



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , n°3 , 2017

Développement des significations et significations du développement dans la perspective de L.S. Vygotski

Cristian Bota
Ecaterina Bulea Bronckart
(FPSE, Université de Genève)

RESUME : Cette contribution a pour objectif de réexaminer la conception qu'avait Vygotski des relations entre les significations verbales, le développement de ces significations et le développement cognitif, en prenant appui sur les propositions formulées en ce domaine dans ses deux ouvrages fondamentaux, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* et *Pensée et Langage*. A cet effet, les auteurs procèdent d'abord à un examen du statut que Vygostki accordait aux signes verbaux, analysent les raisons qui le conduisaient à contester l'arbitraire des signes et mettent en évidence les valeurs successives qu'il a attribuées aux signes et aux significations. Les auteurs commentent ensuite la perspective développée par Vygotski à propos du développement de la fonction symbolique, posant une différence de « valeur représentative » des différents types de signaux, et se différenciant ainsi de l'approche de Piaget. Sur ces bases, les auteurs reformulent alors les principes généraux de l'approche historico-culturelle puis montrent les importantes similitudes existant entre les approches de Vygotski et de Saussure, s'agissant de la conception même des signes, du caractère fondamentalement évolutif des significations, ainsi que du rôle que jouent ces dernières dans le développement de la pensée enfantine.

Mots-clés: Développement, Saussure, Sémiotique, Signe, Signification, Vygotski,

L'objet de cette contribution est de présenter des éléments d'une recherche dont le but principal est de revisiter cet aspect central de la psychologie de Vygotski qu'est l'implication réciproque entre développement et significations. Plus particulièrement, il s'agit de problématiser cette relation d'implication sous l'angle des transformations que subissent les concepts de

signification et de développement au fil des textes de cet auteur (pour une analyse du « développement du concept de développement », cf. SCHNEUWLY, 1994 ; 1999). Il nous semble que le caractère novateur de la conception de Vygotski tient en partie à l'originalité avec laquelle cet auteur pose le problème de la signification comme dimension humaine intrinsèquement développementale, en ce double sens que cette signification est elle-même perpétuellement en développement et qu'elle est le catalyseur nécessaire du développement psychologique (cf. BRONCKART, 2008 ; 2013).

Comme on le sait, l'activité scientifique de Vygotski s'est déroulée sur une courte période d'à peine une dizaine d'années, pendant laquelle sa conception a évolué très rapidement. Les textes aujourd'hui disponibles ne constituent qu'une cristallisation partielle de la vivacité de la pensée vygotkienne, dont l'analyse est en outre complexifiée par de nombreux problèmes éditoriaux. Les démarches de reconstruction chronologique de la rédaction et de la publication des textes de cet auteur butent encore sur les effets confondants de la censure, de la recomposition et de la manipulation exercées par les éditeurs successifs des originaux comme des traductions. Ainsi, la rédaction de l'ouvrage que nous allons particulièrement analyser, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (2014 pour la traduction française ; désormais *HD*), est généralement datée de 1931, mais selon l'étude de Yasnitsky (2011), la nature disparate des textes d'origine (qui sont soit des chapitres de livres, soit des conférences, soit des articles publiés ailleurs) conduirait à fixer la date de rédaction autour de 1928-1929 ; par ailleurs, alors que les chapitres 1 à 5 auraient quand même été effectivement rédigés en 1931, le chapitre 7 sur le développement du langage écrit et le chapitre 15 sur le développement de la personnalité et de la vision du monde chez l'enfant figurent également dans un autre ouvrage non publié, datant de 1928-1929 et intitulé *Histoire du développement culturel de l'enfant normal et anormal*. Le même type de problèmes de datation se pose pour l'ouvrage *Pensée et langage* (1997 pour la traduction française ; désormais *PL*) où les chapitres 1, 6 et 7 datent de 1933-1934, alors que d'autres remontent à 1930-1931.

Notre but n'est pas de procéder à une reconstruction des étapes d'élaboration de la conception vygotkienne du développement, mais de tenter de saisir des différences significatives dans l'emploi des concepts mentionnés, en cherchant leurs lignes de cohérence générale, qui peuvent coïncider avec leurs frontières chronologiques ou peuvent, au contraire, les dépasser. A cet effet, nous avons choisi de centrer notre étude sur la teneur des deux ouvrages mentionnés plus haut parce qu'ils constituent précisément deux des grands jalons du travail de Vygotski. Dans *HD*, on trouve la légitimation méthodologique et la mise en œuvre pratique (expérimentale) du programme de la psychologie historico-culturelle¹. En l'état actuel de l'édition des travaux de Vygotski, et en attendant la publication d'autres textes importants produits pendant ses dernières années de vie, *PL* demeure l'ouvrage donnant accès à l'un des sommets atteints par la réflexion théorique de l'auteur sur ce qui constitue le noyau de la conscience humaine – les rapports entre la pensée et le langage – et sur les modalités de son étude scientifique.

