Pensée et langage chez Karl Popper et Lev Vygotski

Thought and Language in Karl Popper and Lev Vygotski

Alain Firode

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8945>

DOI : 10.4000/ree.8945

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Alain Firode, « Pensée et langage chez Karl Popper et Lev Vygotski », *Recherches en éducation* [En ligne], HS3 | 2011, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8945> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8945>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pensée et langage chez Karl Popper et Lev Vygotski

Alain Firode¹

Résumé

Durant la dernière période de sa carrière Popper a développé une théorie évolutionniste de l'esprit dont les conclusions sont souvent proches des thèses du psychologue soviétique, Lev Vygotski. Les deux auteurs partagent en effet l'idée que le langage et le monde symbolique en général jouent un rôle déterminant dans la formation de l'esprit humain. Ils soulignent tous deux l'importance, dans le processus du développement mental, des interactions entre le psychisme et l'environnement linguistique et culturel. La théorie de Popper, cependant, fait apparaître une idée qui ne se trouve pas chez Vygotski, à savoir la thèse selon laquelle l'univers symbolique (le « monde 3 ») possède une réalité logique autonome, distincte de la réalité physique, psychologique ou sociale. Cette thèse, inconciliable avec le point de vue dialectique et matérialiste de Vygotski, introduit une différence profonde entre ces deux théories de l'esprit. Il s'ensuit que les analyses poppériennes, contrairement à celles de Vygotski, sont difficilement compatibles avec le paradigme constructiviste qui prévaut actuellement dans les recherches en éducation.

La comparaison de Karl Popper et de Lev Vygotski, deux auteurs qui ne se sont jamais rencontrés, ne se sont très certainement jamais lus l'un l'autre, peut paraître à première vue assez improbable. A quoi bon, dira-t-on, comparer un épistémologue préoccupé par la logique de la science à un psychologue préoccupé des rapports entre le langage et la pensée ? Les deux penseurs présentent cependant, à y regarder de plus près, un certain nombre de traits communs remarquables. D'un point de vue simplement historique, tout d'abord. Popper, on l'oublie trop souvent, a commencé sa carrière par l'étude de la pédagogie, à l'Institut Pédagogique de la Ville de Vienne de 1925 à 1927, et de la psychologie, à l'Université de Vienne où il soutient sa thèse en 1928 sous la direction de Karl Bühler. Le contexte intellectuel dans lequel se forme sa pensée est par conséquent en grande partie identique à celui qui entoure, à la même époque, les recherches du psychologue soviétique. Les textes de Vygotski, qui lit couramment l'allemand, abondent comme ceux du jeune Popper en références aux représentants de la psychologie germanique – Wundt, Külpe, Bühler, Koffka, Wertheimer etc. A cet enracinement historique commun s'ajoutent par ailleurs des convergences théoriques touchant le contenu même de leurs travaux respectifs. La philosophie de Popper, même après le tournant que marque en 1934 la publication de *Logik der Forschung*, est loin d'être de nature exclusivement méthodologique et épistémologique, comme on le croit parfois. Elle comporte également, surtout dans sa dernière période, un ensemble de considérations sur la nature de l'esprit humain et de sa formation (ce qu'on pourrait appeler une « théorie du sujet ») dont la teneur est proche, sur plusieurs points, des analyses psychologiques de Vygotski.

Cette convergence tient en premier lieu au but que se proposent les deux auteurs. Vygotski et Popper ont pour objectif commun d'élaborer une analyse de la pensée humaine et de la subjectivité – d'inspiration marxiste pour le premier, néo darwinienne pour le second – qui soit génétique et évolutionniste sans être pour autant réductionniste. Une analyse, en d'autres termes, qui montre comment les formes supérieures de l'activité mentale, impliquant la pensée rationnelle et la conscience de soi, ont pu se constituer à partir des formes inférieures de pensée sans pour autant s'y réduire ni en dériver mécaniquement. Popper et Vygotski, en second lieu, ne

¹ Maître de conférences (philosophie), Laboratoire Recherches en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs (RECIFES), Université d'Artois.

s'accordent pas seulement sur la façon de poser le problème mais également sur le principe de la solution. Les deux auteurs voient l'un et l'autre dans le langage le pivot qui permet à la pensée de passer de la simple fonction d'adaptation biologique à ses formes supérieures, rationnelles et créatives. Ils insistent également sur l'importance, dans la formation de la subjectivité, des interactions sociales et de la relation du sujet aux produits symboliques objectivés, à ce qu'on peut appeler d'une manière générale la « culture ». Leur ambition commune est de « révolutionner la psychologie » (Popper, 1991, p.249) en étudiant le sujet humain non plus comme une subjectivité toute constituée, un *cogito* seul face au monde, mais comme le résultat d'un ensemble d'interactions avec un environnement culturel, à la fois symbolique et social.

Est-ce à dire que Vygotski ne ferait qu'énoncer dans un autre langage, plus psychologique et scientifique, ce que Popper pour sa part a formulé en termes philosophiques ? Nous tenterons de montrer, au cours de cette étude, que tel n'est pas le cas. Que sur le fond commun venant d'être esquissé, se dessinent des oppositions profondes qui prennent leur source dans leur conception respective des fonctions du langage. A la différence de Vygotski, en effet, Popper ne conçoit pas prioritairement le langage humain comme un outil de médiation, inter ou intra personnelle. Sa fonction principale, par quoi il se distingue du langage animal, est d'être le support d'une connaissance que le philosophe qualifie d'« objective », en ce sens qu'elle possède selon lui une réalité propre, distincte des réalités physiques et psychologiques. Ainsi la culture et les produits symboliques, chez Popper, forment-ils à proprement parler un *monde*, un univers autonome de sens, et non comme chez Vygotski un *milieu*, un intermédiaire entre les sujets.

