

## L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski\*

**Janette Friedrich**

Université de Genève  
janette.friedrich@unige.ch

**Abstract** L'article a pour but de discuter le rôle que joue le concept d'*instrument* dans la conception psychologique de L. Vygotski. Vygotski fait une distinction entre les instruments utilisés à l'intérieur d'une activité médiatisée (les instruments dits ordinaires) et ceux employés à l'intérieur d'une activité médiatisante (les instruments psychologiques). Selon Vygotski, la maîtrise des instruments ordinaires se base sur la connaissance de leurs emplois, celle-ci peut précéder ou succéder à leur fonctionnement, être détachée et inscrite dans les notices d'utilisation et les manuels. En revanche, l'emploi des instruments psychologiques demande un *pouvoir faire* qui est engendré et constitué par le sujet en même temps qu'il les utilise. Ce *pouvoir faire* n'est pas détachable des instruments psychologiques, ni sous la forme d'une connaissance ni sous la forme d'une capacité, pourtant sans lui l'instrument ne fonctionne pas. .

**Keywords:** instruments psychologiques, activité médiatisée, activité médiatisante, signes, psychologie concrète, histoire des idées.

### 0. Préambule

Ce texte n'affirme pas que, dans l'œuvre de Lev Vygotski, il existe un concept ou une idée théorique à partir duquel le psychologue russe aurait développé toutes ses recherches portant sur les thèmes si variés comme la relation entre pensée et langage, l'ontogénèse des fonctions psychiques ou encore les problèmes de la défectologie et de la psychologie des activités artistiques. Car cela présenterait Vygotski comme un théoricien soucieux d'assumer une conception psychologique cohérente qui aurait eu comme but de faire école. Néanmoins dans ce qui suit, j'avance la thèse que, s'il existe un concept transversal et essentiel à l'œuvre de Vygotski, c'est celui d'instrument psychologique. Ce concept est né lors des recherches empiriques que Vygotski et ses collaborateurs menaient à la fin des années 20 sur le développement des fonctions psychiques supérieures, notamment sur la mémoire et l'attention.<sup>1</sup> Simultanément, ce même concept constituait un objet des réflexions théoriques que Vygotski résumait sous forme de thèses dans le court texte *La méthode instrumentale en psychologie* (VYGOTSKI 1930 [1985]) et dans les deux premiers chapitres de l'ouvrage *L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*

---

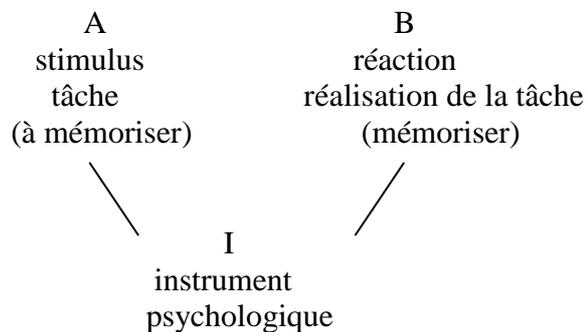
\*Ce texte présente une version légèrement augmentée et retravaillée du chapitre 3 du livre *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique* qui a été publié en 2010 par l'auteure (Friedrich 2010b).

<sup>1</sup> Cf. à titre d'exemple la recherche d'A. Léontiev (Leont'ev 1931) et la préface de Vygotski (Vygotskij 1931 [1982]).

(VYGOTSKIJ 1931 [1983]). Pour sa compréhension un autre texte posthume est fort intéressant. Il s'agit de *La psychologie concrète de l'homme* (1929)<sup>2</sup> conçue sous la forme d'«un brouillon de pensée» qui lui permettait d'approcher ce même sujet à partir d'angles de vue multiples. Même si le concept est peu utilisé dans ses travaux ultérieurs, les faits psychiques que Vygotski analyse notamment dans son dernier livre *Pensée et langage* et la manière dont il le fait, témoignent de sa «présence».

### 1. La maîtrise artificielle des phénomènes psychiques naturels

La thèse centrale développée par Vygotski dans les textes cités ci-dessus peut être résumée comme suit: toutes les fonctions psychiques supérieures, comme par exemple l'attention volontaire ou la mémoire logique, prennent naissance à l'aide d'instruments psychologiques et constituent en conséquence des phénomènes psychiques médiatisés. Ce qui signifie que par rapport aux conceptions réflexologiques et behavioristes prédominantes à cette époque au sein de la psychologie, une modification de l'unité d'analyse des phénomènes psychiques est opérée. Dans ces deux dernières conceptions, les processus psychiques sont présentés comme composés de deux éléments, le stimulus (par exemple: A = la tâche de mémoriser une certaine information) et la réaction (B = la mémorisation effective de cette information) entre lesquels un lien associatif est constitué par le processus de mémorisation (cf. VYGOTSKI 1930 [1985 : 40]). Pour Vygotski nous sommes ici confrontés à la *mémoire naturelle* dont il distingue la *mémoire artificielle*, qui se réalise à l'aide d'un instrument et qui transforme le lien entre A et B en un lien indirect ou médiatisé.



En généralisant cette observation faite notamment dans sa célèbre expérimentation de la double stimulation (cf. VYGOTSKIJ 1931 [1983 : 109-111]), Vygotski conclut que les processus psychiques supérieurs sont toujours et nécessairement composés de trois éléments: la tâche (A), l'instrument (I) et le processus psychique nécessaire (B) pour résoudre la tâche.

