

L.S. Vygotskij

Imagination

Textes choisis

Edition

Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin &
Daniele Nunes Henrique Silva

et le groupe « L'imagination dans l'œuvre de Vygotskij »
Anne Clerc, Gláís Sales Cordeiro, Lavínia Magiolino, Daniel Martin,
Christiane Moro, Luciane Schlindwein, Ana Smolka, Thérèse Thévenaz,
Bruno Védrines

Traduction

Irina Leopoldoff Martin

Table des matières des belles pages)
(voir la Table des matières totale provisoire en fin du document

Avant-propos	5
---------------------------	----------

Partie I Imagination et activité créatrice

Chapitre II Imagination et réalité.....	7
Chapitre VII L'activité théâtrale à l'âge scolaire	15
Références bibliographiques	19

Partie II Autres textes concernant l'imagination

2. L'éducation esthétique	23
<i>L'esthétique au service de la pédagogie.....</i>	<i>23</i>
<i>La morale et l'art.....</i>	<i>23</i>
<i>L'art et l'apprentissage de la réalité.....</i>	<i>26</i>
<i>L'art comme fin en soi.....</i>	<i>27</i>
<i>Passivité et activité dans l'expérience esthétique.....</i>	<i>28</i>
<i>La signification biologique de l'activité esthétique</i>	<i>29</i>
<i>Caractéristique psychologique de la réaction esthétique.....</i>	<i>32</i>
<i>L'éducation de l'activité créatrice, du jugement esthétique et des aptitudes techniques.....</i>	<i>36</i>
5. Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant.....	41

Page 56: Table des matières de l'ouvrage complet

Page 58: Particularités de la mise en page de l'ouvrage

Page 60: un exemple de mise en page de l'ouvrage

Avant-propos

Le présent ouvrage est le résultat d'un atelier de travail international qui s'est tenu conjointement à Genève et à Campinas en visioconférence à partir de 2018 autour et à propos de textes de Vygotskij sur l'imagination. Ce séminaire faisait suite au 7^e *Séminaire international Vygotskij* intitulé « Vygotskij en débat » et qui était, entre autres, consacré à la discussion de l'édition française des textes pédologiques de Vygotskij (1931-1934/2018). Dans l'intention de continuer à rendre accessibles au public francophone des traductions originales des textes vygotskiens¹, le choix s'est porté sur la petite brochure *Imagination et activité créatrice à l'âge de l'enfant* que Vygotskij a publiée en 1930.

Un groupe s'est constitué autour de ce projet (voir la liste des collaborateurs en fin du présent avant-propos). Il comprenait des chercheur·e·s qui, pour la plupart, ont de longue date orienté leurs travaux vers le paradigme vygotkien, rattaché·e·s à plusieurs institutions et groupes de recherche, à savoir : 1) au Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) en didactique des langues de l'Université de Genève qui a rendu accessibles des textes vygotskiens en français depuis 1985, s'y référant en tant que base théorique dans les travaux d'ingénierie didactique et l'analyse des pratiques en classe ou encore pour développer un point de vue plus général sur l'activité humaine ; 2) à une équipe de l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne qui se dédie à l'étude du développement des fonctions psychiques avant l'avènement du langage articulé, et lors de son émergence, en lien avec l'appropriation des usages culturels des objets. 3) à un groupe ancré à la Haute école pédagogique de Vaud, se consacrant à explorer l'importance du jeu pour des apprentissages fondamentaux dans le cadre scolaire ; 4) enfin, de l'autre côté de l'Atlantique, à un groupe de l'Université de Campinas travaillant de longue date sur l'imagination, ayant traduit en portugais la brochure vygotskienne sur l'imagination et publié depuis plusieurs années sur cet objet.

Ce groupe de travail provenant de différentes institutions et disciplines – didactique, sciences de l'éducation, psychologie, philosophie, littérature – s'est régulièrement réuni par visioconférence avec le Brésil, puis, Covid oblige, virtuellement avec tous les membres du groupe. Les participants se sont rapidement rendu compte que pour comprendre l'ouvrage *Imagination et activité créatrice à l'âge de l'enfant*, énigmatique, hétérogène, peu convaincant à première lecture, il était nécessaire d'aller bien au-delà. Le projet de sa traduction s'est transformé en projet de traquer la place de l'imagination pour Vygotskij dans l'ensemble de son œuvre. C'est le résultat de ce travail que le lecteur a entre ses mains : œuvre collective de longue haleine, sa forme s'est imposée par la démarche du groupe. Les textes de Vygotskij traduits représentent évidemment le cœur de l'ouvrage ; mais la constitution même du corpus

¹ Rappelons que l'édition des œuvres en français est particulièrement pauvre : le recueil des Œuvres choisies n'a pas fait l'objet d'une traduction ; les textes traduits le sont dans un ordre aléatoire en fonction de l'intérêt de personnes qui, depuis 1985, se sont engagés à titre personnel, convaincues de l'immense importance de l'œuvre de Vygotskij. Parmi eux la regrettée Françoise Sève ayant traduit et, avec Lucien Sève, édité trois grandes œuvres de l'auteur : *Langage et pensée*, *Psychologie de l'art*, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. On notera par ailleurs, sans viser ici l'exhaustivité : *La signification historique de la crise en psychologie* *Théorie des émotions*, *Leçons de psychologie*, puis des recueils de textes : *Conscience, inconscient, émotions*, *Défectologie et déficience mentale*. *Vygotskij ; Science du développement de l'enfant – Textes pédologiques* et quelques autres textes comme [Psychologie concrète], *Méthode instrumentale en psychologie*, *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire et à l'âge scolaire*.

faisait déjà partie de la recherche collective et a permis des découvertes inattendues. La réflexion sur ces textes et le projet lui-même se transformait et s'enrichissait au fur et à mesure de l'avancement des travaux du groupe. Une forme de travail souple, multimodale, s'est donc imposée aux participants pour permettre à la fois la lecture des textes de Vygotskij en tant que tels, tout en les articulant avec les réflexions apparues dans le cours même des discussions à des niveaux multiples : rapports entre les textes, passages énigmatiques, contextes scientifiques et culturels, limites de l'approche, signification plus générale dans la quête vygotkienne.

Nous espérons par le présent ouvrage faire découvrir au lecteur une autre image encore de Vygotskij et enrichir ainsi le débat francophone.

Éditeurs responsables ayant invité le groupe

Irina Leopoldoff Martin, traductrice, collaboratrice scientifique, Université de Genève

Daniele Nunes Henrique Silva, professeure associée Université de Brasilia, professeure collaboratrice Université de Campinas, professeure invitée Université de Genève

Bernard Schneuwly, professeur honoraire, Université de Genève

Membres du groupe de travail

Anne Clerc, professeure ordinaire, HEP Vaud

Glaís Sales Cordeiro, chargée d'enseignement, Université de Genève

Lavinia Mangiolino, professeure, Université de Campinas

Daniel Martin, professeur ordinaire, HEP Vaud

Christiane Moro, professeure honoraire, Université de Lausanne

Bruno Védrines, chargé d'enseignement, Université de Genève

Luciane Schlindwein, professeure, Université de Campinas

Ana Smolka, professeure, professeure, Université de Campinas

Thérèse Thévenaz, maitresse d'enseignement et de recherche retraitée, Université de Genève

Irène Zampieron †, assistante, doctorante sur l'imagination dans l'ontogenèse, Université de Lausanne

Chapitre II

Imagination et réalité

Néanmoins, une question se pose : comment se produit cette activité créatrice combinatoire ? D'où vient-elle ? Qu'est-ce qui la détermine ? À quelles lois est-elle soumise ? L'analyse psychologique de cette activité souligne sa grande complexité. Elle n'apparaît pas d'un seul coup, mais très lentement et progressivement, se développe de formes les plus simples et élémentaires vers des formes de plus en plus complexes, et à chaque degré d'âge, elle a sa propre expression, chaque période de l'enfance a sa propre forme d'activité créatrice. Par la suite, elle ne reste pas isolée du comportement humain, mais dépend directement des autres formes de notre activité et en particulier de l'accumulation de l'expérience.