Les théoriciens de l'éducation, comme on sait, invoquent fréquemment la pensée de Vygotski pour justifier l'intérêt qu'ils portent actuellement au langage et aux interactions langagières. S'il faut promouvoir les activités discursives, disent la plupart des auteurs qui se réclament du « socioconstructivisme », c'est que l'apprentissage possède, comme l'a montré Vygotski, une dimension nécessairement sociale et collective (et pas seulement individuelle et privée), dimension dont la psychologie piagétienne n'aurait quant à elle pas suffisamment tenu compte. C'est donc principalement à travers sa fonction de médiation, en tant qu'il constitue le *medium* permettant au sujet d'entrer en « contact social » avec d'autres sujets ou avec lui-même, que le langage retient aujourd'hui l'attention des pédagogues. Aussi les pratiques symboliques préconisées par ces derniers sont-elles le plus souvent celles où le langage intervient essentiellement sous cet aspect mis en vedette par Vygotski, c'est-à-dire comme outil de médiation, à la fois inter et intra subjective.

La thèse poppérienne selon laquelle le domaine du symbolique constitue un *monde*, et non seulement un *milieu*, invite à s'interroger sur les limites de cette approche des phénomènes linguistiques, focalisée sur la fonction médiatisante et relationnelle du langage, qui sous-tend actuellement la promotion des pratiques discursives à l'école. N'est-il pas réducteur, comme le pense Popper, de ne voir dans le langage qu'un système de mise en rapport, un *medium* social ? De ne concevoir son rôle dans l'apprentissage et la formation de l'esprit que sous un tel angle ? La mise en parallèle des points de vue de Popper et de Vygotski, on le voit, interroge indirectement quelques-uns des choix théoriques et des présupposés implicites qui orientent le regard porté actuellement sur le langage par de nombreux enseignants et pédagogues. De là, croyons-nous, l'intérêt qu'une telle étude peut présenter pour la pensée contemporaine de l'éducation.

La première partie de notre analyse sera consacrée à confronter les théories vygotskienne et poppérienne du langage ; la deuxième à comparer la façon dont les deux auteurs envisagent le processus de formation de l'esprit.

1. La conception du langage

Popper et Vygotski considèrent l'un et l'autre que le langage manifeste le caractère essentiellement actif et non subi du rapport que le sujet entretient avec son environnement. Cette activité, cependant, n'est pas envisagée de la même façon par les deux auteurs.

■ **Outil de transformation ou instrument d'exploration ?**

Vygotski, à la suite de Marx, conçoit l'activité humaine comme un processus de transformation de la nature dont la caractéristique fondamentale, qui la distingue de l'activité simplement animale, est de s'effectuer de façon médiate, au moyen d'outils. L'analyse développée dans *Histoire des fonctions psychiques supérieures* propose, sur la base de cette idée d'origine hégélienne, de distinguer entre deux catégories générales de médiations : d'une part celle des outils technologiques utilisés pour transformer les objets physiques et d'autre part celle des « instruments psychologiques », soit des instruments dont la fonction est d'agir sur les comportements d'autrui, ces instruments d'une espèce particulière étant précisément les signes (Vygotski, 1978, p.43). Ainsi, pour reprendre le bel exemple de Vygotski, le geste du petit enfant qui veut saisir un objet acquiert-il une dimension signifiante dès lors que l'enfant établit une relation entre son geste et la conduite de sa mère (*ibid.*, p.56). Les signes linguistiques, comme tous les signes, ont donc par essence une fonction de coordination mutuelle des comportements. La parole, selon ce point de vue, est par nature un outil grâce auquel les membres d'une société contrôlent réciproquement leur conduite, bref un système de régulation de l'activité collective. En tant qu'il permet au sujet de prendre la réalité humaine pour objet de son action, en modifiant le comportement de ses semblables, le langage apparaît ainsi, chez Vygotski, comme une forme particulière de l'activité technique et laborieuse de l'homme.

Popper, quant à lui, ne caractérise pas l'activité de l'organisme, humain ou animal, par les transformations qu'il exerce sur le réel. Cette activité est prioritairement conçue par lui comme une activité d'ordre théorique. Non pas évidemment au sens où elle serait désintéressée et viserait la pure connaissance, mais au sens où elle est production, invention d'hypothèses, de conjectures destinées à résoudre les problèmes posés par le milieu. Les comportements animaux (par exemple l'amibe qui lance ses pseudopodes), ainsi que les instincts ou les organes sensoriels eux-mêmes, sont interprétés par Popper comme autant de théories à l'essai au moyen desquels l'organisme risque des solutions et explore son environnement (Popper, 1991, p.336). Un être vivant, dans la perspective poppérienne, n'est finalement rien d'autre qu'un ensemble d'anticipations et de théories génétiquement incorporées, un complexe de connaissances « organismiques ». Le rôle biologique du langage humain, par quoi s'explique son apparition dans le cours de l'évolution, est de porter ce dynamisme exploratoire à un niveau supérieur en permettant aux hypothèses de se déployer librement à l'extérieur de l'organisme. Une fois formulées, les attentes et les anticipations acquièrent en effet une existence exosomatique qui leur permet d'être librement testées, confrontées au réel, sans dommage pour l'être vivant. Si le langage s'est imposé au cours de l'évolution c'est donc parce qu'il permet à l'organisme de déléguer le risque vital, de se détacher de ses attentes et d'envoyer ses théories, comme dit Popper, « mourir à sa place » (Popper, 1991, p.369). On serait tenté de dire, en reprenant une distinction sémantique proposée par Simondon (1986, p.114), que le langage chez Vygotski est un « outil », un artifice permettant de modifier le monde (en l'occurrence le monde humain) alors que chez Popper il s'agit plus d'un « instrument » (au sens où l'on parle d'instruments d'optique, d'instruments de mesure), c'est-à-dire d'un artifice permettant, non de le transformer, mais de l'explorer.