Ce schéma rend néanmoins peu visible un trait principal de l'instrument psychologique. Cela s'explique par le fait que Vygotski tente ici, comme souvent dans ses écrits, de présenter une nouvelle idée dans la terminologie des courants dominants, tout en déplaçant considérablement les concepts utilisés. Il souligne ainsi que le processus de mémorisation artificielle conduit au même résultat que celui réalisé par la mémoire naturelle, à une différence près: «[...] la nouveauté tient à la direction artificielle qui est imposée, par l'instrument, au processus naturel»

<sup>2</sup> A notre connaissance, ce texte n'a pas été prévu pour la publication par Vygotski et a été pour la première fois édité en 1986 dans le *Vestnik Moskovskogo Universiteta* (Vygotskij 1929 [1986]).

(VYGOTSKI 1930 [1985 : 41]). Cette précision est importante car elle clarifie le fait que l'instrument psychologique est orienté vers les processus psychiques du sujet qui les déploie spontanément pour résoudre la tâche. Ce sont ces processus (naturels) qui sont visés par l'introduction de l'instrument psychologique et ce sont eux qui deviennent l'objet *de contrôle et de maîtrise* de la part de l'homme. Il le précise dans *La méthode instrumentale en psychologie* comme suit:

On peut d'autre part l'aborder [le comportement psychique] sous l'angle de l'usage que l'homme fait de ses propres processus naturels et des méthodes qu'il adopte à cette fin et étudier de quelle manière l'homme se sert des propriétés naturelles de son tissu cérébral et contrôle les processus qui s'y produisent (*ibid.*).

Le but de l'utilisation des instruments psychologiques consiste dès lors en «un usage actif qui est fait des propriétés naturelles du tissu cérébral» (*ibid.*). L'instrument psychologique a en effet pour fonction de mieux faire dérouler les phénomènes psychiques nécessaires pour réaliser la tâche. Il est un moyen d'influence du sujet sur lui-même, un moyen d'autorégulation et Vygotski conclut que:

Dans le comportement de l'homme, nous rencontrons toute une série d'adaptations artificielles qui visent à contrôler les processus psychiques (*ibid.* : 39).

Il est intéressant de se rendre compte ici que Vygotski résume la spécificité de l'instrument psychologique à l'aide du couple de concepts *naturel* et *artificiel* et non pas, comme on aurait pu s'y attendre, par le couple des concepts *naturel* et *culturel*. Au lieu de parler d'une transformation des processus naturels en processus à caractère social et culturel, Vygotski thématise la visée des instruments psychologiques en discutant leur intervention *artificielle* sur les phénomènes psychiques qui sont eux caractérisés par le terme *naturel*. Cette conceptualisation est avantageuse car elle rend caduques les oppositions bien établies comme celles entre le *psychique* et le *physiologique* et entre les *sciences de la nature* et les *sciences de la culture* (ou sciences humaines) ou encore entre *corps* et *âme* ou *body* et (*and*) *mind*. C'est la *maîtrise artificielle* des phénomènes psychiques naturels réalisée par l'homme à l'aide des instruments psychologiques qui se trouve au centre de ses préoccupations et c'est aussi cette maîtrise qui fait, selon lui, l'essence du processus de développement psychique.

## **2. La ruse de la raison ou le concept d'activité médiatisante**

Pour une compréhension complète de ce qui est pour Vygotski un instrument psychologique, il faut apporter un élément supplémentaire. Il s'agit de la distinction entre *activité médiatisée* et *activité médiatisante* que le psychologue russe développe dans le chapitre 2 de l'ouvrage *L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Le point de départ de sa réflexion est la question: en fin de compte, qu'est-ce qui est commun à un instrument de travail et à un instrument psychologique? D'autre part, peut-on faire une analogie entre ces deux types d'instrument, ou autrement dit, peut-on vraiment nommer l'instrument psychologique un *instrument*? Pour Vygotski, «une analogie se révèle exacte si l'on trouve dans la comparaison des deux concepts la caractéristique principale et essentielle» (VYGOTSKI 1930 [1985 : 39]). Dans le cas en question il la situe dans

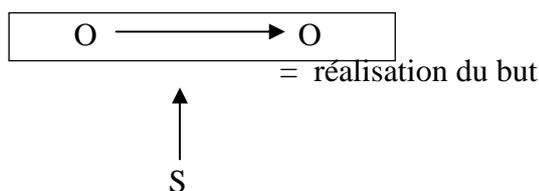
le fait que les instruments de travail et les instruments psychologiques sont subordonnés à un concept plus général, celui d'*activité médiatisante*. En se référant à la célèbre discussion de la «ruse de la raison» du philosophe allemand Georg W.F. Hegel (1770-1831), il tente de saisir la particularité de cette activité. Selon Hegel, la raison est omnipuissante parce qu'elle est capable de se servir de la ruse. La ruse de la raison apparaît dans le fait que l'homme laisse travailler les objets du monde les uns sur les autres en visant par là un but déterminé qui est réalisé par ce travail et dont il n'y a pas besoin de se mêler. Pour réaliser ses objectifs, l'homme déclenche une activité bien déterminée entre les objets du monde, tout en se tenant à l'extérieur de cette activité.

