

La doctrine que Piaget a élaborée à propos du langage égocentrique, si on laisse de côté les faits purs, exposés assez clairement dans son livre, et si on concentre l'attention sur leur interprétation théorique, consiste fondamentalement en ceci : le langage du petit enfant est dans sa plus grande part égocentrique. Il ne sert pas à des fins d'échange avec autrui, il ne remplit pas des fonctions de communication; il ne fait que scander, rythmer, accompagner l'activité et les expériences vécues de l'enfant, comme l'accompagnement suit la méthode principale. De plus il n'apporte aucune modification dans l'activité de l'enfant ni dans ses expériences, tout comme l'accompagnement n'intervient pas au fond dans le déroulement et l'ordre de la méthode principale. Entre l'un et l'autre il existe une certaine concordance plutôt qu'un lien interne.

Le langage égocentrique nous apparaît dans les descriptions de Piaget comme un sous-produit de l'activité de l'enfant, comme la manifestation du caractère égocentrique de sa pensée. Pour l'enfant à cette période le jeu est la loi suprême ; la forme initiale de sa pensée est, comme dit Piaget, l'imagination quasi hallucinatoire et elle s'exprime dans le langage égocentrique de l'enfant.

Ainsi, la première thèse, qui nous semble extrêmement importante pour tout le cours ultérieur de notre raisonnement, est que le langage égocentrique ne remplit aucune fonction objectivement utile, nécessaire dans le comportement de l'enfant. C'est un langage pour lui-même, pour sa propre satisfaction, qui pourrait ne pas exister, ce qui ne changerait rien d'essentiel dans l'activité enfantine. Ce langage entêtement soumis à des motivations égocentriques, presque intelligible pour l'entourage, est donc une sorte de rêve verbal de l'enfant ou, en tout cas, un produit de son psychisme plus proche de la logique du rêve et de la rêverie que de la logique de la pensée réaliste.

A cette question de la fonction du langage égocentrique chez l'enfant se rattache directement la seconde thèse, c'est-à-dire celle qui touche au devenir de ce langage. Si le langage égocentrique est l'expression de la pensée onlique de l'enfant, s'il n'a aucune utilité, ne remplit aucune fonction dans le comportement de l'enfant, s'il est un sous-produit de son activité, s'il accompagne son activité et ses expériences vécues comme un accompagnement musical, il est alors naturel de voir en lui un symptôme de faiblesse, d'imaturité de la pensée enfantine, et naturel d'attendre qu'au cours du développement de l'enfant ce symptôme disparaisse.

Fonctionnellement inutile, non directement lié à la structure de l'activité de l'enfant, cet accompagnement s'assourdira progressivement jusqu'à ce qu'enfin il disparaisse tout à fait du langage enfantin.

Les enquêtes de Piaget montrent effectivement que le coefficient de langage égocentrique diminue au fur et à mesure de la croissance de l'enfant. Vers sept-huit ans il est proche de zéro, et c'est en soi l'indice que le langage égocentrique n'est pas le fait de l'enfant qui a franchi le seuil de la scolarité. Au vrai, Piaget pense qu'après avoir abandonné le langage égocentrique, l'enfant ne se défait pas de son égocentrisme, facteur déterminant de la pensée, mais que ce facteur est comme déplacé, décalé sur un autre plan, qu'il commence à dominer dans la sphère de la pensée verbale abstraite, se manifestant déjà par de nouveaux symptômes qui ne s'apparentent pas directement aux propos égocentriques de l'enfant. Comme il a affirmé que le langage égocentrique de l'enfant ne remplit aucune fonction dans son comportement, Piaget déclare plus loin avec une parfaite cohérence que le langage égocentrique simplement stérile, décroît et disparaît au seuil de la

scolarité. Cette question de la fonction et du devenir du langage égocentrique est directement liée à l'ensemble de la doctrine et forme comme le nerf moteur de toute la théorie que Piaget a développée à propos du langage égocentrique.

Nous avons soumis à une analyse expérimentale et clinique la question de l'évolution et de la fonction du langage égocentrique chez l'enfant.\* Ces recherches nous ont amenés à dégager certains éléments extrêmement importants, caractéristiques de ce processus, et à une conception de la nature psychologique du langage égocentrique chez l'enfant qui diffère de celle que développe Piaget.

Nous n'exposerons pas ici la substance, le déroulement et les résultats de cette analyse, nous l'avons fait ailleurs et cela n'a pas d'intérêt en soi ici. Seuls nous intéressent les faits que nous pouvons y puiser pour confirmer ou réfuter les thèses fondamentales que Piaget a avancées et sur lesquelles, rappelons-le, s'appuie toute sa théorie de l'égocentrisme infantin.

Nos recherches nous ont amenés à la conclusion que le langage égocentrique de l'enfant commence très tôt à jouer dans son activité un rôle extrêmement original. Nous avons cherché à observer dans nos expériences, proches en général de celles de Piaget, ce qui suscite le langage égocentrique chez l'enfant, à en découvrir les causes.