■ **Les quatre fonctions du langage selon Popper**

Cette conception « exploratoire » du langage humain ressort clairement de la classification poppérienne des fonctions langagières. Popper reprend, en la complétant, la typologie initialement proposée par le psychologue et linguiste K. Bühler (2009, p.109). Cette typologie, dans sa version poppérienne, distingue quatre fonctions linguistiques essentielles : deux fonctions dites « inférieures » car communes à l'homme et à l'animal : la fonction expressive, la fonction d'appel (ou de signalisation) ; deux fonctions dites « supérieures » car proprement humaines : la fonction descriptive (ou de représentation) et la fonction argumentative du langage (Popper, 1991, pp.198-200).

La fonction expressive désigne la fonction par laquelle le langage traduit extérieurement des états internes. Il peut s'agir, pour ce qui est du langage animal, d'une disposition de l'organisme : par exemple, « *un oiseau peut être prêt à s'envoler et le manifester par certains symptômes* » (Popper, 1991, p.357). La fonction d'appel, quant à elle, fait du langage un moyen de communication en transformant le symptôme en signal. Ainsi le comportement d'un oiseau prêt à s'envoler peut-il « *déclencher ou provoquer, chez un second oiseau, une certaine réponse, ou réaction, qui aura pour conséquence de le rendre lui aussi prêt à s'envoler* » (*ibid.*, p.357). Quoique ces deux fonctions se retrouvent également dans le langage humain – nos paroles expriment nos états mentaux et nous les utilisons pour les transmettre – elles ne permettent nullement selon Popper d'en saisir la spécificité. Celle-ci n'apparaît qu'avec les deux fonctions suivantes, représentative et argumentative, par lesquelles le langage acquiert la capacité de désincorporer la connaissance en lui conférant un support extra somatique. La première de ces fonctions, la fonction représentative, rend possible, au moyen d'une production linguistique, la représentation d'un état de fait, réel ou supposé (*ibid.*, p.358). La fonction argumentative, qui ne se trouve pas dans la classification de K. Bühler, permet quant à elle de soumettre les énoncés descriptifs à une discussion critique, c'est-à-dire à une évaluation reposant sur l'analyse de leurs conséquences logiques internes (*ibid.*, p.359). Grâce à ces deux fonctions il devient possible d'externaliser le risque vital en faisant porter aux produits linguistiques l'épreuve de la confrontation avec le réel. Cette épreuve, médiatisée par le langage, cesse d'être un heurt brutal avec l'environnement, se soldant par la mort ou la survie de l'organisme, pour se transformer en confrontation logique de la proposition avec l'expérience, dont l'issue est la vérité ou la fausseté de l'énoncé. L'erreur apparaît ainsi, dans l'épistémologie poppérienne, comme la modalité non violente, logique et non biologique, de l'échec, la façon féconde et pour ainsi dire proprement humaine d'échouer. De là la fameuse conception faillibiliste de la méthode scientifique. Telle que la conçoit Popper, celle-ci réside entièrement dans l'inversion du rapport naturel de l'organisme aux démentis du réel, dans la décision de ne pas chercher à les éviter, mais au contraire de les anticiper, d'aller au devant de ses erreurs pour les éliminer de façon systématique.

S'il en avait eu connaissance, Vygotski aurait certainement critiqué cette typologie qui dissocie et ordonne hiérarchiquement les différents aspects de la pratique linguistique. Du point de vue vygotkien, on se condamne à manquer la réalité effective du langage dès lors qu'on cherche à démembrer celui-ci abstraitement en « éléments » ou en « fonctions » distincts alors qu'il conviendrait au contraire de dégager des constituants linguistiques conservant chacun les propriétés du tout, ce que le psychologue appelle des « unités de bases ». Il n'est pas question pour Vygotski, en particulier, de séparer la fonction de signalisation, liée à l'aspect communicationnel du langage, de sa fonction intellectuelle et épistémique, ni encore moins de voir dans la communication une dimension « inférieure » du phénomène linguistique qui ne serait pas spécifiquement humaine. Les comportements animaux collectifs, comme celui du troupeau d'oies qui se lève à l'appel du jar (Vygotski, 1997, p.57), manifestent selon lui de simples effets de contagion mécaniques et non une quelconque « fonction d'appel » qui serait commune à l'homme et à l'animal. Aussi contrairement à Popper qui juge les théories du langage axées sur la fonction de communication aussi « futiles » que les théories axées sur la fonction d'expression (Popper, 1991, p.200), le psychologue met-il au premier plan de son analyse la dimension communicationnelle et sociale du langage en ce qu'elle englobe à ses yeux la totalité des caractères constitutifs, jusqu'aux plus élevés, de l'expérience linguistique humaine.

