de psychologie, il est connu pour ses recherches sur le développement de l'enfant, sur la défectologie, sur la psychologie de l'art et sa théorie de la construction du psychisme humain par l'appropriation d'instruments sémiotiques historiquement construits dans l'interaction sociale.

Exploration
Éducation: Histoire et pensée

ISSN 0721-3700

ISBN 978-3-0343-3348-1



9 783034 333481



L.S. Vygotskij · La science du développement de l'enfant

La science du développement de l'enfant

Textes pédologiques (1931-1934)

Traduits par Irina Leopoldoff Martin

Édités et introduits par
Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly

Exploration
Éducation: Histoire et pensée

Peter Lang

Exploration

Éducation: Histoire et pensée

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Georges Felouzis, Rita Hofstetter, Nicole Rege Colet, Bernard Schneuwly et Bernard Wentzel.

L.S. Vygotskij

La science du développement de l'enfant

Textes pédologiques (1931-1934)

Traduits par Irina Leopoldoff Martin

*Édités et introduits par
Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly*



PETER LANG

Bern • Berlin • Bruxelles • New York • Oxford • Warszawa • Wien

l'enfant. Quant à l'analyse concrète des théories, et en particulier de la dernière, nous pourrions la découvrir dans nos deux prochains cours quand nous discuterons de la méthode en pédologie et de la manière dont elle étudie le développement de l'enfant. Nous parlerons également du milieu et de l'hérédité. C'est-à-dire que nous nous demanderons quelles sont les lois concrètes qui définissent l'influence des prédispositions héréditaires ainsi que le rôle véritable du milieu dans le développement de l'enfant. Il me semble qu'alors tout deviendra plus clair et plus concret.

2^E COURS

CARACTÉRISTIQUE DE LA MÉTHODE EN PÉDOLOGIE

La dernière fois, nous avons mis en évidence que la pédologie en tant que discipline étudie le développement de l'enfant et que ce dernier est un processus complexe qui obéit à un certain nombre de règles fondamentales.

Nous avons aussi eu l'occasion d'observer, lors des travaux pratiques, comment dans chaque cas individuel, de troubles du développement en particulier, ces règles fondamentales se manifestent et comment le diagnostic en pédologie tend à discerner ces lois de développement de l'enfant dans chaque cas particulier et observer comment elles sont déréglées, perturbées, altérées.

À présent, je voudrais discuter de la méthode en pédologie. Le mot « méthode », d'origine grecque, signifie initialement « la voie ». **Au sens figuré, c'est un moyen d'investigation ou d'étude de n'importe quel domaine de la réalité, c'est la voie qui nous mène à la compréhension de lois scientifiques dans tel ou tel domaine.** Mais bien entendu, comme chaque discipline scientifique a son propre objet de recherche, une méthode spécifique est nécessaire pour chaque discipline. La méthode est la voie, le procédé. Ce procédé, cette voie dépendent de l'objectif de la recherche dans une discipline donnée. Étant donné qu'il existe pour chaque discipline scientifique des problèmes et des objectifs spécifiques, il est clair que chaque science développe ses propres méthodes d'investigation, ses moyens d'étude. En ce sens, on peut dire de même qu'il n'existe aucune discipline sans objet de recherche spécifique, il n'y a pas non plus de discipline sans méthode spécifique. La nature de la méthode est toujours déterminée par la nature d'une discipline scientifique donnée. Si nous nous familiarisons, ne serait-ce qu'en quelques mots, avec ce qui caractérise le développement

de l'enfant, nous pourrions ensuite clarifier en quoi la méthode en pédologie se distingue, quelle est sa particularité majeure et essentielle.

Il me semble que **la première** propriété distinctive de la méthode en pédologie repose sur le fait que c'est **une méthode synthétique¹ d'étude du développement**. Elle n'observe pas qu'un aspect en particulier de l'organisme ou de la personnalité de l'enfant, mais inclut tous ses aspects dans un tout. C'est pourquoi, depuis longtemps, on affirme que la méthode en pédologie est celle de la synthèse.

Mais que signifie méthode synthétique en pédologie ? Cela prête très souvent à confusion. Il me semble que si nous clarifions de manière précise ce que veut dire caractère synthétique de la méthode en pédologie, alors nous en comprendrons ses procédés principaux aussi bien en recherche théorique que pratique, pour chaque cas particulier.

Tout d'abord, il faut dire que **méthode synthétique ne signifie pas méthode qui prend en compte tous les aspects**. Étudier, par exemple, une chose prise à part, puis une autre, puis une troisième, pour en étudier toutes les particularités, ne sera pas encore une méthode synthétique. Ce sera seulement une méthode de tous les aspects. Et généralement, ces genres de recherches sont pluridisciplinaires. En principe, elles n'ont pas un but théorique, mais un but purement pratique ou technique, ce qui demande de réunir des données de diverses disciplines. Bien entendu, la pédologie ne pourrait être une science à part entière, si sa méthode ne consistait qu'à récolter les données de différentes sciences et à les systématiser.

La deuxième chose à dire est qu'**une méthode synthétique n'est pas une méthode qui exclurait l'analyse**. Il n'y a aucune science qui pourrait fonctionner ainsi, sans procéder à une analyse, sans décomposer un tout complexe dans les éléments qui le constituent et le structurent. Quand on parle de méthode synthétique, on ne doit pas non plus y penser comme à une somme, à une généralisation qui exclut la possibilité d'un examen analytique.

[Ce sont des définitions négatives²]. Concernant les définitions positives, il me semble que le plus simple est de clarifier ce que veut dire méthode synthétique dans la recherche en pédologie, en prenant et en

1 Целостый peut être traduit par « global », « intégral », « synthétique » ou « holistique ». Nous utilisons « synthétique » pour caractériser la méthode.

2 Dans la version 1996, il est expliqué en bas de page que Vygotskij commence ses définitions par « ce n'est pas ».

opposant deux procédés fondamentaux d'analyse qui sont généralement employés en science, en particulier pour l'étude du développement de l'enfant.

Nous pouvons appeler le premier de ces moyens d'analyse « la décomposition en éléments ». Dans le processus d'analyse, un tout complexe est décomposé en parties élémentaires qui le constituent. L'exemple typique de cette méthode est celui de l'analyse en chimie quand on décompose un corps complexe en particules élémentaires. Mais nous pourrions trouver des exemples dans toutes les disciplines scientifiques, en particulier dans la recherche concernant le développement de l'enfant. Si par exemple dans le développement de l'enfant nous nous intéressons à une organisation aussi complexe que le langage, le langage a un côté physiologique et un côté psychologique. Si nous nous étions fixé comme tâche d'étudier la physiologie des organes du langage, ou l'anatomie des organes du langage, ou la psychologie du langage en tant que tels, nous aurions agi comme le chimiste quand il décompose l'eau en ses éléments constitutifs. Nous aurions considéré les deux aspects du langage comme des éléments autonomes et nous les aurions étudiés comme tels.