La raison est aussi *rusée* que *puissante*. La ruse consiste en général dans l'activité médiatisante qui, en laissant les objets, conformément à leur nature propre, agir les uns sur les autres et s'user au contact les uns des autres, sans s'immiscer immédiatement dans ce processus, ne fait pourtant qu'accomplir son but (Hegel 1830 [1970 : 614]).

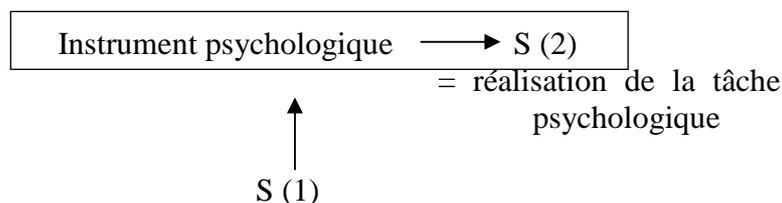
Cette description hégélienne de la ruse de la raison a été reprise par Karl Marx (1818-1883) qui la discerne dans les changements profonds du travail humain caractéristiques de l'époque de l'industrialisation, dont les débuts sont conceptualisés dans son ouvrage *Le Capital*. De ce texte, Vygotski cite la description suivante qui illustre encore une fois la puissance de la raison par laquelle Hegel a été si attiré.

Le moyen de travail est une chose ou un ensemble de choses que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail comme conducteurs de son action. Il se sert des propriétés mécaniques, physiques, chimiques de certaines choses pour les faire agir comme forces sur d'autres choses, conformément à son but (Marx 1867 [1959 : 181-182]).

D'autres exemples peuvent être rapportés, tous témoignant de la même ruse: nous orientons une gouttière de manière à ce que l'eau qui coule du toit tombe directement sur une pierre en calcaire et creuse le trou prévu à un endroit précis. Ou encore, nous mettons de grosses pierres dans un fleuve en rétrécissant de cette manière son lit, ce qui a comme résultat une accélération du courant qui poussera les troncs de bois quelques kilomètres plus loin jusqu'à la scierie. On le voit bien, dans cette activité médiatisante le sujet n'agit pas physiquement sur la nature, il n'utilise pas un instrument pour changer lui-même la nature, comme c'est le cas quand nous prenons une perceuse pour faire un trou dans le bois. Cette dernière activité dans laquelle le sujet intervient avec un instrument directement sur la nature est désignée par Hegel comme *activité médiatisée*. Dans l'activité médiatisante, en revanche, l'homme laisse agir la nature sur la nature. Les changements voulus sont produits par une certaine constellation créée par l'homme entre les objets de la nature. Cette mise en constellation fait que les objets, en travaillant les uns sur les autres, produisent ce qui a été projeté, sans que l'homme intervienne directement dans cette activité.



Il reste dès lors à prouver que l'activité réalisée par l'homme avec l'instrument psychologique porte les mêmes caractéristiques que celles révélées dans la description de l'activité médiatisante. Regardons le schéma repris ci-dessous qui montre bien cette similarité, à la différence près que l'instrument psychologique produit toujours et nécessairement un dédoublement de sujet en S (1) et S (2)<sup>3</sup>:



Le sujet (S1) qui utilise un instrument psychologique se transforme en même temps en un «objet» (S2) sur lequel l'instrument agit. Le fait que le sujet se dédouble veut dire qu'en étant d'une part le sujet de l'action, l'action déclenchée par le sujet transforme d'autre part le sujet en son «objet». Nous retrouvons ici l'idée de l'activité médiatisante. En utilisant les instruments psychologiques, l'homme contrôle et influence son comportement psychique sans qu'il se mêle à ce processus, puisqu'il ne fait rien d'autre qu'intercaler entre lui et ses processus psychiques des moyens qui agissent directement sur son propre comportement psychique afin de produire le résultat voulu. Le sujet se transforme en utilisant l'instrument en objet et fait produire les effets voulus sur lui-même. On pourrait aussi dire que le sujet est en même temps actif et passif, ce qui s'avère finalement comme étant la spécificité de l'activité médiatisante sur le plan psychologique.

Essayons d'approfondir cette spécificité des instruments psychologiques à travers quelques exemples. Le premier ne provient pas des écrits de notre auteur. Il s'agit de la description d'un cas clinique qui est un très bon exemple de cette activité médiatisante si chère à Vygotski. Je défends dès lors l'hypothèse que l'idée des instruments psychologiques est aussi attestable dans d'autres théories psychologiques et philosophiques souvent associées à d'autres courants de pensée, même si, dans ces dernières, le concept n'est pas utilisé. L'exemple est emprunté à un contemporain de Vygotski, au psychopathe allemand Kurt Goldstein (1878-1965). Avec Adhémar Gelb (1887-1936), son proche collaborateur à l'Institut de recherches neurologiques de Francfort-sur-le-Main, Goldstein a réalisé un grand nombre de recherches sur l'aphasie.<sup>4</sup> Dans un texte publié en 1933 dans le *Journal de la psychologie* il s'intéresse aux stratégies, ou comme il le dit, aux *détours* que les malades développent afin de résoudre des tâches quotidiennes qu'ils ne peuvent exécuter normalement à cause de la maladie. Il analyse en détail les *moyens* que le patient mobilise pour obtenir le résultat escompté malgré l'aphasie. Le type

---

<sup>3</sup> Cf. aussi le schéma que Vygotski propose dans «La psychologie concrète» (Vygotski 1929 [2004, pp. 239-240]).

<sup>4</sup> Cf. Goldstein 1971.

d'aphasie qui l'intéresse notamment est l'aphasie amnésique dont le trait clinique central est le manque de mots. Les malades ne sont pas capables d'évoquer les mots qu'ils veulent prononcer conformément à leurs intentions et/ou aux objets auxquels ils sont confrontés. A travers d'exemples très expressifs, Goldstein tente de saisir ce que le malade fait pour retrouver ces mots. Voici un des cas décrits et discutés par Goldstein:

Un malade, par exemple, ne peut plus trouver le mot 'myosotis' ou le mot 'bleu', mais l'objet éveille en lui le souvenir du dicton: 'Blau blüht ein Blümelein, es heisst Vergissmeinnicht' (Il est une fleurette bleue qui s'appelle le myosotis), et aussitôt il dit 'myosotis' et 'bleu'. Ces mots, il ne les a pas employés à la manière significative usuelle, ils se sont présentés à lui comme un savoir verbal extérieur [...] (Goldstein 1933 [1969 : 325-326]).

Dans le cas cité, le malade a trouvé un moyen pour que le mot qu'il ne retrouve plus, malgré tous ses efforts volontaires, *se présente* à lui. Il se rappelle d'un dicton bien connu et appris à l'école, il fait donc référence à son savoir verbal mémorisé et en prononçant le dicton le mot «vient tout seul». Il se présente au patient qui peut le saisir.<sup>5</sup> On pourrait aussi dire qu'il a fait venir le mot manquant par la ruse, par cette astuce bien utile qu'est le dicton. Si on suit Vygotski, on pourrait dire que le dicton remplit la fonction d'instrument psychologique et transforme l'activité réalisée par le malade en une activité médiatisante. L'emploi de ce même instrument psychologique est aussi observable dans les cas normaux. Les gens qui parlent une langue étrangère l'utilisent parfois pour se rappeler un mot oublié. Un locuteur non francophone n'arrive pas à retrouver le mot «paillason» mais d'un coup il pense à une expression souvent écoutée et déposée dans sa mémoire verbale: «il faut éviter de se prendre les pieds dans le paillason» et le mot «lui revient». La formulation langagière que je viens d'utiliser, à savoir «le mot lui revient», exprime bien le dédoublement du sujet en sujet et objet signalé par Vygotski. Le sujet fait appel à un dicton (il est dans le rôle de sujet) et cette opération lui fait rappeler le mot (il devient objet de sa propre action). Aussi bien le malade de l'aphasie de Goldstein que notre locuteur non francophone «font agir» un instrument (le dicton) sur eux pour qu'ils se rappellent ou plus précisément pour que le mot leur revienne, pour que le mot surgisse.<sup>6</sup>

L'exemple de Goldstein s'articule avec un autre exemple discuté par Vygotski dans «La psychologie concrète de l'homme». Il s'agit du «rêve du Cafre<sup>7</sup>» rapporté par Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939)<sup>8</sup> et utilisé par Vygotski pour étayer son argumentation. Le chef d'une tribu sud-africaine répond à un missionnaire qui lui

---

<sup>5</sup> Une description plus détaillée des processus ayant lieu ici se trouve dans Friedrich 2004.

<sup>6</sup> Un autre exemple très pertinent se trouve chez M. Merleau-Ponty (1945 [2002 : 191]) qui donne une description magnifique des moyens employés pour «faire venir le sommeil». Y. Clot s'inscrivant dans la tradition vygotkienne discute ce fonctionnement des instruments psychologique à travers le terme de *catachrèses*: «En psychologie du travail, on appelle catachrèse cette attribution de fonctions nouvelles aux outils, l'usage détourné et inventif d'un outil [...]. Celui-ci ne s'effectue pas en intériorisant les fonctionnements extérieurs ou les significations existantes mais en les recréant pour leur donner une "deuxième vie" au service de l'activité présente du sujet» (Clot 2008 : 91). Pensons par exemple aux astuces qui sont créées par un professionnel afin de rester attentif pendant un travail monotone qu'il doit accomplir.

<sup>7</sup> Le mot *Cafre* désigne les Noirs de la Cafrerie, partie de l'Afrique australe (ensemble des territoires situés au Sud de la forêt équatoriale africaine). L'ethnographie classique utilisait ce terme pour désigner les cultures autochtones de l'Afrique du Sud.

<sup>8</sup> Cf. Lévy-Bruhl 1922 [1976], chapitre 3 «Les rêves».

conseillait d'envoyer son fils à l'école: «Je verrai ce que mes songes me dicteront de faire» (VYGOTSKI 1929 [2004 : 242, note 15]). Cette réponse bien inhabituelle pour un Européen de l'Ouest est utilisée par Vygotski dans un but précis. Contrairement à Lévy-Bruhl, il ne s'intéresse pas à la spécificité de la pensée primitive. Cette opposition si typique à l'époque pour les recherches ethnologiques entre une pensée primitive ou pré-moderne et une pensée moderne ne retient aucunement l'intérêt de notre auteur. C'est la découverte d'un instrument psychologique bien spécifique, en l'occurrence le rêve, qui capte Vygotski. L'activité dont parle le chef de tribu comporte aussi bien une dimension active qu'une dimension passive: «*Je vais me faire rêver la réponse.*» En effet, tous les exemples rapportés posent la même question de savoir si on peut encore parler ici d'un *je* étant maître de ses propres fonctions psychiques. Ce n'est donc pas étonnant qu'après avoir discuté le rêve du Cafre, Vygotski s'interroge sur ce problème:

*Comment parler des processus psychiques? Faut-il en parler sous une forme impersonnelle ou sous une forme personnelle? Ce n'est pas la même chose de dire 'il me semble' et de dire 'je pense'. Le problème du 'je': comment faut-il le formuler? (ibid. : 242).*

Rares sont les endroits où Vygotski discute explicitement le problème du *je* en psychologie et on n'y trouvera pas de réponse directe aux questions posées. Mais peut-être est-il possible de comprendre ces questions comme contenant elles-mêmes la réponse. Vygotski a montré que lorsque l'homme (le *je*) utilise un instrument psychologique, il transforme ses processus psychiques en une activité médiatisante et se constitue aussitôt aussi bien comme sujet que comme objet de cette activité, ou comme le dit Vygotski «il existe un moi et un je dans chaque fonction»:

*Un Cafre pouvait dire: J'en rêverai, puisqu'il rêve activement, nous disons: il 'moi' rêve. Ergo: il existe un moi et un je dans chaque fonction, dans un cas il s'agit d'une réaction primitive (forme passive et personnelle) dans l'autre cas il s'agit de la réaction de la personnalité (forme active et personnelle) (ibid. : 244).*

Je propose de résumer cette vision du *je* par un autre concept, celui de *médium* qui fait clairement ressortir le dédoublement en un *moi* (forme passive) et un *je* (forme active) constaté par Vygotski et qui tente d'atténuer l'apparente contradiction que recèle nécessairement un tel concept du sujet. Si on prend le concept de *médium* dans sa connotation spirituelle, il désigne un sujet qui à l'aide de certains moyens (taper sur la table, constituer un cercle ininterrompu entre les participants) rend présent aux autres et à lui-même un monde qui est au-delà de notre monde immédiatement accessible. Il fait venir, fait sentir, fait entendre un monde peuplé par des défunts en transformant lui-même et les autres en spectateurs passifs d'un spectacle qu'il a lui-même provoqué.<sup>9</sup> J'ose donc postuler qu'il s'agit du même type de *pouvoir*, que les enfants acquièrent au cours de l'ontogenèse en apprenant à utiliser les instruments psychologiques, que les adultes réalisent quotidiennement en utilisant et en créant des instruments psychologiques.

---

<sup>9</sup> Ce concept de *médium* est aussi présent chez un autre auteur de ce temps, chez le psychologue allemand Karl Bühler (1879-1963) qui discute dans son chef-d'œuvre la *Théorie du langage* (1934 [2009]) le langage comme un *instrument médiatisant*, cf. Friedrich 2009, pp. 53-58.

### 3. La psychologie ne peut qu'être concrète

Dans les travaux ultérieurs de Vygotski l'idée d'instrument psychologique apparaît comme un acquis qui ne fait plus l'objet de réflexions théoriques et justificatives. Vygotski signale simplement le fait que cette idée se trouve reconfirmée par exemple dans ses recherches sur le développement de la pensée conceptuelle chez l'enfant ou encore dans sa discussion du fonctionnement de la pensée verbale qui se trouvent, les deux, au centre de son ouvrage *Pensée et langage*.<sup>10</sup> Il reste une question à discuter: comment Vygotski s'y prend pour expliquer la provenance des instruments psychologiques. Il existe selon l'auteur russe un rapport d'intimité forte entre la manière dont le sujet utilise l'instrument psychologique et sa nature socio-historique. A titre d'exemple, il évoque le fait qu'autrefois dans les tribus du Cafre la fonction de décision revenait aux magiciens ou aux chefs du village; il s'agissait d'une fonction sociale attribuée à un membre de la communauté souvent considéré comme possédant des «pouvoirs» particuliers. La décision que le rève dictait au magicien avait la force d'une loi pour la tribu et ne pouvait pas être contestée par les autres membres sans courir le risque d'une sanction. Cet exemple montre une caractéristique commune aux instruments psychologiques: tout d'abord ils sont utilisés comme instruments de régulation sociale, puis ils se transforment en moyens d'influence sur soi-même.<sup>11</sup> Vygotski insiste sur le fait qu'il s'agit ici d'un transfert des relations sociales dans le monde du psychique. C'est donc moins le processus de l'intériorisation qui l'intéresse que son contenu qui est déterminé par l'utilisation des instruments psychologiques:

[...] la relation rève/comportement futur (la fonction de régulation du rève) doit être ramenée génétiquement et fonctionnellement à une *fonction sociale* (le mage, le conseil des mages, l'interprète des rêves, quelqu'un qui tire au sort: cette fonction est toujours partagée entre deux personnes). *C'est ensuite que tout se réunit en une seule et unique personne. L'histoire réelle de l'opératrice et de l'appareil (d'un individu)* [...] se comprend comme le transfert des relations sociales (entre les personnes) vers le psychologique (à l'intérieur de l'homme) (VYGOTSKI 1929 [2004 : 243]).