■ La réalité du « monde » de la culture

La conception poppérienne du langage, enfin, s'écarte encore des thèses défendues par Vygotski en raison des conclusions ontologiques, concernant le statut de l'univers symbolique, que le philosophe tire de ses analyses. Vygotski, pour sa part, pense dans le cadre d'un monisme matérialiste, inspiré à la fois par Marx et par Spinoza (le psychologue renvoie souvent à l'auteur de l'*Ethique* et à sa fameuse thèse selon laquelle le corps et l'esprit ne forment pas deux substances, comme le pensait Descartes, mais deux modes d'une seule et unique réalité). Popper, au contraire, se déclare partisan d'une ontologie pluraliste, non seulement dualiste comme celle de Descartes, mais encore « triadiste » en ce sens qu'elle affirme l'existence de

trois formes de réalité distinctes : celle de la matière, celle de la conscience et celle des « contenus de pensées objectifs », des significations. Notre tendance à ne voir dans le langage qu'un simple moyen d'expression et de communication des états mentaux explique que cette dernière forme de réalité passe le plus souvent inaperçue. La plupart des philosophes et des psychologues en effet considèrent ordinairement les entités linguistiques, telles les « revues et les livres », comme « *des expressions symboliques d'états mentaux subjectifs [...] et ils ajoutent que ces entités sont des moyens de communication, c'est-à-dire des moyens symboliques ou linguistiques d'éveiller chez les autres des états mentaux analogues* » (Popper, 1991, p.183). Pour Popper au contraire l'apparition, dans le cours de l'évolution, des fonctions linguistiques supérieures de représentation et de description, entraîne également celle d'une nouvelle forme de réalité propre aux productions symboliques. D'où la thèse fameuse selon laquelle l'univers des produits de l'esprit constitue à proprement parler un « monde » autonome, distinct du monde des états physiques (le monde 1) et du monde des états psychologiques (le monde 2), peuplé d'objets doués d'une existence et de propriétés qui ne sont ni physiques ni psychologiques, mais logiques : « *Avec les hautes fonctions du langage apparaît donc un monde nouveau : le monde des productions de l'esprit humain. Je l'ai nommé le monde 3 [...] Le monde 3 est spécifiquement celui du langage, parlé (écrit ou imprimé) comme les récits, les mythes, les théories, les problèmes théoriques, les erreurs et les arguments* » (Popper, 1984, p.129).

On voit donc que Popper et Vygotski divergent quant au statut ontologique qu'il convient d'attribuer à l'univers symbolique. Pour le psychologue, la réalité de cet univers est fondamentalement d'ordre social. La culture, au sens objectif du terme, désigne dans ce cas un ensemble de médiations et de rapports interhumains objectivés, de pratiques sociales pour ainsi dire cristallisées dans des œuvres et des institutions. Le monde 3 de Popper, quant à lui, possède certes aussi une dimension sociale, en tant qu'il est un produit de l'histoire humaine collective. Cependant, le principe de son autonomie, ce qui le détache réellement de son producteur, réside dans sa réalité logique. Ainsi, bien qu'il soit une œuvre historique et changeante, cet univers n'est pas sans rappeler le monde intelligible de Platon, ou, de façon plus proche de nous, le monde des « propositions en soi » de Bolzano et des *Gedanken* de Frege (Popper, 1991, p.182). Il est probable que Vygotski, s'il avait eu connaissances des idées de Popper sur le monde 3, aurait rejeté comme l'expression d'une mythologie idéaliste la thèse selon laquelle les contenus de pensées ont une existence objective, une vie propre. Tout aussi probable, à l'inverse, que Popper, s'il avait eu connaissance des idées de Vygotski, n'y aurait vu qu'un avatar supplémentaire de la conception réductrice du langage, exclusivement communicationnelle et sociale, qu'il ne cesse de critiquer.

■ **La critique de l'expressionnisme**

Ces divergences concernant le statut de l'univers symbolique se manifestent à travers la façon dont Popper et Vygotski conçoivent l'un et l'autre le processus de formulation de la pensée. Popper s'en prend fréquemment à ce qu'il appelle la « théorie expressionniste du langage », c'est-à-dire à l'idée naïve selon laquelle formuler une pensée reviendrait à la traduire dans un symbolisme extérieur afin de la communiquer. Vygotski, de son côté, a lui aussi fortement insisté sur le fait que l'énonciation d'une pensée ne peut se réduire à un simple processus d'expression. La pensée ne s'exprime pas dans le langage, elle s'y « réalise » (Vygotski, 1997, p.493). Comme « un lourd nuage qui se déverse en une pluie de mots » (*ibid.*, p.492) la pensée intérieure, en s'exprimant dans le discours, passe de l'état d'intuition indistincte ramassée sur elle-même, à celui de discours étalé dans le temps, distribué en éléments discrets. Ainsi, plus la pensée s'objective, en passant d'abord du discours intérieur au discours dialogué puis du discours oral au discours écrit, et plus elle perd de son « sens » idiosyncratique et tacite pour acquérir ce que Vygotski appelle une « signification », soit un sens conventionnel et public. En utilisant cette métaphore du nuage devenant pluie, Vygotski cherche donc à se démarquer, comme Popper, d'une vision simpliste du processus de formulation qui se bornerait à n'y voir qu'une simple traduction orale ou scripturale de la pensée intérieure. Le point de vue poppérien, toutefois, ne semble pas réellement assimilable à celui de Vygotski. Popper ne dit pas seulement que l'énonciation permet une objectivation, une matérialisation de la pensée qui transforme celle-ci en

profondeur. Il affirme également qu'une fois objectivées les significations acquièrent une « vie propre », des propriétés imprévisibles que nous devons paradoxalement déchiffrer et découvrir tout comme nous devons découvrir sans pouvoir aucunement les anticiper les propriétés physiques des objets matériels. Nous nous heurtons littéralement, selon Popper, aux produits symboliques objectivés comme à une réalité étrangère dans laquelle il y a forcément plus et autre chose que ce que nous y avons mis ou ce que nous pensions y trouver, une réalité qui nous impose, comme malgré nous, ses propres normes et ses propres problèmes, nous échappe et nous entraîne de façon imprévisible dans ses propres directions. Ce qui fait dire à Popper que nous pouvons parfois trouver dans nos pensées « plus de connaissance que ce que nous y avons mis ». Ou encore que « nous ne savons jamais de quoi nous parlons », que nous ne maîtrisons jamais le sens de nos discours (Popper, 1981, p.44). Cette idée que toute formulation s'apparente à une perte de contrôle, qu'elle produit une réalité non seulement objective mais autonome, est solidaire de la théorie du « Monde 3 » et n'apparaît donc pas chez Vygotski. Elle institue, entre ces deux théories de la formulation, pourtant proches par certains côtés, bien plus qu'une simple nuance.