Dans ce qui suit, nous allons centrer notre étude sur des éléments extraits du chapitre 7 de *HD*, dans lequel Vygotski commente le statut développemental des dessins et du « jeu symbolique » par rapport au langage oral et écrit, ainsi que sur des éléments issus des chapitres de *PL* centrés sur l'analyse des signes verbaux dans leurs rapports à la pensée.

1. Objectifs de notre analyse

¹ Le versant pratique-expérimental est également exploré en détail dans *L'outil et le signe dans le développement de l'enfant* (1999), mais sans la justification théorique-méthodologique de *HD* et avec de nombreux problèmes éditoriaux (cf. Kellogg, 2011).

Dans les limites de cette contribution, nous esquisserons une problématisation centrée sur les notions de signe et de signification, à trois niveaux différents.

1) Au niveau général de la délimitation conceptuelle et terminologique du domaine des signes, Vygotski a élaboré au fil de ses travaux, et en partie sur une base expérimentale, une conception qui ne se revendique explicitement d'aucune tradition sémiotique. Il nous semble dès lors intéressant et important de tenter de clarifier les possibles raisons de cette absence et de demander, modestement et factuellement, sans projeter sur les idées de Vygotski une conception sémiotique toute prête, ce que sont les signes pour cet auteur. Plus particulièrement, il s'agit de préciser quelle sorte de différence peut être éventuellement posée entre la catégorie traditionnelle de signe et la catégorie (ou les catégories) esquissée(s) dans le cadre de la psychologie historico-culturelle. Deux questions majeures nous retiendront ici.

- Quelles sont les propriétés, les conditions d'émergence et de fonctionnement des différentes espèces de signes ?

- Quelles sortes de découpages internes sont établis dans le domaine des signes, c'est-à-dire quelle place occupe le langage parmi les autres formes sémiotiques ?

2) Dans les multiples discussions centrées spécifiquement sur le statut des signes verbaux dans le fonctionnement psychologique, auxquelles Vygotski a procédé au long de ses travaux, une constante assez intrigante suscite l'attention : son insistance systématique sur le caractère non arbitraire des unités de la langue. Vygotski a ainsi soutenu à plusieurs reprises, sur base du cadre conceptuel de Potebnja (1862/1926), que l'articulation des sons avec les significations est sous-tendue par une « image » motivante et que cette motivation se perd progressivement, au cours de l'évolution de la langue dans le temps. Les analyses menées par Saussure sur le même problème ont cependant montré, avec précision et profondeur, que cette motivation n'est qu'un phénomène secondaire dans la « vie » de la langue qui intervient pour contrebalancer l'effet de *l'arbitraire radical* des signes verbaux. On peut dès lors se poser les questions qui suivent.

- Quelle était plus précisément la sorte d'arbitraire que rejetait Vygotski ?

- Quelles sont les raisons pour lesquelles il s'y opposait ?

- Cette critique de l'arbitraire touche-t-elle également au principe saussurien ?

3) Enfin, au plan épistémologique, nous nous demanderons quels pourraient être aujourd'hui les rapports entre la psychologie, dans son orientation historico-culturelle et la sémiologie telle qu'elle a été projetée par Saussure (1916 ; 1968 ; 2002). Nous montrerons que la place accordée par Vygotski à l'analyse psychologique des significations en développement trouve un remarquable écho dans la sémiologie de Saussure qui, quelques vingt ans avant le psychologue soviétique, prévoyait la création d'une « psychologie des systèmes de signification ».

2. La délimitation du domaine des signes dans la perspective de Vygotski

Vygotski ne mentionne jamais la discipline qui s'occupe des différents systèmes de signes, que ce soit la sémiotique (dans la tradition de C.S. Peirce) ou la sémiologie (dans la tradition de F. de Saussure). En regard de la large culture philosophique et scientifique de l'auteur, l'absence de référence à la discipline qui étudie les différentes espèces de signes ne relève probablement pas de l'oubli. Une hypothèse plausible serait de considérer qu'il s'agit d'un choix délibéré témoignant de son insatisfaction vis-à-vis de la sémiotique traditionnelle et, plus particulièrement, de la conception scolastique qui était à son origine et dans laquelle le signe est le produit d'un rapport de *substitution*, résumé par la formule bien connue *aliquid stat pro aliquo*.

Dans cette perspective, un signe est une chose qui, en vertu de ses propriétés spécifiques, remplace et renvoie vers quelque chose d'autre et la signification réside dans ce double rapport substitutif-référentiel. La conséquence logique de cette position est qu'un signe qui n'a pas de correspondant ontologique identifiable n'a pas non plus de signification. Cette conséquence est

renforcée par la tradition philosophique occidentale qui considérait l'esprit comme un reflet direct de l'organisation du monde extérieur, les "symboles" n'étant rien d'autre qu'une nomenclature, c'est-à-dire l'expression matérielle de ce rapport immédiat et stable de l'esprit avec les états de choses dans le monde. Si l'on veut esquisser en deux mots la prise de position de Vygotski par rapport à cette tradition, on peut dire que pour lui cette dimension référentielle (le renvoi vers quelque chose) est tout à fait secondaire et qu'elle se présente comme un produit dérivé de la dimension première du signe qui est la *signification*. Cette position est exprimée de manière particulièrement claire dans le chapitre final de *PL* intitulé *Pensée et mot* :

« Pour l'ancienne psychologie ce qui lie le mot et la signification est une simple liaison associative, qui s'établit grâce à la coïncidence réitérée, dans les conscience, de la perception du mot et de la perception de la chose désignée par le mot. [...]