Il existe un autre type d'analyse qu'on aurait pu également appeler méthode de la décomposition ou encore méthode d'analyse ramenant un tout complexe à des unités³. Qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'est-ce qui caractérise un élément par rapport à un tout dans la composition dont il fait partie ? Je pense que l'élément se distingue du tout qui est constitué de ces éléments du fait qu'il n'a pas les propriétés du tout. Si par exemple je veux expliquer pourquoi l'eau éteint le feu, pourquoi certains corps coulent et d'autres flottent, je ne pourrai pas répondre en expliquant que l'eau est composée d'hydrogène et d'oxygène, que sa formule chimique est H₂O car

3 Vygotskij utilise trois mots qui peuvent signifier et être traduits par « unité » : единица *edenica*, единство *edinstvo* et, dans certains contextes, целостность *celostost'*. Le premier réfère avant tout à une unité qu'on peut compter ou qui est perçue ou conçue comme une unité (on dirait *unit* en anglais) ; le deuxième peut avoir cette même signification, mais exprime aussi l'idée de la mise en commun en une unité (on dirait *unity* en anglais) ; le troisième signifie surtout une unité dans le sens d'un tout mis ensemble, mis en cohérence comme résultat d'un processus, un ensemble (*celyj=entier*), voire une synthèse. L'usage des trois mots chez Vygotskij n'est pas systématique : единица *edenica*, единство *edinstvo* notamment sont interchangeable. Quand Vygotskij se réfère à l'analyse, nous utilisons toujours le mot « unité ».

dès que je l'ai décomposée en hydrogène et oxygène, toutes les propriétés inhérentes à l'eau disparaissent dans ces éléments. Elles étaient présentes dans l'eau tant que c'était de l'eau, mais l'oxygène stimule la combustion, l'hydrogène brule tout seul et là, les propriétés de l'eau permettant d'éteindre le feu ont disparu. La somme des propriétés de l'oxygène et de l'hydrogène n'explique pas la propriété qu'à l'eau d'éteindre le feu. **Donc, pour une analyse qui utilise la décomposition en parties élémentaires, le plus caractéristique est qu'elle mène à une division d'un tout en parties telles qu'elles ne possèdent plus les propriétés existantes dans le tout. C'est pourquoi une telle analyse exclut la possibilité d'expliquer les propriétés complexes inhérentes au tout par les propriétés intrinsèques aux différentes parties.** Je ne peux expliquer pourquoi l'eau éteint le feu au moyen du rapport des éléments constitutifs de l'eau avec le feu. C'est pourquoi on peut dire en fait que cette analyse, du point de vue des propriétés du tout, n'est pas une analyse au sens propre du terme, c'est plutôt une contre-analyse, car elle ne décompose pas le tout complexe en éléments séparés qui le constituent mais ramène toutes les propriétés du tout complexe à une seule cause commune.

Quand je dis que l'eau est composée d'hydrogène et d'oxygène, cela se rapporte-t-il uniquement aux qualités de l'eau pour éteindre le feu ou à toutes les propriétés de l'eau ? Cela se rapporte résolument à toutes les propriétés de l'eau. Cela se rapporte à l'océan, à la goutte de pluie, à l'eau sous toutes ses formes. Donc, l'analyse décomposant en éléments ne peut apporter que des connaissances qui se rapportent à toutes les propriétés d'un tout donné dans son ensemble. Avec une telle analyse, nous pouvons préciser la nature de l'eau en général, mais elle ne peut nous aider dans ce que nous attendons d'une analyse, c'est-à-dire une décomposition de ses propriétés, une explication pour chacune, des liens entre elles. Donc, pour étudier les propriétés de l'eau, cette analyse n'est pas une analyse dans le vrai sens du terme.

Si cela est compris, il me sera facile d'expliquer **ce qu'est une analyse qui décompose en unités un tout complexe, car elle se caractérise justement par deux traits antagoniques. Une analyse qui décompose en éléments se caractérise par le fait que chaque élément ne contient pas les propriétés d'un tout, tandis que chaque unité, même sous forme embryonnaire, contient toutes les propriétés de base d'un tout.**

Pour le chimiste, l'eau est composée d'hydrogène et d'oxygène, alors que le physicien a affaire à des molécules d'eau, au mouvement

moléculaire de l'eau. Il a affaire à des particules minuscules, mais à des particules d'eau tout de même et non aux éléments qui composent l'eau. C'est pourquoi, à partir des propriétés moléculaires de l'eau, le physicien explique en analysant, en décomposant toute une série de caractéristiques isolées qui révèlent l'eau comme un corps physique, toute une série de changements que ce corps subit et il prend connaissance des liens entre des caractéristiques isolées et leurs propriétés.

Si nous prenons la formule biochimique d'une quelconque matière organique, ce sera une analyse qui divise en éléments, mais si nous étudions la vie, la physiologie d'une cellule vivante de l'organisme, ce sera une unité, car la cellule vivante conserve en elle les caractéristiques principales inhérentes à l'organisme entier. Elle est fondamentalement une cellule vivante, c'est-à-dire elle naît, elle se nourrit, elle a son métabolisme, elle meurt, elle se transforme, elle peut être malade, etc. Autrement dit, avec une cellule nous avons affaire non pas à un élément mais à une unité.

La première propriété de l'unité consiste en ce que l'analyse dégage les parties du tout qui n'ont pas perdu les caractéristiques inhérentes au tout. Imaginez que je prenne un corps complexe, que je le divise en parties distinctes, que ce soit par le biais d'une analyse réelle ou à l'aide d'une analyse abstraite, peu importe, pour peu qu'ensuite j'arrive à une limite où j'obtiens une partie qui conserve en elle les propriétés essentielles inhérentes au tout. Par exemple une molécule d'eau contient les propriétés essentielles de l'eau. Une cellule vivante contient certaines propriétés essentielles de n'importe quelle matière vivante, de chaque organisme. L'analyse qui nous conduit à la compréhension de la cellule et de sa vie, la constitution des tissus par ces cellules, la constitution des organes par ces tissus, ou l'analyse qui amène à l'étude des molécules d'eau, la tension moléculaire et le mouvement moléculaire de l'eau, cette méthode d'analyse nous mène finalement à des parcelles d'eau qui ne perdent pas les propriétés inhérentes au tout et qui contiennent en elles les propriétés du tout, mais les contiennent sous une forme simplifiée au maximum. Par exemple, on ne peut pas comparer la nutrition d'une cellule et celle d'un organisme humain, mais dans la nutrition d'une cellule on trouve tout de même les attributs principaux du vivant. C'est la première distinction fondamentale entre les deux types d'analyse.