La façon dont les deux auteurs conçoivent respectivement les effets du passage à l'écrit sur le sujet est à cet égard révélatrice. L'écriture dans *Pensée et langage* est présentée comme une « algèbre du langage » (Vygotski, 1997, p.339) qui porte la parole à un niveau d'abstraction supérieur, d'une part en la détachant de la situation concrète d'énonciation, d'autre part en la décomposant analytiquement (par exemple en décomposant en lettres la substance phonique du mot). Par ce dernier aspect, selon Vygotski, l'apprentissage de l'écrit permet au sujet d'avoir accès aux règles de production du discours, de ne plus le subir comme une donnée naturelle et de devenir ainsi réellement maître de son comportement linguistique. Popper quant à lui ne thématise pas cette idée que l'écrit constitue un outil de maîtrise consciente, métacognitive, du discours et de la pensée. La vertu principale de l'écriture, à ses yeux, est de contribuer encore plus radicalement que la parole orale à détacher la connaissance de son porteur organique et d'augmenter ainsi les possibilités d'interaction entre le sujet et le monde 3. Or cette interaction, que le philosophe met au principe même de la créativité humaine, artistique et scientifique, bien loin d'asseoir la domination du sujet sur sa pensée, entraîne au contraire son cheminement intellectuel dans des directions totalement imprévisibles. A la différence de Vygotski, Popper voit donc moins dans l'écriture un outil de maîtrise consciente de la réflexion, qu'un moyen d'accomplir pleinement le processus d'échappement et de dépossession qu'implique dès l'origine l'usage proprement humain du langage.

2. Langage et formation de l'esprit

Les points de désaccord qui viennent d'être relevés, concernant la conception du langage, expliquent que les deux auteurs proposent chacun des théories sensiblement différentes de la formation de l'esprit, quoiqu'ils insistent l'un et l'autre sur l'importance du rôle joué par les interactions entre le sujet et l'univers symbolique.

■ La dialectique de l'esprit et de la culture (Vygotski)

Considérons, en premier lieu, la façon dont le psychologue envisage les choses. Les fonctions psychiques supérieures pour Vygotski ne sont ni des dons métaphysiques « tombés du ciel » ni à l'inverse des propriétés génétiquement explicables à partir des processus psychologiques élémentaires (réflexes, association d'idées). Leur origine véritable est à chercher dans l'internalisation du contrôle intersubjectif exercé par le langage. Elles se construisent dans l'esprit de l'enfant lorsque « convergent le langage et l'activité pratique », c'est-à-dire lorsque le langage, qui était à l'origine un outil de contrôle social et de régulation externe des comportements, devient progressivement pour l'enfant un moyen de contrôle psychique et de régulation interne de ses propres processus mentaux. Lorsque l'enfant, pour ainsi dire, comprend qu'il peut agir sur lui au moyen du langage, pour réguler son activité pratique, tout comme il peut agir sur les autres

(Vygotski, 1978, p.26). Cette internalisation selon Vygotski ne modifie pas le sujet en créant à proprement parler de nouvelles fonctions psychiques, mais en restructurant les fonctions mentales inférieures déjà biologiquement données. Médiatisées par les signes, celles-ci cessent d'être de nature simplement réflexe et se trouvent désormais accompagnées du contrôle réflexif qui caractérise les activités psychiques supérieures, proprement spirituelles. Tel est selon Vygotski le processus par lequel se forment la mémoire volontaire et la pensée dirigée. Le processus par lequel, d'une manière générale, se constitue la conscience elle-même dont la nature profonde est d'être un « contact social », sémiotiquement médiatisé, du sujet avec lui-même (Vygotski, 2003, p.91).

Cette analyse s'applique également à l'étude du mécanisme par lequel l'acquisition de certaines pratiques symboliques, telles que l'écriture dont nous avons déjà parlé, ou de certains produits symboliques, tels que les concepts scientifiques, modifient le sujet. Ce mécanisme est envisagé, à chaque fois, de façon à proprement parler « dialectique » comme un dépassement de l'opposition entre l'objectif et le subjectif. La formation de l'esprit ainsi conçue n'est ni un modelage de la pensée par des pratiques ou des catégories culturelles objectives ni un développement endogène de potentialités naturellement inhérentes au sujet, mais un processus où se rencontrent et s'unifient les deux logiques divergentes de l'autodéveloppement du sujet, d'une part, et de l'apprentissage, d'autre part. Ni une autostructuration ni une hétérostructuration mais indissolublement les deux à la fois. Ainsi l'assimilation d'un concept « scientifique » appartenant à la culture objective, selon Vygotski, ne consiste-t-elle pas dans l'acquisition d'une simple « habileté » mentale manipulatoire qui laisserait intacts les « concepts spontanés » issus de l'expérience subjective (Vygotski, 1997, chap.6). Pour qu'un concept scientifique tel que le concept « d'exploitation » (pour reprendre l'exemple fortement daté de *Pensée et langage*) soit effectivement assimilé, il faut que celui-ci modifie les concepts quotidiens qui conditionnent ma perception vécue des rapports sociaux. Il faut, en d'autres termes, que se réalise une unité de l'objectif et du subjectif par laquelle le concept scientifique acquiert le rapport à l'expérience, le contenu intuitif concret qui lui faisait défaut à l'origine, en même temps que les concepts quotidiens acquièrent quant à eux la maîtrise consciente dont ils étaient initialement dépourvus. De là la notion fameuse de « Zone prochaine de développement » qui mesure justement l'espace où cette synthèse dialectique peut se réaliser, où peut s'effectuer cette fusion de l'extérieur et de l'intérieur, de l'objectif et du subjectif, de l'endogène et de l'hétérogène en quoi réside la formation de l'esprit (Vygotski, 1997, p.351 sq.)