Ce qui est intériorisé par le sujet, ce sont en effet des relations sociales existantes entre des personnes dans les institutions sociales. Les interactions entre le mage et les membres d'une tribu, entre le chef et le subordonné, entre l'enseignant et l'élève se réunissent «en une seule et unique personne». Le point de vue à partir duquel les instruments psychologiques sont à analyser est clairement affiché. Il faut les aborder comme étant issus de et contenant en eux des relations sociales, reconstituées par l'individu pour lui-même. C'est ici que l'idée des instruments psychologiques reçoit sa plus grande extension et sa plus grande portée car elle fait entrevoir une conception bien spécifique de la psychologie. D'ailleurs dans le titre que Vygotski donne à son texte de 1929, «La psychologie concrète de l'homme», ce projet d'une psychologie portant un caractère différent est annoncé. Lorsqu'il discute ce titre, il donne deux explications. La première souligne la nouveauté de sa propre conception par rapport à la psychologie traditionnelle:

---

<sup>10</sup> Cf. Vygotski 1934 [1997, chapitre 5 «Etude expérimentale du développement des concepts», notamment pp. 202, 207, 259, 267 et chapitre 7 «Pensée et mot», notamment p. 493].

<sup>11</sup> Cf. aussi la loi générale du développement culturel des fonctions psychiques, formulée par Vygotski comme suit: «Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique» (Vygotski 1935 [1985 : 111]).

[...] la base de la psychologie concrète ce sont les relations du type 'rêve du Cafre'. La base de la psychologie abstraite, ce sont des relations du type: *rêve comme réaction* (Freud, Wundt, etc.) à des excitants (*ibid.* : 244).

Mais le terme *psychologie concrète* est destiné à thématiser encore un autre trait de ce qui fera l'objet du psychologue. Ainsi on lit dans le même texte:

Les lois de la pensée restant identiques [...], le fonctionnement de la pensée sera différent selon l'individu dans lequel il a lieu. Cf. les lois de la pensée ne sont pas naturelles (la substance corticale et sous-corticale, etc.) mais sociales (*le rôle de la pensée chez un individu*). Cf. le rôle du rêve» (*ibid.*).

«Les psychiatres le savent très bien. Tout dépend de la question de savoir qui pense et quel rôle joue la pensée dans cet individu. La pensée autistique se différencie de la pensée philosophique non pas par des lois mais par le rôle [...]» (*ibid.* : 247).

La tâche la plus importante pour l'analyse des phénomènes psychiques comme la pensée, la mémoire ou le jugement est donc de connaître *qui pense*, ou autrement dit, comment la pensée «a lieu», est réalisée par la personne. Car la personne qui pense en utilisant dans ce processus un instrument psychologique endosse nécessairement et en même temps un rôle, le rôle qui correspond à cet instrument, le rôle que jouait ce dernier tout d'abord dans une relation sociale. La pensée «qui se fait» par un autiste, par un maçon, par un élève ou par un philosophe va s'avérer différente en fonction de ce qu'ils font faire aux mots, et cela reflète chaque fois de manière volontaire ou non volontaire une relation sociale, qui est celle dans laquelle ce pouvoir bien spécifique des mots a pris naissance pour la personne.

#### **4. La présence du savoir – ni condition, ni résultat mais témoin de l'instrument psychologique**

Nous l'avons vu, l'emploi des instruments psychologiques constitue *un pouvoir* engendré par le sujet lui-même en même temps qu'il les utilise. Ce que j'ai proposé de conceptualiser à l'aide de concept de médium. Ce *pouvoir* n'est pas «matérialisé» dans les instruments psychologiques. Cela signifie que les instruments psychologiques se distinguent donc des autres instruments, de ceux qui sont spécialement produits par l'homme pour des activités bien déterminées, pour les activités dites médiatisées. Une hache est conçue pour couper du bois, et peut également servir pour enfoncer des clous; il reste que sa maîtrise se base sur la connaissance de son emploi et de ses caractéristiques naturelles et sociales. Nous savons à quoi sert un marteau et comment le tenir pour aboutir à ce but. Bien entendu nous pouvons utiliser aussi bien une hache qu'un marteau pour d'autres fins, mais cela ne change rien au fait qu'ils sont normalement produits *en vue* d'être utilisés pour ... et nous le savons. Dans un de ses textes, Hans Georg Gadamer (1900-2002), représentant de l'herméneutique philosophique, met en lumière cette caractéristique des instruments dits ordinaires pour les distinguer du fonctionnement du langage:

Le langage n'est pas du tout un instrument, un outil; car il appartient à l'essence de l'outil que nous sachions dominer son utilisation, ce qui veut dire que nous le prenons en main, et que nous le déposons lorsqu'il a accompli son service (Gadamer 1986 [1991 : 60]).

