



*Sixième séminaire pluridisciplinaire
international Vygotski*

**Histoire, culture, développement :
questions théoriques, recherches empiriques**

CNAM Paris - 15 et 16 juin 2015

À l'occasion de la publication de la traduction française intégrale de
Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures



Université Paris 8 Saint-Denis
Laboratoire CIRCEFT-ESCOL – EA 4384

Conservatoire National des Arts et Métiers
Laboratoire CRTD – EA 4132

UPEC – ESPE de l'Académie de Créteil

Dans la tradition des précédents (Lausanne, Albi, Genève, Paris, Bordeaux), ce sixième Séminaire international Vygotski vise à poursuivre et prolonger la réflexion sur l'actualité et la fécondité, les apports et les limites de l'œuvre du psychologue russe dans la recherche en psychologie, en éducation ou, plus largement, en sciences humaines et sociales, à présenter et discuter des recherches récentes pour lesquelles cette œuvre est source d'inspiration.

Il se tiendra quelques mois après la parution, aux éditions La Dispute, de la traduction française intégrale de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, maître-ouvrage de près de 500 pages, comportant 15 chapitres rédigés entre 1928 et 1931, mais demeuré inachevé et inédit du vivant de Vygotski et ayant fait par la suite l'objet d'éditions tronquées ou dont l'appareil critique laissait pour le moins à désirer. Cet ouvrage constitue un exposé global du travail et de la pensée de Vygotski, et de l'approche historico-culturelle à partir de laquelle il se propose de repenser la psychologie et l'étude du psychisme humain. Les idées-forces de l'œuvre de Vygotski s'y trouvent développées : critique radicale des conceptions solipsistes ou mécanistes du psychisme et du développement ; nécessité de les penser comme le produit d'une genèse sociale, de l'appropriation (via la médiation d'autrui), d'œuvres, d'outils et techniques de nature culturelle, matériels et sémiotiques, dont l'usage restructure radicalement le développement du psychisme et de chacune de ses fonctions ; nécessité encore, de penser que, si donc l'ontogenèse est une sociogenèse, si le développement va ainsi de l'inter- vers l'intra-psychique, il n'est pas pour autant simple intériorisation d'activités et de structures d'origine externe, cette migration étant toujours procès de transformation de ce qui est intériorisé.

Vygotski y développe également – en théorie mais aussi en actes – la nécessité et la fécondité d'une approche génétique – étudiant le psychisme et le comportement non comme formes faites mais comme histoire – et comparative – ce qui le conduit, par exemple, à penser le handicap moins comme conséquence d'une déficience naturelle que comme obstacle, empêchement ou limitation d'accès à la culture demandant à être compensé par la création de « voies de détour du développement culturel », approche encore pionnière aujourd'hui.

Ces thèses et cette approche génétique et comparative y sont mises en œuvre, dans les 10 derniers chapitres, pour étudier ces "fonctions psychiques supérieures" que sont l'attention volontaire, la mémoire organisée, la volonté, ou encore le langage oral et écrit... dont Vygotski montre que le développement et la structuration passent

par l'appropriation d'outils culturels (stimuli artificiels) qui permettent et accroissent contrôle et maîtrise de son propre comportement.

La lecture de ce livre (et la présentation qu'en fait Lucien Sève) montre combien Vygotski a puisé son inspiration philosophique et anthropologique chez Spinoza et Marx, et en quoi cet ouvrage peut être considéré comme une œuvre de transition dans le travail de Vygotski, anticipant sur l'étude, non plus seulement de l'usage de signes ou stimuli artificiels, mais du développement de la signification (étude au cœur de *Pensée et langage*) et sur une conception de la personnalité non comme ensemble additif de fonctions faisant l'objet de développements séparés, mais comme système de rapports évolutifs entre elles, faisant lui-même l'objet d'un développement.

Loin de toute posture exégétique, le séminaire ne s'attachera pas seulement à revenir sur l'œuvre de Vygotski, ses influences, ses évolutions, ses rapports avec la psychologie et les sciences humaines et avec le contexte socio-historique de son époque. Il visera également à en explorer et en discuter les usages et les interprétations, les apports et les limites, pour penser et étudier les questions contemporaines, pour construire les élaborations conceptuelles et les recherches empiriques nécessaires aujourd'hui. Si, pour Vygotski, les propositions théoriques et méthodologiques, « l'approche historico-culturelle » du psychisme, de l'activité et du développement humains qu'il propose ne relèvent pas d'une région de la psychologie, mais bien d'une façon de reconsidérer celle-ci dans son ensemble (et de dialoguer par là-même avec les autres sciences humaines et sociales), si le développement et l'histoire du psychisme et des conduites ne doivent pas être seulement objets d'étude mais démarche de recherche, il s'agira à nouveau, dans ce sixième séminaire international, de reprendre ce programme et de faire le point sur ses enjeux actuels, sur sa fécondité et son actualité à la lumière des travaux – empiriques et/ou conceptuels – les plus récents.