Il s'ensuit que les structures subjectives de la pensée sont étroitement dépendantes des systèmes symboliques objectifs, du langage et de la culture de la société dont le sujet est membre. Cette dépendance ne doit pas être pensée au moyen de la notion confuse et banale d'influence, qui laisse subsister la dualité non dialectique du psychique et du social. Vygotski ne dit pas, comme on le croit parfois, que le fonctionnement mental est « influencé » par le social ou qu'il en subit l'effet. Dans la logique moniste et spinoziste qui est la sienne, le psychisme et le social ne sont pas deux réalités, mais deux modes, interne et externe, d'une seule et même réalité. La conscience en d'autres termes n'est pas une substance immatérielle mais un autre mode d'existence, un mode internalisé, du social. Ainsi une étude de l'esprit est-elle possible qui ne soit ni spiritualiste et métaphysique, comme chez les théoriciens de la *Denkpsychologie* qui furent les maîtres du jeune Popper (Karl Bühler, Otto Selz), ni réductionniste, comme dans la réflexologie pavlovienne ou le behaviorisme. L'esprit est matériel, et donc scientifiquement et objectivement connaissable, mais cette matérialité, bien comprise, est d'ordre social et non d'ordre biologique. Tel est, selon Vygotski, le point de vue authentiquement marxiste sur l'esprit, le seul qui autorise une approche scientifique mais non réductionniste de la conscience et des fonctions psychiques supérieures.

■ **L'esprit : « un organe fait pour interagir avec les objets du monde 3 » (Popper)**

Qu'en est-il maintenant chez Popper ? Celui-ci envisage d'abord la question au niveau biologique et phylogénétique, le problème étant de comprendre comment ont pu émerger, au cours de l'évolution, cet organe spécifique qu'est l'esprit humain et son support matériel, le cerveau. Selon

la théorie poppérienne, nous l'avons vu, l'apparition des deux fonctions supérieures du langage, représentative et argumentative, a pour corrélat l'apparition d'une nouvelle forme de réalité autonome, celle du monde 3, qui dépasse le sujet et lui échappe. Cette autonomie se manifeste par la capacité du monde 3 à produire un effet retour, un « *feed-back* », sur son producteur, c'est-à-dire le psychisme humain. L'univers des produits symboliques objectivés exerce ainsi un contrôle rétroactif sur l'activité mentale en imposant à celle-ci des contraintes normatives issues des objets symboliques eux-mêmes, en particulier les « idées régulatrices » de vérité et de validité (c'est-à-dire de cohérence logique). Selon Popper, par conséquent, « *notre monde exosomatique des significations est dans le même rapport avec la conscience que la conscience avec le comportement de l'organisme individuel* » (Popper, 1991, p.377). Nos croyances et nos attentes sont contrôlées par nos théories, nos processus mentaux contrôlés par les normes logiques du monde 3, tout comme notre corps et nos mouvements sont sous le contrôle de notre conscience. Le mécanisme de l'évolution fait qu'une instance produit, « secrète » pour ainsi dire un effet qui s'autonomise, s'objective, et contrôle en retour l'instance productrice : le corps produit le psychisme et se trouve contrôlé par lui, le psychisme produit le monde symbolique qui s'autonomise et exerce à son tour un contrôle sur l'activité mentale. Il s'agit dans tous les cas d'un contrôle souple, qui n'opère pas par instruction mais de façon négative et sélective par élimination et inhibition de certaines actions de l'instance contrôlée, ce que Popper appelle un contrôle « plastique » (Popper, 1991, p.369). C'est donc à cet effet rétroactif du monde 3 sur le monde 2 de la conscience que l'évolutionnisme poppérien attribue l'origine des activités psychiques supérieures par lesquelles l'homme se distingue structurellement de l'animal, bref l'origine de ce que la tradition philosophique appelle « l'esprit » humain. L'origine également du cerveau humain qui est le résultat sur le monde 1, *via* le monde 2 de la conscience, du contrôle plastique exercé par le monde 3. Bref, l'homme est, physiquement et psychologiquement, le produit biologique du langage, en quelque sorte l'invention de sa principale invention.