[...] nous nous sommes s'emblée efforcé de nous placer à un autre point de vue [...] L'unité de base à laquelle nous parvenons dans l'analyse contient sous sa forme la plus simple les propriétés inhérentes à la pensée verbale en tant que tout. C'est dans la *signification du mot* que nous avons trouvé cette unité de base qui reflète dans sa forme la plus simple l'unité de la pensée et du langage. » (*PL*, pp. 417-419)

Il est également intéressant de noter que ce primat de la signification (comme une forme spéciale de rapport social) sur la référence (comme forme de rapport au monde) est valide à la fois pour les signes verbaux et pour les autres espèces de signes tels qu'ils se forment au cours du développement de l'enfant (cf. ci-dessous).

Toutefois, la valeur attribuée aux concepts de *signe* et de *signification* se modifie sensiblement au fil des textes de l'auteur. Dans les deux textes examinés, on peut relever un double emploi du concept de signification, qui embrasse d'une manière générale le processus de production de signes (toutes espèces confondues, dans *HD*) et, respectivement, d'une manière plus spécifique, le processus propre à un système de langue (dans *PL*).

2.1. La signification comme processus de production de signaux artificiels

Ce premier sens apparaît clairement dans *HD* et est également étroitement relié au fameux texte sur « La méthode instrumentale en psychologie »², dans lequel Vygotski esquissait dans ses grandes lignes l'innovation conceptuelle et méthodologique sur laquelle se fondait la psychologie historico-culturelle, c'est-à-dire l'idée que les processus psychiques supérieurs ont une structure médiatisée :

« Dans le comportement de l'homme, nous rencontrons toute une série d'**adaptations artificielles qui visent à contrôler les processus psychiques**. Par analogie à la technique, ces adaptations peuvent être définies conventionnellement comme "instruments psychologiques" [...]. Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes: le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, **tous les signes possibles**, etc. » (VYGOTSKI, 1930/1985, p. 39)

Les signes ne sont ici qu'un sous-ensemble de la catégorie des *instruments psychologiques*, qui peut inclure d'autres sortes de phénomènes comme un nœud dans le mouchoir, une entaille dans le bois, etc., qui ont tous la propriété d'être créés par l'homme et de lui permettre d'exercer

² Paru en 1930, ce texte se présente néanmoins comme un dense résumé, sous forme de thèses, des réflexions déployées longuement dans les chapitres méthodologiques de *HD*, qui ont été achevés, selon les informations disponibles à l'heure actuelle, pendant la même année ou au plus tard l'année suivante.

un contrôle sur ses propres processus psychiques (cf. FRIEDRICH, 2010). Toutefois, dans les chapitres théoriques et méthodologiques de *HD*, Vygotski a en fait emboîté ces deux catégories – les signes et les instruments psychologiques – en une catégorie encore plus générale qui est celle des *signaux*.

A ce niveau, Vygotski prend au sérieux le cadre conceptuel et le vocabulaire de Pavlov (1954) qui avait introduit le terme de « signal » et celui d'« activité signalisatrice du cerveau » (ou « activité de signalisation ») pour décrire le phénomène du réflexe conditionné. Pavlov utilisait ces termes pour caractériser le comportement des animaux supérieurs (c'est-à-dire dotés d'un système nerveux) capables d'enrichir leur stock de réflexes innés (ou « absolus ») par l'élaboration des réflexes conditionnés, qui leur permettent de mettre en place des relations plus souples, plus différenciées et plus équilibrées avec le monde extérieur. Le *signal* est plus spécifiquement la fonction que réalise le stimulus conditionné, en intervenant dans le circuit nerveux responsable du réflexe inné pour déclencher ce dernier mais à partir d'excitants environnementaux secondaires, qui font l'objet d'un renforcement (par exemple, susciter la salivation du chien à partir de stimuli auditifs qui « coïncident dans le temps » avec le stimulus nourriture, mais qui ne font pas originellement partie de ce stimulus). En reconnaissant dans le comportement signalétique la base commune du comportement animal et du comportement humain, Vygotski s'attache à définir la caractéristique déterminante de ce dernier comme la *création de signes ou de signaux artificiels* (ou un comportement signifiant).