Le séminaire sera structuré autour de quatre axes thématiques, qui feront chacun l'objet d'un atelier durant deux demi-journées (15 juin après-midi et 16 matin), les deux autres étant consacrées à des conférences plénières. Ces quatre axes, dont les argumentaires et les attendus sont développés ci-dessous, sont les suivants :

- ▶ 1. Culture, acquisitions, usages et développement
- ▶ 2. Affects, sentiments, émotions : l'affectivité chez Vygotski
- ▶ 3. Questions langagières et pré-langagières (sémiose, langage oral et écrit...)
- ▶ 4. Discours et questions de méthode

Axe 1 Culture, acquisitions, usages et développement

- ▶ **RESPONSABLES : J.-Y. ROCHEX** (*Paris 8, CIRCEFT-ESCOL*)
- ▶ **ET J.-L. TOMAS** (*CNAM-CRTD*)

Dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski distingue « deux branches fondamentales, deux canaux de développement des formes supérieures du comportement, indissolublement liés mais ne fusionnant jamais en un tout », qui sont « premièrement, les processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée : langage, écriture, calcul, dessin ; deuxièmement, les processus de développement de fonctions psychiques supérieures spéciales ». Si, donc, « le conflit entre les formes développées, les formes culturelles de comportement à la rencontre desquelles va l'enfant et les formes primitives qui caractérisent son propre comportement est l'essence même de son développement culturel », celui-ci « ne peut être ni, d'un côté, identifié au processus de maturation organique ni, de l'autre, ramené à une simple assimilation mécanique d'habiletés externes. (...) Le développement culturel, comme tout autre, est soumis à ses propres lois, il a son propre cadre interne, ses propres stades » (*HDFPS*, pp. 113, 273-274, 505-506). Il ne saurait être envisagé comme réorganisation et développement séparés de « fonctions » indépendantes, mais comme développement et restructuration du système de leurs rapports qu'est la personnalité.

Une telle conception dialectique du développement humain ne vaut pas seulement pour le développement de l'enfant, mais également pour celui de l'adulte, quoique selon des modalités qu'il convient de spécifier. Si le développement relève de l'acquisition et de l'usage d'« œuvres » (au sens large que Meyerson donne à ce terme) au cœur de situations éducatives, d'activités sociales ou professionnelles, formelles ou informelles, et d'échanges avec autrui, inscrits dans des rapports sociaux symétriques ou asymétriques, d'apprentissage, de collaboration, mais aussi de domination, il ne s'y réduit pas. S'il va de l'inter-psychique à l'intra-psychique, ce mouvement est tout sauf « sans histoire(s) ». D'une part, il n'est jamais simple intériorisation, incorporation ou « pli », mais toujours processus productif, de développement et de transformation, car « (les fonctions psychiques) ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois » (*Pensée et langage*) ; « bien entendu, le passage du dehors au dedans trans-

forme le processus lui-même, modifie sa structure et ses fonctions. Derrière toutes les fonctions supérieures, derrière leurs rapports, il y a génétiquement des rapports sociaux, il y a les rapports réels des individus » (*HDFPS*, p. 286). D'autre part, ce mouvement peut être facilité, ou au contraire gêné ou empêché par les caractéristiques des situations et des rapports sociaux ou intersubjectifs dans lesquels ces activités et ces échanges se réalisent ; dès lors, l'étude du développement ne saurait être séparée de l'analyse de la spécificité et de la pluralité – voire de la conflictualité – des « classes d'œuvres » (Meyerson, Malrieu), des sphères d'expérience, des contextes et des historicités qui font l'épaisseur et l'hétérogénéité des situations et des processus par lesquels il se réalise ou se grippe.

Chaque acquisition, chaque activité, chaque usage, les processus développementaux, les genèses instrumentales et les dynamiques subjectives et intersubjectives auxquels ils peuvent donner lieu apparaissent ainsi pluri-déterminés. D'une part, ils s'inscrivent au carrefour de plusieurs « pré-histoires », celle des sujets, celle des œuvres et institutions, et celle des situations et rapports sociaux ; d'autre part, ils doivent s'affronter – en un « drame » (Politzer) ou une « expérience » (Canguilhem) dont l'issue n'est jamais jouée d'avance – aux possibles et impossibles, aux tensions, contradictions et ambivalences propres à chacune d'elles.

Différentes disciplines peuvent dès lors être convoquées – pour leurs apports mais aussi pour leurs limites – pour mieux étudier ce qui s'importe ou s'exporte, circule, se confronte et agit d'un univers de socialisation ou d'une sphère d'expérience à l'autre (de la famille à l'école ou du travail au hors-travail par exemple), les relations de continuité, discontinuité ou de rupture, et les modalités d'échange, de développement ou au contraire de grippe ou disqualification entre les différents modes de faire, de penser, d'éprouver qui y sont à l'œuvre.