Afin de pouvoir comprendre le mécanisme psychologique de l'imagination et son rapport avec l'activité créatrice, il vaut mieux commencer par clarifier le lien qui existe entre la fantaisie et la réalité dans le comportement humain. Nous avons déjà dit que le point de vue de la vie quotidienne qui sépare d'un trait infranchissable la fantaisie de la réalité n'était pas juste. À présent nous allons tenter de décrire les quatre formes principales qui lient l'activité d'imagination à la réalité. Cette clarification nous permettra d'appréhender l'imagination non comme un simple amusement futile de l'esprit ni comme une activité suspendue dans l'air, mais comme une fonction vitale indispensable.

La première forme de relation entre l'imagination et la réalité vient du fait que toute création de l'imagination se construit toujours depuis des éléments pris de la réalité, conservés d'une expérience antérieure de l'être humain. Ce serait un miracle, si l'imagination pouvait créer à partir de rien ou avait d'autres sources de création que l'expérience antérieure. Seules les représentations religieuses ou mystiques de la nature humaine pouvaient attribuer l'origine des produits de la fantaisie non à notre expérience passée, mais à une sorte de force surnaturelle.

Selon ce point de vue, ce sont des dieux ou des esprits qui inspirent des rêves aux gens, des idées aux œuvres des poètes, et les dix commandements aux législateurs. L'analyse scientifique des constructions les plus éloignées de la réalité ou les plus fantastiques, par exemple les contes, les mythes, les légendes, les rêves, etc., nous conforte dans l'idée que même les créatures les plus fantastiques ne représentent rien d'autre qu'une nouvelle combinaison d'éléments qui, en fin de compte, ont été tirés de la réalité et ont juste subi des déformations ou des transformations par l'activité de notre imagination.

La cabane aux pieds de coq n'existe bien sûr que dans le conte, mais les éléments qui composent cette image fictionnelle sont pris de l'expérience réelle de l'être humain-et ce n'est que leur combinaison qui porte une trace de fiction, c'est-à-dire ne correspond pas à la réalité. Prenons comme exemple une image d'un monde fictionnel telle que le dépeint Puškin¹ :

Un chêne vert au creux de l'anse.
Sa chaîne d'or fixée au tronc
Un chat savant dans le silence
Nuit et jour déambule en rond.
À droite, il chante une rengaine,
À gauche, il ronronne un secret.

¹ Extraits du prologue du conte *Ruslan et Ludmila* de Puškin (1820), écrit sous forme de conte féerique et épique. Traduction de Jean-Luc Moreau http://www.artrusse.ca/Tailles/Rouslan_Ludmila.htm

Ce lieu est hanté de silènes,
 D'esprits hirsutes des forêts.
 Ici l'ondine sur la branche
 Se berce au-dessus des buissons [...]
 Halliers perdus et terre vierge
 Qui n'a jamais connu le soc,
 Cabane aveugle qui émerge
 Sur pilotis de pieds de coq.

On peut examiner tout cet extrait mot à mot et démontrer que c'est seulement la combinaison des éléments qui est fantastique dans ce conte, car les éléments eux-mêmes sont puisés dans la réalité : le chêne, la chaîne d'or, le chat, les chants, tout cela existe dans la réalité ; il n'y a que le personnage du chat savant, déambulant avec sa chaîne d'or en racontant des histoires qui est une combinaison de ces éléments et qui relève du conte. Les images relevant strictement du fantastique qui figurent plus loin, comme l'esprit des forêts, l'ondine, la cabane à pieds de coq constituent également des combinaisons complexes de certains éléments suggérés par la réalité. Dans le personnage de l'ondine, par exemple, ce sont les représentations d'une femme et d'un oiseau perché sur la branche qui sont réunies, et dans la cabane ensorcelée, la représentation des pieds de coqs et la cabane sur pilotis, etc.

Ainsi, l'imagination crée toujours à partir de matériaux donnés par la réalité. Il est vrai que, comme on peut le voir dans l'extrait présenté, l'imagination peut toujours générer de nouveaux niveaux, combinant tout d'abord les éléments directement issus de la réalité (le chat, la chaîne, le chêne), puis par la suite les personnages de la fantaisie (ondine, esprit des forêts), etc., etc. Mais les derniers éléments à partir desquels se crée la représentation fantastique même la plus éloignée de la réalité sont toujours des éléments de la réalité.

Là, nous trouvons la loi principale et la plus importante à laquelle est soumise l'imagination. On peut la formuler ainsi : l'activité créatrice de l'imagination dépend directement de la richesse et de la diversité de l'expérience antérieure de l'être humain parce que l'expérience représente le matériau à partir duquel s'élabore la construction de la fantaisie. Plus son expérience est riche, plus le matériau dont l'imagination dispose est important. Voilà pourquoi l'imagination chez l'enfant est plus pauvre que chez l'adulte ce qui s'explique par son expérience plus restreinte.

Si on retrace l'histoire des grandes inventions, des grandes découvertes, on peut constater presque toujours qu'elles ont résulté d'une énorme accumulation d'expérience passée. C'est précisément avec cette accumulation d'expérience que commence toute imagination.

Après ce moment d'accumulation de l'expérience, dit Ribot, « la période d'incubation commence. Pour Newton, elle a duré 17 ans et au moment d'établir définitivement sa découverte par le calcul, il fut saisi d'une telle émotion qu'il dut confier à un autre le soin d'achever. Le mathématicien Hamilton, nous dit que sa méthode des quaternions jaillit un jour, toute faite, près d'un pont de Dublin : 'En ce moment, j'avais le résultat de quinze ans de travail. » Darwin amasse des matériaux durant ses voyages, observe longtemps les plantes et les animaux ; puis la lecture du livre de Malthus, faite par hasard, le frappe et fixe sa doctrine. Dans la création littéraire et artistique, de pareils exemples abondent. (Ribot, 1900, p. 130s)

La déduction pédagogique que l'on peut tirer de cela est de considérer la nécessité d'élargir l'expérience de l'enfant si l'on veut constituer des bases suffisamment solides à son activité créatrice. Dans des conditions similaires, plus l'enfant a vu, entendu et expérimenté, plus il sait et a appris, plus la quantité d'éléments du réel dont il dispose dans son expérience est importante, plus l'activité de son imagination sera significative et productive.

Déjà, à partir de cette première forme de relation entre fantaisie et réalité, il est facile de voir à quel point il est erroné de les opposer. L'activité combinatoire de notre cerveau ne se révèle pas comme quelque chose d'absolument nouveau par rapport à son activité de conservation,

mais comme une complexification ultérieure de cette première. La fantaisie n'est pas opposée à la mémoire, mais elle s'appuie sur elle et utilise toutes ses données dans de nouvelles combinaisons. L'activité combinatoire du cerveau en fin de compte est la même chose que son activité de conservation des traces des stimulations précédentes et toute la particularité de cette fonction se limite au fait que le cerveau en gardant les traces de ces stimulations, les combine dans des associations qui n'avaient pas encore existé dans son expérience réelle.

La deuxième forme de relation entre fantaisie et réalité est constituée d'un lien plus complexe encore, non pas entre des éléments de construction fantastique et la réalité, mais entre un produit achevé de la fantaisie et une manifestation complexe de la réalité. Quand, sur la base d'études et de récits d'historiens ou d'explorateurs, je me constitue une image de la Révolution française ou du désert africain, dans les deux cas, cette image est le résultat d'une activité créatrice de l'imagination. Elle ne reproduit pas ce que j'ai perçu dans mon expérience antérieure, mais crée de nouvelles combinaisons à partir de cette expérience.