A cet effet nous avons organisé les activités de l'enfant suivant la même méthode que Piaget, avec cette seule différence que nous avons introduit toute une série de difficultés. Par exemple, lorsque les enfants devaient dessiner librement, nous compliquions la tâche : au moment voulu l'enfant ne trouvait pas sous la main le crayon de couleur, le papier, le tube de peinture, etc., qui lui étaient nécessaires. Bref, lors des expériences, nous avons ajouté des difficultés et perturbé le libre cours de l'activité infantine.

Nos recherches ont montré que rapidement le coefficient de langage égocentrique chez l'enfant, mesuré dans les seuls cas présentant des difficultés, double presque par rapport au coefficient normal de Piaget et au coefficient mesuré chez les mêmes enfants dans une situation ne comportant pas de difficultés. On a ainsi observé chez nos enfants une proportion plus grande de langage égocentrique dans tous les cas où ils rencontraient des difficultés. L'enfant en l'occurrence essayait de saisir la situation : « Où est le crayon, il me faut maintenant un crayon bleu ; ça ne fait rien, à la place je vais dessiner avec un rouge et je mouillerais avec de l'eau, cela fera plus sombre et comme du bleu. » Tout cela, c'est tenir des raisonnements avec soi-même.

Lorsque nous avons mesuré dans des situations identiques mais sans perturber expérimentalement l'activité, nous avons même obtenu un

coefficient un peu inférieur à celui de Piaget. Nous sommes donc en droit de penser que les difficultés ou les perturbations surgissant dans le cours uni d'une activité sont un des principaux facteurs de l'apparition du langage égocentrique.

Comme le voit aisément celui qui a lu Piaget, notre découverte, en elle-même, peut être facilement comparée sur le plan théorique à deux idées, deux thèses que Piaget a développées maintes fois tout au long de son exposé.

La première est la loi de la prise de conscience dont la formulation appartient à Claparède : les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement amènent à une prise de conscience de cette activité ; selon la seconde, l'apparition du langage témoigne toujours de ce processus de prise de conscience. Nous avons pu observer un phénomène semblable chez nos enfants : le langage égocentrique, c'est-à-dire la tentative de saisir dans les mots une situation, de trouver une issue, de prévoir l'action suivante, est apparu chez eux en réponse aux difficultés rencontrées dans une situation similaire, à peine un peu plus compliquée.

L'enfant plus âgé s'est comporté un peu différemment : il a regardé attentivement, réfléchi (ce dont nous jugeons par les pauses importantes), puis il a trouvé la solution. Quand on lui demandait à quoi il pensait, il donnait toujours des réponses qu'on peut pour une très grande part rapprocher de la pensée à haute voix de l'enfant d'âge préscolaire. C'est pourquoi nous supposons que l'opération que l'enfant d'âge préscolaire fait en parlant tout haut, l'écolier la fait en employant déjà un langage intérieur, silencieux.

Mais nous en parlerons un peu plus loin. Pour en revenir à la question du langage égocentrique, nous devons dire que, visiblement, celui-ci, outre une fonction purement expressive et une fonction de décharge, outre le fait qu'il accompagne simplement l'activité de l'enfant, devient très facilement un instrument de la pensée au sens propre, c'est-à-dire qu'il commence à remplir la fonction d'élaboration d'un plan pour résoudre le problème qui surgit. Pour l'illustrer, nous nous bornerons à un seul exemple. Lors de nos expériences, un enfant (cinq ans et demi) dessine un tramway : traçant au crayon un cercle qui doit figurer l'une des roues, il appuie fortement sur le crayon. La mine casse. Il essaie tout de même de fermer le cercle de la roue en pressant vigoureusement le crayon sur le papier mais il n'y a sur le papier que la trace en creux du crayon cassé. L'enfant murmure comme pour lui-même : « C'est cassé », et, délaissant le crayon, commence à dessiner à la peinture un wagon démolli, en réparation après une catastrophe, tout en continuant à se parler de temps en temps à lui-même à propos du changement de sujet de son dessin. Ce propos égocentrique fortuit de l'enfant est si clairement lié à tout le déroulement de son activité, il est si évidemment le tournant de tout son dessin, il indique si nettement une prise de conscience de la situation et de la

\* Nous avons mené ces recherches en très étroite collaboration avec A.P. Luria, A.N. Léontiev, R.E. Lévtina, et d'autres. Voir le bref compte rendu dans les travaux du 9<sup>e</sup> Congrès international de psychologie à New-Haven (1929).

difficulté, la recherche d'une solution et l'élaboration d'un plan et d'un nouveau projet qui vont déterminer tout le comportement ultérieur, bref, il est si peu différent par toute sa fonction du processus typique de la pensée que le prendre pour un simple accompagnement n'interférant pas dans le cours de la mélodie principale, pour un sous-produit de l'activité de l'enfant est tout simplement impossible.

Nous ne voulons nullement dire que le langage égocentrique de l'enfant ne se manifeste que dans cette fonction. Nous ne voulons pas davantage affirmer que cette fonction intellectuelle du langage égocentrique apparaît d'emblée chez l'enfant. Nos expériences nous ont permis d'étudier assez minutieusement les modifications et les déplacements extrêmement complexes de structure qui surviennent dans la manière dont s'entrelacent le langage égocentrique de l'enfant et son activité.