« Mais ce qui différencie le comportement de l'homme, c'est justement qu'il crée des excitants-signaux artificiels, en premier le grandiose système de signalisation du langage, et par là même qu'il maîtrise l'activité de signalisation des grands hémisphères. Si l'activité fondamentale et la plus générale des grands hémisphères chez les animaux et chez l'homme est la signalisation, l'activité fondamentale et la plus générale de l'homme, qui le distingue au premier chef de l'animal du point de vue psychologique, c'est la *signification*, c'est-à-dire la création et l'utilisation de signes. » (*HD*, p. 192)

En introduisant ce terme de « signification³ », Vygotski prend le soin de préciser qu'il utilise le mot « dans son sens le plus littéral et le plus précis. La signification est la création et l'utilisation des signes, c'est-à-dire des signaux artificiels » (*ibid.*). Ainsi, la différence terminologique entre *signaux* et *signes* fait écho et apporte des précisions nécessaires aux distinctions entre *inférieur* et *supérieur* et entre *naturel* et *artificiel*. Et en introduisant le terme « artificiel », Vygotski s'oppose à la rupture classique entre nature et culture (cf. FRIEDRICH, 2010, pp. 61-66), qui fait de cette dernière un régime ontologique radicalement différent de la nature, et il soutient en ce domaine que « la culture ne crée rien, elle ne fait qu'utiliser ce qui est donné par la nature, elle le modifie et le met au service de l'homme » (*HD*, p. 260) ; pour l'auteur, le terme « artificiel » caractérise ainsi l'intervention sociale de l'homme dans la nature.

Ce qui nous semble important de souligner à ce propos est que l'entrée en matière de Vygotski n'est pas cognitive ou représentationnaliste, voire substitutive, mais au contraire *praxéologique* et *fonctionnelle* : contrairement à la *doxa* sémiotique qui définit les signes de manière abstraite en regard des référents auxquels ils renvoient, Vygotski re-découpe la catégorie des signes en regard de l'organisation collective des humains qui les produisent et du fonctionnement psychologique qu'ils servent à maîtriser (toutes fonctions psychiques confondues : mémoire, attention, pensée, émotions, volonté, etc.). Dans cette acception large, la *signification* est le processus par lequel s'établit une nouvelle liaison entre un excitant artificiel (parce que créé socialement) et une partie du comportement ou du psychisme, qui est alors maîtrisée à l'aide de

³ Vygotski utilise en russe le terme *signifikacija* qui (à la différence de *značenie*) permet de renforcer le paradigme *signal – signe – signification*.

cet excitant :

« Dans le processus de la vie sociale, l'homme a créé et développé les systèmes les plus complexes de connexion psychologique sans lesquels l'activité de travail et toute la vie sociale seraient impossibles. Par leur nature même et leur fonction, les moyens de connexion psychologique sont des signes, c'est-à-dire des stimuli créés artificiellement, qui ont pour mission d'agir sur le comportement, de former de nouvelles liaisons conditionnées dans le cerveau de l'homme. » (*HD*, p. 194)

« Les stimuli-moyens artificiels introduits par l'homme dans la situation psychologique et remplissant la fonction d'autostimulation, nous les appelons signes, en donnant à ce terme un sens plus large et en même temps plus précis que dans son acception courante. Selon notre définition, est un signe tout stimulus conventionnel artificiellement créé par l'homme, qui est un moyen de maîtriser le comportement celui d'autrui et le sien propre. Deux éléments sont essentiels pour le concept de signe : son origine et sa fonction. » (*HD*, p. 190)

Vygotski insiste à juste titre sur le terme « créer » (qui revient plusieurs fois dans ce texte) impliquant que les signaux artificiels servent non seulement à contrôler ou à maîtriser les processus psychiques existants, mais à produire des processus psychiques nouveaux, avec des qualités, des structures et une différenciation non comparables aux processus psychiques élémentaires.

2.2. Des rapports entre les signaux dans le développement

Cette première saisie générale de la signification et des signes a permis à Vygotski de concevoir et, par la suite, de rendre compte d'un certain nombre de situations expérimentales qui visaient à rendre accessible à l'observation le développement des fonctions psychiques supérieures chez l'enfant. Dans certaines de ces expériences, notamment sur la mémoire médiatisée, le "contenu" des signaux artificiels n'était pas en lui-même important, comme dans le cas de l'enfant qui, sans savoir encore écrire et disposant d'un crayon et d'un papier pour se souvenir d'un certain nombre de mots ou de phrases, commence à faire des traits pour mieux se rappeler, ou qui utilise un morceau en bois pour réaliser la même tâche, etc. Cependant, lorsqu'il traite de la différenciation grandissante des types de signaux que l'enfant maîtrise au cours de son développement, Vygotski utilise des termes plus ou moins classiques comme « représentation », « fonction symbolique », « geste représentatif », « signe graphique », « activité figurative symbolique », etc. Dans ce cas, la terminologie de la psychologie objectiviste disparaît au profit d'un vocabulaire plus spécialisé pour la description des formes sémiotiques.