Je citerai des exemples concrets du domaine de la pédologie, des faits sur la base desquels vous constaterez la différence marquée entre les deux.

La deuxième propriété de cette analyse, qui se sert de la méthode de la décomposition en unités, ne représente pas une généralisation comme c'est le cas dans l'analyse chimique. Elle ne se rapporte pas à la nature d'un phénomène dans son ensemble, mais ce peut être une analyse, une décomposition en mesure d'expliquer les diverses propriétés de chaque aspect d'un tout complexe. C'est donc une analyse dans le vrai sens du terme. Par exemple, je ne vais pas chercher à élucider la vie d'un organisme humain dans son ensemble, mais une fonction spécifique de l'organisme humain, disons celle de la nutrition. Pour cela, à quoi dois-je recourir : - à l'analyse de l'organisme entier, à des aspects spécifiques du fonctionnement de l'organisme ? - à des organes spécifiques, des systèmes spécifiques ? Maintenant, je veux expliquer d'autres aspects de l'activité vitale. Je dois recourir à l'analyse d'autres aspects. L'analyse ne m'amène pas à quelque chose comme la formule chimique de l'eau qui se rapporte aussi bien à l'océan Pacifique qu'à la goutte de pluie. L'analyse m'amène à expliquer dans un cas la digestion, dans l'autre, la circulation sanguine, dans un cas pourquoi l'eau éteint le feu, dans l'autre pourquoi les corps dans l'eau coulent, flottent etc. Donc, cette analyse est une véritable analyse, car elle permet l'étude sous une forme plus simple de certaines propriétés essentielles présentes dans un tout donné. Ce deviendra plus clair en passant à des exemples concrets.

En pédologie, très longtemps, a dominé l'idée que le développement dépend de deux facteurs : de la génétique⁴ et du milieu. Personne ne s'opposera à cela. En d'autres termes, la formule chimique de tout développement sera : la génétique et le milieu. Est-ce juste ? Il me semble que c'est indiscutable. Cela se rapporte-t-il à au développement dans son ensemble ? Oui, tout comme la formule chimique qui se rapporte à l'eau dans son ensemble. Quand on a tenté de mettre en application l'analyse en se basant sur la décomposition du développement et de chaque facteur particulier du développement en éléments génétiques et en éléments du milieu, on s'est retrouvé dans la situation dans laquelle nous aurions pu nous trouver également si nous avions voulu expliquer les propriétés concrètes de l'eau qui éteint le feu du fait qu'elle est composée d'hydrogène et d'oxygène, car nous serions tombés sur des éléments qui ne contiennent plus en eux les propriétés inhérentes au développement

4 Le terme de « génétique » est pris ici dans le sens développemental et non dans le sens biologique d'étude des lois de l'hérédité.

dans son ensemble. Prenons par exemple le langage chez l'enfant, comment l'expliquer ? En ce qui concerne le langage, il a toujours existé deux courants d'opinion : le nativisme et l'empirisme. Les nativistes disaient que c'était une fonction innée, fondée génétiquement. Les empiristes disaient que le langage naissait de l'expérience. Les nativistes disaient : prenez un enfant avec la zone du langage incomplètement développée dans le cerveau, placez-le dans les meilleures conditions, dans un milieu d'orateurs, il ne commencera pas à parler. Donc, le langage se développe à partir de ses origines héréditaires. Les empiristes disaient : prenez un enfant avec la zone du langage développée et placez-le avec des sourds-muets, il ne parlera jamais. Donc, le langage se développe grâce à l'environnement par l'expérience. Le même débat avait lieu concernant la perception spatiale et presque tous les aspects du développement. La science au début ne voyait que ces antagonismes.

Quand la science en arriva à cette impasse, de nouveaux courants apparurent qui tentèrent de concilier le nativisme et l'empirisme et alors on a commencé à dire que le langage de l'enfant se développe d'une part à partir de ses origines héréditaires et d'autre part sous l'influence du milieu. Est-ce juste ? C'est indéniable. Mais cela concerne le langage tout autant que le développement dans son ensemble. C'est pourquoi, jusqu'à présent, pour parler du développement en général cela nous satisfaisait amplement et c'était un principe indispensable pour comprendre que le développement est déterminé par l'hérédité et par le milieu.

Mais dès que nous voulons expliquer un certain aspect concret du développement, tel que le langage, par les prédispositions héréditaires et l'influence du milieu, il est impossible de le décomposer, car les prédispositions héréditaires en elles-mêmes n'incluent pas nécessairement l'apparition du langage comme allant de soi ; et le milieu étant extérieur à l'enfant, il ne contient pas en lui les éléments indispensables à l'émergence du langage.

Alors on a commencé à imaginer que le langage de l'enfant se développe du fait de la convergence des deux influences, c'est-à-dire au point d'intersection où les deux influences se rejoignent. On pensait d'ailleurs que tout phénomène dans le développement de l'enfant doit être expliqué à l'aide de la convergence de deux facteurs : l'hérédité d'une part, le milieu de l'autre. En fait, l'étude de ces problèmes a débouché sur la nécessité de se défaire de ce type d'analyse qui sépare en éléments. Pourquoi et comment ?

Tout d'abord, on a réalisé la stérilité de cette méthode de recherche. Le langage se développe à partir de l'influence de l'hérédité et du milieu. Mais cela concerne aussi toutes les autres propriétés de l'enfant. La taille dépend de l'influence du milieu et de l'hérédité, le poids de l'enfant en dépend également, le jeu de l'enfant, son activité ludique en dépend elle-aussi. Et quel que soit l'aspect du développement de l'enfant que l'on prenne, il sera toujours dépendant de l'hérédité et du milieu. Cela signifie qu'à toutes les questions concernant le développement nous n'aurions qu'une seule réponse, que cela dépend de l'hérédité et du milieu. De plus, nous pourrions préciser, selon les cas, ce qui dépend plus du milieu et moins de l'hérédité ou vice-versa. À l'aide de cette analyse, nous ne pourrions rien découvrir de plus qui en vaille la peine.

Comment l'analyse peut-elle aborder autrement l'étude par exemple du développement du langage ? Nous disons ceci : **le langage est un tout très complexe qui dépend du milieu et de l'hérédité, bien que ce ne soit pas une caractéristique propre au langage, mais une caractéristique commune à tous les aspects du développement de l'enfant.**

Comment devons nous analyser le développement du langage de l'enfant ? Il me semble qu'avant tout nous devons partir du fait que, dans le langage de l'enfant, il y a certains facteurs qui se présentent comme des unités, et non comme des éléments, des unités qui conservent encore sous une certaine forme des propriétés initiales du langage, tout comme la cellule qui conserve en elle dans une forme initiale les propriétés inhérentes à l'organisme dans son ensemble.

Prenons un exemple concret, l'aspect phonique du langage. Vous savez bien comment la linguistique précédemment étudiait l'aspect sonore du langage. Il s'étudiait du point de vue des sons. Imaginez que chaque mot est constitué de certains sons qui forment le langage. Est-ce juste ou non ? Bien sûr que oui. Mais s'il est vrai que le langage est constitué de certains sons, de certaines lettres, d'éléments, alors il apparaît toute une série de questions difficiles à résoudre. La première est que si le langage est constitué de certains sons, par conséquent, pour étudier de quelle manière l'aspect phonique se développe chez l'enfant, il faut décomposer le langage en sons isolés et observer quand ces sons isolés apparaissent chez l'enfant... a, b, v, g, etc. Pourtant les sons a, b et ainsi de suite ne contiennent en eux-mêmes aucune caractéristique propre au langage humain puisque tous ces sons peuvent exister aussi bien chez le perroquet que chez le jeune enfant avant qu'il ne parle. Par conséquent, nous ne pouvons qu'étudier

les propriétés des sons acoustiques comme les manifestations physiques et physiologiques qui dépendent de l'articulation, des mouvements articulatoires à l'aide desquels ces sons se prononcent.

Mais qu'est-ce qui distingue les sons du langage humain de tous les autres sons dans la nature ? Les sons humains se distinguent des sons du reste de la nature parce que ce sont des sons à l'aide desquels nous transmettons un certain sens, parce qu'une unité de langage n'est pas un son en soi, mais un **son signifiant**, c'est-à-dire un son ayant la propriété de transmettre du sens. En quoi se distinguent les sons de n'importe quel mot que nous prononçons des autres sons existant dans la nature, alors qu'ils peuvent avoir un nombre égal de vibrations à la seconde, la même durée, en un mot toutes les propriétés physiques ? Les sons du langage humain sont différents du fait qu'ils servent à la transmission d'un sens précis. C'est pourquoi les chercheurs actuels ont compris qu'une unité de langage n'est pas un simple son, mais un **son signifiant**. Dans la recherche contemporaine sur le langage, ce son signifiant est appelé phonème, c'est-à-dire que ce sera **une sorte de composition de sons indivisible, parfois un son, parfois une combinaison de sons qui n'a pas perdu les propriétés inhérentes au langage humain, parce que précisément ce sont des sons humains.**

Permettez-moi de vous donner un exemple simple. Prenez ces deux mots : « Um » [esprit, intelligence, intellect] et « Otcu » [au père, datif]. À la fin de ce mot et au début de l'autre, nous avons à faire au même son « u ». Par leurs propriétés physiques, physiologiques et articulatoires, les deux sons sont absolument identiques, c'est le même son. Mais ce son est un phonème, c'est une unité de langage. Pourquoi ? Je vous demande : le son « u » dans le mot « otcu » placé à la fin du mot est-il un son signifiant ? « Otcu » signifie-t-il quelque chose ? « U », dans le mot « um » apparaît-il de lui-même comme un son significatif en tant que tel ? Non. Cela veut dire que dans le premier cas, nous avons affaire à un phonème et ici à un son. Si je décompose un mot en sons comme « u » et « m », alors pour moi, le mot entier reste une simple combinaison fortuite de sons. Mais si je parviens à décomposer le langage en parties comme ici avec le son « ou » je pourrai constater que ce son conserve en lui une propriété essentielle du langage humain ; la fonction de sens, dans une forme embryonnaire certes, parce que par lui-même le son « u » ne donne pas de sens à l'objet ni un quelconque rapport à l'objet, il a une fonction très peu claire qui n'a pas un caractère autonome, mais qui permet plutôt de différencier le

sens de « otcu » par rapport à « otca » [du père, génitif], « otcom » [avec le père, instrumental], « ob otce » [à propos du père, prépositionnel], etc. C'est un phonème, une unité, et l'analyse a montré **que d'un côté le langage humain se développe et de l'autre qu'il se construit sous une forme déjà développée non pas avec des sons, mais avec des phonèmes**, c'est-à-dire des sons accomplissant une fonction spécifique, la fonction de sens, précisément. En quoi se distingue cette analyse du langage de l'autre analyse ? Il me semble que là-bas, nous avons décomposé en éléments et abouti à des éléments qui avaient perdu les propriétés du tout. **Alors qu'ici nous avons décomposé en unités qui sous une certaine forme primaire conservent les caractéristiques du tout.** L'histoire du développement du langage humain nous montre que tant que nous étudions, disons, le développement du langage du point de vue des sons pris séparément, sommes-nous capables de comprendre comment se développe le langage chez l'enfant ? La recherche montre que nous ne sommes toujours pas en mesure de comprendre pourquoi l'enfant prononce certains mots et pas d'autres, pourquoi il prononce certains sons très tôt et d'autres plus tard. Et, le plus important, nous ne comprendrions jamais de quelle manière un enfant à deux-trois ans s'approprie les ressources phonétiques essentielles de la langue maternelle, si tous ces mots ne représentaient qu'une combinaison fortuite de sons isolés. L'enfant se les approprie sans enseignement, sans répétition spéciale, il les apprend, pourrait-on dire, de façon structurée.

Prenons un exemple concret. Vous savez vraisemblablement que dans le babil du nourrisson, le son « r » émerge très tôt. Stern suppose que la formation du « r, rr » apparaît presque en premier dans le babil. Mais vous savez également que le son « r » apparaît tard dans le langage de l'enfant. Ainsi, il en ressort que l'enfant acquiert le « r » très tôt dans le babil, mais quand il commence à parler, il ne peut pas le prononcer jusqu'à trois-quatre-cinq ans. Il s'avère qu'il a acquis le « r » depuis longtemps, mais que ce son est lié à des phonèmes qui représentent une difficulté pour lui ; non pas en tant que son, mais en tant que fonction sémantique de ce son. Il arrive qu'un enfant qui prononce « u » et « a » ne peut encore distinguer « otcu » [au père] de « otca » [du père]. Pourquoi ne peut-il pas dire correctement : « je donnerai au père » [otcu] ? Non pas parce qu'il est incapable de prononcer le « u » mais parce que la fonction de ce son lui est encore inaccessible. C'est la même chose pour le « r ». Le son « r » est accessible très tôt à l'enfant, mais comme le son a une fonction sémantique très complexe

dans la constitution de la langue russe, l'enfant se l'appropriera tard. Le son « r » apparaît le premier dans le babil, puis réapparaît tard dans le langage sonore de l'enfant. Je n'ai pris à titre d'exemple qu'un certain aspect du développement de l'enfant, précisément le langage – et au sein du langage, un facteur particulier, uniquement la partie sonore du langage, le développement de la capacité de parler. Dans ce cas, nous voyons que j'ai recours à l'analyse. Du développement, j'ai choisi le langage, et du langage seulement l'aspect sonore que j'ai tenté de décomposer en unités déterminées. Donc, il y a une analyse, mais cette analyse ne dépasse pas la limite à l'intérieur de laquelle la caractéristique inhérente aux sons du langage humain en général reste présente, c'est-à-dire la propriété d'être signifiante.