L'atelier sera consacré à ces questions qui pourront être abordées et traitées sous des angles et questionnements disciplinaires ou inter-disciplinaires, à partir d'élaborations théoriques ou méthodologiques ou de recherches empiriques. Celles-ci pourront s'intéresser aux différents types d'œuvres, d'artefacts ou de sphères d'expérience et à leurs rapports avec les différents processus de développement, les différentes fonctions et leurs interrelations ; aux contextes et processus sociaux, aux « rapports réels » entre individus favorisant les acquisitions et usages et les processus développementaux dont ils sont la source, ou leur faisant obstacle ; aux indices (langagiers, techniques, corporels...) attestant l'appropriation d'outils de « développement culturel » et l'élaboration psychique de l'expérience...

Axe 2 Affects, sentiments, émotions : l'affectivité chez Vygotski

► RESPONSABLES : YVES CLOT

► ET LIVIA SCHELLER (CNAM, CRTD)

Cet atelier cherchera à comprendre et approfondir l'héritage laissé par Vygotski spécifiquement sur le problème de l'affectivité. A la fin de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, au chapitre XV, au moment où il cherche à « saisir sous forme synthétique le développement culturel », il écrit : « en l'état actuel de nos connaissances nous manquent des éléments de la plus haute importance pour résoudre le problème posé. Ainsi n'avons nous rien pu dire de ce plus important maillon entre vie organique et vie de la personnalité qu'est le développement culturel des émotions et inclinations humaines » (2014, p. 526). Cette situation — ajoutée aux limites de l'ouvrage sur la question du développement des concepts et de la personnalité — fait dire à Vygotski que son chapitre de synthèse « ne peut être écrit qu'au brouillon » (p. 522).

On a pu faire de cette limite et de cette lucidité l'une des raisons principales qui fit considérer à Vygotski que la publication de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* était prématurée (Sève, 2014, p. 64).

Comme on le sait le problème était présent très tôt dans son travail comme le montre *La psychologie de l'art de 1925* (2005). Mais cette évaluation de l'ampleur du problème logé dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* le pousse à entreprendre dès 1931 la rédaction de *Théorie des émotions*. Etude historico-psychologique (1998). A la fin de sa vie, aussi bien dans *Pensée et langage* (1934/1997) que peut-être surtout dans la *Défectologie* (1934/1994) la question devient centrale.

Bien sûr elle devient centrale seulement à l'intérieur de son approche nouvelle des systèmes psychologiques développée entre autres en 1932 dans ses *Leçons* prononcées à l'Institut Herzen de Léningrad (2010). L'affectivité, comme les autres fonctions, ne se développe pas « de façon tant soit peu autonome, indépendamment des autres ; en une étroite interaction, ce sont tous les aspects de la vie psychique qui se développent, avançant autant qu'ils peuvent en s'épaulant l'un l'autre » (HDFPS, p. 524)

Pour lui, « toute activité suppose la présence d'un besoin affectif » (*Défectologie*, p. 203). Mais pas plus que "l'intellect ne peut s'expliquer complètement par lui-

même" (p. 218), l'affectivité ne saurait être comprise seulement du dedans, comme "un élément original, propre et autonome, isolé des conditions réelles d'existence (...) comme un fait qui ne peut être modifié au cours du développement" (p. 219). Il faut rapporter les deux modalités psychiques de l'intellect et de l'affect aux conflits de la pensée. Mais c'est encore insuffisant. Pour Vygotski, l'essentiel est de rendre la pensée à la vie car, loin d'être le simple parallélisme d'un exercice cognitif et d'un transfert affectif, notre pensée se définit d'abord en raison du fait qu'elle agit sur le monde. Elle participe, comme activité intérieure, au processus de notre activité extérieure. Elle "consiste à déterminer notre manière de vivre et notre comportement, à changer nos actions, à les orienter, à nous libérer des dominations de la situation concrète" (p. 229). C'est le cours de cette activité dans le monde avec les autres hommes qui convoque — mais sans coïncidence — le cognitif et l'affectif, à la fois cause et effet du développement, changeant de place au cours de celui-ci.

On connaît aussi les travaux de H. Wallon sur la dissociation et l'alternance fonctionnelle de l'affect et de l'intellect dans le cours du développement. Et l'intérêt de Vygotski sur cette question le conduit souvent à se mesurer avec Freud. L'atelier aura donc une ambition comparative. Il aura aussi vocation à comprendre en quoi et pourquoi, la *Théorie des émotions* emprunte sa conception de l'affect à Spinoza : « qui entend par affects d'une part ces états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent, et d'autre part les idées que l'on a de ces états » (*Théorie des émotions*, 1998, p. 105).

En quoi, pourquoi mais aussi comment peut se développer le programme sans ambiguïté de Vygotski écrivant en 1931 : « notre but est de créer ne serait-ce que les bases premières d'une théorie psychologique des affects (...) digne de devenir un des chapitres de la psychologie humaine, peut-être même son chapitre principal » (*Théorie des émotions*, p. 155). Pour ce faire, on sollicitera tous les travaux empiriques, théoriques ou cliniques susceptibles d'éclairer cette *perezivaniye* qu'on peut traduire par « expérience émotionnelle » (Brossard, 2010, p. 111) vécue et vivante où se joue les rapports entre affects, émotions et sentiments qu'il s'agira de mieux comprendre dans le système fonctionnel de l'affectivité.