Il nous semble néanmoins important de souligner que l'analyse de Vygotski n'est pas pour autant classiquement sémiotique. Pour ce faire, nous reprendrons des éléments discutés dans le chapitre 7 de *HD* qui est consacré à la « préhistoire du développement du langage écrit » et dans lequel Vygotski analyse en réalité les modalités d'émergence de ce qui est ultérieurement devenu connu sous le nom de « fonction symbolique ». Même si le travail éponyme de Piaget n'allait être publié que 15 ans plus tard (PIAGET, 1946), Vygotski en présente ici une critique anticipée. Comme on le sait, selon Piaget le langage n'est qu'une des étapes de la construction de la fonction symbolique, voire un produit du développement cognitif de l'enfant. Vygotski affirme au contraire une position très clairement logocentrée dans laquelle « la première représentation symbolique doit être rapportée justement au langage, [...] c'est déjà sur la base du langage que se créent toutes les autres significations symboliques des signes » (*HD*, p. 344). Ainsi, les différentes formes de représentation que sont les gribouillis et les dessins, les jouets dans le jeu symbolique de l'enfant,

sont pour Vygotski autant de stades d'un processus unique de développement du langage écrit (HD, p. 348).

La question que traite Vygotski ici pourrait être résumée de la manière suivante : comment les dessins et le jeu de l'enfant « signifient »-ils ? Et en quel sens peut-on affirmer qu'ils constituent des stades intermédiaires du développement du langage écrit ?

D'une manière apparemment paradoxale, la réponse de Vygotski consiste à dire que les dessins et le jeu n'ont pas pour l'enfant de fonction « représentative » dans le sens classique du terme. Les premiers dessins et les jeux ne signifient pas parce qu'ils « représentent », parce qu'ils se « substituent » à une réalité absente. La réponse de Vygotski passe à nouveau par une perspective praxéologique et fonctionnelle, qui implique le recours à un ensemble totalisant et dynamique dans lequel les signaux apparaissent et se différencient. Cet ensemble est constitué de la fusion du corps de l'enfant, avec ses capacités de mouvement et sa gestualité, et de son langage. D'une part, Vygotski montre que les premiers dessins de l'enfant sont loin d'être représentatifs par eux-mêmes et qu'ils constituent en réalité l'enregistrement et le complément graphique d'un « geste représentatif ». Ainsi, un enfant qui veut montrer comment il fait sombre quand on ferme les stores, trace sur le papier un trait énergique vertical qui constitue pour lui le mouvement de tirer les stores. D'autre part, Vygotski montre que dans le jeu, certains objets deviennent « représentatifs » en ce qu'ils « équivalent » à d'autres objets, en raison de leur « utilisation fonctionnelle » ou de la possibilité d'effectuer avec eux un « geste représentatif ». En ce sens, le dessin comme l'objet-jouet participent d'une « dramatisation » dans laquelle le corps et le langage de l'enfant « communiquent et indiquent la signification » des objets et des traces graphiques, objets et traces qui peuvent par la suite acquérir une certaine autonomie :

« C'est à peu près à cet âge [4-5 ans] qu'apparaît une liaison verbale extrêmement riche, qui commente, explique, communique un sens à chaque mouvement, objet, action. L'enfant non seulement fait des gestes, mais il discute, il s'explique à lui-même le jeu, en fait un tout organisé et confirme en quelque sorte visuellement l'idée que les formes commençantes du jeu ne représentent en fait rien d'autre qu'un geste initial, qu'un langage à l'aide de signes. Le jeu déjà comporte un élément conduisant à s'émanciper de l'objet dans le signe et dans le geste. Grâce à un long usage, la signification du geste passe dans les objets qui, durant le temps du jeu, se mettent même sans les gestes correspondants à représenter des objets et des rapports conventionnels. » (HD, pp. 336-337)

C'est de cette manière que certains objets deviennent symboliques dans le jeu : non parce qu'ils auraient des propriétés abstraites de ressemblance (même lointaine) avec les objets désignés, mais parce qu'ils sont intégrés à la « dramatisation » :

« À présent, le bâton qui représente pour lui un cheval n'est pas pour lui un cheval, il ne tombe pas dans l'illusion [...] le bâton n'est pas plus cheval que signe de cheval, tels par exemple une image ou un mot. Il est intéressant de remarquer que dans le jeu de l'enfant le dessin ou l'image remplacent rarement un objet manquant. [...] Le bâton acquiert signification pour l'enfant grâce au geste, au mouvement, à la dramatisation. [...] Pour tenir lieu de l'objet qui permet la pleine réalisation du geste, il faut une chose quelconque, et la signification qu'elle va acquérir est essentiellement seconde, dérivée, elle dérive de la signification première du geste. » (HD, pp. 536-537)

Pour marquer la continuité entre le dessin, le jeu et l'écriture proprement dite, Vygotski qualifie le dessin d'« écriture pictographique », le jeu d'« écriture symbolique par objets » et l'écriture elle-même de « dessin de la parole ». L'enjeu de la saisie de cette continuité réside dans l'importance cruciale de la maîtrise de l'écriture pour le développement culturel de l'enfant, et notamment pour le développement de sa capacité de *signifier*, qui passe d'un symbolisme du premier degré (les signes verbaux dans le langage oral) vers un symbolisme du deuxième degré (les signes graphiques qui « dessinent » les signes du langage oral).