La question de la formation de l'esprit n'est pas seulement traitée par Popper au niveau biologique et phylogénétique, mais aussi au niveau psychologique et ontogénétique du développement de la pensée enfantine. Il résulte en effet de ce que nous venons de voir au sujet de l'origine de l'homme que l'esprit humain est, d'un point de vue biologique, « un organe fait pour interagir avec les objets du troisième monde » (Popper, 1991, p.249). C'est dire qu'il n'existe qu'en corrélation avec ces derniers, qu'il ne se constitue et ne se développe qu'à leur contact. L'esprit humain ne peut pas plus exister sans les objets du monde 3 que le corps humain ne peut exister sans le psychisme. Le développement des activités mentales supérieures, par conséquent, ne s'effectue pas chez l'enfant prioritairement par interaction avec l'environnement physique, comme le pensait Piaget par exemple, mais par interaction avec le monde symbolique, au sein d'un environnement linguistique, culturel et social. C'est en s'efforçant de produire des énoncés ou de saisir le sens des énoncés qu'on lui adresse, c'est-à-dire en s'efforçant de « manipuler des objets du monde 3 », que le psychisme de l'enfant subit en retour les effets de contrôle qui le constituent à la fois en raison et en conscience de soi. Dans l'un de ses derniers ouvrages, *The Self and its Brain* écrit en collaboration avec le biologiste Eccles, Popper insiste, comme Vygotski, sur le caractère non inné de la conscience de soi (du *Self*) et sur le rôle du langage dans son apparition chez l'enfant. Le « je pense » n'est pas comme l'affirmaient Kant ou Descartes une donnée immédiate du sens interne qui « accompagne toutes nos représentations ». Il nous a fallu, durant l'enfance, « apprendre à être un soi » (Popper, Eccles, 1993, p.108). Ce qui n'a pu se faire sans échanges linguistiques, sans que l'enfant soit au moins nommé et qu'on s'adresse à lui en utilisant son nom, ni sans qu'il ait compris le sens de certains mots (par exemple le verbe « dormir » dont l'usage implique que l'interruption de conscience, durant le sommeil, n'équivaut pas à un anéantissement de la personne). Ainsi la constitution du moi est-elle inséparable des théories que nous faisons nous-mêmes sur notre corps, sur le temps, et de celles que nous adressent les autres (Popper, 1984, p.132).

Ces analyses, on le voit, sont par certains côtés très proches de celles que propose Vygotski par le rôle central qu'elles assignent à l'environnement symbolique dans la constitution de la subjectivité et de la pensée rationnelle. Elles s'en distinguent cependant, principalement par le fait qu'elles ne sont nullement dialectiques ni matérialistes. Les analyses de Popper sont certes interactionnistes mais non dialectiques en ce qu'elles maintiennent toujours fermement la

distinction des différentes formes de réalités (les « mondes ») qui agissent les unes sur les autres. Elles ne font jamais appel à un quelconque processus d'internalisation conduisant à une fusion des contraires, de l'objectif et du subjectif, de social et de l'individuel, comme on le voit avec la notion de « zone prochaine de développement ». Le psychisme, selon Popper, ne s'élève pas au niveau de l'esprit et de la conscience de soi en intériorisant progressivement un ensemble de médiations sociales, mais en interagissant avec un monde intelligible autonome qui en retour lui impose ses normes et contrôle son activité. Il est du reste probable que le philosophe, s'il avait eu connaissance des thèses de Vygotski, les aurait sévèrement jugées. Toute pensée « dialectique », c'est-à-dire toute pensée qui prétend réaliser l'identité des contraires, qu'il s'agisse de la dialectique hégélienne ou de la dialectique marxiste, lui apparaît comme une forme déguisée d'irrationalisme et un renoncement à l'exigence de rigueur intellectuelle (on sait que Popper, dans *La Société ouverte et ses ennemis*, a des propos très durs concernant la pensée de Hegel qu'il n'est pas loin de considérer comme un tissu d'absurdités).

Conclusion

La proximité apparente des analyses poppériennes et vygotskiennes cache bien souvent, nous l'avons constaté à plusieurs reprises au cours de cette étude, des divergences théoriques profondes. Ces désaccords ont leur racine commune dans la conception même du langage que propose Popper, à savoir dans la thèse, spécifiquement poppérienne, selon laquelle le langage humain n'est pas seulement ni même prioritairement un moyen de communication et d'interaction sociale, mais avant tout le support de ce que le philosophe appelle « la connaissance objective ». Ainsi envisagés, les contenus de pensée linguistiquement formulés (les théories, les arguments qui les soutiennent, les problèmes qu'elles posent) ne désignent pas uniquement des états mentaux (fussent-ils collectifs et universellement partageables), mais à proprement parler des « objets », des réalités extra mentales formant un univers autonome de sens, distinct de la réalité physique et de la réalité psychologique. Popper n'insiste pas seulement, comme l'auteur de *Pensée et langage*, sur le caractère collectif et social des constructions théoriques, mais aussi sur leur réalité, leur existence et leurs propriétés logiques propres. En quoi cette conception objectiviste et réaliste du monde symbolique, qu'on ne rencontre ni chez Vygotski ni dans les théories socioconstructivistes qui s'en inspirent, peut-elle intéresser la pensée contemporaine de l'éducation ?

La force principale de la théorie poppérienne, nous semble-t-il, réside dans sa capacité à rendre compte de certains aspects, habituellement négligés, de la pratique enseignante. Il est en effet difficile, peut-être impossible, de décrire l'expérience la plus ordinaire de l'enseignement sans prendre en considération le fait que tout professeur vise à introduire l'élève dans un *monde* inconnu, peuplé d'objets qu'il regarde, d'une façon ou d'une autre, comme réels et précieux (théorèmes, œuvres, doctrines...), quoiqu'ils ne soient pas réels au sens physique ou psychologique du terme, ni précieux à la façon d'une chose ou d'une personne. Les pratiques usuelles des enseignants font fréquemment intervenir, à des degrés divers, une telle conception, réaliste et pour ainsi dire substantialiste, de l'univers symbolique. Il en va ainsi toutes les fois que les contenus enseignés (théories, concepts) ne sont pas exclusivement présentés aux élèves comme des instruments permettant de comprendre le monde, humain ou physique, mais aussi comme des *objets*, des entités réelles douées de propriétés spécifiques, susceptibles d'être étudiées en tant que telles au même titre que les objets physiques. C'est le cas, particulièrement, en mathématiques où il arrive souvent que l'élève soit amené, au cours de sa progression, à étudier les propriétés intrinsèques de constructions symboliques (tel type de nombre, tel type de fonction...) qui ont d'abord été introduits comme des outils ou des méthodes pour résoudre des problèmes. C'est encore le cas dans bien d'autres disciplines, lorsqu'un professeur de physique ou un professeur de sciences économiques et sociales, par exemple, conduisent leurs élèves à s'intéresser non plus seulement à tel ou tel phénomène (l'électricité, le chômage, l'inflation, etc.) mais également aux théories formulées à leur sujet, lorsqu'ils les amènent à considérer celles-ci sous l'angle de leurs propriétés logiques, voire esthétiques, de leur organisation interne, de leurs relations avec d'autres théories intervenant dans le même champ ou dans des champs différents.