Nous avons pu observer comment dans les propos égocentriques qui accompagnent son activité pratique l'enfant reflète et fixe le résultat final ou les tourments principaux de l'opération concrète qu'il effectue ; comment ce langage, au fur et à mesure que se développe l'activité de l'enfant, se déplace de plus en plus vers le milieu, puis au début de l'opération, acquérant une fonction de planification et de direction de l'activité future. Nos expériences ont montré comment le mot, qui exprime le bilan de l'action, est indissolublement entrelacé à cette action, justement parce qu'il reproduit et reflète les éléments de structure les plus importants de l'opération intellectuelle pratique, parce qu'il commence lui-même à éclairer et diriger l'action de l'enfant, la soumettant à une intention et à un plan, la haussant au niveau de l'activité adéquate.

Il s'est produit là quelque chose qui rappelle fort les observations de longue date sur le déplacement du mot par rapport au dessin lorsque l'enfant commence à avoir une activité figurative. Comme on sait, l'enfant qui se sert pour la première fois d'un crayon dessine d'abord, puis donne un nom à ce qu'il a fait. Peu à peu, au fur et à mesure que se développe son activité, il indique le thème de son dessin de plus en plus tôt, au milieu du processus, puis avant même qu'il ait commencé, définissant ainsi le but de la future action et son intention.

Un phénomène semblable se produit avec le langage égocentrique de l'enfant en général et nous sommes enclins à voir dans ce déplacement de l'indication au cours du dessin un cas particulier de la loi plus générale dont nous avons parlé. Mais il n'entre pas ici dans notre propos de définir plus précisément le poids spécifique de cette fonction dans la série des autres fonctions que remplit le langage égocentrique ni d'étudier de plus près toute la dynamique des déplacements de structure et de fonction qui s'opèrent dans le développement du langage égocentrique de l'enfant — nous en parlerons ailleurs.

Ce qui nous intéresse ici est tout autre : c'est la fonction et l'évolution du langage égocentrique. La remise en question de la fonction du

langage égocentrique influe aussi sur l'interprétation qu'on donne de la disparition de ce langage au moment où l'enfant atteint l'âge de l'école. La recherche expérimentale directe sur le fond même de la question est ici extrêmement difficile. L'expérimentation ne fournit que des données indirectes, qui nous autorisent à formuler l'hypothèse que le langage égocentrique est un stade transitoire dans l'évolution du langage extériorisé au langage intérieur.

Bien entendu, Piaget lui-même n'argumente pas en ce sens et n'indique nulle part qu'on doive considérer le langage égocentrique comme une étape transitoire. Il estime au contraire que son destin est de disparaître, quant au développement du langage intérieur chez l'enfant, c'est parmi toutes les questions que pose le langage enfantin celle sur laquelle toute son étude en général fait le moins la lumière, mais l'on voit poindre l'idée que le langage intérieur, si on l'entend au sens psychologique du mot, c'est-à-dire un langage ayant des fonctions internes analogues à celles du langage égocentrique extériorisé, précède le langage extériorisé, ou socialisé.

Si monstrueuse que soit cette idée du point de vue génétique, nous pensons que c'est justement à une telle conclusion qu'aurait dû arriver Piaget, s'il avait développé jusqu'au bout et dans toutes ses conséquences sa thèse que le langage socialisé apparaît plus tard que le langage égocentrique et ne s'établit définitivement qu'après la disparition de celui-ci.

Mais, en dépit des vues théoriques de Piaget lui-même, de très nombreuses données objectives dans son étude, et partiellement nos propres recherches, témoignent en faveur de l'hypothèse que nous avons émise précédemment et qui, tout en n'étant bien entendu qu'une hypothèse, semble, en raison de tout ce que nous savons maintenant sur le développement du langage enfantin, la plus sérieuse scientifiquement.

Il suffit en effet de comparer quantitativement le langage égocentrique de l'enfant avec le langage égocentrique de l'adulte pour constater que celui de l'adulte est beaucoup plus riche, car toutes nos réflexions muettes sont justement du point de vue de la psychologie fonctionnelle un langage égocentrique et non un langage social. Watson dirait que c'est un langage qui sert à l'adaptation individuelle et non à l'adaptation sociale.

Ainsi le premier point de ressemblance entre le langage intérieur de l'adulte et le langage égocentrique de l'enfant d'âge préscolaire, c'est la communauté de fonction : l'un et l'autre sont un langage pour soi, distinct du langage social, qui, lui, a pour tâche la communication et la liaison avec l'entourage. Il n'est que de recourir, lors d'une expérience psychologique, au procédé de Watson et de contraindre un adulte à résoudre un problème mental à haute voix, c'est-à-dire de l'obliger à extérioriser son langage intérieur, pour voir aussitôt combien est profonde la ressemblance entre cette pensée à haute voix de l'adulte et le langage égocentrique de l'enfant.

Le deuxième point de ressemblance entre le langage intérieur de l'adulte et le langage égocentrique de l'enfant, ce sont leurs particularités de structure. En fait, Piaget déjà avait réussi à montrer que le langage égocentrique possède la propriété d'être incompréhensible aux autres, si on en fait simplement le relevé, c'est-à-dire hors du contexte de l'action concrète, hors de la situation dans laquelle il a pris naissance. Il n'est compréhensible que pour soi, il est abrégé, est enclin aux omissions ou aux courts-circuits, néglige de dire ce qui est évident et, ainsi, subit des modifications complexes de structure.