Qu'est-ce que cela veut dire ? Prenons un deuxième exemple, l'étude du milieu. Je pense que vous serez d'accord avec moi sur le fait que la signification de chaque élément du milieu sera différente selon le rapport de cet élément avec l'enfant. Par exemple, les adultes parlent autour de l'enfant aussi souvent et autant quand il a six mois ou un an et six mois, mais leur langage qui ne change pas a-t-il la même signification à six mois et à un an et demi ? Elle est différente. Ce qui veut dire que **l'influence de chaque élément du milieu dépendra non pas de ce que contient chaque élément, mais de son rapport avec l'enfant. Et la signification d'un même élément du milieu sera différente selon son rapport à l'enfant.** Le langage de son entourage ne changera pas et sera identique qu'il ait un an ou trois ans. C'est la signification nécessaire au développement qui va se transformer.

Maintenant, imaginez que je veuille étudier, comme on le faisait souvent auparavant, de quoi dépend le langage. Le langage des enfants se développe au cas par cas. Certains commencent à parler plus tôt et mieux, d'autres plus tard et moins bien, certains prennent du retard dans leur développement, d'autres de l'avance. Quand on cherche à en expliquer la raison, on se demande de quoi dépend le développement du langage chez l'enfant. En premier lieu, du milieu qui l'entoure. Si dans son entourage le langage est riche, si on lui parle souvent, beaucoup, il aura toutes les chances de développer son langage plus rapidement. Mais si dans son environnement proche le langage est pauvre, si on parle moins souvent avec l'enfant, il se développera moins bien. **Donc, tout dépend primo, de son milieu langagier, secundo, de son propre intellect.** Si l'enfant est intelligent, perspicace, avec une bonne mémoire, il s'appropriera

mieux le langage, mais s'il est sot, en retard, borné, il se l'appropriera moins bien. On essayait d'expliquer le développement du langage par ces deux raisons en les séparant en éléments, en les comptabilisant, on prenait une certaine quantité de mots qui tombent dans l'oreille de l'enfant pendant un jour ou une heure, et on tentait de comprendre si cela explique réellement les différences dans le développement du langage chez les enfants. Il s'est avéré que c'était faux, car le facteur décisif n'est pas le milieu ou l'intelligence en soi, **mais le rapport qu'entretient le langage, le langage de l'entourage avec celui de l'enfant.** Si par exemple, l'enfant parle volontiers, s'il est content de communiquer avec son entourage – il a besoin de parler –, c'est une chose. Si l'enfant est hostile à son entourage, il se renferme, chaque mot pour lui n'est qu'une cause de désagréments, c'est tout à fait autre chose. **Par conséquent, à nouveau, le décisif n'est pas l'élément, mais l'unité, c'est-à-dire le rapport entre un facteur du milieu et des particularités propres à l'enfant. Si nous trouvons une telle unité, elle conservera en elle ce qui est inhérent au développement du langage dans son ensemble, c'est-à-dire le rapport entre des facteurs du milieu et des facteurs personnels, des facteurs enracinés dans les particularités propres à l'enfant.**

Voilà pourquoi la recherche qui utilise la méthode des unités nous conduit à étudier les rapports, nous étudions des unités qui ne sont pas décomposées en éléments et qui conservent, sous une forme primaire, un rapport entre ces éléments, ce qui dans ce cas précis est le plus important dans le développement.

Je pense que les difficultés que vous rencontrez dans l'exposé de cette partie de mon cours sont liées au fait que je présente cette méthode abstraitement. La plupart des choses seront plus claires pour vous en ce qui concerne l'analyse propre à la pédologie, quand la prochaine fois nous examinerons les problèmes du milieu et de l'hérédité et préciserons en quoi se distingue la recherche pédologique sur l'hérédité de la recherche sur l'hérédité en génétique, en biologie, en quoi se différencie l'étude du milieu en pédologie de celle du milieu en hygiène. Nous apprendrons ainsi que, puisque les objectifs de la recherche diffèrent, par conséquent chacune de ces sciences utilise sa propre méthode pour étudier l'hérédité et le milieu, alors que **la pédologie étudie à la fois l'hérédité et le milieu, en lui appliquant la méthode dont je parle, c'est-à-dire la méthode de décomposition en unités.** L'hygiène, par exemple, et la génétique étudient l'hérédité et le milieu en utilisant la méthode d'analyse de décomposition

en éléments. Cela répond aux finalités de ces disciplines. Donc, je pense que lorsque nous aborderons concrètement la prochaine fois l'étude de l'hérédité et du milieu, la première particularité de notre méthode à laquelle nous venons de nous confronter d'une manière abstraite deviendra plus claire.

À présent, je veux encore m'arrêter sur la deuxième particularité qui caractérise la méthode en pédologie. Comme elle est beaucoup plus simple et liée à une méthode que vous connaissez déjà, celle des autres disciplines, ce sera beaucoup plus facile et compréhensible.

La deuxième particularité de la méthode de recherche en pédologie se définit par le fait que c'est une méthode clinique dans le sens large du terme. Pour expliquer ce que l'on entend lorsqu'on dit que la pédologie se sert de la méthode clinique comme moyen d'investigation, le plus simple pour le faire serait d'une part de comparer cette méthode en pédologie avec la méthode utilisée en clinique – elles sont très semblables. Et, d'autre part, d'opposer la méthode de recherche clinique à la méthode symptomatique.