3. Le développement historico-culturel

Dans la phylogenèse, le développement culturel intervient *après* que le développement du type biologique *homo sapiens* a été achevé ; ces deux processus se déploient en deux lignes différentes et successives. La spécificité de l'ontogénèse consiste dans le fait que les deux lignes se croisent, se superposent et fusionnent :

« Le comportement de l'homme adulte civilisé d'aujourd'hui [...] est le résultat de deux processus distincts de développement psychique. D'un côté le processus de l'évolution biologique des espèces animales, aboutissant à l'apparition de l'espèce *Homo sapiens* ; de l'autre le processus de développement historique, par lequel l'homme primitif s'est transformé en homme civilisé. Dans la phylogenèse, les deux processus - développement biologique et développement culturel du comportement - se présentent séparément comme des lignes de développement indépendantes, faisant l'objet de disciplines psychologiques autonomes, distinctes.

Toute la singularité, toute la difficulté du problème du développement des fonctions psychiques supérieures chez l'enfant viennent de ce que ces deux lignes sont fusionnées dans l'ontogénèse, qu'elles forment réellement un processus unique, bien que complexe. » (*HD*, p. 114)

Dans *PL*, Vygotski a démontré, sur la base des résultats de diverses expériences concrètes, que le développement des significations des mots constituait le facteur décisif de ce développement des fonctions psychiques supérieures, et plus précisément que les processus cognitifs décrits par Piaget notamment en termes d'« abstraction » ou de « généralisation » étaient fondamentalement liés aux transformations des significations des mots. Et Vygotski a soutenu en outre que la forme spécifique que prenaient ces transformations chez un individu avait des conséquences directes sur l'évolution de ses processus et structures de pensée :

« Il n'y a que deux aspects que nous rencontrons toujours dans l'étude concrète de la pensée et tous deux sont d'une importance primordiale. Le premier aspect, c'est la croissance et le développement des concepts enfantins, ou des significations des mots. La signification du mot est une généralisation. Une structure différente de ces généralisations signifie un mode différent de reflet de la réalité dans la pensée. [Le second aspect est que] des rapports différents de généralité déterminent eux-mêmes des types différents d'opérations possibles. » (*PL*, p. 407)

Dans *HD*, Vygotski a montré également que les différents stades de développement ontogénétique sont marqués par le changement des types d'interactions qui s'établissent entre les systèmes d'activité et les systèmes de signification (au sens large) de l'enfant. Ainsi, l'imbrication « synchrétique » entre signifier, penser et agir qui caractérise le stade du jeu se différencie progressivement à l'âge scolaire pour aboutir à une division très nette, dans laquelle penser avec des signes et des symboles n'est plus un but en soi mais devient un moyen de réfléchir ou de planifier une action qui se déroulera indépendamment de ces signes et symboles :

« Si au stade du jeu [l'enfant] pense et agit tout à la fois, et quand il pense à une activité s'incarnant dans les signes, passe directement à sa dramatisation, c'est-à-dire à l'effectuation concrète de l'action, chez l'écolier, pensée et action sont déjà plus ou moins séparées. Dans le jeu, on a une forme d'utilisation particulière des signes : pour l'enfant le processus même du jeu, c'est-à-dire l'usage des signes, est encore étroitement confondu avec l'entrée vécue dans ce que signifient ces signes, dans l'activité imaginaire ; ici il se sert du signe non comme moyen mais comme but en soi. La situation change du tout au tout à l'entrée dans l'âge scolaire. Ici pensée et action se séparent avec netteté chez l'enfant. » (*HD*, p. 538)

4. Psychologie historico-culturelle et linguistique saussurienne

Trois prises de position fortes émergent des écrits de Vygotski que nous venons de commenter. La première réside en l'affirmation de la prééminence fonctionnelle et génétique du langage sur les autres formes d'« activité symbolique » ; bien que dans *PL* ce rapport entre le langage et les autres systèmes de signes ne fasse l'objet d'aucun commentaire, l'analyse sémiologique qui y est proposée nous semble apporter des arguments indiscutables pour établir cette place centrale du langage. La seconde prise de position forte réside dans l'analyse qui est proposée du statut de la signification et de surtout dans la démonstration du fait que ces significations se transforment en permanence au cours du développement infantin. La troisième position est que ce développement des significations des mots constitue l'un des facteurs majeurs du développement de la pensée. Il convient de constater que sur ces trois points, et sur bien d'autres encore (cf. BRONCKART, 2003 ; BRONCKART & BULEA, 2011), la perspective vygotkienne est largement compatible avec celle qui émerge de l'œuvre saussurienne.

La similitude des positions concernant la sémiologie, et plus précisément le rapport entre signes verbaux et autres signaux, se manifeste clairement dans ces deux citations de Saussure :

« La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc. Elle est seulement **le plus important de ces systèmes**. On peut donc concevoir *une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale* ; nous la nommerons *sémiologie* (du grec *semeion*, "signe"). » (SAUSSURE, 1916, p. 33)

« On a discuté pour savoir si la linguistique appartenait à l'ordre des sciences naturelles ou des sciences historiques. Elle n'appartient à aucun des deux, mais à un compartiment des sciences qui, s'il n'existe pas, devrait exister sous le nom de *sémiologie*, c'est-à-dire science des signes ou étude de **ce qui se produit lorsque l'homme essaie de signifier sa pensée au moyen d'une convention nécessaire**. » (SAUSSURE, 2002, p. 262)

La similitude des approches de la signification des mots et du fait que celles-ci se transforment en permanence, se manifeste clairement également dans la citation qui suit :

« [...] **la signification n'est qu'une façon d'exprimer la valeur d'une forme**, laquelle valeur dépend complètement des formes coexistantes à chaque moment, et [...] c'est par conséquent une entreprise chimérique, non seulement de vouloir suivre cette signification en elle-même, mais même de vouloir la suivre par rapport à une forme, puisque **cette forme change, et avec elle toutes les autres, et avec celles-ci toutes les significations** de manière qu'on ne peut dominer le changement de signification que vaguement par rapport à l'ensemble. » (SAUSSURE, 2011, p. 230)

La similitude des positions ayant trait au rôle central joué par les signes verbaux dans les processus psychologiques se manifeste enfin dans la célèbre citation :

« Psychologiquement, que sont nos idées abstraction faite de la langue ? Elles n'existent probablement pas, ou sous une forme qu'on peut appeler amorphe. Nous n'aurions [...] probablement pas le moyen de distinguer clairement deux idées sans le secours de la langue. [...] » (SAUSSURE in CONSTANTIN, 2005, p. 285)

Par ailleurs, si Vygotski n'a pas explicitement abordé le problème des rapports entre psychologie, linguistique et sémiologie, Saussure a formulé à ce propos une position que Vygotski n'aurait sans doute pas désapprouvée :

« Peu à peu la psychologie prendra pratiquement la charge de notre science,

parce qu'elle s'apercevra que **la langue est non pas une de ses branches, mais l'ABC de sa propre activité.** » (SAUSSURE, 2002, p. 109)

« **Or la psychologie possède-t-elle une sémiologie ?** La question est inutile, vu que si elle en possédait une, les phénomènes de la langue que la psychologie ignore seraient tellement prépondérants, à eux seuls, comme base du fait sémiologique, que tout ce qui aurait pu être dit hors d'eux par le psychologue ne représente forcément rien ou à peu près rien. » (*ibid.*, p. 227)

5. Notes conclusives

Tout d'abord, à en revenir au titre donné à cette contribution, il paraît nécessaire de relever que le terme de développement peut prendre deux "valeurs" distinctes. Dans une première acception, ce terme désigne le processus (thématisé par Saussure) de transformation permanente des langues et des significations qui y sont organisées ; d'ordre collectif et en principe inconscient, ce processus se déploie sans but prédéterminé et sans dimension majorante (la langue d'hier n'est ni meilleure ni pire que celle d'aujourd'hui !). Dans une seconde acception, qui a trait à l'ontogenèse, les expressions incluant ce terme (développement des significations et développement des processus de pensée) désignent une progression allant en principe, au cours de l'enfance, du simple au complexe et du concret à l'abstrait, et dans cette acception le terme de développement désigne un processus à dimension clairement majorante.

Ensuite, on relèvera que les rapports entre psychologie, sémiologie et linguistique, tels qu'ils ont été conçus par les courants dominants au 20^{ème} siècle ne semblent guère correspondre aux projets convergents de Vygotski et de Saussure. Le *mainstream* psychologique a rechigné à prendre en considération le problème des interactions entre systèmes psychologiques et systèmes de significations, préférant réduire ceux-ci à une manifestation seconde de ceux-là ; et le *mainstream* sémiotique de son côté s'est résolu à dissoudre le langage dans une sémiologie généralisée, quasi insensible à la diversité des langues, à leur dynamique et à leur rôle dans le développement psychologique.

Enfin, pour caractériser d'une autre façon l'implication réciproque entre développement et significations ainsi que l'originalité de la démarche de Vygotski, on pourrait considérer que la démarche mise en œuvre dans le chapitre sur la préhistoire du développement du langage écrit constitue une forme de "*sémiologie génétique expérimentale*", dans la mesure où elle étudie l'émergence et le développement de différentes formes sémiologiques (notamment le dessin, le jeu⁴ et le langage écrit) au cours de l'ontogenèse en ayant recours à des situations expérimentales.

Development of significations and significations of the development in the perspective of L.S. Vygotski

SUMMARY : The aim of this contribution is to re-examine Vygotsky's conception of the relations between verbal significations, the development of these significations and cognitive development, based on the propositions he formulated in this field in his two fundamental works, *The History of the Development of Higher Mental Functions*, and *Thought and Language*. To this end, the authors first review Vygotsky's conception of verbal signals, analyze the reasons that led him to challenge the arbitrariness of signs, and highlight the successive values he attributed to signs and to significations. The authors then discuss Vygotsky's perspective on the development of the symbolic function, posing that each type of signal has a

⁴ La sémiologie élaborée par Saussure est restée à l'état d'esquisse, sans que les frontières du domaine sémiologique ne soient définitivement établies. Sans utiliser le terme de « représentation », Saussure trace la limite en référence aux « formes » et à leur nature sociale, en y incluant par exemple les rituels de politesse (cf. par exemple 1968, p. 154). De ce point de vue, il y aurait bel et bien lieu d'inclure le jeu de l'enfant dans la catégorie des « formes sémiologiques ».

distinct “representative value”, and thus differing from the Piagetian approach. On these grounds, the authors reformulate the general principles of the historical-cultural approach and show the important similarities between the approaches of Vygotsky and Saussure, concerning the conception of signs, the fundamentally evolutionary character of meanings, as well as their role in the development of children's thinking.

Key-words : Development, Saussure, Semiotics, Sign, Signification, Vygotsky

Références

BRONCKART, J.-P. L'analyse du signe et la genèse de la pensée consciente. *Cahiers de l'Herne*, vol. 76 — *Saussure*, p. 94-107, 2003.

BRONCKART, J.-P. Un retour nécessaire sur la question du développement. In : BROSSARD, M. ; FIJALKOW, J. (Ed.). *J. Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, p. 237-250.

BRONCKART, J.-P. Qu'est-ce que le développement humain ? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In : FRIEDRICH, J. HOFSTETTER, R. ; SCHNEUWLY, B. (Ed.). *Une science du développement est-elle possible ? Controverses du début du XXe siècle*. Rennes : PUR, 2013, p. 207-226.

BRONCKART, J.-P. ; BULEA, E. Como o psiquismo humano se torna histórico-cultural ? As contribuições da análise saussuriana às teses desenvolvimentais de Vigotski. *Cadernos Cenpec* [São Paulo], 1, p.147-166, 2011.

CONSTANTIN, E. Linguistique générale. Cours de M. le professeur De Saussure 1910-1911, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 58, p. 83-289, 2005.

FRIEDRICH, J. *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève : Carnets des Sciences de l'Éducation, 2010.

KELLOGG, D. Untangling a genetic root of *Thinking and Speech* : Towards a textology of *Tool and Sign in Child Development*. *PsyAnima. Dubna Psychological Journal* [En ligne], 4, 85-97. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2011/4/2011n4a3/2011n4a3.pdf>, 2011.

PAVLOV, I.P. *Œuvres choisies* (Sous la direction de Kh. Kochtoïantz). Moscou : Editions en langues étrangères, 1954.

PIAGET, J. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1946.

POTEBNJA, A.A. *Polnoe sobranie sočinenij* (Tome 1, Mysl' i jazyk [La pensée et le langage]). Odessa : Gosud. izdatel'stvo Ukrainy, 1862/1926.

SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale* (Edition critique de T. De Mauro ; 1972). Paris : Payot, 1916.

SAUSSURE, F. de. *Ecrits de linguistique générale* (Texte établi et édité par S. Bouquet & R. Engler). Paris : Gallimard, 2002.

SAUSSURE, F. de. *Science du langage. De la double essence du langage* (Texte établi et édité par R. Amacker), Genève : Droz, 2011.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and Development : Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9, p. 281-191, 1994.

SCHNEUWLY, B. Le développement du concept de développement chez Vygotski. In : CLOT, Y. (Ed.). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute, 1999, p. 267-280.

VYGOTSKY, L. La méthode instrumentale en psychologie. In : SCHNEUWLY, B. ; BRONCKART, J.-P. (Ed.). *Vygotsky aujourd'hui* (Traduction du russe par C. HAUS). Paris : Delachaux et Niestlé, 1930/1985, p. 39-47.

VYGOTSKI, L.S. *Pensée et langage* (Traduction du russe par F. SEVE; 3^e éd. [1^{re} éd.: 1985]). Paris : La Dispute, 1934/1997.

VYGOTSKI, L.S. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Traduction du russe par F. SEVE). Paris : La Dispute, 2014.

VYGOTSKY, L.S. Tool and Sign in the Development of the Child. In : RIEBER, R.W. (Ed.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky* (Vol. 6 ; traduction de M.J. Hall). New York and London : Plenum Press, 1999, p. 1-68.

YASNITSKY, A. Le Vygotskij que nous (ne) connaissons (pas). Les principaux travaux de Vygotskij et la chronologie de leur composition. *PsyAnima. Dubna Psychological Journal* [En ligne], 4, 71-79. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2011/4/2011n4a1/2011n4a1.3.pdf>, 2011.