Une analyse très simple suffit pour montrer que ces modifications de structure tendent à l'abrévement, tout comme dans le langage intérieur dont on peut dire que c'est par structure la tendance fondamentale. Enfin le fait, établi par Piaget, que le langage égocentrique cesse rapidement de se manifester à l'âge de l'école laisse supposer que dans ce cas il se produit non pas une simple disparition du langage égocentrique mais sa transformation en langage intérieur, son intériorisation.

A ces considérations théoriques nous voudrions en ajouter encore une, que nous dicte la recherche expérimentale. Celle-ci montre comment dans une même situation l'enfant d'âge préscolaire et l'écolier recourent tantôt au langage égocentrique tantôt à la réflexion silencieuse, c'est-à-dire à des processus du langage intérieur. La comparaison critique d'enfants placés dans des situations expérimentales identiques, à l'âge où le langage égocentrique se transforme, nous a donc amenés à établir indiscutablement que les processus de la réflexion silencieuse et ceux du langage égocentrique peuvent être fonctionnellement équivalents.

Si notre hypothèse trouvait quelque confirmation au cours des recherches ultérieures, nous pourrions en conclure que les processus du langage intérieur se forment et s'organisent approximativement chez l'enfant au moment où il entre à l'école, ce qui explique la chute rapide du coefficient de langage égocentrique à cet âge.

Les observations de Lemaître et d'autres auteurs sur le langage intérieur à l'âge scolaire témoignent en ce sens. Elles montrent que l'écolier a un type de langage intérieur encore extrêmement instable, incertain, ce qui confirme que nous sommes en présence de processus génétiquement jeunes, insuffisamment formés et encore indéterminés.

Ainsi, si nous voulions résumer les résultats principaux auxquels nous conduirait l'analyse des faits, nous pourrions dire que les nouvelles données dont nous disposons tant sur la fonction que sur le devenir du langage égocentrique ne confirment nullement la thèse que le langage égocentrique de l'enfant est la manifestation directe de l'égocentrisme de sa pensée, comme l'affirme Piaget.

Les considérations dont nous avons fait état précédemment ne plaident pas en faveur de l'idée qu'avant six-sept ans les enfants pensent et agissent d'une manière plus égocentrique que les adultes. En tout cas le

langage égocentrique, sous l'angle que nous avons considéré, ne peut en être la confirmation.

La fonction intellectuelle du langage égocentrique, qui, de toute évidence, est en relation immédiate avec le développement du langage intérieur et de ses particularités fonctionnelles, n'est en aucune façon le reflet direct de l'égocentrisme de la pensée enfantine mais atteste que le langage égocentrique devient très tôt, dans les conditions requises, un moyen de la pensée réaliste de l'enfant.

C'est pourquoi la principale conclusion que Piaget tire de son analyse et qui lui permet de passer de l'existence d'un langage égocentrique chez l'enfant à l'hypothèse du caractère égocentrique de la pensée enfantine n'est pas, elle non plus, confirmée par les faits. Piaget pense que, si le langage de l'enfant à six ans et demi est à 44-47 % égocentrique, sa pensée au même âge est, elle aussi, encore égocentrique dans la proportion de 44 à 47 %. Mais nos expériences ont montré qu'entre le langage égocentrique et le caractère égocentrique de la pensée il peut n'y avoir aucun lien.

C'est là le principal intérêt de nos recherches sous l'angle défini par les objectifs de ce chapitre. C'est un fait incontestable, établi expérimentalement, qui demeure valable quelle que soit la solidité de l'hypothèse que nous lui avons associée. Ce fait est, répétons-le, que le langage égocentrique de l'enfant peut non seulement ne pas être l'expression d'une pensée égocentrique mais encore qu'il peut avoir une fonction directement opposée à celle de la pensée égocentrique, une fonction de pensée réaliste, s'apparentant non à la logique du rêve et de la rêverie mais à la logique de l'action et de la pensée rationnelles, adaptées à un but.

Ainsi le lien direct établi entre l'existence du langage égocentrique et l'assertion qui en résulte selon laquelle la pensée enfantine a un caractère égocentrique ne résiste pas à la critique expérimentale.

C'est là un point fondamental, central, et avec ce lien s'effondre aussi le principal fondement empirique de la conception de l'égocentrisme enfantine, dont nous avons essayé précédemment de montrer la faiblesse du point de vue théorique, du point de vue de la théorie générale du développement de la pensée.

Piaget, il est vrai, indique au cours de son étude et dans le résumé qui la conclut que le caractère égocentrique de la pensée enfantine a été démontré par trois recherches spéciales, or nous n'en avons examiné qu'une seule. Cependant, comme nous l'avons déjà indiqué, cette première recherche, consacrée au langage égocentrique, constitue la principale et la plus directe de toutes les argumentations que Piaget a présentées ; c'est elle justement qui lui permet de passer immédiatement des résultats de la recherche à la formulation de son hypothèse fondamentale ; les deux autres études sont en quelque sorte la vérification de la première. Elles servent à développer la force de l'argumentation exposée dans la première plutôt qu'elles n'apportent des faits foncière-

mient nouveaux à l'appui de la conception fondamentale. Ainsi la deuxième recherche a montré que même dans sa fraction socialisée le langage infantin a des formes égocentriques et enfin la troisième, Piaget le reconnaît lui-même, a servi de contre-épreuve aux deux premières et a permis de préciser les causes de l'égocentrisme infantin.<sup>1</sup>

Il va de soi qu'elles aussi doivent être soumises à une vérification expérimentale minutieuse au cours de l'étude ultérieure des problèmes que cherche à expliquer la théorie de Piaget. Mais dans le cadre de ce chapitre nous sommes contraint de laisser de côté ces deux enquêtes, puisqu'elles n'apportent au fond rien d'essentiellement nouveau à la démarche fondamentale de la démonstration et du raisonnement qui amène Piaget à la théorie de l'égocentrisme infantin.

v

Nous devons maintenant, conformément aux buts que nous nous sommes assignés dans ce travail, nous attacher bien davantage aux conclusions générales, portant sur les principes et ayant un caractère positif, que la critique expérimentale du premier des trois piliers de l'égocentrisme infantin chez Piaget nous a permis de dégager, conclusions d'une grande importance pour apprécier correctement cette théorie dans son ensemble. Elles nous ramènent à l'examen théorique de la question et à quelques bilans que nous avons esquissés précédemment mais non exposés de manière précise.

Nous devons donc nous résoudre à présenter les maigres résultats de nos propres recherches et à formuler l'hypothèse que nous avons bâtie à partir de ceux-ci, non seulement parce qu'avec leur aide nous avons réussi à trancher le lien qui unit la base empirique et la conclusion théorique dans la conception de l'égocentrisme infantin avancée par Piaget mais aussi parce qu'ils permettent d'avoir une perspective beaucoup plus large sur la direction et l'entrelacement des lignes fondamentales dans le développement de la pensée et du langage chez l'enfant.

Cette ligne directrice du développement de la pensée infantine suit en règle générale, dans la théorie de Piaget, un axe fondamental qui va de l'autisme au langage socialisé, de l'imagination hallucinatoire à la logique des relations. Pour reprendre les termes mêmes de Piaget, il s'efforce d'observer comment les influences sociales que le langage et la pensée de son entourage adulte exercent sur lui sont assimilées, c'est-à-dire déformées par la substance psychologique de l'enfant.<sup>2</sup> L'histoire de la pensée infantine est pour lui celle de la socialisation progressive des éléments profondément intimes, personnels, autistiques, qui définis-

sent le psychisme de l'enfant. Le social n'apparaît qu'au terme du développement, bien plus, le langage social ne précède pas le langage égocentrique mais le suit.

Cette conception déforme les rapports génétiques les plus importants dans le processus de développement de la pensée infantine, et dans notre hypothèse les lignes fondamentales de ce développement suivent une autre direction. Il nous semble que, outre les données empiriques, relativement limitées, que nous avons exposées, toute l'énorme masse des faits dont nous disposons sur le développement du langage infantin, absolument tout ce que nous savons sur ce processus encore insuffisamment étudié témoigne en ce sens.

Pour plus de clarté et de cohérence nous parlerons de l'hypothèse que nous avons développée.

Si celle-ci ne nous trompe pas, le processus de développement qui conduit au riche épanouissement du langage égocentrique que le chercheur constate chez l'enfant doit être représenté d'une tout autre manière que Piaget ne l'a fait. Bien plus, la trajectoire qui mène à l'apparition du langage égocentrique est, dans un certain sens, carrément opposée à celle que Piaget a décrite dans ses recherches. Si nous savons déterminer hypothétiquement la direction du développement pour un court intervalle -- de l'apparition du langage égocentrique jusqu'à sa disparition --, nous pourrions alors vérifier nos hypothèses à la lumière de ce que nous savons sur la direction du processus évolutif dans son ensemble. En d'autres termes, nous saurions vérifier les règles que nous aurons trouvées pour cet intervalle, lorsque nous les aurons placées dans le contexte des règles auxquelles est soumise toute la trajectoire du développement dans son ensemble. Telle sera notre méthode de vérification.

Essayons maintenant de décrire brièvement cette trajectoire du développement dans l'intervalle qui nous intéresse. En raisonnant schématiquement, on peut dire que notre hypothèse nous impose de la représenter sous la forme suivante. La fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage, aussi bien chez les adultes que chez l'enfant. Ainsi le langage initial de l'enfant est purement social ; il serait incorrect de l'appeler langage socialisé, puisqu'à ce mot est liée l'idée de quelque chose de non social au départ, qui ne le devient qu'en se modifiant et en se développant.

Ce n'est que plus tard, au cours de la croissance, que le langage social de l'enfant, qui exerce plusieurs fonctions, se développe selon le principe de la différenciation des fonctions particulières et qu'à un certain âge il se divise assez nettement en langage égocentrique et en langage communicatif. Nous préférons ce dernier terme à celui de socialisé que Piaget emploie pour qualifier cette forme de langage, tant en raison des considérations que nous avons déjà émises que parce que, comme nous le verrons plus loin, ces deux formes sont, dans notre

1. J. Piaget, *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*, ouvr. cité, p. 166.

2. *Ibidem*, p. 201.

hypothèse, des fonctions du langage également sociales mais différemment dirigées. Ainsi, selon cette hypothèse, c'est sur une base sociale qu'apparaît le langage égocentrique, l'enfant transférant les formes sociales du comportement, les formes d'activité collectives dans la sphère des fonctions psychiques individuelles.

Piaget connaît parfaitement cette tendance de l'enfant à appliquer à lui-même des formes de comportement qui étaient auparavant sociales et il en a bien tenu compte dans son livre pour expliquer la naissance de la réflexion enfantine à partir de la dispute. Il a montré comment cette réflexion survient après l'apparition de la discussion véritable au sein d'une collectivité d'enfants, comment c'est seulement dans la dispute, dans la discussion qu'émergent les éléments fonctionnels qui déclenchent le développement de la réflexion.

Il se produit quelque chose d'analogue, croyons-nous, lorsque l'enfant se met à se parler à lui-même exactement comme il le faisait auparavant avec les autres, lorsqu'il commence, tout en se parlant, à penser à haute voix là où la situation le lui impose.

Le langage égocentrique, qui s'est détaché du langage social, se transforme ensuite en langage intérieur, base de la pensée tant autistique que logique de l'enfant. Nous sommes donc enclin à voir dans l'égocentrisme du langage enfantin décrit par Piaget le moment génétiquement le plus important dans la transition du langage extériorisé au langage intérieur. Si nous analysons soigneusement les matériaux réunis par Piaget, nous verrons que, tout en n'en ayant pas conscience lui-même, il a mis en évidence le processus de transformation du langage extériorisé en langage intérieur.

Il a montré que le langage égocentrique est un langage intérieur par sa fonction psychique et un langage extériorisé par sa nature physiologique. Ainsi le langage devient psychiquement un langage intérieur avant de l'être réellement. Cela nous permet de comprendre le processus de formation du langage intérieur. Il y a d'abord différenciation des fonctions du langage, séparation du langage égocentrique, puis régression progressive et, finalement, transformation de celui-ci en langage intérieur.

Le langage égocentrique est par conséquent une forme transitoire du langage extériorisé au langage intérieur, c'est pourquoi il présente un si grand intérêt théorique.

Langage social — langage égocentrique — langage intérieur, tel est donc le schéma dans son ensemble. Il s'oppose, d'une part, à celui de la théorie traditionnelle sur la formation du langage intérieur : langage extériorisé — chuchotement — langage intérieur, et, d'autre part, au schéma de Piaget, où les principaux stades génétiques dans le développement de la pensée logique verbale s'ordonnent ainsi : pensée autistique non verbale — langage égocentrique et pensée égocentrique — langage socialisé et pensée logique.

Nous n'avons cité le schéma traditionnel que pour montrer sa ressemblance méthodologique au fond très grande avec celui de Piaget, bien que dans les deux formules les termes de la relation soient différents. De même que Watson, auteur du premier schéma, suppose que la transformation du langage extériorisé en langage intérieur doit passer par un maillon intermédiaire, le chuchotement, Piaget voit la pensée évoluer de la forme autistique à la forme logique en passant par un échelon intermédiaire — le langage égocentrique et la pensée égocentrique.

Ainsi ces schémas situent un même moment dans le développement de la pensée enfantine, celui que nous appelons langage égocentrique, sur deux trajectoires totalement différentes dans l'évolution de l'enfant. Pour Piaget, c'est une étape transitoire entre l'autisme et la logique, entre l'intimement individuel et le social, pour nous, c'est une forme de transition du langage extériorisé au langage intérieur, du langage social au langage individuel, et aussi à la pensée verbale autistique.

Nous voyons donc combien le tableau du développement diffère selon la conception que l'on a de ce moment, que nous avons pris comme point de départ pour tenter de reconstituer l'ensemble.

Nous pouvons alors formuler la question principale que nous avons rencontrée au cours de notre raisonnement. Comment s'opère le processus de développement de la pensée enfantine : de l'autisme, de l'imagination hallucinatoire, de la logique du rêve au langage socialisé et à la pensée logique, en passant en son point critique par le langage égocentrique, ou est-ce le processus inverse : du langage social au langage intérieur et à la pensée (y compris autistique) par l'intermédiaire du langage égocentrique ?

Il suffit d'énoncer la question sous cette forme pour voir qu'au fond nous en sommes revenu à celle-là même que nous tentions d'aborder précédemment sous l'angle théorique. Nous cherchions en effet à évaluer, dans l'optique de la conception du développement dans son ensemble, le bien-fondé théorique de la thèse principale que Piaget a empruntée à la psychanalyse et selon laquelle la pensée autistique est dans l'histoire du développement de la pensée le stade primaire.

Tout comme nous avons dû finalement reconnaître la fragilité de cette thèse, ici également, après en avoir fait le tour complet, après avoir soumis à l'analyse critique son fondement même, nous en arrivons à nouveau à la conclusion qu'elle présente, sous une forme erronée la perspective et la direction principale du développement de la pensée enfantine.