Vous savez qu'en médecine, avant le développement de la méthode clinique, c'était la méthode symptomatique qui prévalait, c'est-à-dire que ce n'était pas la maladie qu'on étudiait, mais ses symptômes, ses caractéristiques, ses manifestations extérieures. Les maladies étaient groupées et classifiées selon ces symptômes. Les malades ayant un symptôme, la toux par exemple, se rapportaient à un groupe de maladies, les malades avec un autre symptôme, le mal de tête, à un groupe distinct. De même, dans toute science avant qu'elle ne soit véritablement élaborée de manière scientifique, ce sont les méthodes purement empiriques fondées sur l'étude des symptômes qui prévalent. C'est pourquoi chaque science passe par l'étape de l'étude des symptômes, l'étude empirique de manifestations extérieures. Par exemple en botanique, en zoologie, avant Darwin, les plantes et les animaux étaient classifiés selon des caractéristiques extérieures : par la forme des feuilles, par la couleur des fleurs, tandis qu'après Darwin, la classification s'est faite sur la base de l'hérédité commune, sur la base des caractéristiques génétiques, car le processus qui amenait à la constitution de ces caractéristiques avait été découvert.

Il en va exactement de même en médecine où la prédominance de la médecine clinique a remplacé celle de la médecine symptomatologique. Cette prédominance s'exprime par le fait que l'on a commencé à étudier non plus des caractéristiques extérieures en soi, mais les processus qui

sont la source de ces symptômes, les processus qui se trouvent derrière ces caractéristiques. À partir de ce moment-là, il est devenu clair que des malades ayant des symptômes identiques pouvaient connaître des processus différents et des malades ayant des processus identiques pouvaient avoir des symptômes différents. Il est devenu possible de passer de l'étude de manifestations extérieures à l'étude des processus qui se situent derrière ces manifestations et qui conditionnent leur existence, leur émergence.

C'est également le cas en pédologie. **Initialement, la pédologie était elle aussi une science symptomatique. Elle étudiait les caractéristiques extérieures du développement de l'enfant, le développement de son intelligence, de son langage. Elle constatait qu'à un âge donné chez l'enfant, certaines caractéristiques apparaissent. Elle était, comme toutes les sciences symptomatiques, principalement descriptive, elle ne pouvait pas expliquer pourquoi un symptôme apparaît.** Il y a eu, même dans la pédologie soviétique, certains chercheurs qui suggéraient de définir la pédologie comme la science des « symptomo-complexes » des âges, c'est-à-dire comme la science de l'ensemble des caractéristiques qui définissent un âge précis. Mais vous comprenez parfaitement que l'étude des caractéristiques ou des symptômes n'est qu'une partie intégrante d'un problème scientifique plus vaste. La science étudie les symptômes pour apprendre à discerner ce qui se trouve derrière, disons, dans le cas de la clinique, pour étudier les processus pathologiques, et dans le cas de la pédologie, étudier les processus de développement. Ce qui veut dire, en application à la méthode en pédologie, que toutes les caractéristiques de l'enfant que nous recueillons dans notre étude et par l'observation du développement ne sont pas considérées uniquement comme des symptômes, mais c'est en les interprétant, en les comparant, que nous devons aboutir aux processus du développement qui provoquent ces symptômes.

Ainsi, quand je dis que la **pédologie** se sert de la méthode clinique dans l'étude du développement de l'enfant, **voilà ce que je veux exprimer : elle appréhende toutes les manifestations extérieures observées dans le développement de l'enfant uniquement en tant que caractéristiques derrière lesquelles elle cherche à savoir comment se déroule, comment s'effectue le processus de développement, celui-là même qui a contribué à l'apparition de ces symptômes.**

Par exemple, vous avez déjà pris connaissance la dernière fois de la manière dont nous déterminons le développement intellectuel de l'enfant. Nous apprenons que selon son passeport un enfant a six ans, mais selon son développement intellectuel, neuf ou douze ans. Nous savons qu'il est en avance de quatre ans dans son développement intellectuel. Est-ce un diagnostic pédologique ? Le problème de recherche en pédologie se termine-t-il là-dessus ? Non. Nous avons juste constaté que cela s'est produit, mais nous saurons pourquoi cela s'est produit uniquement si nous clarifions ce qui s'est passé dans le processus de développement et ce qui a amené l'enfant à manifester des caractéristiques inhérentes à l'intelligence d'un enfant non pas de trois ans mais de douze ans. Cela peut se produire pour des raisons diverses.

Il nous arrive souvent d'avoir affaire à des enfants dont les capacités vont au-delà de leur âge. À une de nos conférences, je veux vous présenter certains de ces enfants. On amène un enfant, vous dites qu'il est en avance pour son âge. La question est de savoir à quoi cela est dû. Il s'avère que chez certains enfants, cela est dû à ce qu'on appelle un développement accéléré, c'est-à-dire des enfants qui traversent le cours de leur développement à un rythme accéléré. Ce à quoi un enfant parvient à huit ans, un autre y parvient à six ans, il le maîtrise déjà. Mais ce développement accéléré est suivi plus tard d'un ralentissement du développement ou du moins, s'il n'y a pas de ralentissement, rien ne prouve que nous ayons réellement devant nous un enfant surdoué.

Les exemples typiques et extrêmes d'enfants avec une accélération du développement sont les « Wunderkinder »⁵ dont vous avez certainement entendu parler. Un « Wunderkind » est un enfant qui dans sa petite enfance vous étonne par des capacités exceptionnelles, musicales, artistiques, mathématiques.

Mais le « Wunderkind » est un enfant normal avec un développement accéléré. Nous sommes impressionnés quand il a cinq ans, à ce moment-là, il nous surprend vraiment, parce qu'étant un enfant de cinq ans, il va par exemple révéler des connaissances en mathématiques que l'on a en général à 19-20 ans ou en tant qu'adulte. Qu'est-ce qui est si étonnant dans ce cas ? Ce ne sont pas les compétences mathématiques en soi qui sont étonnantes,

⁵ Ce mot qui, littéralement, signifie « enfant miracle » désigne ce qu'on appelle en français généralement par « enfant prodige ». Étant donné que Vygotskij utilise le terme allemand, nous avons gardé ce terme tel quel.

mais le fait qu'elles sont du ressort d'un si jeune enfant. C'est pourquoi la plupart des « Wunderkinder » finissent par rester dans la moyenne, parfois en dessous. La grande majorité de ces « Wunderkinder », qui dans l'enfance promettaient de devenir des musiciens, des mathématiciens, des artistes hors-pairs, par la suite deviennent parfois des musiciens, des mathématiciens, des dessinateurs moyens ou plus souvent en dessous de la moyenne, parce qu'en soi l'accélération du développement est l'une des expressions d'une forme pathologique de développement, un développement déréglé qui n'augure rien de bon. Le compositeur Liszt a exprimé cette particularité du « Wunderkind » par un aphorisme plein d'esprit, en disant que c'est un enfant chez qui tout l'avenir est au passé, c'est-à-dire qui est parti trop tôt sur la ligne de son futur, mais il n'a plus de futur dans le vrai sens du terme.

Mais par contre, il y a des enfants qui, eux aussi, manifestent à un très jeune âge un développement intellectuel qui caractérise des enfants beaucoup plus âgés. Ils se distinguent des autres, car ils sont de véritables futurs talents, de véritables futurs génies.

Et voilà, bien que les symptômes dans les deux formes de développement soient identiques, il apparaît indispensable de différencier un futur génie d'un futur « Wunderkind », c'est-à-dire d'un futur fruit sec. Comment le faire ? Les symptômes sont les mêmes. On vous amène un enfant qui présente un QI (le rapport entre l'âge intellectuel et l'âge du passeport) de -1.9 : il a dix ans, il en paraît 19. Un autre enfant présente le même QI. Mais l'un d'entre eux est un futur « Wunderkind » et l'autre un futur génie. Comment les distinguer ? De la même façon que quand nous devons distinguer deux tableaux symptomatiques convergents. Nous cherchons les symptômes différentiels. Nous disons ceci : avec ces caractéristiques, les deux enfants se ressemblent. Il faut rechercher des caractéristiques qui les différencient l'un de l'autre, ceux qui nous permettront de les distinguer. Particulièrement, concernant ces enfants, il existe une caractéristique commune : l'enfant au développement accéléré, ou dans un cas extrême un « Wunderkind », vous surprend par la présence de symptômes propres à des enfants plus âgés, et un enfant vraiment doué, talentueux, génial vous surprend par la présence de symptômes qui caractérisent les enfants de son âge mais poussés jusqu'à leur développement complet, riche, omnipotent. On pourrait dire que le « Wunderkind » se distingue par un développement présentant des symptômes qui devancent son âge. Le véritable enfant talentueux, doué, se caractérise par un développement où dominent des

caractéristiques typiques pour son âge, mais simplement à cet âge il est extraordinairement créatif du point de vue de l'expérience vécue.

Je vous donne un exemple concret. Nous avons eu ici en observation un garçon, mathématicien génial, découvert par hasard. Ce garçon a huit ans et dix mois. Actuellement, il maîtrise un grand nombre de disciplines dans le domaine des mathématiques supérieures. Si vous observez cet enfant, vous verrez qu'il vous surprend non pas parce que du haut de ses neuf ans il a l'intelligence d'un étudiant mature de 20 ans, ou d'un assistant de 25 ans ou d'un chargé de cours en mathématiques de 30 ans, il vous étonne par son rapport aux mathématiques, car il y manifeste certaines particularités intellectuelles inhérentes à tout intellect de neuf ans, mais poussé à la limite du génial. De la même façon, un adulte génial se distingue du commun des mortels non pas parce qu'il révèle des compétences spécifiques d'un vieillard de 90 ans à 30 ans, mais parce que ces mêmes particularités à 30 ans l'amènent à une dimension géniale.

Par exemple, ce garçon à quatre ou cinq ans a découvert tout seul le moyen de réduire des fractions au même dénominateur. Il avait entendu sa mère demander à son père ce qui reste quand on soustrait trois-quarts d'un tiers. L'enfant a compris et a donné le résultat, ce qui restait, bien que personne ne lui ait enseigné la réduction de fractions. Quand on l'a questionné, il s'est avéré qu'il avait déjà trouvé seul le moyen de réduire au même dénominateur ; avec son intelligence, il était parvenu à le faire. Si vous me demandez : est-ce accessible à tout enfant à cet âge, si on lui explique quelques simples opérations de réduction de fractions ? Les expériences de Lehmann et d'autres montrent que c'est possible. Mais cet enfant a découvert tout seul ce procédé de réduction. Et quand vous prenez connaissance d'un certain nombre de symptômes, vous êtes convaincu qu'en face de vous, il y a vraiment un enfant génial, c'est-à-dire que son développement est d'un tout autre type que celui de l'enfant au développement accéléré.

J'ai pris ces exemples dans le but de montrer que la pédologie étudie toujours les symptômes, pas en soi, mais en se servant de l'étude des symptômes, elle tente de parvenir à l'étude des processus de développement qui se cachent derrière ces symptômes. Pour cela, elle périodise le processus de développement, avec ses différents aspects en stades particuliers. Et dans ce sens la méthode en pédologie peut être et doit être appelée méthode clinique, c'est-à-dire qu'elle part des manifestations

spécifiques des processus de développement pour aller vers l'étude des processus eux-mêmes, de leur essence, de leur nature.

La troisième particularité caractérisant la méthode en pédologie est ce qu'on pourrait appeler **la méthode comparative de caractère génétique**.

Toutes les disciplines cliniques n'emploient pas forcément le procédé d'examen génétique dans l'observation de leur objet. Au contraire, de nombreuses disciplines cliniques utilisent d'autres moyens. Mais la pédologie, qui étudie le développement, par essence ne peut pas ne pas se servir du procédé comparatif génétique.

Qu'est-ce que cela signifie ? Quand nous étudions un processus de développement, quelle démarche pouvons-nous adopter ? Pouvons-nous par exemple observer directement le déroulement du développement embryonnaire ? Pouvons-nous observer directement de la conception à la naissance, l'évolution de l'embryon dans l'utérus ? Bien sûr que non. Comment procéder pour étudier cette progression ? Nous prenons l'embryon, et avec la méthode des séquences comparatives nous étudions ce qui a eu lieu la première semaine, la deuxième, la quatrième, etc. C'est comme si nous prenions des points séparés du développement et qu'en les comparant, nous observions ce qu'il y avait avant et ce qui est advenu et ainsi nous nous représentons d'où est parti l'enfant et à quoi il est arrivé. Pour quelle raison, dans quel délai, par quel moyen est-il allé d'un point du développement à un autre, quels événements se sont produits dans l'intervalle ? La pédologie utilise exactement la même méthode comparative des séquences d'âge.

Pouvons-nous observer directement, *in vivo*, le développement de l'intellect chez l'enfant, le développement de sa mémoire ou de sa taille ? Non, nous ne pouvons que comparer le développement de son intellect maintenant, et dans six mois, et encore six mois plus tard, et nous constatons qu'à huit ans, l'enfant possède certaines particularités, à 12 ans, d'autres. Ce qui s'est passé pour lui à un an et demi, à neuf ans, à neuf ans et demi est clair. Et je vois la trajectoire de l'enfant entre huit et 12 ans. **Autrement dit, je compare le tableau du développement à différentes étapes d'âges. Cette comparaison est la méthode principale grâce à laquelle nous prenons connaissance du caractère et de la progression du développement de l'enfant.** Mais étant donné que je n'effectue pas cette comparaison dans n'importe quel ordre mais uniquement dans un ordre génétique, j'ai donc affaire à une méthode génético-comparative. Par exemple en clinique, on utilise aussi la méthode comparative, on compare, disons, une pathologie

à une autre. Est-ce que ce sera une méthode génético-comparative ? Non, car dans ce cas on compare des formes différentes de processus de maladie alors qu'ici, je ne compare pas seulement les différentes formes de développement, bien que je le fasse aussi, **mais je compare principalement l'enfant à lui-même à différentes étapes de son développement**. Ce qui veut dire que **les différents niveaux du développement font l'objet de ma comparaison**. Dans ce sens, on dit que la pédologie utilise dans ses recherches la méthode génético-comparative, elle opère des sortes de séquences comparatives à différentes étapes d'âge. Et on se sert de cette comparaison comme moyen de se représenter par quelle voie de développement est passé l'enfant.

Permettez-moi d'illustrer cela par un exemple concret. Je sais par exemple, qu'au moment de la naissance quand l'âge du passeport est représenté par 0, l'enfant n'a pas de langage, c'est un être privé de parole. À six ans, le langage de l'enfant s'est déjà développé, en général il maîtrise bien sa langue maternelle. Maintenant, je veux étudier la voie de développement de ce langage. Pour cela, j'observe ce qui se passe à trois mois, à cinq mois, à un an, un an et demi, à deux ans, à deux ans et demi. Et je vais apprendre que par exemple chez l'enfant vers trois mois apparaît le geste de pointer du doigt qui est lié au langage. Par la suite, vers six mois, peut-être un peu plus tôt, un babil décomposé, plus tard, les premiers mots, il commence à parler avec des mots isolés. Aux alentours de deux ans apparaissent des phrases de deux mots, etc. Qu'est-ce que cela m'apprend ? En comparant ce qui est apparu de nouveau et ce qui a disparu, j'obtiens déjà un tableau complet du développement. Je n'observe pas uniquement la manière dont un enfant d'une existence sans parole a atteint le développement du langage, mais je sais déjà par quel cheminement il en est venu au cri, puis au babil, ensuite le babil a disparu puis autre chose est apparu dans une sorte de progression, l'un dépend de l'autre, et par ce parcours et ces régularités il en est arrivé au langage. En comparant le langage de l'enfant à différentes étapes d'âge, à chaque fois je vois ce qui a disparu, ce qui est apparu de nouveau, quel rapport il y a entre ce qui est apparu de nouveau et ce qui a disparu. Et en avançant avec la méthode des séquences comparatives, en suivant cette voie de comparaison génétique, j'acquies la possibilité de me représenter le cheminement du développement de l'enfant.

La méthode comparative s'applique encore sous un autre aspect en pédologie de la même manière dont elle est employée dans toutes les disciplines cliniques, notamment quand je compare non pas l'enfant

avec lui-même, mais que je compare des enfants ayant différents types de développement. Alors ce sera une méthode comparative. Par exemple aujourd'hui, quand j'ai pris l'exemple de la méthode clinique, j'ai tenté de montrer que l'enfant doué ou génial se développe différemment d'un enfant au développement accéléré. Je ne comparais pas l'enfant à lui-même, mais je le comparais à un autre enfant. C'est une autre approche, mais qui n'est pas spécifique à la pédologie, elle est inhérente à toutes les sciences qui utilisent la méthode clinique. Toutes les sciences qui emploient la méthode clinique pour étudier certains processus impossibles à observer directement, dissimulés derrière des symptômes, toutes ces sciences, bon gré, mal gré, doivent distinguer les diverses formes de déroulement de ces processus. C'est pourquoi ce mode de comparaison, ce genre d'application de la méthode comparative n'est pas exclusif ni spécifique à la pédologie. Mais comme je l'ai déjà dit, l'application de la méthode génético-comparative pour le développement des âges est une particularité de la pédologie.

Permettez-moi juste de résumer ce que j'ai dit. Je vous ai déjà dit que toute science, y compris la pédologie, ayant son propre objet de recherche doit avoir également sa méthode ou sa voie pour l'étude de son objet. Cette voie se détermine selon les particularités de l'objet étudié par une science donnée. En lien avec les spécificités de son objet, la pédologie élabore sa méthode spéciale qui se caractérise, comme j'ai essayé de vous le dire, par **trois facteurs principaux. Premièrement, que c'est une méthode d'investigation synthétique de l'enfant.** Il faut comprendre sous cette appellation de méthode synthétique que ce n'est pas une étude de tous les aspects, ni une étude qui exclut l'analyse, **mais un type particulier d'analyse, une analyse qui utilise la méthode de décomposition, non pas en éléments, mais en unités.** J'espère que cette partie difficile du cours d'aujourd'hui vous sera plus claire après notre prochaine discussion, plus concrète lorsque nous examinerons l'étude du milieu et de l'hérédité en pédologie qui concrétise cette méthode de décomposition en unités. Et comme les autres sciences étudient les mêmes objets avec une autre méthode, la différence entre ces types d'analyse vous apparaîtra clairement.

La deuxième particularité de la méthode en pédologie est qu'elle a un caractère clinique en ce qui concerne l'étude des processus de développement qui se trouvent derrière les symptômes à des âges différents.

Sa troisième particularité consiste dans le fait que c'est une méthode génético-comparative qui étudie les spécificités du développement de l'enfant à des étapes d'âge différentes, en comparant ces étapes entre elles, à des intervalles aussi rapprochés que possible et qui nous amène à comprendre la trajectoire par laquelle l'enfant passe dans son développement d'une étape à l'autre.

Ce sont les trois principales particularités qui caractérisent la méthode de recherche en pédologie. Dans nos séminaires et pendant les travaux pratiques, nous nous familiariserons avec les différents procédés méthodologiques de recherche. Il en existe de nombreux : des moyens d'investigation sur le développement physique, intellectuel, les divers aspects et fonctions du développement intellectuel, du langage chez l'enfant et des méthodes d'observation de l'enfant etc. Mais ce n'est déjà plus une méthode mais une méthodologie, c'est-à-dire un certain système de procédés techniques mettant en pratique n'importe quelle méthode. Cependant, bien appliquer cette méthodologie ne peut se faire que si l'on a bien compris les principes de la méthode dont je vous ai parlé aujourd'hui, car appliquer n'importe quelle méthodologie en pédologie ne nous mènerait qu'aux symptômes. Ce n'est qu'en analysant ces symptômes que nous arriverons à diagnostiquer le développement au sens propre du terme.