Les instruments psychologiques dans la compréhension de Vygotskij ressemblent au langage puisqu'ils sont également caractérisés par le fait que «nous ne sachions pas les dominer». Bien au contraire, ils dévoilent leur fonction d'instrument exclusivement lorsqu'en les incluant dans notre activité ils agissent sur nous. La maîtrise des instruments ordinaires se base sur la connaissance de leurs usages. Celle-ci peut précéder ou succéder à son fonctionnement et être détachée de lui sous forme de notices d'utilisation et de manuels. En revanche, l'emploi des instruments psychologiques demande *un pouvoir faire* engendré par le sujet en même temps qu'il les utilise. Ce *pouvoir faire* n'est pas détachable du processus même d'utilisation des instruments psychologiques ni sous la forme d'une connaissance ni sous la forme d'une capacité. Ce qui explique pourquoi le sujet, bien présent dans les textes de Vygotski, n'est pas thématique par rapport aux compétences à acquérir ou aux connaissances à lui transmettre ou à lui inculquer, mais en tant que sujet qui dans son rapport au monde quotidien et scolaire constitue et réalise un *pouvoir faire* en utilisant ces instruments. Ce pouvoir faire pourrait être aussi désigné avec le terme de *savoir actuel*, il s'agit d'un terme que j'emprunte à un autre auteur, K. Bühler, contemporain de Vygotski.<sup>12</sup> Ce savoir actuel n'est ni la condition ni le résultat de l'utilisation des instruments psychologiques, il est, en effet, *présent* dans le processus d'utilisation de l'instrument.

Pour illustrer cette présence bien spécifique du savoir (de pouvoir faire) j'aimerais évoquer deux exemples. Le premier se trouve dans *Pensée et langage*, où Vygotski analyse la formation des concepts chez l'enfant. Le psychologue russe discute le fait que l'enfant depuis son plus jeune âge est capable de réaliser des échanges verbaux et d'assurer une compréhension mutuelle avec les adultes même si ce qui est dit et pensé à l'aide des mots est souvent différent. Vygotski emprunte un célèbre exemple à la philosophie du langage. En parlant de Napoléon, on peut viser avec ce même mot aussi bien le «vainqueur d'Iéna» que le «vaincu de Waterloo» (VYGOTSKI 1934 [1997 : 243]). Les mots que l'enfant et l'adulte utilisent dans leurs échanges visent les mêmes objets (la dénomination est commune) pourtant la manière dont ils conceptualisent et pensent (la signification) ces objets est différente. Cette pensée différente se fait à travers les mêmes mots et n'est attestable que si on présuppose l'existence de ce savoir actuel, cette pensée conceptuelle qui se fait, se constitue et se réalise au moment de l'utilisation du mot. Un autre exemple peut être emprunté chez Peirce, ce n'est pas la pensée de l'enfant, mais la pensée complexe d'un mathématicien qui montre les mêmes caractéristiques que je viens de discuter. C. Chauviré (2003) dans ses études sur la philosophie mathématique de Peirce montre que ce dernier discutait les diagrammes comme des *quasi-réalités*, comme *une entité Seconde* «qui lui (au mathématicien) résiste et agit sur lui» (p. 211).

Les énoncés mathématiques sont donc de la forme “si p alors q” [...], ils ne sont pas catégoriques alors qu'ils le seraient s'ils se bornaient à enregistrer une faculté déjà là. Les propriétés du diagramme que le mathématicien va découvrir ne sont déjà là que parce qu'il les y a mises, peut-être sans en avoir eu clairement conscience, en construisant ou en faisant évoluer le diagramme, et, s'il va devoir les découvrir, ce n'est pas parce qu'elles sont cachées, mais parce qu'il lui est psychologiquement impossible, souligne Peirce, de les saisir toute *uno intuitu* (*ibid.* : 212).

---

<sup>12</sup> Cf. Friedrich 2010a, pp. 70-73.

Dans cette perspective le savoir n'est ni un état cognitif ni une faculté, ni une fonction mais un faire, une pratique déclenchée et guidée par le diagramme. Chauviré le souligne en affirmant que les propriétés du diagramme utilisé par le mathématicien agissent sur lui car «il les y a mises» en construisant le diagramme. Ce que le mathématicien va penser ou savoir en utilisant l'instrument, – ici le diagramme – est déjà là parce qu'il l'y a mis en créant le diagramme. Pourtant, la pensée ne se ferait pas sans le diagramme, un n'existe pas sans l'autre. Autrement dit, le diagramme est lui-même le résultat de son utilisation dans le processus de la pensée mathématique.

Dans son court texte «La méthode instrumentale en psychologie» Vygotski donne une énumération de ce qui est un instrument psychologique, et, fait intéressant, il s'agit presque exclusivement des signes parmi lesquels on trouvera un grand nombre des «instruments» des mathématiciens. Je cite:

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'arts, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc. (VYGOTSKI 1930 [1985 : 39]).

Comment expliquer cette énumération? D'une part on pourrait dire qu'elle relativise notre première impression qui suggérerait que n'importe quel objet du monde puisse remplir la fonction d'instrument psychologique: la photographie de ma grand-mère mise dans mon sac à main peut me rappeler que je devrais lui acheter un bouquet de fleurs, comme aussi un caillou peut être utilisé pour me rendre attentif à un trou dans le terrain. Vygotski parle dans son énumération presque exclusivement des *signes*. Ils semblent être considérés comme des instruments plus pertinents pour maîtriser le fonctionnement psychique. Dès lors on se trouve en face d'une question aussi bien théorique qu'empirique – qu'est-ce qui réunit ou rend semblables tous ces différents signes: le comptage, le calcul, les symboles algébriques, les plans, le langage etc.; qu'est-ce qui leur est commun dès qu'ils fonctionnent comme instruments psychologiques? Je répondrai à ces questions lors d'un autre écrit pour laisser la place à une courte remarque conclusive.