Le mouvement réel du processus de développement, propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel. — tel est le bifan fondamental de l'analyse aussi bien théorique qu'expérimentale.

# DOCUMENT PROPOSÉ

## 1 B 6 - La loi générale du développement mental selon Vygotski

### 1 - PRÉSENTATION DU DOCUMENT

Dans ce texte, Lev Vygotski présente une de ses propositions majeures. L'histoire des signes, écrit-il en substance, nous conduit à une loi générale qui gouverne le développement de la conduite.

#### La loi générale du développement culturel

Janet l'appelle la loi fondamentale de la psychologie. L'essence de cette loi est que, dans le processus de développement, les enfants commencent à utiliser les même formes de conduite vis-à-vis d'eux-mêmes que les autres ont initialement utilisées en relation avec eux. Les enfants maîtrisent les formes sociales de conduite et les transfèrent sur eux mêmes. [...] On peut dire que cette loi n'est nulle part plus évidente que dans l'usage des signes. [...] le signe à l'origine est un moyen d'interaction sociale et c'est seulement plus tard qu'il devient un instrument de sa conduite pour l'individu, il est très clair que le développement culturel est basé sur l'usage des signes et sur leur inclusion dans un système général de conduite qui était initialement externe et social. En général, nous pourrions dire que les relations entre les fonctions men-

tales supérieures ont été dans le passé des relations effectives entre les gens. [...] De même que la pensée verbale est la transformation du discours au plan intérieur, et comme la réflexion est le transfert au plan intérieur de l'argumentation, la fonction mentale du mot, comme Janet l'a montré, ne peut pas être expliquée sinon en invoquant un dispositif qui s'étend au-delà des individus. [...] On peut formuler la loi générale génétique du développement culturel ainsi : toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois ou sur deux plans. D'abord elle apparaît sur le plan social, puis sur le plan psychologique. D'abord elle apparaît entre les personnes comme une catégorie interpsychologique, puis en l'enfant comme une catégorie intrapsychologique.

Extrait de L. S. Vygotski (1931/1960) repris in Wertsch, J. (1979) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York : Armonk, pp. 144 - 188 (traduction et initiales personnelles).

### 2 - QUESTIONS DE RÉFLEXION

- En cherchant dans les travaux actuels relatifs au développement du langage (cf chapitre 6), quels exemples permettent d'illustrer que « les enfants commencent à utiliser les même formes de conduite vis-à-vis d'eux-mêmes que les autres ont initialement utilisées en relation avec eux » ? On cherchera aussi ce qui peut illustrer cette proposition dans l'analyse des réactions de l'enfant face à son image dans le miroir (cf chapitre 2).
- Expliciter la formulation suivante : « la pensée verbale est la transformation du discours au plan intérieur ». Comment la situer par rapport à la conception de Watson présentant la pensée comme « *speech minus sound* » ?
- Expliciter la formulation suivante : « la réflexion est le transfert au plan intérieur de l'argumentation ». Confronter cette thèse avec celle de Piaget concernant le langage égocentrique.
- On considère souvent que Vygotski propose un modèle sociogénétique du développement de l'activité mentale. Quels sont les arguments de ce texte qui peuvent justifier ce point de vue ?

## EXERCICE PROPOSÉ

### I B 7 - Zone de développement proximal et interactions de tutelle : un protocole d'analyse

#### 1 - PRÉSENTATION DU DOCUMENT

Dans cet article de recherche empirique, Jim Wertsch étudie l'évolution des conduites de l'adulte alors qu'il est engagé dans une tâche de résolution de problème avec un enfant (conduites de tutelle) (cf. chapitres 3 et 4). Il s'intéresse en particulier à la façon dont l'interaction entre adulte et enfant s'organise et change selon que l'enfant est plus ou moins proche d'une solution autonome de la tâche. Le document est la retranscription d'un ensemble de dialogues recueillis par Wertsch et permettant de concrétiser la notion de zone de développement proximal et celle d'interaction de tutelle.

#### Quatre niveaux de dialogue au cours de la résolution d'un problème

##### a) La situation

On propose à des dyades mère/enfant de réaliser ensemble un puzzle (cf. schéma ci-dessous).

Les enfants sont répartis en trois groupes d'âge : 2;6 ans, 3;6 ans, et 4;6 ans.

Le modèle reste toujours visible et il y a des pièces en trop pour réaliser la copie.

Deux questions générales sont abordées :

- comment l'enfant apprend-il à participer à une situation de communication impliquant un nouveau type d'activité ?

- quelles sont les transitions qui font passer d'une activité assistée à une activité autonome ?

##### b) Exemples de dialogues entre mères et enfants illustrant quatre niveaux d'organisation de l'activité

• Niveau 1 : la tâche est très éloignée des capacités de l'enfant (mère et enfant ont terminé la partie cabine du camion et la mère incite l'enfant à s'intéresser au chargement ; l'enfant a deux ans et demi).

9 M : *Qu'est-ce qu'on pourrait mettre ici ?* (montre du doigt le plateau vide sur la copie)

10 M : *Est-ce qu'on peut mettre certains morceaux ici* (montre les pièces restantes) *dans ce coin-là* (montre la place du chargement sur la copie) ?