Axe 3 Questions langagières et pré-langagières (sémiose, langage oral et écrit...)

► **RESPONSABLES : CHRISTOPHE JOIGNEAUX (UPEC, CIRCEFT-ESCOL)**

► **ET KATIA KOSTULSKI (CNAM, CRTD)**

Au tournant des années 1930, dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski redéfinit de la façon suivante l'objet de ses recherches sur le développement culturel de l'enfant : « Le concept de "développement des fonctions psychiques supérieures" et l'objet de notre investigation englobent deux groupes de phénomènes, qui semblent à première vue tout à fait hétérogènes mais représentent en fait deux branches fondamentales, deux canaux de développement des formes supérieures de comportement, indissolublement liés mais ne fusionnant jamais en un tout. Ce sont, premièrement, les processus d'acquisition des moyens externes du développement culturel et de la pensée : langage, écriture, calcul, dessin ; deuxièmement, les processus de développement de fonctions psychiques supérieures spéciales, non délimitées ni définies avec tant soit peu de précision et appelées dans la psychologie traditionnelle attention volontaire, mémoire logique, formation de concepts, etc. » (*HDFPS*, 2014, 113). Autrement dit, il s'agit d'étudier les interrelations au sein et entre trois ensembles de processus ou d'objets : les caractéristiques de différents systèmes de signes, l'histoire de leurs « modes d'utilisation » (id., p. 246) et d'appropriation, et enfin les modalités du développement culturel des opérations psychiques telles qu'elles peuvent se manifester dans des processus supérieurs du comportement.

Au risque de l'anachronisme (certains des termes qui suivent étaient peu ou pas employés du vivant de Vygotski), on pourrait avancer que ce dernier développe une approche multimodale des usages des systèmes sémiotiques (langage, écriture, calcul, dessin) qu'il étudie. Selon une perspective qu'on retrouve dans *Psychologie de l'art*, il ne se contente pas de présenter les caractéristiques et les potentialités propres à chacun de ces systèmes sémiotiques, il met surtout l'accent sur la diversité des fonctions qu'ils peuvent avoir pour ceux qui les utilisent ou se les approprient. C'est ainsi qu'il montre par exemple que le langage (oral ou écrit) peut, selon notamment l'âge des enfants, tout aussi bien être un moyen d'expression, d'indication ou de représentation symbolique. Et que cette pluralité fonctionnelle d'un même système sémiotique permet de comprendre pourquoi, au cours de leur développement, les enfants et

ceux qui les entourent privilégient certaines associations temporaires de « moyens de communication » (id., p. 185) ou « de représentation » (id., p. 341). Ce qu'il met bien en lumière à propos de la « préhistoire de l'écrit » (chapitre 7) et des liens génétiques qui peuvent exister entre les « gestes indicatifs », le dessin, le jeu symbolique ou différentes formes d'écrit (« simples » traces graphiques, écrit pictographique ou présymbolique...). Une telle analyse des caractéristiques des systèmes sémiotiques tels qu'ils sont utilisés par les enfants permet non seulement de mettre en lumière des liens génétiques entre des systèmes sémiotiques habituellement étudiés séparément, et l'apparition et le développement de fonctions psychiques supérieures (attention volontaire, mémoire logique, pensée conceptuelle, volonté « anticipatrice »...), mais aussi de montrer que le développement de l'enfant serait tout autre sans les moyens culturels qui sont mis à sa disposition et qui lui permettent, via la réorganisation des fonctions sociales, de réguler ses relations avec autrui puis, via la réorganisation des fonctions psychiques, de s'autoréguler.

L'ambition de ces orientations de recherches nous semble d'actualité pour identifier de façon plus générale les processus de construction mutuelle de différentes strates du « social » et du « psychisme ». En effet, si les analyses développées dans ce livre et dans ceux qui suivront cherchent avant tout à reconstituer les médiations par lesquelles ces systèmes sémiotiques deviennent des « fonctions psychologiques propres de l'enfant » (id., p. 333), Vygotski laisse entendre (en particulier dans les textes reproduits dans les annexes de ce livre) qu'il ne s'agit là que du noyau de son programme de recherches. Plus généralement, il insiste sur l'importance pour la psychologie « générale » (et pas seulement celle du développement du jeune enfant) de l'étude des « activités médiatisantes » (id. p.205) des relations humaines au moyen de signes. Donc non plus seulement le jeune enfant « normal », mais aussi les « enfants dits déficients », le bébé ou l'adolescent (dernier chapitre), de sexes différents. Étudiées non plus seulement sur le plan intersubjectif ou interpersonnel, mais aussi à plus grandes échelles, celles qui correspondent aux autres sens que Vygotski donne au « social » : époques historiques, histoires des systèmes de signes, classes et formations sociales, « développement de la société humaine » (id., pp. 110-111), diverses sphères de la vie sociale ou du comportement (id. p. 560).

Cet atelier portera sur ces différentes perspectives, plus ou moins explorées par Vygotski. Il sera donc l'occasion de confronter des travaux sur le développement culturel non seulement des jeunes enfants, pouvant être distingués selon leur sexe ou leur origine sociale, mais aussi

des bébés, des adolescents et des adultes au sein de différentes sphères sociales. Par exemple, on pourrait chercher à opérationnaliser, au sein d'études sur les apprentissages scolaires ou le développement professionnel, l'assertion suivante de Vygotski : « Les stimuli artificiels créés par l'homme, qui n'ont aucun lien avec la situation donnée et sont mis au service d'une adaptation active, apparaissent une fois encore comme le trait distinctif des formes supérieures de comportement » (id. p. 188). Cela pourrait conduire, à partir notamment de l'étude d'usages d'une pluralité de systèmes de signes, à mieux spécifier et contextualiser les usages souvent polymorphes des notions de réflexivité, de prise de conscience, de décontextualisation ou d'autonomie. On pourrait aussi, à partir du constat récurrent que fait Vygotski au cours de ses expériences que « l'enfant n'utilise pas [toujours] de façon tant soit peu significative les stimuli-moyens qu'il a devant lui » (id. p.374), se demander si des différences culturelles d'« individualisation » (Vygotski préfère ce terme à celui de socialisation) pourraient expliquer ces « ratés » ou différentes formes d'appropriation de systèmes sémiotiques, notamment en raison de la diversité sociale des activités « médiatisantes ».

Axe 4 Discours et questions de méthode

► **RESPONSABLES : LAURE KÆTZLER (CNAM, CRTD)**

► **ET MAIRA MAMEDE (UPEC, CIRCEFT-ESCOL)**

À la différence des ouvrages déjà connus de Vygotski, dans *HDFPS* nous avons pour la première fois un meilleur aperçu du travail méthodologique mis en œuvre par le chercheur. La plus grande visibilité de la dimension méthodologique nous permet de mieux comprendre son articulation avec le cadre théorique qu'il a construit, ouvrant également la possibilité de nourrir des échanges qui portent sur cette articulation.

Dans cet atelier, nous discuterons l'apport de Vygotski sous l'angle de la méthode et de la méthodologie d'investigation. Dans *HDFPS*, Vygotski explicite plusieurs clefs de sa méthode d'investigation des fonctions psychiques supérieures. Nous reviendrons ici sur les trois dimensions essentielles de sa méthode, de notre point de vue.

Premièrement, il fait de l'étude historique (on pourrait dire génétique) la clef de voûte de sa méthode : « Etudier historiquement, c'est en effet simplement appliquer la catégorie de développement à l'analyse des phénomènes. Etudier historiquement quelque chose, c'est l'étudier en mouvement. C'est justement l'exigence fondamentale de la méthode dialectique. Embrasser dans l'investigation le processus de développement d'une chose dans toutes ses phases et ses changements – du moment de son apparition à sa mort -, c'est aussi découvrir sa nature, connaître son essence, car c'est seulement lorsqu'il est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est. Ainsi, loin d'être complémentaire ou auxiliaire par rapport à l'étude théorique, l'étude historique du comportement en est la base » (p. 169). Autrement dit, il pose comme condition de la compréhension d'une fonction psychique supérieure le dévoilement des différentes phases de sa genèse.

Deuxièmement, Vygotski soulève l'importance fondamentale de la médiation – et donc de la culture – dans le comportement humain et dans son étude. Dans ce sens, il réfute l'opposition entre culture et nature, dans la mesure où la culture fait partie de la nature humaine, participant du développement humain. Pour lui, le signe, entendu comme « stimulus conventionnel artificiellement créé par l'homme, qui est un moyen de maîtriser le comportement, celui d'autrui ou le sien propre » (p. 190), caractérise le comportement supérieur de l'homme, dans son originalité. L'investigation psychologique prend comme point d'entrée cette médiation du comportement humain par des signes, à commencer par le langage.

Vygotski fait ainsi de la signification, entendue comme activité de création et d'utilisation de signes, la clef de la spécificité du comportement humain. La psychologie s'humanise, selon Vygotski, quand elle s'attache au développement culturel des fonctions psychiques. Dans la lignée de Politzer, ce changement de point de vue consiste « à opposer l'homme aux processus, à apprendre à considérer l'homme qui travaille et non le muscle qui se contracte, à passer du plan naturel au plan humain, à remplacer des notions "inhumaines" par des notions "humaines" ». Cette analyse fonde l'étude du développement de l'enfant, ancré dans la culture. Elle oriente parallèlement notre compréhension de l'activité humaine, vue ici par Vygotski comme une activité de transformation du milieu qui vise à orienter son comportement (p. 201). Elle amène donc à analyser les rapports entre l'utilisation des outils et des signes, et la maîtrise du monde et de soi, que Vygotski rassemble dans le concept d'activité médiatisante (p. 205). Dépassant l'opposition entre nature et culture, Vygotski les intègre toutes les deux dans la compréhension de ce qui caractérise l'humain et son développement. Comment dialectiquement cela prend-il forme dans les recherches actuelles ?