Ces pratiques visant à susciter chez l'élève un rapport non exclusivement fonctionnel au symbolique, à tourner son attention vers ce qui fait son épaisseur et sa consistance propres, ne constituent pas, si l'on adopte le point de vue poppérien, un aspect seulement accessoire de l'activité enseignante, sans réel impact sur le processus éducatif. Soutenir, comme Popper, que « l'esprit est un organe fait pour interagir avec les objets du monde 3 » revient en effet à affirmer que la pensée dans sa dimension spécifiquement humaine ne consiste pas dans une interaction, *via* les objets symboliques, avec le réel, mais fondamentalement dans une interaction *avec* les objets symboliques eux-mêmes. Bref, à affirmer que la capacité à traiter les connaissances comme des « objets » est constitutive de l'activité intellectuelle propre à l'homme. Il est donc essentiel pour la formation intellectuelle du sujet, selon ce point de vue, que les connaissances ne lui apparaissent pas uniquement comme ce *par quoi* celui-ci entre en relation avec le réel et les autres sujets mais aussi comme ce *avec quoi* il entre en relation. Ce qui ne peut se faire que s'il a été donné à l'élève d'éprouver, au cours de son apprentissage scolaire, que les produits symboliques ne parlent pas seulement du monde, humain et physique, mais forment eux-mêmes un monde.

Si l'on excepte les travaux de Carl Bereiter, qui se réfère explicitement à Popper et à la théorie du « monde 3 » pour étayer sa pédagogie du « *knowledge building* » (Bereiter, 1994), ces vues concernant la nécessité de promouvoir un rapport substantialiste, et non exclusivement instrumental, à l'univers symbolique n'ont jusqu'à maintenant guère retenu l'attention des pédagogues. Il faut dire que le cadre théorique, d'inspiration globalement constructiviste, qui structure actuellement la recherche en éducation n'est guère propice à la réception des thèses poppériennes. On ne cesse en effet de répéter dans les ouvrages contemporains de pédagogie générale qu'il n'y a pas de savoir « en soi », que le savoir « n'existe que parce qu'il est reconstruit » dans l'esprit d'un sujet (Meirieu, 1987, p.79). Que les constructions symboliques, théories et concepts, ne sont que les témoins, les résidus des actes et des opérations psychologiques qui les ont engendrés. On comprend, dans ces conditions, qu'il soit difficile d'accorder du crédit à l'idée d'un quelconque « monde intelligible » constitué d'objets intellectuels autonomes qui subsisteraient indépendamment des sujets. Les réticences à accepter telle quelle une notion apparemment si teintée de métaphysique, par certains côtés empreinte d'idéalisme platonicien, ne sont pas, au demeurant, dénuées de fondement. Il est naturel de suspecter dans la théorie du monde 3, comme n'ont pas manqué de le faire plusieurs critiques, une « mythologie » de la culture issue d'une conception finalement naïve, fétichiste et réifiante, de la signification.

Ces objections, encore une fois, sont tout à fait légitimes. Il n'en demeure pas moins, en dépit des difficultés propres à la thèse poppérienne, que celle-ci « traduit » avec une certaine justesse, sous forme de thèse philosophique, ce qui nous paraît être un présupposé constitutif de l'expérience enseignante, à savoir l'idée que les objets de connaissance forment effectivement un « monde » qu'il faut bien dire « réel » en quelque façon et présenter comme tel à l'élève. Cet aspect de la pratique enseignante est à ce point consubstantiel au métier même de professeur et à son sens qu'il ne paraît guère possible de le réduire à une simple illusion. Ni possible par conséquent de produire une théorie satisfaisante de l'enseignement sans rencontrer à un moment donné la question embarrassante de la réalité intrinsèque des objets symboliques, de leur statut ontologique propre. La pensée de Popper n'est certainement pas la seule ni forcément la meilleure réponse qu'on puisse apporter à cette question (il est d'autres philosophies objectivistes de la culture, comme celle de Cassirer par exemple) mais elle a au moins le mérite de la poser clairement et de nous inviter, ainsi, à la prendre en charge à notre tour.

Bibliographie

BEREITER C. (1994), « Constructivism, Socioculturalism, and Popper's World 3 », *Educational Researcher*, Vol.23, n°7, pp.21-23.

BÜHLER K. (1934/2009), *Théorie du langage*, Marseille, Agone.

MEIRIEU P. (1987), *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF.

POPPER K. (1976/1981), *La quête inachevée*, Paris, Calmann-Lévy.
(1959/1984), *L'univers irrésolu*, Paris, Hermann.
(1956/1990), *Le réalisme et la science*, Paris, Hermann.
(1972/1991), *La connaissance objective*, Paris, Flammarion.

POPPER K. & ECCLES J. (1977/1993), *The Self and its Brain*, London, Routledge.

SIMONDON G. (1958/1986), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier.

VYGOTSKI L. (1930/1978), *Mind in society, the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
(1930/1985), « La méthode instrumentale en psychologie », *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
(1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
(1925/2003), *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute.