

Pour la première fois, des textes pédagogiques 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 pédagogie, 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 continue transformation du système psychique humain. La partie *Fondements de la pédagogie* 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 pédagogie, où les notions de crise et de rupture sont nodales. Dans les articles consacrés à *La pédagogie et ses sciences voisines*, Vygotskij détermine la spécificité de l'approche pédagogique 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.

Exploration  
Education: Histoire et pensée

ISSN 0721-3700



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



L.S. Vygotskij

# La science du développement de l'enfant

Textes pédagogiques (1931-1934)

Traduits par Irina Leopoldoff Martin

Édités et introduits par  
Irina Leopoldoff Martin et Bernard Schneuwly

Lev S. Vygotskij est né le 17.11.1896 à Orcha (Biélorussie) et mort le 11.6.1934 à Moscou. Professeur de pédagogie et de psychologie, il est connu pour ses recherches sur le développement de l'enfant, sur la défécologie, 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  
Education: Histoire et pensée

Peter Lang

L.S. Vygotskij

# La science du développement de l'enfant

Textes pédagogiques (1931-1934)

*Traduits par Irina Leopoldoff Martin*

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

## Exploration

Education: 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.



PETER LANG

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

**cette unité n'est pas constante, permanente, immuable et explicable de façon sommaire. Elle est différenciée, instable, construite de manière distincte et demande à chaque fois une étude concrète.** Et jamais personne n'a pu prouver qu'un aspect du développement serait purement déterminé héréditairement ou tout aussi purement dépendant du milieu, c'est-à-dire que le développement ne découle jamais de la combinaison mécanique de deux facteurs, de deux forces extérieures, le milieu et l'hérédité, qui en se combinant l'un à l'autre feraient avancer le développement.

La prochaine fois, nous nous arrêterons sur l'étude du milieu. Nous clarifierons aussi, comme aujourd'hui, ce qui distingue l'étude de l'hérédité en pédologie et en génétique. Nous verrons la différence entre l'étude du milieu en pédologie et en hygiène, par exemple. Ainsi, nous serons à même de pouvoir tirer certaines conclusions concrètes à propos de notre discussion passée sur la nature de la méthode de recherche en pédologie.

## 4<sup>E</sup> COURS

### LE PROBLÈME DU MILIEU EN PÉDOLOGIE

Aujourd'hui le thème de notre cours est le problème du milieu en pédologie. Il en va de même à ce propos que pour l'hérédité. Nous avons vu que la pédologie étudie l'hérédité de son point de vue particulier, en s'intéressant non pas aux lois de l'hérédité en tant que telles, mais au rôle que joue l'hérédité dans le développement de l'enfant ; c'est exactement la même chose pour le milieu. La pédologie n'étudie pas le milieu en soi, c'est l'objet d'autres sciences. Des sciences qui sont les plus proches de la pédologie, on pourrait citer par exemple l'hygiène comme science qui étudie le milieu, principalement du point de vue de son rapport à la maladie et de sa prévention.

Tout comme pour le problème de l'hérédité, le pédologue étudie non pas le milieu et les lois de sa constitution, mais le rôle et la signification du milieu, de la participation du milieu, de son influence sur le développement de l'enfant. C'est pourquoi, tout comme dans le cas de l'hérédité, nous devons en premier lieu clarifier ici quelques lois fondamentales, les notions qui caractérisent la signification ou le rôle du milieu dans le développement de l'enfant.

En premier lieu, je voudrais exposer ce qui a déjà été rapidement mentionné, c'est-à-dire que pour bien comprendre le rôle du milieu dans le développement de l'enfant, il faut toujours aborder le milieu, si l'on peut l'exprimer ainsi, d'une manière non pas absolue mais relative. De plus, on ne doit pas considérer le milieu comme une condition purement objective du développement de l'enfant du fait de certaines de ses qualités et caractéristiques, mais il faut toujours l'approcher du point de vue du rapport que l'enfant entretient avec lui à une étape donnée de son développement. On peut exprimer cela sous la forme d'une loi générale qui se répète souvent actuellement en pédologie, à savoir qu'il faut passer

des indicateurs absolus du milieu à des indicateurs relatifs, c'est-à-dire ces mêmes indicateurs mais mis en rapport avec l'enfant.

Deux considérations nous permettent de défendre cette idée. La première est que le rôle des facteurs du milieu varie suivant les différentes étapes d'âge. Par exemple, le langage de l'entourage peut être exactement le même quand l'enfant à six mois, 18 mois ou trois ans et demi, c'est-à-dire que la quantité de mots que l'enfant entend, le caractère du discours, dans le sens du degré de culture, du vocabulaire, de la précision, de la qualité littéraire du style, peuvent rester identiques, mais chacun comprendra que ce facteur, invariable en soi dans la durée du développement, a un impact différent si l'enfant comprend le discours, ne le comprend pas du tout ou s'il se trouve entre les deux, quand il commence tout juste à le comprendre.

Donc, on ne peut clarifier le rôle du milieu dans le développement de l'enfant qu'en ayant connaissance des rapports de l'enfant à son environnement.

Avant tout, **le milieu, dans le vrai sens du mot, change pour l'enfant à chaque étape d'âge**. Certains auteurs disent que le développement de l'enfant fait partie intégrante de l'expansion progressive de son environnement. Avant sa naissance, l'enfant a pour milieu l'utérus maternel, en venant au monde, son environnement immédiat reste aussi très limité dans l'espace. Comme on le sait, dans les premiers moments de vie, le monde à distance n'existe pas pour le nouveau-né, il n'y a qu'un monde en lien direct avec lui-même, c'est-à-dire contenu dans un espace restreint en rapport avec des phénomènes et des objets liés à son corps. Progressivement, pour l'enfant, un univers à distance commence à se former, mais il s'agit encore d'un tout petit univers, l'univers de la chambre, l'univers de la cour la plus proche, de la rue. Avec la marche, le milieu de l'enfant s'élargit, de nouvelles relations deviennent possibles entre lui et les gens de son entourage. Et plus tard, le milieu se transforme du fait que l'éducation crée un contexte particulier pour l'enfant à chaque étape d'âge ; à l'âge de la crèche, à l'âge préscolaire au jardin d'enfants, à l'âge scolaire – à l'école. Chaque âge a son milieu, organisé spécifiquement pour l'enfant, donc le milieu, dans le sens purement littéral de ce mot, change pour l'enfant au passage d'un âge à l'autre.

Mais c'est insuffisant. Même quand le milieu change peu, **le fait même que l'enfant change dans son processus de développement** implique que le rôle et la signification de ces facteurs environnementaux, qui semblent stables, se transforment ; et un même facteur, dans sa signification

particulière, joue un certain rôle à un âge donné, et deux ans plus tard, il prend un autre sens et joue un autre rôle car l'enfant a changé, c'est-à-dire que c'est son rapport à ce facteur du milieu qui s'est transformé.

Nous pouvons dire plus précisément, plus sûrement, à l'aide des exemples que nous avons vus quand nous avons étudié les enfants, que les facteurs essentiels pour déterminer l'influence du milieu sur leur développement psychologique, sur le développement de leur personnalité consciente sont les **expériences vécues**<sup>1</sup>. L'expérience vécue d'une certaine situation, d'un certain aspect du milieu, détermine quelle sera l'influence de cette situation ou de cet environnement sur l'enfant. De telle sorte que ce n'est pas un facteur particulier du milieu en soi, pris sans relation avec l'enfant, mais ce facteur réfracté à travers l'expérience vécue de l'enfant qui peut expliquer comment il va agir sur le processus de développement ultérieur.

Considérons maintenant un cas simple, emprunté à nos études cliniques. Nous avons affaire à trois enfants issus de la même famille. L'environnement familial est le même pour les trois enfants. La nature de la situation est très simple. La mère boit et souffre apparemment de ce fait de désordres nerveux et psychiques. Pour les enfants, la situation est extrêmement pénible. La mère, sous l'emprise de l'ivresse et dans ces moments de dérèglement, a essayé une fois de défenestrer l'un des enfants, elle les bat et les jette par terre. En un mot, les enfants vivent un état d'angoisse et de terreur en lien avec cette situation.

On nous amène ces trois enfants. Chacun d'eux présente un tableau absolument différent du trouble développé à partir de la même situation. Ce contexte identique donne chez les trois enfants un tableau totalement dissemblable.

Chez le plus jeune, nous trouvons un tableau qui se rencontre le plus souvent dans des cas similaires chez les très jeunes enfants. Il réagit à la situation par une série de symptômes névrotiques, c'est-à-dire des symptômes de nature défensive. Il est submergé par un sentiment d'horreur devant ce qui se passe. Il en résulte des états de terreur, une énurésie, un bégaiement ; parfois, il se tait simplement, il en perd la voix. Autrement

1 Переживание [pereživanie] est un concept qui revient souvent dans les sténogrammes des cours de pédologie à partir de 1933. Vyotskij le considère comme étant une unité nécessaire à l'analyse. Le terme se rapproche du mot allemand *Erlebnis* que l'on trouve chez E. Husserl, traduit habituellement par « expérience vécue ».

dit, l'enfant réagit par un accablement complet, une totale impuissance face à cette situation.

Chez le deuxième enfant se développe un état de souffrance extrême (à l'exemple de ce que nous avons pu constater chez l'un de nos patients), communément appelé état de conflit intérieur, et qui se rencontre fréquemment dans les cas où l'enfant entretient des relations affectives contradictoires envers sa mère. Rappelez-vous que nous avons déjà parlé de relations ambivalentes. D'un côté, la mère est l'objet d'un grand attachement de la part de l'enfant, d'un autre côté elle est à l'origine de toutes ses peurs, des impressions les plus pénibles que l'enfant puisse éprouver. Les auteurs allemands appellent ce complexe affectif qu'éprouve l'enfant le *Mutter-Hexkomplex*, c'est-à-dire le « complexe de la mère-sorcière », quand l'amour pour la mère et la terreur de la sorcière se combinent. Ce deuxième enfant présente un état de conflit extrême ; il est enserré dans un état de contradictions profondes qui s'expriment simultanément par une attitude positive et négative envers la mère, un terrible attachement et une haine toute aussi intense, qui se mêlent dans un comportement extrêmement contradictoire. Il veut qu'on le ramène chez lui tout de suite, tout en exprimant de la terreur quand on parle de le renvoyer à la maison.

Finalement, le troisième et l'aîné des enfants a présenté un tableau au premier abord absolument inattendu. Il s'est révélé être un enfant limité intellectuellement, assez craintif, mais qui en même temps manifestait une maturité précoce, un sérieux et une sollicitude précoces. Il comprenait déjà la situation en elle-même. Il comprenait que leur mère était malade et la plaignait. Il voyait que les plus jeunes enfants étaient en danger quand la mère se mettait en furie. Et il lui incombaît d'assumer un rôle particulier. Il devait coucher la mère, veiller à ce qu'elle ne fasse rien de mal aux petits, il devait rassurer ces derniers. Il était tout simplement devenu l'unique chef de famille qui devait veiller sur tous les autres. Il en a résulté que tout le cours de son développement s'est brusquement modifié. Ce n'était pas un enfant vivant conformément à son âge avec des intérêts simples, avec une activité naturelle. C'était un enfant qui avait fortement changé dans son développement, un enfant d'un autre type.

Quand on prend un tel exemple, et l'expérience du chercheur qui s'occupe d'un matériau concret est remplie de tels cas, il est facile de voir que dans une situation identique et dans un milieu donné, un même événement affecte différemment les personnes, influençant leur développement à des degrés divers selon l'âge auquel ils y sont confrontés.

Comment se fait-il que des conditions de milieu identiques aient trois influences différentes sur trois enfants distincts ? Cela s'explique par le fait que les rapports de chacun de ces enfants à un événement ne sont pas semblables. On pourrait aussi dire que chacun de ces enfants a vécu la situation différemment. L'un l'a vécu comme une terreur irraisonnée, incompréhensible, qui le précipitait dans un état d'impuissance. L'autre l'a vécu en la comprenant comme un conflit entre attachement et sentiment aigu de peur, de haine et de ressentiment. Et le troisième l'a vécu dans une certaine mesure comme un enfant de 10-11 ans peut déjà percevoir le malheur qui s'est abattu sur la famille et l'oblige à tout mettre de côté pour tenter d'atténuer ce drame en aidant la mère malade et les enfants. Et c'est parce que les trois enfants, dans la même situation, ont trois expériences vécues différentes que l'influence qu'exerce cette situation sur leur développement s'avère distincte.

A l'aide de cet exemple, je voulais simplement souligner que la **pédologie**, à la différence d'autres disciplines, n'étudie pas le milieu en tant que tel sans relation avec l'enfant, mais le rôle et l'influence du milieu sur le cours du développement. Elle doit donc toujours pouvoir trouver le prisme particulier qui réfracte l'influence de l'environnement sur l'enfant ; c'est-à-dire qu'elle doit savoir repérer la relation existante entre l'enfant et son milieu, l'expérience vécue de l'enfant, en d'autres termes, comment l'enfant prend conscience d'un événement donné, lui donne sens et comment il réagit affectivement à un événement particulier. C'est justement ce **prisme** qui permet de déterminer le rôle et l'influence du milieu sur le développement du caractère de l'enfant, sur son développement psychologique, etc.

En lien avec cet exemple, j'aimerais encore attirer votre attention sur un autre facteur. Si vous vous rappelez, lorsque nous avons parlé de la méthode dans notre discipline, j'ai tenté de défendre l'idée que l'analyse qui décompose en éléments doit être remplacée dans la recherche par l'analyse qui aboutit à des unités formant un tout complexe. De plus, nous avons dit que les unités, contrairement aux éléments, sont justement des produits d'analyse qui ne perdent pas les propriétés existant dans le tout, mais conservent dans leur forme la plus simple ces propriétés présentes dans le tout.

Aujourd'hui, en me basant sur un exemple concret d'étude du milieu, je voudrais vous indiquer quelques unités à l'aide desquelles la recherche

en pédologie<sup>2</sup> opère. L'expérience vécue peut être un exemple de ces unités. **Une expérience vécue est une unité qui est représentée sous une forme indivisible, d'un côté par le milieu, c'est-à-dire ce qui est en train d'être vécu – une expérience vécue étant toujours en rapport avec quelque chose d'extérieur à la personne – et de l'autre, la façon dont je la vis singulièrement**, c'est-à-dire que toutes les particularités personnelles et celles du milieu sont simultanément représentées dans l'expérience vécue ; tous les facteurs environnementaux, mais aussi ceux en rapport avec la personnalité dont ils sont issus, tous les traits de caractère de cette personne, ses traits constitutifs, sont en rapport avec l'événement en question. Donc, **dans une expérience vécue, nous avons toujours affaire à l'unité indivisible des caractéristiques propres à la personnalité et de celles de la situation qui figurent dans cette expérience.** C'est pourquoi il s'avère utile d'un point de vue méthodologique, quand nous étudions le rôle du milieu dans le développement de l'enfant, de mener une analyse du point de vue de l'expérience vécue de l'enfant, car elle inclut, comme je l'ai déjà dit, toutes les particularités personnelles de l'enfant qui ont contribué à déterminer ses relations à une situation donnée. Par exemple, toutes mes caractéristiques constitutionnelles y participent-elles pleinement et y jouent-elles le même rôle ? Bien sûr que non. Dans une situation donnée, certaines de mes caractéristiques constitutionnelles jouent le premier rôle, dans une autre, elles laissent leur place à d'autres qui pouvaient auparavant ne pas se manifester du tout. Pour nous, il n'est pas essentiel de connaître les caractéristiques constitutives de chaque enfant en tant que telles, **mais l'important est de savoir lesquelles ont joué un rôle décisif dans la relation d'un enfant à une situation donnée ; dans une autre situation d'autres caractéristiques constitutionnelles peuvent aussi avoir ce rôle.**

L'expérience vécue nous aide donc à distinguer les caractéristiques qui ont joué un rôle pour définir une attitude face une situation donnée. Imaginez que, de par ma constitution, je possède certaines particularités ; il est clair que je vais vivre une situation d'une certaine façon, mais si je présente d'autres particularités, il est tout aussi clair que je la vivrai de façon différente. C'est pourquoi on parle des particularités constitutives des individus en distinguant les personnes excitables, sociables, vives, actives, de celles émotionnellement plus apathiques, inhibées, limitées. Il est en effet évident que si nous avons deux personnes avec des propriétés

<sup>2</sup> « Psychologie » dans le texte d'origine.

constitutionnelles opposées, un même événement entraînera chez chacune d'elles une expérience vécue différente. Par conséquent, les propriétés constitutives de l'être humain, les caractéristiques personnelles de l'enfant en général sont mobilisées en quelque sorte par une expérience vécue donnée, laissant une empreinte, se cristallisant dans cette expérience vécue. Mais en même temps, cette expérience ne représente pas seulement la somme des caractéristiques personnelles qui déterminent comment l'enfant a vécu un événement particulier, mais aussi d'autres événements vécus différemment par l'enfant. La mère alcoolique ou malade psychique, cela revient au même que la nounou dérangée psychiquement, mais ce n'est pas la même chose qu'un père ou un voisin alcoolique. Ce qui signifie que le milieu, qui dans ce cas s'était manifesté à travers une certaine situation concrète, joue toujours un rôle au sein d'une expérience vécue donnée. C'est pourquoi nous sommes en droit de considérer l'expérience vécue comme une unité de facteurs personnels et de facteurs du milieu. Et c'est précisément pour cette raison que l'expérience vécue est un concept qui nous permet par l'analyse des lois générales du développement du caractère d'étudier le rôle et l'influence du milieu sur le développement psychologique de l'enfant.

Prenons encore un exemple qui nous aidera lui aussi à clarifier comment la pédologie étudie concrètement le rôle du milieu dans le développement de l'enfant en examinant les relations qui existent entre l'enfant et son environnement. Je pense que vous serez d'accord avec moi pour dire qu'un événement ou qu'une situation quelconque dans son entourage aura une autre influence sur lui selon la façon dont il comprend son sens et sa signification. Par exemple, imaginez-vous la mort d'un membre de la famille ; il est clair que l'enfant qui comprend ce qu'est la mort va réagir à cet événement autrement qu'un enfant qui ne réalise pas du tout ce qui s'est passé. Ou bien si dans la famille, il y a le cas du divorce des parents. Nous avons très souvent affaire à ce facteur lié à une difficulté d'éducation dans la famille. À nouveau, l'enfant qui comprend le sens de l'événement réagira autrement que celui qui ne le comprend pas.

Pour résumer, je pourrais dire que **l'influence du milieu sur le développement de l'enfant se mesurera, parmi d'autres influences, par le degré de compréhension, de prise de conscience, de capacité à donner du sens à ce qui se passe dans le milieu.** Si les enfants prennent conscience différemment du même événement, il aura pour eux un sens complètement différent. Nous savons que pour l'enfant les événements malheureux ont

souvent une signification joyeuse, car il n'en comprend pas le sens, et de plus on lui permet là ce qui lui est habituellement interdit, pour qu'il se taise, pour qu'il ne dérange pas ; on lui donne un bonbon et l'enfant ressent la maladie grave de la mère comme un événement réjouissant, agréable, comme si c'était son anniversaire. Tout cela repose sur le fait que quelle que soit la situation, son influence ne dépend pas seulement de la nature du contexte en soi, mais aussi de l'étendue de la compréhension et du sens qu'en a l'enfant.

Quand nous avons affaire à des enfants qui présentent un retard mental, surtout s'il est profond, nous avons souvent la conviction qu'ils n'ont pas une compréhension suffisante de la situation, et que cela les préserve et les protège là où un enfant normal souffrirait fortement. Tout le monde sait qu'une telle situation se produit souvent chez les enfants laids. Nous avons eu il y a peu dans notre clinique le cas d'un enfant très laid. Les autres se moquaient de lui, lui-même se savait laid et en parlait. Pour un enfant avec un intellect normal, une situation pareille aurait pu être l'origine d'un traumatisme durable, car il aurait été constamment confronté à sa laideur, à sa différence, au fait que l'on rit de lui, qu'on se moque de lui, qu'on le rabaisse, qu'on refuse de jouer avec lui ; cette humiliation permanente à laquelle est confronté l'enfant provoque en général de très grandes souffrances, des névroses, des troubles fonctionnels ou psychogènes, c'est-à-dire qui sont dus à la souffrance, au désarroi. Mais chez l'enfant dont je vous parle, il ne se produit rien de tel. On a beau se moquer de lui, l'humilier, et de fait il se trouve dans une situation extrêmement difficile, mais cela n'a pas de prise sur lui, comme de l'eau sur un canard parce qu'il ne peut pas généraliser ce qui lui arrive. À chaque fois qu'on se moque de lui, cela lui est désagréable, mais il ne peut pas généraliser, et il n'arrive jamais au point où un enfant normal éprouve un sentiment de dévalorisation, d'humiliation, d'amour propre blessé. Cela ne se produit pas pour lui, car l'enfant ne comprend pas jusqu'au bout le sens et la signification de ce qui lui arrive.

Voilà un exemple frappant de la manière dont une interprétation insuffisante d'un événement ou d'une situation quelconque, lorsque nous la rencontrons chez des enfants présentant un retard mental, les protège souvent de la maladie, des réactions pathologiques, des troubles du développement auxquels les autres enfants sont sujets.

Que se passe-t-il donc exactement ? Dans son milieu, il y a une situation qui aurait amené l'enfant normal à un traumatisme et au désarroi. Mais cela

n'arrive pas dans le cas de notre enfant. Pourquoi ? Parce que l'enfant n'a pas pleinement conscience de la situation. Et l'exemple du cas pathologique que j'ai présenté ici a en fait sa place à chaque âge. Une situation analogue, qu'elle apparaisse quand l'enfant a un, trois, sept ou 13 ans, aura une signification différente. **Le même événement qui advient à des âges différents chez l'enfant se reflète dans sa conscience de façon absolument différente et a une toute autre signification pour lui.**

En lien avec cela, il y a quelque chose qui présente un certain intérêt, quelque chose d'assez complexe mais qui est très important pour comprendre l'influence du milieu sur le développement du concept. Tel concept est lié à la signification de tel mot. Vous savez bien sûr que nous communiquons avec notre entourage essentiellement à l'aide du langage. C'est un des moyens principaux à l'aide duquel l'enfant a un échange psychologique avec les gens qui l'entourent. L'étude du langage a montré que la signification des mots chez l'enfant ne correspond pas à la nôtre, c'est-à-dire que chez lui la signification des mots, à différents étages d'âge, possède une structure différente. Maintenant je vais tenter de clarifier ceci à l'aide d'un exemple.

D'abord, demandons-nous ce qu'est la signification des mots. Je pense que vous serez d'accord avec moi si je dis que la signification des mots, du point de vue psychologique, est toujours une généralisation. Prenons n'importe quel mot. Prenons des mots comme « rue », « humain »<sup>3</sup>, « temps »<sup>4</sup>. Ces mots se rapportent non pas à un objet unique, mais à une certaine classe et à un certain groupe d'objets. La signification de chaque mot du point de vue psychologique est toujours une généralisation. Cela se comprend. C'est la première thèse.

Ces généralisations sont construites autrement chez les enfants que chez nous. Après tout, l'enfant n'invente pas son langage tout seul, mais il trouve des mots déjà prêts, rattachés à des objets existants et il s'approprie notre langue ainsi que les significations des mots qui existent en elle. L'enfant relie donc ces mots aux mêmes objets auxquels nous les relierons. Quand l'enfant dit « temps » ou « humain », il parle des mêmes choses, des mêmes

<sup>3</sup> Человек [*čelovek*] : se traduit par homme, personne, individu, être humain, quelqu'un. Nous avons opté pour « être humain » ou « personne » selon le contexte.

<sup>4</sup> Погода [*pogoda*], temps météorologique à distinguer de время [*vremja*] qui marque la temporalité : temps, heure époque, période, moment.

objets que nous, mais il généralise ces objets d'une autre manière, par un autre acte de pensée que le nôtre. Il n'a pas encore ces généralisations de haut niveau que nous appelons concepts, mais ses généralisations ont un caractère plus concret, plus intuitif. Et on dit que les généralisations que l'enfant fait aux premiers stades de son développement rappellent les généralisations que nous trouvons dans nos noms de famille. Le nom de famille chez nous ne représente pas qu'une seule personne mais un groupe. Alors, comment ce groupe de personnes est-il généralisé sous un seul nom ? Il est généralisé sur la base d'une relation de parenté réelle, non pas sur la base d'une relation logique comme une catégorie spécifique, mais sur la base de la parenté factuelle entre ces personnes. En voyant une personne, je ne peux pas dire si c'est un Petrov ou un Ivanov. Mais si j'apprends qu'il est le fils de Petrov ou le fils d'Ivanov, c'est-à-dire si j'apprends son rapport réel aux autres, je connaîtrai son appartenance à telle ou telle famille. Tout comme se construit notre généralisation du nom de famille, de même – comme la recherche l'a montré – l'enfant élabore dans les premiers temps de l'âge préscolaire une généralisation de tous les objets, c'est-à-dire qu'il nomme avec les mêmes mots les mêmes objets que nous, mais les généralise autrement, de manière plus concrète, plus intuitive, plus factuelle.

Pour cette raison, les généralisations de l'enfant diffèrent des nôtres et ceci a pour conséquence le fait reconnu par tous que l'enfant donne sens à la réalité, appréhende les événements qui se produisent autour de lui, mais pas exactement de la même manière que nous. L'adulte ne peut pas toujours transmettre à l'enfant la signification complète d'un quelconque événement. L'enfant en comprend une partie, mais pas jusqu'au bout, il s'empare d'un aspect du problème et pas d'un autre ; il comprend le problème, mais à sa façon, en le modifiant, en le remodelant, en choisissant seulement certaines parties de ce qu'on lui a expliqué. Il en résulte ainsi que l'enfant, aux différentes étapes de son développement, ne possède pas encore un système de pensée en adéquation avec celui d'une personne adulte. Et donc, cela veut dire que l'enfant, à différentes étapes de développement, généralise d'une autre manière, et par conséquent, interprète et imagine différemment la réalité et le milieu qui l'entourent. C'est pourquoi tant le développement du processus de pensée de l'enfant, que le développement de la généralisation chez lui dépendent l'un et l'autre de la façon dont l'environnement agit sur lui.

Au fil du temps, l'enfant commence à comprendre de plus en plus de choses. Ce qui lui échappait auparavant, il le comprend à présent. Certains événements familiaux vont-ils donc avoir une autre influence sur lui ? Oui. Avant, ils pouvaient avoir un caractère neutre, mais maintenant ils jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. Donc, le développement du processus de pensée en tant que tel, la signification des mots de l'enfant déterminent un nouveau rapport qui peut exister entre le milieu et les divers processus de développement.

Si nous voulions généraliser ce qui a été dit jusqu'à présent, nous pourrions le formuler sous cette forme : comme je l'ai déjà dit, la pédologie n'étudie pas tant le milieu en soi, par ses indicateurs absolus, mais d'avantage le rôle et l'influence du milieu sur le développement de l'enfant ; car dans cette étude du rôle du milieu dans le développement, la relation entre l'enfant et une situation environnementale donnée y revêt un sens primordial. Cette relation peut être mise en évidence à l'aide de divers exemples concrets. Une situation familiale identique, comme je l'ai dit, peut exercer trois influences différentes sur le développement des enfants impliqués. Le milieu produit tel ou tel effet distinct sur le développement suivant l'âge de l'enfant, car ce dernier change, et son rapport à cette situation aussi. Le milieu exerce cette influence, comme nous l'avons vu, à travers l'expérience vécue de l'enfant, c'est-à-dire selon la façon dont il a développé en lui un rapport intérieur à un facteur ou l'autre, à une certaine situation dans son environnement. Le milieu détermine un type de développement différent selon la compréhension que l'enfant a de ce même milieu. On pourrait encore rajouter toute une série de facteurs montrant que chaque aspect du développement, sans exception, va déterminer la manière dont le milieu influencera le développement, c'est-à-dire que c'est le rapport entre l'enfant et le milieu qui reste toujours central, non pas le milieu et l'enfant considérés indépendamment l'un de l'autre.

Nous sommes arrivés maintenant à la conclusion que nous ne pouvons pas considérer le milieu comme un cadre statique et dans une relation extérieure au développement, mais que nous devons le comprendre comme changeant et dynamique. Le milieu, la situation qu'il crée d'une certaine manière, influence l'enfant, oriente son développement. Mais l'enfant, dans son développement, se modifie, il se transforme. Il n'y a donc pas que lui qui évolue, ses rapports au milieu changent aussi et ce même environnement commence à l'influencer sous une nouvelle forme. Cette interprétation dynamique et relative du milieu est la plus

importante source d'inspiration pour la pédologie lorsqu'il est question d'environnement. Pourtant, en soi, cela ne paraît pas très concret. Nous partons du principe qu'il est important d'étudier la relation au milieu, car lorsque cette relation change, l'influence du milieu est différente. Mais nous n'avons pas encore abordé l'essentiel, c'est-à-dire quel est le rôle essentiel du milieu en rapport au développement de l'enfant ? J'aimerais répondre à cette question, maintenant.

En étudiant le milieu, nous nous retrouvons avant tout face à la problématique même à laquelle nous étions confrontés en examinant l'hérédité. Rappelez-vous, nous avons dit qu'il n'y a pas et qu'il ne peut y avoir de définition sommaire de l'influence de l'hérédité sur tous les aspects du développement. Quand nous voulons étudier son influence sur le développement, l'hérédité exige de ne pas se limiter à ses lois spécifiques, essentiellement uniformes, de la différencier selon les multiples aspects du développement. Rappelez-vous, j'ai essayé de montrer comment les résultats de la recherche sur les jumeaux révélaient que pour les fonctions psychologiques supérieures l'hérédité ne joue pas le même rôle que pour les fonctions psychologiques élémentaires. Il s'ensuit donc qu'il faut discerner les différents effets de l'hérédité dans son rapport avec chaque aspect du développement.

Tout cela s'applique aussi complètement au milieu, par exemple à l'influence de l'environnement sur des processus du développement tels que la croissance ou encore la pensée logique de l'enfant. Il serait peu plausible qu'à part sa loi générale qui reste en vigueur, le rapport entre le milieu et un aspect donné du développement ait pour tous les aspects le même degré d'influence. Ce ne serait pas juste. Avec une conception dynamique du milieu, nous commençons à comprendre que les divers aspects du développement ont un rapport différent avec le milieu. C'est pourquoi nous devons étudier l'influence du milieu de manière différenciée, par exemple, sur la croissance de l'enfant, sur la croissance de chaque partie et de chaque système constituant l'organisme, sur le développement des fonctions sensorimotrices, sur celui des fonctions psychologiques, etc.

Quand on veut pousser plus loin les études sur le milieu, le plus simple est de ne pas choisir un aspect limité du développement, mais quelque chose de plus ou moins central, d'essentiel dans le développement, et d'autre part de prendre un aspect du développement où l'influence du milieu se manifeste de manière presque totale.

Prenons le cas du développement de la personnalité de l'enfant, de sa conscience, de sa relation à la réalité qui l'entoure, et voyons le rôle spécifique que joue le milieu dans ce cas.

Si nous considérons toutes les qualités spécifiquement humaines qui se sont formées au cours du développement historique de l'être humain, nous arrivons à la conclusion évidente, précisément : qu'ici, entre le milieu et le développement de l'enfant, il existe des relations telles qu'elles n'appartiennent qu'au développement de l'enfant et à aucune autre forme de développement.

En quoi ces relations entre le milieu et le développement sont-elles spécifiques quand on parle du développement de la personnalité de l'enfant, de ses qualités spécifiquement humaines ? Il me semble que son originalité est la suivante : ce que doit être **le résultat final du développement de l'enfant est déjà rendu dès le début disponible par le milieu**. Et ceci est non seulement présent dans le milieu dès le début, mais a une influence sur les tous premiers pas du développement de l'enfant. Je vais clarifier cela avec un exemple :

Voilà un enfant qui vient de commencer à parler, qui prononce des mots isolés, comme le font habituellement les enfants qui commencent à s'approprier le langage. Dans le milieu de l'enfant, le langage développé, celui qu'il ne maîtrisera qu'à la fin de son développement, existe-t-il déjà ? Il existe en effet. L'enfant parle avec des propositions monosyllabiques, mais la mère parle déjà à l'enfant avec un langage grammaticalement et syntaxiquement structuré, avec un vocabulaire riche, limité bien sûr, afin d'être adapté à l'enfant, mais de toute manière, elle lui parle déjà en utilisant une forme développée de langage. Convenons d'appeler cette forme développée, celle qui doit apparaître à la fin du développement enfantin, convenons de l'appeler, comme on le fait dans la pédologie actuelle, la forme finale ou idéale – idéale dans le sens où elle sert de modèle au résultat qui doit être obtenu quand le développement s'achève – ou finale dans le sens où elle représente ce que l'enfant est supposé atteindre à la fin de son développement. Nous appellerons la forme du langage propre à l'enfant, forme primaire ou initiale. La plus grande particularité du développement de l'enfant, c'est qu'il s'effectue dans des conditions d'interaction avec le milieu, quand la forme idéale et finale, celle qui ne doit émerger qu'à la fin du développement, est non seulement présente dans le milieu, et en contact avec l'enfant dès le début, mais qu'elle interagit réellement et exerce une influence réelle sur la forme primaire, sur les tout premiers pas

du développement de l'enfant, c'est-à-dire quand quelque chose qui est censé se former tout à la fin du développement influence d'une certaine manière les tout premiers pas du développement.

Il se produit la même chose dans d'autres cas. Par exemple, comment se développe la représentation des nombres chez l'enfant, la pensée arithmétique ? L'enfant, au début, à l'âge préscolaire, a encore comme on le sait une représentation très limitée et vague des quantités. Mais ces formes primaires de la pensée arithmétique de l'enfant sont en interaction avec la pensée arithmétique déjà développée de l'adulte, c'est-à-dire que là aussi la forme finale, qui doit apparaître après l'achèvement complet du développement de l'enfant, s'y trouve déjà dès le début du développement, elle est non seulement présente, mais en fait elle détermine et oriente les premiers pas que l'enfant fait sur la voie du développement de cette forme.

Pour vous aider à comprendre jusqu'à quel point cela crée des conditions originales, inimitables et uniques, inhérentes au développement de l'enfant, je vais vous poser la question suivante : comment vous représentez-vous l'évolution biologique ? Peut-on s'imaginer qu'elle puisse s'accomplir d'une manière telle que la forme idéale et supérieure qui n'émerge que comme résultat final du développement existe déjà dans la période initiale, alors qu'il n'y a que des formes inférieures, les plus primaires ? Peut-on s'imaginer que celles-ci se développent sous l'influence directe de la forme finale ? Il est absolument impossible, bien sûr, de l'imaginer ainsi.

Peut-on s'imaginer dans le cadre de l'évolution historique de la société que, quand il s'agit d'une forme initiale d'organisation économique et sociale, il puisse déjà exister une forme supérieure, disons une économie et une société communistes, et que cette forme puisse réellement orienter les premiers pas du développement historique de l'humanité ? On ne peut se représenter les choses ainsi.

Peut-on supposer, concernant le développement de l'être humain, que quand l'être le plus primitif venait à peine d'apparaître sur la terre, il existait simultanément une forme finale supérieure, un être humain du futur, et que cette forme idéale avait une influence directe sur les premiers pas qu'effectuait l'être primitif ? C'est inimaginable. Donc, dans aucune des formes de développement qui nous sont connues, cela ne se passe de manière telle qu'au moment où s'organise la forme initiale il y ait déjà une place pour la forme supérieure, idéale, émergeant à la fin du développement ; et qu'elle soit directement en interaction avec les premiers pas que fait l'enfant sur la voie du développement depuis cette

forme initiale ou primaire. C'est la grande originalité du développement enfantin comparé à d'autres types de développement, parmi lesquels nous ne décelons et ne trouvons jamais ce cas de figure.

Qu'est-ce que cela signifie ? Il me semble que nous pouvons en tirer une conclusion d'une grande importance, qui peut nous faire comprendre immédiatement le rôle particulier du milieu sur le développement de l'enfant. De quelle manière se développe cette forme idéale ou finale du langage chez l'enfant ? Nous avons vu que l'enfant ne possède au début du développement qu'une forme primaire, c'est-à-dire, dans le domaine du langage par exemple, il ne prononce que des mots isolés. Mais ces mots isolés composent une partie du dialogue entre l'enfant et la mère qui elle possède déjà la forme idéale, celle qui doit émerger chez l'enfant à la fin de son développement. Un enfant, à un an ou à un an et demi, peut-il posséder cette forme idéale, simplement se l'approprier, l'imiter ? Il en est incapable. Un enfant de cet âge peut-il néanmoins avancer du premier au dernier pas, ajuster graduellement sa forme initiale à la forme finale ? Oui, les recherches ont montré que c'est ce qui se produit effectivement.

Par conséquent, cela signifie que le milieu joue un rôle dans le développement de l'enfant, dans le sens du développement de sa personnalité et de ses caractéristiques spécifiquement humaines, qu'il intervient comme source du développement, c'est-à-dire qu'il joue dans ce cas le rôle non pas de cadre, mais bien de source du développement.

Qu'est-ce que cela veut dire ? Avant tout quelque chose de très simple, à savoir que si dans le milieu il n'existe pas de forme idéale appropriée au développement de l'enfant, quelles qu'en soient les causes, et que ce développement s'effectue en dehors des conditions spécifiques dont je vous ai déjà parlé, sans interaction avec la forme finale, alors chez l'enfant la forme correspondante ne parviendra pas à se développer correctement.

Imaginez un enfant qui grandit parmi des parents sourds et d'autres membres de la famille sourds-muets. Son langage se développera-t-il ? Non. Et son babil se développera-t-il ? Oui. Le babil se développe même chez les enfants sourds-muets. Donc le babil appartient au genre de fonctions qui proviennent plus ou moins directement des prédispositions héréditaires. Mais le langage chez cet enfant ne se développera pas du tout. Pour que le langage se développe, il est indispensable qu'il y ait dans l'entourage cette forme idéale qui par une interaction avec la forme initiale de l'enfant amènera ce dernier à développer son langage.

Donc, premièrement, le milieu est la source de tous les traits spécifiquement humains de l'enfant. S'il manque la forme idéale adéquate dans le milieu, l'enfant ne développera pas l'activité, les qualités et les traits correspondants.

Deuxièmement, supposons que cette forme idéale n'existe pas dans l'environnement de l'enfant, que son développement ne soit pas soumis à la loi dont je viens de parler, donc sans aucune interaction entre la forme finale et la forme primaire, l'enfant se développant parmi d'autres enfants, c'est-à-dire dans l'entourage de ses pairs avec la forme initiale la plus basique. L'activité et les traits correspondants se développeront-ils ? Les recherches montrent que oui, mais de manière très particulière, c'est-à-dire qu'ils ne se développent que très lentement et spécifiquement, et ne parviendront jamais au niveau qu'ils atteignent lorsque la forme idéale correspondante est présente dans le milieu.

Considérons deux exemples. Tout d'abord, l'exemple suivant. Vous prenez un enfant sourd-muet. Il s'avère que le développement du langage chez cet enfant va se dérouler sur deux axes différents selon que l'enfant est la seule personne handicapée dans la famille ou qu'il grandit avec d'autres enfants sourds-muets. La recherche montre que les enfants sourds-muets développent un langage particulier, une mimique, un langage de signes très richement élaboré. L'enfant développe son propre langage singulier. Ensemble, les enfants en collaboration, en collectivité, créent ce langage. Mais peut-on comparer le développement de ce langage gestuel avec celui de l'enfant qui grandit en interaction avec la forme idéale ? Bien sûr que non. Donc si dans le milieu la forme idéale n'existe pas, mais que seules les formes initiales sont en interaction, alors le développement aura un caractère limité, restreint et appauvri.

Prenons l'autre exemple. Vous avez certainement entendu dire que les enfants bénéficient dans les crèches de toute une série d'avantages en matière d'éducation, comparé à celle du milieu familial. Dès le plus jeune âge, ils font l'apprentissage de l'indépendance, de l'activité autonome et de la discipline. Mais il y a en même temps un ensemble d'aspects négatifs lié à l'éducation dans les crèches. Un de ces désavantages, qui représente un problème sérieux pour toute personne travaillant avec des enfants de cet âge, c'est leur développement plus tardif du langage. En règle générale, à l'âge préscolaire, le langage se développe plus tôt, mieux, et il est plus riche chez l'enfant qui reste à la maison que chez celui qui va à la crèche. Pourquoi ? Pour la bonne et simple raison qu'à la maison, l'enfant ayant sa

mère auprès de lui, ou une personne qui s'y substitue, comme sa nounou, entend toujours un discours qui lui est directement adressé, et se trouve dans un processus d'interaction constant avec la forme idéale du langage.

Alors qu'à la crèche, où il n'y a qu'une seule éducatrice pour plusieurs enfants, voire pour le groupe entier, l'enfant a beaucoup moins la possibilité d'entretenir une interaction directe avec cette forme idéale. En revanche, les enfants peuvent parler entre eux. Seulement ils parlent mal, ils parlent peu, leur propre discours n'est pas une source enrichissante pour leur développement. Pour que le développement de leurs propriétés supérieures spécifiquement humaines puisse s'accomplir dans les conditions les plus satisfaisantes et les plus favorables, il est évidemment indispensable que précisément cette forme idéale finale accompagne, si l'on peut l'exprimer ainsi, le développement de l'enfant dès le tout début.

Voilà pourquoi, quand un enfant grandit dans un groupe d'enfants, comme à la crèche, son langage se développe plus pauvrement. Prenez maintenant un grand échantillon d'enfants de trois ans, en bonne santé physique, grandissant dans de bonnes conditions. Si vous comparez ceux des crèches avec ceux qui restent à la maison, vous verrez qu'en moyenne, concernant le développement du langage, ces derniers seront plus avancés que ceux des crèches, alors que simultanément, l'enfant de la crèche se révèlera sensiblement supérieur à l'enfant de la maison dans toute une série de situations, comme l'indépendance, la discipline, l'autonomie, etc.

Encore un exemple simple, illustratif. Imaginez-vous un enfant qui va développer sa notion des nombres, sa pensée arithmétique, sans aller à l'école ou au jardin d'enfants, c'est-à-dire sans interaction avec la forme idéale de l'adulte, des enfants uniquement livrés à eux-mêmes dans un environnement où une forme déjà développée de la pensée arithmétique n'existe pas. Qu'en pensez-vous, ces enfants dans ces conditions pourront-ils aller loin dans le développement de leur pensée arithmétique ? Non, même s'il se trouve parmi eux des enfants particulièrement doués du point de vue intellectuel. Leur développement restera malgré tout limité, extrêmement restreint.

Nous pouvons donc tirer une conclusion de tous ces exemples se traduisant par le fait que pour des raisons d'origine externe ou interne, dans les cas où l'interaction entre la forme finale existant dans l'environnement et la forme initiale que possède l'enfant est perturbée, alors le développement devient extrêmement limité, et il se produit un état de sous-développement

plus ou moins complet des différentes formes d'activités et des traits propres à l'enfant.

Cette interaction peut être perturbée pour divers motifs. Soit des raisons extérieures, lorsque l'enfant entend bien, mais vit entouré de parents sourds et muets, soit des raisons internes lorsqu'il vit avec des parents qui parlent, mais que lui-même est sourd. Dans les deux cas, le résultat est le même, l'enfant est exclu de cette interaction entre la forme initiale et la forme idéale et tout son développement se dérègle.

Je pense que cette thèse de l'interaction entre les formes idéale et initiale, et les exemples que je vous ai présentés, clarifient l'idée que j'ai énoncée au début, précisément que le **milieu se présente comme la source du développement en ce qui concerne les propriétés supérieures, spécifiques à l'être humain et à ses formes d'activité**. C'est plus précisément l'interaction avec le milieu qui est la source d'où émergent ces propriétés chez l'enfant. Si cette interaction avec le milieu est perturbée, alors les propriétés correspondantes n'émergeront jamais d'elles-mêmes, juste des seules prédispositions héréditaires que l'enfant possède.

Je voudrais, maintenant, en quelques mots, tenter d'évaluer la signification théorique de cela et de vous expliciter cette théorie, qui d'elle-même devrait se révéler suffisamment claire et convaincante si nous l'exposons non pas uniquement du point de vue de la pédologie, mais de ce que nous savons du développement et de la nature humaine en général.

Qu'implique cette loi que je viens de vous exposer ? Elle implique quelque chose de très simple, que **l'homme est un être social, que sans interaction avec la société il ne pourra jamais développer en soi ces qualités, ces propriétés qui se sont formées à l'issue du développement historique<sup>5</sup> de l'humanité dans son ensemble**.

Comment s'est développé le langage chez vous ou chez moi ? Nous n'avons pas créé ce langage par nous même. L'humanité l'a créé dans le processus de son développement historique. Mon propre développement consiste dans le fait qu'au cours de mon développement général, j'ai acquis ce langage selon les lois historiques de son développement et par le processus d'interaction avec la forme idéale. Mais supposez que j'ait été dans la situation d'un enfant sourd, que j'ait eu à créer mon propre langage sans avoir pu utiliser la forme qui s'est construite dans le processus

de développement de l'humanité. Je n'aurais pas pu aller très loin. J'aurais élaboré un langage très limité, des plus primitifs, des plus élémentaires. Cela signifie en fait que l'être humain est un être social par nature, que son développement consiste, entre autre, dans le fait qu'il acquiert des formes d'activités et de conscience élaborées dans le processus historique de développement de l'humanité. Ce fait constitue essentiellement la base de cette interaction entre la forme idéale et la forme initiale.

Le milieu est la source du développement de ces propriétés et qualités spécifiquement humaines, en premier lieu dans le sens où c'est dans le milieu que se trouvent ces caractéristiques humaines historiquement développées. Elles sont inhérentes à l'individu, sans doute en vertu de sa constitution organique héréditaire, mais elles apparaissent chez chaque être humain du fait de son appartenance à un certain groupe social, parce qu'il est une unité historique avérée, vivant à une certaine époque historique et dans des conditions historiques précises. Par conséquent, dans le développement de l'enfant, ces propriétés et qualités humaines spécifiques apparaissent par une voie différente que d'autres traits et qualités plus ou moins directement déterminés par le cours antérieur du développement historique de l'humanité. Ces formes idéales développées, élaborées par l'humanité, celles qui doivent émerger à la fin du développement, existent dans le milieu. Ces formes idéales influencent l'enfant dès les tout premiers pas qu'il fait dans le processus d'acquisition de la forme initiale. Au cours de son développement, l'enfant s'approprie, intérieurise ce qui initialement n'était qu'une forme d'interaction extérieure entre lui et le milieu.

Je veux juste finir d'expliquer cette dernière loi de l'influence du milieu sur le développement de l'enfant qui clarifiera précisément ce que j'entends en parlant du milieu comme source du développement. Au cours du développement de l'enfant (nous nous y arrêterons plus en détail lorsque nous parlerons du développement psychologique de l'enfant), une loi fondamentale s'impose aux chercheurs. Je me permets de la formuler juste dans un sens général et de l'illustrer par un exemple.

Cette loi entend que **les fonctions psychologiques supérieures de l'enfant, les propriétés supérieures spécifiques de l'être humain apparaissent initialement comme des formes d'un comportement collectif de l'enfant, comme des formes de coopération avec d'autres personnes, et ce n'est qu'ensuite qu'elles deviennent des fonctions intériorisées, individuelles, propres à l'enfant**.

<sup>5</sup> « Méthodique » dans le texte original ; voir la traduction in Van der Veer & Valsiner (1994, p. 354), qui remplace également « méthodique » par « historique ».

Je ne prendrai qu'un seul exemple qui vous clarifiera cela. Vous savez que le langage se présente tout d'abord comme moyen de communication entre les gens. L'enfant, à l'aide du langage, dialogue avec son entourage, son entourage lui parle. Mais à présent, prenez chacun d'entre nous. Vous savez qu'il existe chez chacun de nous ce qu'on appelle un langage intérieur, et que ce langage intérieur, c'est-à-dire ce que nous savons formuler silencieusement, joue un grand rôle dans notre processus de pensée. Ce rôle est tellement important que certains chercheurs, à tort il est vrai, confondaient même le processus du langage avec le processus de la pensée. En fait, le langage intérieur pour chacun d'entre nous est une des fonctions les plus importantes dont nous disposons. Quand à cause d'une pathologie quelconque le langage intérieur d'une personne est perturbé, cela entraîne un dérèglement majeur de tout son système de pensée.

Comment ce langage intérieur apparaît-il chez chacun de nous ? La recherche montre que **le langage intérieur émerge sur la base du discours extérieur**. Initialement le langage est pour l'enfant le moyen de communication avec les gens et se limite à sa fonction sociale, à son rôle social. Mais peu à peu, l'enfant apprend à employer le langage pour son usage personnel, pour ses processus internes. Le langage devient non plus seulement un moyen de communication avec les gens, mais aussi un moyen pour la pensée intérieure propre à l'enfant. Dès lors, ce ne sera plus ce langage sonore que nous utilisons quand nous communiquons les uns avec les autres, mais ce sera un langage intérieur, silencieux et muet. Mais d'où vient le langage comme moyen de pensée ? Du langage comme moyen de communication. De l'activité extérieure qui s'effectuait entre l'enfant et les personnes de son entourage, émerge une des fonctions intérieures les plus importantes, sans laquelle la pensée de l'être humain serait impossible. Cet exemple illustre cette thèse générale se rapportant à la compréhension du milieu en tant que source du développement. Dans le milieu, il existe une forme idéale, ou une forme finale en interaction avec la forme initiale de l'enfant et qui aboutit au fait qu'une certaine forme d'activité devient une ressource interne propre à l'enfant, sa propriété, une fonction de sa personnalité.

## 5<sup>E</sup> COURS

### LOIS GÉNÉRALES DU DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT

Nous avons parlé, jusqu'à présent, du développement en général, du développement dans son ensemble ; nous avons tenté d'en définir les règles dominantes et les facteurs les plus communs de son caractère, desquels dépend le développement, nous avons parlé de l'hérédité et du milieu. Mais nous avons déjà vu premièrement que les lois générales du développement se manifestent différemment selon les divers aspects de celui-ci et deuxièmement, en considérant le milieu et l'hérédité, nous avons été amenés à la même conclusion : il n'y a pas de loi générale, unique, qui définirait dans l'ensemble et de la même manière le rôle de l'hérédité par rapport à tous les aspects du développement. Nous avons parlé aussi du milieu : et là encore il n'y a pas de loi qui pourrait répondre une fois pour toute par une formule générale à la question de savoir comment le milieu agit sur le développement et que cette réponse puisse s'appliquer à tous les aspects du développement. Donc, quand nous avons observé le développement d'un point de vue général, nous avons été chaque fois confrontés à la même nécessité, celle de différencier le développement, de l'examiner en le décomposant. Puisqu'il n'y a pas de loi générale qui explique comment l'hérédité influence le développement, il faut donc étudier son action sur les différents aspects du développement. Et en sachant déjà comment elle agit sur chacun des aspects séparément, nous pourrons généraliser et avoir une certaine représentation de son influence sur le développement dans son ensemble.

Je pense que cela ne représente aucune difficulté pour vous de comprendre que le développement doit être un processus différencié, puisque **le développement est un processus durant lequel l'être humain, dès l'instant de sa naissance, suit une voie jusqu'à devenir une**