Troisièmement, sur la base de ces deux thèses centrales, la primauté de l'étude historique du phénomène et la primauté de la construction de signes dans l'activité humaine, Vygotski élabore sa méthode génétique-expérimentale. Cette conception de l'expérimentation, qui vise à mettre en visibilité expérimentalement le développement d'un processus de signification, quand un sujet s'empare du matériel fourni par le chercheur pour construire des moyens d'accomplir la tâche, est originale. Elle nous ouvre, aujourd'hui encore, des perspectives critiques très intéressantes sur ce que peut bien être la recherche en psychologie, en sociologie et en sciences de l'éducation, pour ne citer que quelques unes des disciplines concernées. Quelles voies de recherche peuvent être ouvertes par la construction expérimentale de situations pour interroger les fonctions psychiques supérieures et leur genèse ? Quelles mises en œuvre possibles dans les différents champs disciplinaires qui s'inspirent de la théorie vygotkienne ?

Chez Vygotski, les questions méthodologiques ne se limitent pas à la seule question de la méthode, mais sont intimement imbriquées avec la dimension théorique, imbrication qui dépasse le seul champ de la psychologie. Dans cet atelier, nous regroupons des propositions qui s'articulent autour des questions méthodologiques (et théoriques) soulevées par ces trois aspects méthodologiques, en fonction des différents champs disciplinaires et objets de recherche.

Programme

A) Programme des conférences

Conférence 1 : lundi 15 juin, 9h15-10h

Lucien Sève : « Vygotski : une démarche dialectique en psychologie »

Le choix d'une démarche dialectique n'a rien de doctrinaire chez Vygotski: il fait corps avec l'anthropologie matérialiste-historique qui est la sienne. Et cette démarche ne saurait être introduite du dehors dans son objet: la tâche scientifique est d'en déceler les rapports et procès dans ce psychisme même et sa formation historico-culturelle. Le lecteur d'aujourd'hui réapprendra concrètement la dialectique en suivant les analyses vygotskiennes des contradictions internes et de leur éventuel dépassement, des sauts qualitatifs, du rapport entre tout et partie – question à propos de laquelle on s'interrogera sur les relations de cette psychologie avec la Gestalttheorie. En fin de compte sa démarche dialectique débouche sur une théorie du drame de l'enfance et une pédagogie du saut.

Conférence 2 : lundi 15 juin, 10h-10h45

Pascal Séverac (Université Paris Est) : « L'enfant et la conquête de la liberté : Vygotski avec Spinoza »

À la toute fin du chapitre 12 de *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski affirme: " Nous ne pouvons pas ne pas remarquer que nous en sommes arrivé à la conception même de la liberté et de la maîtrise de soi qu'a développée Spinoza dans son *Éthique*". Comment Vygotski en arrive-t-il à une telle conclusion ? Quelle est cette conception spinoziste de la liberté ? Et si la liberté est le fruit d'un développement, voire d'une transformation de l'enfant, dans quelle mesure celui-ci prend-il part à la conquête de cette maîtrise de soi ?

Discussion : lundi 15 juin, 10h45-12h

Lucien Sève et Pascal Séverac, discutant Jean-Yves Rochex

Conférence 3 : mardi 16 juin, 9h-9h45

Nicolai Veresov (Université de Monash, Australie) : « Cultural-historical Genetic Research Methodology : an example of the empirical study of early literacy »

Spécialiste de Vygotski qu'il a contribué à faire connaître dans le monde anglo-saxon (cf. *Undiscovered Vygotsky. Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*, Frankfurt: Peter Lang, 1999 ou *Cultural-Historical Psychology*, 4, 2010), Nikolaï Veresov développe une réflexion méthodologique originale sur les fondements de l'approche vygotkienne du développement.

Discussion : mardi 16 juin, 9h45-10h15

Nikolaï Veresov, discutante Laure Kloetzer

Conférence 4 : mardi 16 juin, 13h30-14h15

Pablo del Rio (Université Carlos III de Madrid) : « Le patrimoine vygotkien : un modèle, une recherche, une passion »

Cette conférence portera sur trois aspects du patrimoine vygotkien.

En premier lieu (regardant le passé), la génétique rétrospective ou l'explication historico-culturelle de ce que nous sommes, d'où nous venons et de la manière dont nous nous construisons: le modèle vygotkien du développement médiatisé des Fonctions Supérieures. Ce que nous ferons en réfléchissant sur le bilan actuel du modèle en regard du développement futur de la psychologie.

En second lieu (regardant le futur), la génétique prospective et le potentiel de la proposition concernant les Fonctions Supérieures du point de vue de la construction fonctionnelle des personnes et des cultures, objets d'un processus accéléré de transformation historique et culturelle, et d'un défi permanent dans la construction personnelle de chaque système fonctionnel. Nous avons ici en vue les avancées de Vygotski dans les dernières années de son travail, au-delà du modèle des Fonctions Supérieures, car sa thèse portant sur la neurogenèse et la proposition concernant la reconstruction cérébrale du système fonctionnel ouvre de nouveaux scénarios pour l'humanité et pour la psychologie aujourd'hui.