La discussion des instruments psychologiques a montré ce qui devrait intéresser le psychologue. Selon Vygotski, le psychologue devrait se poser pour tâche de découvrir et d'analyser le déroulement actuel et présent de la pensée et de la perception du monde à travers une analyse du fonctionnement des instruments psychologiques qui y participent (qui sont utilisés par le sujet) et qui les rendent possibles. Cette conclusion contient un élément implicite, qui fait bonne figure dans les débats actuels ayant lieu notamment dans la philosophie de l'esprit. Je pense au «oui» de plus en plus énoncé lorsqu'on pose la question s'il existe un lieu du psychique en dehors de la «tête» des sujets. Pensons aux remarques de L. Wittgenstein sur ce sujet qui est tout à la fois ironique et sérieux, quand il écrit: «Je pense en fait avec ma plume. Car ma tête bien souvent ne sait rien de ce que ma main écrit» (cf. in WITTGENSTEIN 1984 : 27).<sup>13</sup> La discussion de l'idée des instruments psychologiques chez Vygotski que je viens de proposer ne parle-t-elle pas de ce même phénomène?

---

<sup>13</sup> Cf. aussi la discussion de Chauviré sur ce sujet (Chauviré 2010).

## Références bibliographiques

BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B. (éds), 1985: *Vygotski aujourd'hui*. Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé.

BÜHLER K., 1934 [2009]: *La théorie du langage. La fonction représentationnelle du langage* (Friedrich J., Samain D. [éds]). Marseille: Agone.

CHAUVIRÉ C., 2003: «Perception visuelle et mathématiques chez Peirce et Wittgenstein», in Bouveresse J., Rosat J.-J. (éds), *Philosophies de la perception. Phénoménologie, grammaire et sciences cognitives*. Paris: Odile Jacob, pp. 201-217.  
—, 2010: «Délocaliser l'esprit: Peirce, James, Wittgenstein, Descombes», in Friedrich, Gillot (éds), 2010, pp. 21-34

CLOT Y., 2008: *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

FRIEDRICH J., 2004: «Psychopathologie et essence du langage: l'aphasie interprétée par Kurt Goldstein et Roman Jakobson», *Psychiatrie, Sciences humaines, Neurosciences*, 5, pp. 22-36.

—, 2009: «Présentation», in Bühler K. *La théorie du langage. La fonction représentationnelle du langage* (Friedrich J., Samain D. [éds]). Marseille: Agone, pp. 21-58.

—, 2010a: «La pensée comme expérience vécue – l'école de Würzburg», in Friedrich, Gillot (éds), 2010, pp. 53-75.

—, 2010b: *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Université de Genève: Carnets des sciences de l'éducation.

FRIEDRICH J., GILLOT P. (éds), 2010: *L'intériorité mentale et le lieu de la pensée. Revue de la Synthèse*, t. 131, 6<sup>ème</sup> série, 1.

GADAMER H.-G. 1986 [1991]: «L'homme et le langage», in Gadamer H.-G. *L'art de comprendre. Ecrits 2: Herméneutique et champs de l'expérience humaine*. Paris: Aubier, pp. 57-67.

GOLDSTEIN K., 1933 [1969]: «L'analyse de l'aphasie et l'étude de l'essence du langage», in Pariente J.-C. (éd.), *Essais sur le langage*. Paris: Minuit, pp. 255-330.  
—, 1971: *Selected Papers / Ausgewählte Schriften*. The Hague: Martinus Nijhoff.

HEGEL G.W.F., 1830 [1970]: *Encyclopédie des sciences philosophiques. I. La science de la logique*. Paris: Vrin.

LEONT'EV A.N., 1931: *Razvitie pamjati. Èksperimental'noe issledovanie vysšix psixologičeskix funkcij*. Moskva, Leningrad: Učpedgiz.

LEVY-BRUHL L., 1922 [1976]: *La mentalité primitive*. Paris: Retz.

MARX K., 1867 [1959]: *Le Capital. Critique de l'économie politique*. Vol. 1: *Le développement de la production capitaliste*. Paris: Editions sociales.

MERLEAU-PONTY M., 1945 [2002]: *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

VYGOTSKI L.S., 1929 [2004]: «La psychologie concrète», in Brossard M. (éd.), *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, pp. 231-255.

—, 1930 [1985]: «La méthode instrumentale en psychologie», in Bronckart, Schneuwly (éds), 1985, pp. 39-47.

—, 1934 [1997]: *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

—, 1935 [1985]: «Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire», in Bronckart, Schneuwly (éds), 1985, pp. 95-117.

VYGOTSKI L.S., 1929 [1986]: «(Konkretnaja psixologija človeka)», *Vestnik Moskovskogo Universiteta*, serija 14, psixologija, 1, pp. 52-65.

—, 1931 [1982]: «Predislovie k knige A.N. Leont'eva 'Razvitie pamjati'», in Vygotski 1982-1984. Vol. I, pp. 149-155.

—, 1931 [1983]: «Istorija razvitija vysšix psixičeskix funkcij», in Vygotski 1982-1984. Vol. III, pp. 5-328.

—, 1982-1984: *Sobranie sočinenij*. Vol. I-VI. Moskva: Pedagogika.

WITTGENSTEIN L., 1984: *Remarques mêlées = Vermischte Bemerkungen*. Oxford: B. Blackwell.