11 E : *Oui* (il prend une pièce et la place de façon incorrecte sur le plateau de chargement)

12 M : *C'est bien*

13 E : *Une*

14 M : *Deux*

15 E : *Deux, trois, quatre* (il pose une deuxième pièce dans l'aire de chargement)... *trois* (prend une

des pièces qu'il vient de poser)... *Hey...* (il rit)... *Woo...* (il laisse tomber la pièce sur ses genoux).

• Niveau 2 : l'enfant commence à participer avec succès aux conventions de langage dans la situation (l'enfant, dans cet extrait, a trois ans et demi).

15 E : *Oh !* (regarde le modèle et le tas de pièces) *Oh ! où il va celui-là ?* (charge une pièce noire, regarde le modèle puis jette un regard sur la pile de pièces)

16 M : *Où va-t-il alors ? Sur cet autre-là ?* (E repose sa pièce sur le tas des pièces non utilisées)

17 M : *Regarde le camion là* (modèle) *et tu vas trouver* (E regarde le modèle, les pièces disponibles puis le modèle à nouveau)

18 E : *Bon* (regarde la copie puis le modèle)

19 E : *Je regarde*

20 E : *Hum, l'autre image a un noir ici* (montre du doigt)

21 M : *Hum, Hum*

22 E : *Un noir* (regarde les pièces)

23 M : *Alors, où veux-tu mettre le noir ?* (E prend le noir dans les pièces disponibles et regarde la copie)

24 E : *Bon, tu la mets là ? par là-dessus* (insère la pièce correctement)

25 M : *Ça fait bien comme ça*

• Niveau 3 : l'enfant participe pleinement aux règles du jeu, mais la mère continue à jouer un rôle de confirmation ou de vérification (dans cet extrait l'enfant a 4 ans et demi).

26 E (prend un noir) : *Où il va le noir ?* (regarde pièce et modèle)

27 M : *Oui, où il va le noir ?* (E regarde la copie et pose correctement la pièce)

28 E : *ici*

29 M : *Hum, Hum* (approbation d'un hochement de tête)

• Niveau 4 : l'enfant est autonome dans la réalisation de l'activité (dans cet extrait, l'enfant a 4 ans et demi).

30 E (regarde les pièces, prend une bleue, regarde le modèle, la copie, le modèle à nouveau) : *On dirait un colis* (regarde la copie) *mais...* (regarde le modèle)

31 E : *J'ai besoin d'un petit* (regarde la copie)

comme celui-là (pose le bleu correctement)

32 E (regarde les pièces) : *Le prochain* (regarde le modèle)... *après c'est...* (regarde les pièces) ... *ça va être jaune* (prend et pose correctement la pièce jaune)

33 M : *Oui*

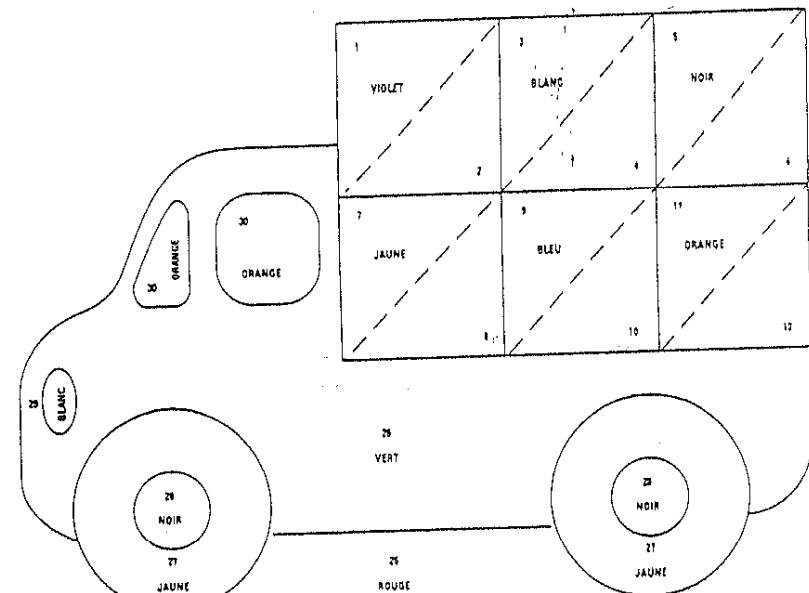
34 E : *Le prochain, c'est noir* (prend une pièce noire et regarde la copie)

35 E (regarde le modèle) : *Le noir là*

36 E : *Après...* (insère le noir et prend un blanc qu'il repose)

37 E : *Où est le blanc ?* (regarde les pièces, prend un blanc, regarde la copie et pose le blanc à sa place)

38 E : *Voilà*



Extrait de J. Wertsch (1980). From Social Interaction to Higher Psychological Processes : a Clarification and Application of Vygotsk's Theory, in M. Hickmann (Ed.), *Proceedings of the Conference on the social foundation of language and thought*. Chicago : Center for Psychosocial studies, 1980 (traduction personnelle).

In: DELEAU, M. (1999). *Psychologie du Développement*, Collection Grand Auph, Brial.