En troisième lieu (en regardant son œuvre du point de vue de la vie), nous discuterons la tension créatrice permanente dans les travaux de Vygotski entre la vision et la mission. Entre la signification et le sens, entre le psychologue qui explique la vie et le psychologue qui la vit. Nous essayerons de trouver quelques indices sur la façon dont il a tenté d'articuler la raison et la passion dans son projet de science psychologique. Car les tensions, les incohérences, les contradictions et les tâtonnements, qui n'ont rien d'inhabituel dans l'œuvre vygotkienne, expriment des problèmes ouverts auxquels Vygotski n'a pas su ou n'a pas voulu renoncer pour faire de la science.

Conférence 5 : mardi 16 juin, 14h15-15h

Stanislav Štech (Université Charles de Prague) : « L'enseignement scolaire, entre reproduction et digression »

Le caractère cumulatif de la culture repose, selon Tomasello, sur « l'effet cliquet » rendu possible grâce aux artefacts / outils qu'elle offre. Ces outils, en tant que

« moyens externes » du développement culturel de l'individu, l'invitent d'abord à des activités reproductives. Néanmoins, cette reproduction n'est jamais immédiate, sans erreurs ou sans versions dissidentes, lesquelles contribuent, elles aussi, à l'élaboration des formes supérieures de la pensée.

Pour contribuer à cette élaboration, l'enseignement scolaire, comme forme condensée et organisée du développement culturel, se trouve sous la contrainte de « créer une technique des voies de détour spéciales semblable à celle qui existe pour le développement des moyens externes du développement culturel » (Vygotski). En prenant appui sur plusieurs recherches qualitatives portant sur l'apprentissage de la langue maternelle au collège (la socialisation langagière) et sur l'apprentissage de concepts propres à l'histoire, nous tenterons de démontrer que, dans l'usage de telles techniques, l'effet cliquet revêt la forme d'algorithmes à reproduire, lesquels sont destinés à disparaître pour ouvrir la voie aux notions et concepts et au lexique qui leur est lié (ce qui n'exclut pas que surviennent retours et régressions). Seront ainsi examinées différentes modalités de l'appropriation des concepts, entre reproduction et digression créative.

Discussion : mardi 16 juin, 15h30-16h45

Stanislav Štech et Pablo del Rio, discutant Yves Clot

Ensemble des communications des ateliers

Les communications sont présentées par axe par ordre alphabétique du premier communicant. Le programme détaillé des ateliers, session par session, sera communiqué ultérieurement.

Axe 1 : Culture, acquisitions, usages et développement

Marie Béguin (*Université de Lausanne*) : « Émancipation des systèmes communicationnels et développement du langage à partir de significations partagées relatives à l'objet ».

Anne Clerc-Georgy (*Haute École pédagogique, Lausanne*) : « Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité ».

Serge Éloi (*LIRTES, Université Paris Est Créteil*) : « Genèse instrumentale et activité médiatisante : comment former à faire des choix en volley-ball ? ».

Sylvain Fabre (*CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis*) : « Développement du dessin, développement par le dessin : penser la classe d'arts plastiques dans une perspective vygotkienne ».

Christiane Moro (*Université de Lausanne*) : « Appropriation de l'usage conventionnel des objets et développement des fonctions psychologiques dans le développement précoce ».

Julien Netter (*CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis*) : « Vygotski pour penser l'intériorisation socialement différenciée de la culture à l'école primaire ».

Danielle Ruelland-Roger (*EPTCA*) : « Vygotski, Bakhtine, Granger : des ressources pour l'activité des professeurs de mathématiques ? ».

Caroline Scheepers (*Haute École Lucia de Brouckère*) et **Jacques Crinon** (*CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis – UPEC*) : « Les journaux des apprentissages, entrée dans la culture scolaire ».

Bernard Schneuwly et **Irina Leopoldoff** (*FAPSE, Université de Genève*) : « Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures et Cours de pédologie : deux points de vue sur un même développement ».

Claire Taisson-Perdicakis (*Haute École pédagogique, Lausanne*) : « Classe ordinaire ou classe spécialisée : variations matérielles pour un même objectif, apprendre à lire ».

Axe 2 : Affects, sentiments, émotions : l'affectivité chez Vygotski

Alain Berthoz (*Professeur honoraire au Collège de France, chaire de physiologie de la perception et de l'action*) : « Vicariance et Empathie: confrontation entre les données récentes des neurosciences et les théories de Vygotski ».

Solange Ciavaldini-Cartaut (*Université de Nice Sophia-Antipolis – École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, France*), **Michèle Venet** (*Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Québec*) et **Pierre-Marc St-Gelais-Mérineau** (*Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Québec*) : « La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi, avec autrui et sur son milieu : comparaison franco québécoise d'analyses de l'expérience émotionnelle en enseignement et formation. »

Miliana Galvão Prestes, Jorge Tarcisio da Rocha Falcão, et Camila Costa Torres (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPET), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brésil*) : « Gestion du risque psychosocial dans l'activité professionnelle des techniciens infirmiers brésiliens à Natal (RN) »

Pascale Pracros (*Psychologue du travail*) : « Le partage des affects, une ressource pour le développement de l'activité. »

Livia Scheller et Jean Yves Bonnefond (*CRTD, CNAM, Paris*) : « Vygotski lecteur de Politzer, une psychologie concrète du développement des fonctions psychiques supérieures. Un cas de transformation fonctionnelle dans une entreprise industrielle. »

Serge Tchougounnikov (*Université de Bourgogne, Dijon*) : « L'esthétique de Lev Vygotski et l'esthétique psychologique de son temps : de la psychologie des émotions à la sémantique empathique »

Symposium dans le cadre de l'axe 2 : « Perezhivanie et construction socioculturelle de l'émotion esthétique »

Chloé Gabathuler (*Équipe Grafelit, Université de Genève*) : « La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Analyse comparative de pratiques effectives au fil de la scolarité »

Carolina Merchán Price (*Équipe d'éducation artistique, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombie*) : « Le "vécu émotionnel" comme contenu de formation des enseignants en théâtre scolaire »

René Rickenmann et Luis de la Calle (*Équipe de didactiques des arts et du mouvement-DAM, Université de Genève*) : « Construction sociale des émotions esthétiques : genre d'œuvre et fonctions dans la perezhivanie »

Axe 3 : Questions langagières et pré-langagières (sémiose, langage oral et écrit...)

Isabelle Bastide (*CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis*) et **Christophe Joigneaux** (*CIRCEFT-ESCOL, UPEC*): « L'enseignement et l'apprentissage langagières préscolaires. Le " cas-limite " de la Toute Petite Section de maternelle ».

Marie-Cécile Bertau (*IPS, LMU München*) et **Andrea Karsten** (*Kompetenzzentrum Schreiben, Universität Paderborn*): « The Movement of Interiorization: Exploring the Language Shaped Detour from the Other to Oneself ».

Stéphane Bonnéry (*CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Saint-Denis*) et **Christophe Joigneaux** (*CIRCEFT-ESCOL, UPEC*): « Des " activités médiatisantes " socialement situées. L'exemple des lectures partagées d'albums ».

Pascal Dupont (*Université Toulouse II Jean Jaurès, ESPÉ Académie de Toulouse*): « L'activité langagière dans les processus d'apprentissage ».

Katia Kostulski (*CRTD, CNAM, Paris*): « Intériorisation du dialogue et Interfonctionnalité des modalités du langage dans l'activité : le cas des magistrats poursuivants en situation de plaider-coupable ».

Eliane Lousada (*Université de São Paulo, Brésil*) et **Simone Maria Dantas-Longhi** (*Université Fédérale de Viçosa, Brésil*): « Des voix en dialogue : des pistes pour l'identification de traces du langage égocentrique dans des entretiens de confrontation ».

Patrick Mayen (*Unité de Recherche Développement Professionnel et Formation, Agrosup Dijon*): « L'usage des systèmes de signes par les conseillers et par les usagers dans le Conseil en Evolution Professionnelle : apprentissages et développement ».

Valérie Tartas, Audrey Barthélémy et Jonas Nowé (*Unité de Recherche Interdisciplinaire Octogone, Université de Toulouse Jean-Jaurès*): « Le développement de la créativité chez l'enfant : Humour et usages d'objets entre enfants de l'école maternelle et de l'école élémentaire ».

Axe 4 : Discours et questions de méthode

Stéphane Balas (*Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (EA 4132), Cnam, Paris*): « Conception de dispositifs de formation professionnelle : transmettre, traduire ou développer l'activité ? »

Mylene Ducrey Monnier (*Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne*): « Dispositif de formation " Lesson Study " : Une méthode vygotskienne d'investigation de la pratique enseignante et de développement professionnel des futurs enseignants ? »

Daniel Faïta et Frédéric Saujat (*Aix-Marseille Université, ENS Lyon-IFé, ERGAPE, EA 4671 ADEF, France*): « Le rapport dialogique en autoconfrontation comme cadre d'une activité médiatisante sur l'activité enseignante ».

Catherine Loisy (*Institut Français d'Éducation, Ecole normale supérieure de Lyon*): « La " méthode trajectoire " : vers un instrument d'intelligibilité du parcours professionnel, et de soutien à la réflexion du professionnel sur son propre développement ».

Gimena Pérez-Caraballo (*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brésil*): « Approche clinique et interculturelle de l'activité des professionnels de santé travaillant à la frontière Uruguay-Brésil à travers des méthodes indirectes ».

Annalisa Sannino (*Center for Research on Activity, Development and Learning CRADLE, University of Helsinki*): « Stimulation duale dans " l'expérience d'attente " : Implications théoriques et méthodologiques ».