Dans ce sens, elle est intégralement soumise à la première loi que nous avons décrite plus haut. Et ces produits de l'imagination consistent en transformations et modifications d'éléments de la réalité, et une grande réserve d'expérience est nécessaire pour pouvoir construire ces formes à partir de tels éléments. Si je n'avais pas eu de représentation de l'aridité, des immenses étendues ensablées, des animaux, des habitants du désert, je n'aurais évidemment pas pu me représenter ce désert en imagination. Si je n'avais pas de nombreuses représentations historiques, je n'aurais pas pu non plus me constituer, en imagination, l'image de la Révolution française.

La dépendance de l'imagination de l'expérience passée se révèle ici avec une clarté exceptionnelle. Toutefois, dans ces constructions de la fantaisie, il y a quelque chose de nouveau qui les distingue substantiellement de l'extrait du conte de Puškin que nous avons analysé plus haut. Les images de l'anse et du chat savant et celle du désert africain que je n'ai pas vues sont dans le fond issues de la même construction de l'imagination, constituées de fantaisie combinée d'éléments de la réalité. Mais le produit de l'imagination, la combinaison elle-même de ces éléments, est, dans un cas, non réelle (le conte) ; dans l'autre, c'est le lien entre ces éléments qui est le produit de la fantaisie et non ses éléments, ce qui correspond à une certaine manifestation de la réalité. C'est donc le lien de ce produit achevé de l'imagination avec une manifestation de la réalité qui représente cette deuxième forme ou forme supérieure de relation entre fantaisie et réalité.

Cette forme de relation devient possible uniquement grâce à l'expérience d'autrui ou sociale autrement dit. Si personne n'avait jamais vu ni décrit le désert africain ou la Révolution française, il nous aurait été totalement impossible d'en avoir une représentation juste. C'est seulement parce que, dans ce cas, mon imagination ne travaille pas de manière libre, que guidée par l'expérience d'autrui, elle fonctionne comme sur les instructions de quelqu'un d'autre ; ce n'est que grâce à cela que ce résultat s'accomplit, se produit dans des situations réelles, et que l'imagination puisse correspondre à la réalité.

Dans ce sens, l'imagination remplit une fonction très importante dans le comportement et le développement de l'être humain, elle devient un moyen d'élargir son expérience parce que l'être humain peut imaginer ce qu'il n'a pas vu, il peut se représenter par le récit et la description d'autrui ce qu'il n'a pas éprouvé directement dans sa propre expérience, et il n'en est pas réduit à son cercle étroit et à ses limites. Avec l'aide de l'imagination, il peut au contraire largement s'en éloigner en s'appropriant l'expérience historique ou sociale d'autrui. Sous cette forme, l'imagination devient la condition absolument indispensable à presque toute activité mentale humaine. Quand nous lisons le journal et prenons connaissance de milliers

d'événements dont nous n'avons pas été les témoins directs, quand un enfant étudie la géographie ou l'histoire, quand nous apprenons tout simplement dans une lettre ce qui arrive à une autre personne, dans tous ces cas, notre imagination est au service de notre expérience.

Il en résulte une dépendance double et réciproque entre l'imagination et l'expérience. Si dans le premier cas l'imagination s'appuie sur l'expérience, dans le deuxième cas, c'est l'expérience qui s'appuie sur l'imagination.

La troisième forme de relation entre l'activité de l'imagination et la réalité est le lien émotionnel. Ce rapport se manifeste de deux manières. D'un côté, chaque sentiment, chaque émotion cherche à s'incarner sous une forme correspondant à ce sentiment². Ainsi, l'émotion possède en quelque sorte la capacité de sélectionner les impressions, les pensées et les formes en résonance avec l'humeur qui nous habite à un moment donné. Chacun sait que nous voyons tout avec un regard complètement différent dans le chagrin ou dans la joie. Depuis longtemps déjà les psychologues ont remarqué le fait que chaque sentiment n'a pas uniquement une expression externe, corporelle, mais aussi une expression interne qui se manifeste dans le choix des pensées, des images, des impressions. Ils ont appelé ce phénomène la loi de la double expression des sentiments. La peur, par exemple, ne se manifeste pas uniquement par la pâleur, le tremblement, la gorge sèche, un changement de respiration et des battements du cœur, mais également par le fait que toutes les impressions perçues par la personne à ce moment-là, toutes les pensées qui lui viennent à l'esprit sont souvent accompagnées par le sentiment qui la domine. Quand le proverbe dit, la corneille effrayée a peur du buisson³, il signifie justement l'influence de notre sentiment qui colore nos perceptions d'objets extérieurs. Tout comme les gens, depuis longtemps, ont appris à exprimer leur état intérieur par la voie d'impressions externes, il en va de même pour les images de la fantaisie qui servent à l'expression intérieure de nos sentiments. Le chagrin et le deuil sont signifiés par la couleur noire, la joie par le blanc, la sérénité par le bleu, la révolte par le rouge. Les images de la fantaisie apportent un langage intérieur à notre sentiment. Ce sentiment sélectionne des éléments particuliers de la réalité, les combine dans un lien qui est déterminé de l'intérieur par notre humeur, et non simplement par ces images de l'extérieur.

Les psychologues appellent loi du signe émotionnel général cette influence du facteur émotionnel sur la fantaisie combinatoire. L'essence de cette loi se rapporte au fait que les impressions ou les images ont un signe émotionnel commun, c'est-à-dire qu'elles ont sur nous un effet émotionnel semblable, ont tendance à s'unir en dépit du fait qu'aucun lien visible, ni dans la similitude, ni dans la proximité, n'existe entre elles. Une production combinée de l'imagination en résulte, fondée sur le sentiment général ou le signe émotionnel général qui associe des éléments hétérogènes composant ce lien.

Ils consistent en ce que des représentations qui ont été accompagnées d'un même état affectif, écrit Ribot, tendent à s'associer ultérieurement : la ressemblance affective réunit et enchaîne des représentations disparates. Ceci diffère de l'association par contiguïté qui est une répétition de l'expérience et de l'association par ressemblance au sens intellectuel. Les états de conscience se combinent non pas parce qu'ils ont été donnés ensemble antérieurement, non parce que nous percevons entre eux des rapports de ressemblance, mais parce qu'ils ont un ton affectif commun. La joie, la tristesse, l'amour, la haine, l'admiration, l'ennui, l'orgueil, la fatigue, etc. peuvent devenir un centre d'attraction qui groupe des représentations ou événements sans rapports

² Nous traduisons « чувство » [čuvstvo] par « sentiment » ; il a la même racine que le verbe « чувствовать » [čuvstvovat'], « sentir » ; « эмоция » [emocija] par émotion. En note de bas de page, Sève (2005, p. 273) affirme que Vygotskij utilise les deux mots de manière peu différenciée ; quand Vygotskij cite un auteur qui emploie le terme émotion, il l'utilise lui-même par la suite.

³ Équivalent à « Chat échaudé craint l'eau froide. »

rationnels entre eux, mais qui ont la même marque émotionnelle : joyeuse, mélancolique, érotique, etc. Cette forme d'association est très fréquente dans les rêves et la rêverie, c'est-à-dire dans un état d'esprit où l'imagination jouit de sa pleine liberté et travaille au hasard. – On comprend aisément que cette influence, franche ou latente, du facteur émotionnel doit faire surgir des groupements tout à fait inattendus et offre un champ presque illimité aux combinaisons nouvelles, le nombre des images qui ont une empreinte affective commune étant très grand. (Ribot, 1900, p. 31s)

À titre d'exemple tout simple d'une telle combinaison de formes ayant le même signe émotionnel, on peut évoquer des cas ordinaires de rapprochement entre deux impressions diverses n'ayant absolument rien de commun si ce n'est qu'elles provoquent en nous des humeurs similaires. Quand nous appelons bleu une teinte froide et rouge une teinte chaude, nous rapprochons l'impression du bleu et du froid uniquement par le fait qu'elles provoquent en nous des humeurs semblables. Il est facile de comprendre que la fantaisie qui est dirigée par un tel facteur émotionnel – par la logique interne du sentiment – va se présenter comme l'aspect le plus subjectif, le plus intérieur de l'imagination.

Cependant, il existe aussi une relation inverse entre l'imagination et l'émotion. Si, dans le premier cas décrit, le sentiment influence l'imagination, dans d'autres cas, inversement, c'est l'imagination qui influence le sentiment. On pourrait appeler ce phénomène loi de réalité émotionnelle de l'imagination.

Ribot formule le principe de cette loi de la manière suivante : « Toutes les formes de l'imagination créatrice impliquent⁴ des éléments affectifs » (1900, p. 27). Cela signifie que toute construction de la fantaisie, à l'inverse, influe sur nos sentiments, et si cette construction ne correspond pas par elle-même à la réalité, chaque sentiment qu'elle provoque et qui s'empare de la personne est réel, vraiment ressenti. Représentons-nous un cas très simple de cette illusion. En entrant dans une chambre, au crépuscule, un enfant prend une robe suspendue pour une personne inconnue ou pour un brigand qui se serait introduit dans la maison. Le personnage du brigand créé par la fantaisie de l'enfant n'est pas réel, mais la peur que l'enfant ressent, sa terreur est tout à fait réelle dans son expérience vécue. Quelque chose de semblable se produit pour toutes les constructions totalement fantastiques, et cette loi psychologique doit pouvoir précisément nous expliquer, pourquoi des œuvres d'art, créées grâce à la fantaisie de leurs auteurs, ont un effet aussi puissant.

Les passions et les destins de héros fictifs, leurs joies et leurs peines nous dérangent, nous inquiètent, nous affectent bien que nous sachions que ce ne sont pas des événements réels, mais le fruit de la fantaisie. Cela se produit uniquement parce que les émotions qui nous affectent dans les pages d'un livre ou sur une scène de théâtre sont des formes artistiques fantastiques absolument réelles et qui sont vécues pour de bon, sérieusement et profondément. Souvent, une simple combinaison d'impressions extérieures d'une œuvre musicale induit chez la personne qui écoute cette musique, tout un monde complexe d'expériences vécues et de sentiments. Cet élargissement et cet approfondissement des sentiments, leur reconstruction créative constituent le fondement psychologique de l'art de la musique.

Il reste encore à parler de la quatrième forme de relation entre la fantaisie et la réalité. Cette dernière forme est, sous un aspect, étroitement liée à la forme qui vient d'être décrite, mais elle s'en éloigne considérablement sous un autre. L'essence de cette dernière consiste dans le fait que la construction de la fantaisie peut représenter quelque chose de tout à fait nouveau qui n'a encore jamais existé dans l'expérience humaine et ne correspond à aucun objet réel existant et qui cependant va s'incarner extérieurement sous la forme d'une réalisation matérielle. Cette

⁴ Dans le texte russe ceci est traduit par « sont constituées d'éléments affectifs ».

imagination « cristallisée », transformée en objet, commence à exister dans le monde et à avoir prise sur d'autres objets.

Une telle imagination devient réalité. On peut trouver des exemples d'une telle imagination cristallisée ou incarnée dans toute adaptation technique sous la forme d'une machine ou d'un outil. Les objets sont ainsi créés par l'imagination combinatoire de l'humain et ne correspondent à aucun modèle existant dans la nature, mais ils constituent le lien le plus convaincant, le plus actif, le plus pratique avec la réalité, parce qu'en s'incarnant, ils deviennent aussi réels que les autres objets et exercent leur influence sur le monde environnant.

De tels produits de l'imagination ont une longue histoire qui mérite peut-être d'être évoquée brièvement de manière schématique. On peut dire que dans leur développement ils ont complété le cycle. Les éléments à partir desquels ils sont construits ont été pris dans la réalité par l'être humain. De son intérieur, ils ont subi un remaniement complexe et se sont transformés en produits de l'imagination.

Finalement, en s'incarnant, ils sont revenus à la réalité, avec une nouvelle puissance active qui transforme cette réalité. Tel est le cycle complet accompli par l'activité créatrice de l'imagination.

Il ne serait pas juste de supposer que ce n'est que dans le domaine de la technique et uniquement dans le domaine de l'influence pratique sur la nature que l'imagination est capable d'accomplir ce cycle complet. C'est aussi le cas de l'imagination émotionnelle, c'est-à-dire l'imagination du subjectif, où un tel cycle complet peut être accompli et il est très facilement observable.

Le fait est que c'est justement quand nous avons devant nous ce cycle complet accompli par l'imagination que les facteurs d'ordre intellectuel et émotionnel s'avèrent tous deux indispensables, à parts égales pour l'acte créateur. La pensée comme le sentiment meuvent l'activité créatrice humaine.

Toute idée fixe est soutenue et entretenue par un besoin, une tendance, un désir, c'est-à-dire par un élément affectif : car c'est une chimère de croire à la *persistance* d'une idée qui, par hypothèse, serait un état purement intellectuel, tout sec, tout froid. [...] Toute émotion fixe doit se concrétiser en une idée ou image qui lui donne un corps, la systématise, sans laquelle elle reste à l'état diffus. [...] On voit donc que ces deux termes : idée fixe, émotion fixe, sont à peu près équivalents ; car ils impliquent l'un et l'autre deux éléments inséparables et ils ne font qu'indiquer la prépondérance de l'un ou de l'autre. (Ribot, 1900, pp. 66-67)

S'en assurer est à nouveau facile à travers l'exemple de l'imagination artistique. En fin de compte, à quoi sert une œuvre artistique ? N'a-t-elle pas une influence sur notre monde intérieur, sur nos pensées et nos sentiments aussi clairement que les outils techniques en ont sur le monde extérieur, sur l'univers de la nature ? Prenons un exemple très simple qui nous permet de clarifier l'effet produit par la fantaisie créatrice dans sa forme d'action la plus élémentaire. L'exemple est tiré du roman *La fille du capitaine*⁵. Dans ce roman, Puškin décrit la rencontre entre Pugačev et le héros du livre, Grinev, sur lequel le récit est fondé. Grinev, officier prisonnier de Pugačev, tente de le persuader d'avoir recours à la grâce de l'impératrice et de laisser ses compagnons en paix. Il n'arrive pas à comprendre les intentions qui animent Pugačev.

Pugačev eut un ricanement amer :

— Non, répondit-il. Il est trop tard pour me repentir. Il n'y aura pas de grâce pour moi. Je continuerai comme j'ai commencé. Qui sait ? Et si cela réussissait ? Griška Otrep'iev a bien régné sur Moscou.

⁵ Roman publié en 1836.

– Et tu sais comment il a fini ? On l’a jeté par la fenêtre, on l’a égorgé, on l’a brûlé, on a chargé un canon et on lui a tiré dessus !

– Écoute, dit Pugačev avec une sorte de verve sauvage. Je vais te raconter une histoire qu’une vieille Kalmouke m’a contée quand j’étais enfant. Un jour l’aigle demanda au corbeau : ‘Dis-moi, l’oiseau corbeau, pourquoi vis-tu trois cents ans, alors que je ne vis que trente-trois ans au plus ?’ ‘Du fait, monseigneur, lui répondit le corbeau, que tu bois du sang frais et moi, je me nourris de charognes’. L’aigle réfléchit : ‘D’accord, essayons aussi de nous nourrir ainsi.’ L’aigle et le corbeau s’envolèrent. Voilà qu’ils aperçoivent un cheval mort. Ils descendent et s’assoient. Le corbeau commence à picorer en faisant des éloges. L’aigle pique une fois, deux fois, bat de l’aile et dit au corbeau : ‘Non, frère corbeau, plutôt que de se nourrir trois cents ans de charognes, il vaut mieux se gorger qu’une seule fois de sang frais, et puis on s’en remet à Dieu pour la suite !’. Comment trouves-tu cette histoire kalmouke ?

L’histoire racontée par Pugačev est un produit de l’imagination et, pourrait-on croire, d’un imaginaire sans aucun lien avec la réalité. Le corbeau et l’aigle qui parlent pourraient juste sortir de l’imagination d’une vieille Kalmouke. Il est pourtant facile de remarquer que, dans un autre sens, cette construction fantastique provient directement de la réalité et agit sur cette réalité. C’est simplement que cette réalité n’est pas externe, mais interne, inhérente au monde des pensées, des concepts et des sentiments de la personne humaine. À propos de telles œuvres, on dit qu’elles sont puissantes non pas de l’extérieur, mais investies d’une vérité intérieure. On remarque aisément qu’avec les personnages du corbeau et de l’aigle, Puškin a représenté deux types de pensées et de vécus distincts, deux rapports au monde différents, et ce qui n’était pas possible de saisir par un discours froid, sec : la différence entre le point de vue du petit-bourgeois et celui du révolté, s’est imprimée grâce à l’histoire dans la conscience avec une extrême clarté et une immense force de sentiments.

L’histoire a permis de saisir des rapports complexes de la vie, et ses images ont pour ainsi dire fait la lumière sur un problème de vie ; ce que ne pouvait pas faire la froideur prosaïque du discours, l’histoire a pu le faire à sa manière et dans un langage émotionnel. Voilà pourquoi Puškin a raison quand il dit qu’un vers peut frapper les cœurs avec une puissance surprenante, voilà pourquoi dans un autre poème il parle de la réalité de l’expérience émotionnelle vécue, provoquée par une fiction : « Avec une fiction, je peux m’inonder de larmes »⁶. Il suffit de se rappeler l’effet que peut avoir une œuvre artistique sur la conscience sociale pour se convaincre du fait qu’ici l’imagination accomplit le même cycle complet que lorsqu’il s’incarne dans un outil matériel. Gogol a composé *Le Revizor* et des acteurs l’ont joué au théâtre, l’auteur et les acteurs ont créé une œuvre de fantaisie, mais la pièce jouée sur scène dévoile avec une telle clarté toute l’horreur de la Russie d’alors, se moque avec une telle force des fondements sur lesquels se tenait la vie qui paraissaient inébranlables, que tout le monde a senti et même, plus que tous, le tsar présent à la première représentation, que la pièce contenait une menace énorme pour le système qu’elle dépeignait : « Aujourd’hui, tout le monde en a pris pour son grade, et moi plus que les autres », a commenté le tsar Nicolaj à la première de la pièce.

Des œuvres artistiques ne peuvent produire un tel effet sur la conscience sociale des gens que parce qu’elles possèdent leur propre logique interne. L’auteur d’un produit artistique, comme le personnage de Pugačev, ne combine pas des images de fantaisie sans raison, au hasard, en les entassant arbitrairement l’une sur l’autre, au petit bonheur la chance, comme dans un rêve ou dans un songe absurde. Au contraire, une logique interne développe des images, et elle dépend de la relation qu’établit l’œuvre entre son monde et le monde extérieur. Dans l’histoire du corbeau et de l’aigle, les personnages sont répartis et combinés selon les règles de la logique interne de deux puissances qui s’expriment par les figures de Grinev et de Pugačev. Dans ses mémoires, Tolstoj donne un exemple très intéressant de ce cycle complet

⁶ Dans le poème de Puškin de 1830 intitulé *Elegija*

d'une œuvre artistique. Il y raconte comment est né chez lui le personnage de Natacha du roman *Guerre et paix* : « J'ai pris Tania, commente-t-il, je l'ai moulue avec Sonia et c'est devenu Natacha ».

Tania et Sonia, sa belle-sœur et son épouse, étaient deux femmes réelles dont la combinaison a produit une image artistique. Ces éléments pris de la réalité se conjuguent par la suite non pas selon le bon vouloir de l'artiste, mais selon la logique interne de l'image artistique. Tolstoj a reçu un jour l'avis d'une de ses lectrices qui lui reprochait d'avoir été cruel avec l'héroïne de son roman *Anna Karenina*, en la poussant à se jeter sous les roues d'un train. À quoi Tolstoj a répondu :

Cela me rappelle le cas de Puškin, quand il a dit à une de ses connaissances : 'Tu t'imagines le tour que m'a joué Tatiana⁷ quand elle s'est mariée, je n'aurais jamais cru ça d'elle.' Je peux en dire de même d'Anna Karenina. En général, mes héros et mes héroïnes me jouent des tours que je n'avais pas prévus. Ils font ce qu'ils ont à faire dans la vie réelle, et pas ce que je veux.

On trouve des constatations du même genre chez un grand nombre d'artistes se référant à cette logique interne qui guide la construction d'une image artistique. Wundt a donné un parfait exemple de cette logique de la fantaisie, en disant : « L'idée du mariage peut renvoyer à celle des funérailles (l'union et la séparation des fiancés), mais pas à celle de la rage de dents ».

De même, dans l'œuvre artistique, nous rencontrons souvent réunis, des traits distants, extérieurs, sans lien, qui ne sont toutefois pas étrangers l'un à l'autre, comme la pensée du mariage et du mal de dents.

⁷ Personnage du roman en vers de Puškin *Evgenij Onegin*

Chapitre VII

L'activité théâtrale à l'âge scolaire

L'activité théâtrale¹ ou la dramatisation est l'activité qui se rapproche le plus de l'activité littéraire enfantine. Conjugée à l'expression verbale, la dramatisation ou la mise en scène représentent la forme la plus fréquente et la plus répandue d'activité créatrice chez l'enfant. Et il est facile de comprendre pourquoi elle est si proche de lui. Cela s'explique par deux facteurs principaux : premièrement, le drame est fondé sur des actions, et des actions effectuées par l'enfant lui-même qui lient concrètement et directement l'activité créatrice artistique et l'expérience vécue personnelle.

La forme dramatique pour interpréter des impressions de la vie, dit Petrova (1925), est profondément ancrée dans la nature enfantine et trouve son expression spontanément, indépendamment des désirs des adultes. L'enfant saisit et concrétise les impressions extérieures de l'entourage en les imitant. Pour les états d'esprit qui lui sont inconnus (l'héroïsme, la bravoure, le sens du sacrifice) l'enfant, par la force de son intellect et de son imagination, crée des situations et un contexte qu'il n'a pas expérimentés dans la vie. La fantaisie des enfants ne reste pas dans le domaine de la rêverie comme c'est le cas chez les adultes. L'enfant veut matérialiser en images ou en actions vivantes chaque invention, chaque impression.

La forme dramatique, dans ce sens, exprime très clairement le cycle complet de l'imagination dont nous avons parlé dans le premier chapitre. Ici, l'image créée à partir d'éléments de la réalité s'incarne et se réalise à nouveau dans la réalité, même fictive (même si elle est uniquement relative à la scène) ; la volonté d'agir, de matérialiser, de réaliser, qui fait partie du processus même d'imagination, trouve ici son plein accomplissement. Un enfant qui voit un train pour la première fois dramatise sa représentation : il joue le rôle de la locomotive, il tape, il siffle tentant d'imiter ce qu'il a vu. Et cette dramatisation de l'impression que l'enfant a eue du train lui procure une joie immense. L'auteur que nous venons de citer relate à propos d'un garçon de 9 ans qui vient d'entendre parler de la pelle mécanique :

Durant quelques jours, il ne pouvait se calmer, il jouait à en être un. Donnant à son corps autant qu'il le pouvait la forme d'une roue, il agitait ses bras sans cesse, les poings fermés. C'était la pelle qui servait à creuser la terre, rattachée à la roue. En dépit de la fatigue que pouvait provoquer un tel exercice, le garçon continuait à le faire durant une longue promenade en ville, le répétait constamment à la maison et dans la cour. Dans la rue, les ruisseaux coulant dans les caniveaux l'inspiraient encore plus. Il imaginait qu'il nettoyait les canaux, le chenal des rivières, il ne s'arrêtait que pour jouer le rôle de l'ouvrier qui conduit la machine, qui lui fait faire demi-tour pour la diriger vers une autre rivière, puis, à nouveau, il se repliait en quatre et redevenait la machine inépuisable, travaillant avec sa pelle. Un autre enfant, une fillette, enfonçant ses pieds dans le sable et en se tenant immobile les bras serrés contre le corps dit : 'Je suis un arbre, tu vois, je grandis. Voilà les branches, voilà les feuilles', et la fillette commença à lever les bras lentement, elle écarta les doigts en éventail. 'Tu vois, le vent me balance' et 'l'arbre' commence à se balancer et les feuilles-dois à frémir.

Une autre raison de la familiarité de la forme dramatique pour l'enfant est le lien entre la dramatisation et le jeu. Le drame plus que toute autre forme d'activité créatrice est proche du jeu, qui est la racine commune à toute activité créatrice chez les enfants. Par conséquent, il est le plus syncrétique, c'est-à-dire qu'il contient les éléments des formes les plus diverses d'activité créatrice. Et c'est d'ailleurs ce qui constitue la plus grande richesse de la mise en scène théâtrale chez les enfants. Cette mise en scène offre le motif et le matériau pour les formes les plus variées d'activité créatrice pour les enfants. Ils composent, improvisent ou créent des

¹ Comme pour le chapitre précédent pour « activité créatrice littéraire », nous avons choisi « activité littéraire » tout court, nous traduisons ici l'expression « activité créatrice théâtrale » par « activité théâtrale », cette dernière expression comprenant la dimension créatrice.

pièces eux-mêmes, ils improvisent des rôles, mettent parfois en scène une œuvre littéraire déjà existante. Cette activité créatrice verbale est nécessaire et elle a du sens pour les enfants, car ils l'appréhendent comme faisant partie d'un tout, c'est une activité créatrice ou la partie spontanée d'un jeu entier et captivant. La préparation des accessoires, des décors, des costumes donne un prétexte aux enfants pour un travail d'art visuel et technique. Ils dessinent, collent, découpent, cousent, et à nouveau, toutes ces activités ont du sens et un but comme des parties d'un projet commun dans lequel ils sont impliqués. Finalement, c'est le jeu lui-même consistant à la présentation de la pièce par les acteurs qui complète ce travail et lui donne son expression finale.

Les exemples donnés, écrit Petrova, montrent bien à quel point les représentations du monde par les enfants sont ancrées dans l'action. Le jeu est l'école de vie des enfants qui l'éduque spirituellement et physiquement, sa signification est immense pour la construction du caractère et de la vision du monde futur de l'être humain. On peut considérer le jeu comme la forme dramatique initiale qui se distingue par sa spécificité inestimable où l'acteur, le spectateur, l'auteur de la pièce, le décorateur et le technicien ne font qu'une seule personne. En elle, l'activité créatrice de l'enfant joue un rôle de synthèse, les sphères intellectuelle, émotionnelle et volitive sont directement animées par une force vitale, tout en étant sans pression excessive pour son psychisme.

Certains pédagogues sont fortement opposés à une activité théâtrale chez les enfants. Ils dénoncent le danger de cette forme impliquant le développement précoce de la vanité, l'artificialité du théâtre, etc. En fait, quand l'activité théâtrale tend à reproduire directement les formes de théâtre des adultes, elle est peu appropriée aux enfants. En commençant par un texte littéraire, par apprendre par cœur des mots de quelqu'un d'autre comme le font les acteurs professionnels, les mots ne correspondent pas à la compréhension et aux sentiments de l'enfant et entravent son activité créatrice, faisant de lui le transmetteur de mots étrangers liés au texte. C'est pourquoi les pièces écrites par les enfants, ou composées et interprétées par eux dans un processus d'activité créatrice sont beaucoup plus proches de leur compréhension. Dans ce cas, les formes les plus diverses sont permises : du niveau de préparation à la reproduction d'un texte littéraire jusqu'à la trame de chaque rôle que l'enfant doit, dans le processus même du jeu, improviser, développer dans un nouveau texte verbal. De telles pièces seront sans doute plus maladroites et moins littéraires que des pièces toutes faites, écrites par des écrivains adultes, mais auront l'immense avantage d'avoir été élaborées dans le processus de l'activité créatrice des enfants eux-mêmes. Il ne faut pas oublier que la loi principale de l'activité créatrice chez l'enfant est que sa valeur n'est pas dans le résultat, ni dans le produit, mais dans le processus lui-même. L'important n'est pas ce que les enfants vont accomplir, mais qu'à travers ce qu'ils réalisent et produisent, l'imagination créatrice s'exerce et se matérialise. Dans une véritable production d'enfant, depuis le rideau et jusqu'au dénouement du drame, tout doit être fait de la main et de l'imagination de l'enfant lui-même, et ce n'est seulement ainsi que l'art dramatique trouvera une véritable signification et une pratique efficace. Comme nous l'avons déjà indiqué, c'est ainsi dans le vrai sens du terme que les formes les plus diverses de l'activité créatrice enfantine, techniques de décoration scénique, verbale et dramatique se construiront et s'organiseront autour de la production. La richesse intrinsèque des processus d'activité créatrice des enfants s'illustre particulièrement bien dans les moments d'activités auxiliaires, comme par exemple le travail technique pour préparer la scène qui ne prend pas moins d'importance pour les enfants que la pièce elle-même et sa représentation. Petrova rend compte à propos d'une réalisation scolaire de l'intérêt des enfants pour le travail technique en lien avec cette production.

Pour faire des trous, écrit-elle, il faut trouver l'instrument qui n'est pas toujours disponible dans le matériel scolaire, la perceuse. Même les petits n'ont aucune difficulté à maîtriser le processus de perçage. Ce sont les

enfants d'âge préscolaire qui m'ont initiée à ce moyen technique. La perceuse que l'on m'avait apportée par hasard a représenté toute une époque dans la vie de la troupe. Les enfants perçaient de gros cubes et des planchettes puis, avec des bâtons, les assemblaient dans diverses compositions. De ces trous surgissaient des forêts, des jardins, des barrières.

Exactement comme pour la pièce, il faut laisser faire aux enfants la partie technique du spectacle, tout comme un texte étranger imposé aux enfants provoque une rupture dans leur système psychologique, le but et la nature dominante du spectacle doivent leur être proches et compréhensibles. Les enfants seront entravés et gênés par la scène et tous les pièges extérieurs du théâtre des adultes directement transférés à leur scène. L'enfant est un piètre acteur pour les autres, mais un excellent comédien pour lui-même et tout le spectacle doit être organisé de manière à ce que les enfants sentent qu'ils jouent pour eux-mêmes, pris par l'intérêt de ce jeu, par son processus et non par le résultat final. La plus grande récompense du spectacle doit être le plaisir ressenti par l'enfant dans la préparation du spectacle et dans le déroulement du jeu et non le résultat ou les félicitations qu'il reçoit de la part des adultes.

Tout comme les enfants qui pour écrire un texte littéraire doivent comprendre pourquoi ils écrivent, être conscients de l'objectif de cet écrit, il en va de même pour le spectacle qui doit être pensé avec un objectif défini.

La représentation du pionnier n'est pas juste de faire un spectacle pour faire un spectacle, écrit Rives (1929), mais a toujours un objectif défini dans sa mise en place, par exemple la mise en lumière d'un moment révolutionnaire ou d'un événement politique exemplaire, ou encore la mise en scène du bilan des travaux du semestre passé, toute réalisation du pionnier qui a un tel objectif ne peut pas ne pas se fixer le but d'une éducation esthétique : chaque production hormis sa fonction de propagande, doit forcément contenir certains éléments d'activité créatrice.

Proche de la forme dramatique de l'activité créatrice enfantine, il y a la narration, c'est-à-dire, l'expression verbale orale des enfants et la dramatisation dans le sens plus restreint du terme. Voilà comment Čičerin (1926) décrit une de ces productions :

Plusieurs tables ont été déplacées, sur les tables, des bancs. Ici la cheminée (du bateau), là un drapeau en carton, une planche depuis le sol les relie, représentant la passerelle, les passagers montent à bord. À ce moment-là, deux garçons qui s'enfuient vers l'Amérique se faufilent doucement dans la soute, sous la table où sont déjà assis les mécaniciens et le chauffagiste, en haut, le capitaine, les matelots et les passagers. Le bateau siffle, on retire les passerelles, dans la soute un bruit uniforme, les gens sur le pont tanguent en rythme. De plus, quelque part, à l'arrière, certains brandissent une planche qui tanguent aussi où il est inscrit 'mer'. Les accessoires ne sont pas là pour créer l'illusion optique chez les acteurs, mais pour que le jeu qui s'empare bravement de n'importe quel sujet puisse être basé sur le mouvement et représenté de manière animée.

Un tel jeu de scène se rapproche beaucoup de la dramatisation, il en est si proche que parfois les limites entre les deux s'effacent complètement. On sait que certains pédagogues introduisent la dramatisation comme méthode d'enseignement, tant la forme de représentation par l'intermédiaire de son propre corps correspond à la nature de l'imagination de l'enfant.

Références bibliographiques

- Bakušinskij, A.V. (1925) *Hudožestvennoe tvorčestvo i vospitanie* [Activité artistique et éducation]. Moskva.
- Barnes, E. (1892). A Study on Children's Drawing. *Pedagogical Seminary*, 455-463.
- Binet, A. (1896). Psychologie individuelle – La description d'objets. *L'Année psychologique*, 3, 296-332..
- Blonskij, P.P. (1921) *Trudovaja škola*. [L'école du travail]. Vladivostok: Dal'krajzemgor.
- Bühler, K (1923). *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes*. Leipzig, 1923.
- Busemann, A. (1925). *Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. Sprachstatistische Untersuchungen*. Jena : Verlag von Gustav Fischer
- Čičerin, A.V. (1926), *Čto takoe hudožestvennoe vospitanie*. [Qu'est-ce que l'éducation artistique?]. Moscow: Rabotnik prosveščeniya.
- Compayre, G. (1890) *Psychologie appliquée à l'éducation*. Paris : Librairie Classique Paul Delaplane.
- Gaupp, R. (1918). *Psychologie des Kindes* [traduction russe 1926]. Leizig : Teubner.
- Giese, F. (1913). *Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen*. Leipzig : Johann Ambrosius Barth.
- Gornfel'd, A.G (1906). *Muki slova* [Les tourments du mot]. S. Petersbourg: A.E. Bineke
- Grinberg, A.F. (1925) *Raskazy bezprizornyh o sebe* [Les histoires des enfants de rue dans leurs propres mots]. Moskva: Novaja Moskva.
- Groos, K (1911). *Das Seeleben der Kindes* (traduction russe: 1916). Berlin: Reuter & Richard.
- Kerschenstiner, G. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* (traduction russe 1914). München : Carl Gerber
- Lukens, H. (1896) A Study on children's drawings in the early years. *Pedagogical Seminary*, 4, 79-101.
- Pascal, B. (1669). *Fragments Vanité*. <http://www.penseesdepascal.fr/Vanite/Vanite31-moderne.php>
- Petrova, A.E. (1925). *Deti-primitivy* [Enfants primitifs]. In Gurevič, M.O. (Ed.) *Voprosy pedagogii i detskoj psihonevrologii* [Questions de pédologie et de psychoneurologie infantile]. Moskva.
- Pistrak, M. M. (1925/1973). *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*. Desclée de Brouwer.
- Revesz, G. (1929) *Die Formenwelt des Tastsinnes*. Haag : Martinus Nijhoff.
- Ribot, Th. (1900). *Essai sur l'imagination cératrice* (traduction russe 1901). Paris: Alcan.
- Ricci, K. (1887). *L'Arte dei Bambini* (traduction russe 1911). Bologna : Nicola Zanichelli.
- Rives, S.M. (1929). *O merah pedagogičeskogo vozdejstviâ*. [Les mesures de l'effet de la pédagogie, discussion avec les enseignants]. Moskva : XXX
- Sakulina, I.P. (1926). *Iskusstvo v trudovoj škole. Sbornik statej* [L'art à l'école professionnelle. Une collection d'articles]. Moskva: Novaja Moskva.
- Solov'ev, I.M. (1927) *Literaturnoe tvorčestvo i jazyk detej škol'nogo vozrasta* [Activité littéraire et langage à l'âge scolaire]. Saint Petersburg.
- Stern C. & Stern, W. (1907) *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Johannes Ambrosius Barth.
- Sully, J. (1896). *Studies of Childhood* [traduction russe 1912]. New York : D. Appelton and Company Sully, J. *Educational Psychology*.
- Tolstoj, L.N. (1861/1905). Qui doit enseigner l'art littéraire à qui. L'enseignerons-nous aux enfants des paysans ou les enfants des paysans nous l'enseigneront-ils ? In *Œuvres complètes* (tome 13, 269-311). Paris : Stock
- Uspenskij, G. (1870) *Nabljudeniya odnogo lentjaja* [Observations d'un paresseux]. Moskva.
- Vahterov, V.P. (1913) *Osnovy novoj pedagogiki* [Principes de la nouvelle pédagogie]. Moskva : I.D. Sytin.
- Vygotskij, L.S. (1928-1930/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Partie II

Autres textes de Vygotskij sur l'imagination

2. L'éducation esthétique¹

L'esthétique au service de la pédagogie

Dans la science psychologique et dans la pédagogie théorique, la question concernant la nature, la signification, le but et les méthodes de l'éducation esthétique n'a pas encore été définitivement résolue. Depuis déjà très longtemps et jusqu'à présent, des points de vue extrêmes et opposés ont été émis sur la question qui, chaque décennie, semblent trouver de nouvelles confirmations dans toute une série de recherches. Et ainsi, non seulement la controverse n'a pas été résolue et est loin de trouver une fin, mais on dirait au contraire qu'avec l'avancement de la connaissance scientifique, le problème se complexifie de plus en plus.

De nombreux auteurs étaient enclins à réfuter toute valeur éducative aux expériences vécues esthétiques, et le courant pédagogique en lien avec ces auteurs, développé sur cette même base, continue à défendre l'idée d'une importance étroite et limitée à l'éducation esthétique. À l'opposé, les psychologues appartenant à différentes écoles ont tendance à extrêmement exagérer le rôle des expériences vécues esthétiques et voient en elles un moyen pédagogique radical qui résoudrait définitivement tous les problèmes difficiles et complexes de l'éducation.

À côté de ces points de vue extrêmes, on en trouve d'autres, plus mesurés sur le rôle de l'esthétique dans la vie de l'enfant, selon lesquels l'esthétique se limite à l'amusement et au plaisir, alors que pour d'autres encore le rôle de l'expérience esthétique prend un sens sérieux et profond. La plupart du temps, l'éducation esthétique n'est pas vue comme ayant une fin en soi et est juste considérée comme un moyen pour obtenir des résultats pédagogiques concrets liés à l'esthétique. Au service de la pédagogie, cette dernière accomplit toujours d'autres tâches et, selon l'idée de certains pédagogues, doit servir de méthode et de moyen pour l'éducation de la cognition, de la sensibilité ou de la volonté morale.

On peut considérer comme définitivement établi actuellement que ce point de vue est peu judicieux et non scientifique. Les trois objectifs associés et rattachés à l'esthétique – la cognition, le sentiment et la morale – ont joué un rôle dans l'histoire de son évolution et ont fortement retardé les tentatives pour la comprendre.

La morale et l'art

Généralement, on considère qu'une œuvre artistique a un effet moral direct positif ou négatif. En se fondant principalement sur l'appréciation des impressions artistiques de l'adolescent et de l'enfant, on a tendance, avant tout, à examiner l'impulsion morale qui provient de chaque chose. Les bibliothèques pour enfants font leur choix en escomptant que les enfants puissent puiser des exemples instructifs et édifiants dans les livres ; une morale générale ennuyeuse et faussement instructive est devenue le style incontournable d'une littérature de jeunesse hypocrite.

On croit que l'unique chose sérieuse qu'un enfant puisse tirer d'un rapport avec l'art est une illustration plus ou moins vivante d'une certaine règle morale. Tout le reste est considéré comme inaccessible à son entendement. Au-delà de la morale, la littérature enfantine se limite généralement à une poésie absurde et futile, comme si c'était la seule à être accessible à sa

¹ Il s'agit du chapitre 13 « Èstetičeskoe vospitanie » de l'ouvrage L.S. Vygotskij (1926/2005). *Pedagogičeskaja psihologija* (pp. 280-316). Moskva : Астрель.

compréhension². En conséquence, la sentimentalité stupide apparaît comme un trait distinctif de la littérature enfantine. L'adulte, en cherchant à s'adapter à la psychologie de l'enfant et en estimant qu'un sentiment sérieux lui est inaccessible, adoucit maladroitement et grossièrement les situations et les héros, les sentiments remplacent la sensiblerie et l'émotion par le sentiment. La sentimentalité n'est rien d'autre que la stupidité du sentiment.

C'est pourquoi la littérature enfantine représente généralement une large palette de mauvais gout, de style artistique grossier et d'incompréhension affligeante du psychisme de l'enfant.

Avant tout chose, il est indispensable de rejeter l'idée que les expériences esthétiques auraient un quelconque rapport direct avec la morale et que toute création artistique contiendrait une sorte d'impulsion vers un comportement moral. Un fait extrêmement intéressant nous vient de la littérature pédagogique américaine concernant l'effet moral d'un livre considéré sans hésitation comme humaniste : *La case de l'oncle Tom*. À la question des désirs et des sentiments que la lecture de ce livre aurait inspirés, certains écoliers américains ont déclaré que ce qu'ils auraient apprécié par-dessus tout, c'est que le temps de l'esclavage existe encore, alors qu'actuellement en Amérique ce n'est plus le cas. Le fait est d'autant plus frappant que dans ce cas précis nous n'avons pas affaire à une stupidité morale exemplaire ou à une incompréhension, mais que la possibilité d'une telle déduction se trouve dans la nature même des expériences esthétiques enfantines et que nous ne pouvons jamais être sûrs à l'avance de l'effet moral d'un livre.

La nouvelle de Čehov est édifiante à cet égard ; il évoque un moine du Moyen-âge³ qui raconte avec un talent artistique incroyable aux moines du monastère la puissance du diable, la débauche, les horreurs et les tentations dont il avait été témoin en ville. Le narrateur était habité par une indignation sincère tout en étant un véritable artiste, il s'exprimait avec passion et décrivait joliment, avec une voix ample, la force du diable, la séduction fatale du péché, si clairement qu'au matin, il ne restait plus un seul moine au monastère, tous s'étaient précipités en ville.

L'effet moral de l'art rappelle très souvent l'effet de ce sermon et on ne peut jamais être sûr, appliquée à l'enfant, dans quelle mesure notre estimation se réalise. Ce qui est particulièrement instructif à ce propos ce ne sont ni les exemples ni les analogies, mais les faits issus de la vie des enfants et de la psychologie, mentionnés dans la littérature analysant la manière dont les enfants comprennent les fables de Krylov. Dans les cas où les enfants ne cherchent pas à deviner la réponse que l'enseignant attend d'eux, mais parlent sincèrement, leurs jugements vont tellement à l'encontre de la morale de l'enseignant que certains pédagogues ont pensé que même les œuvres incontestablement « éthiques » peuvent avoir un effet moral négatif quand elles traversent le psychisme des enfants. Il est indispensable de tenir compte des lois que ce milieu réfracte, sinon on risque d'obtenir des résultats plus ou moins semblables à ceux décrits plus haut.

² Note de Vygotskij : Actuellement, la littérature enfantine, *Crocodile* de K. Čukovskij tout comme les autres productions de cet auteur pour enfants, est tellement à la mode et populaire qu'elle représente le meilleur exemple d'un mauvais usage d'absurdités et de futilités dans la poésie enfantine. C'est comme si l'auteur partait de l'idée que plus c'est idiot, plus c'est proche de l'enfant, significatif et compréhensible. Chez l'enfant, il est facile d'inculquer le gout pour cette littérature abêtissante, mais son action éducative est incontestablement nuisible, tout particulièrement avec les fortes doses auxquelles sont soumis les enfants actuellement. De plus, tout travail sur le style disparaît et dans les poésies en trois strophes l'auteur accumule absurdités sur futilités. Une telle littérature ne développe que la bêtise et l'imbécillité chez l'enfant.

³ Čehov, A. (1894/1928). *Le Moine noir* (traduction D. Roche). Paris : Plon. https://beq.ebooksgratuits.com/classiques/Tchekhov_Le_moine_noir.pdf.

Dans la fable *Le corbeau et le renard* toute la sympathie des enfants était dirigée vers le renard. Il suscitait chez eux de l'admiration, il leur apparaissait comme un être qui se moque avec intelligence et finesse du stupide corbeau. Le sentiment de dégoût pour la flatterie et le flatteur sur lequel l'enseignant comptait n'a pas fonctionné. Les enfants se moquaient du corbeau et l'acte du renard se présentait sous un aspect des plus favorables. Les enfants ne pouvaient pas faire exprimer l'idée que la flatterie est abjecte, malsaine ; bien au contraire, ils arrivaient plutôt à la perception morale inverse de celle escomptée au départ.

C'est exactement la même chose avec la fable *La libellule⁴ et la fourmi* où la sympathie des enfants va à la libellule, insouciant et poétique, qui a chanté tout l'été, alors que la fourmi grincheuse et ennuyeuse leur paraît répugnante, et toute la fable selon eux est dirigée contre l'avarice stupide et suffisante de la fourmi. À nouveau, il est dommage que la moquerie ne soit pas pointée dans la bonne direction, et qu'à la place d'instiller aux enfants le respect de l'efficacité et du travail, la fable suscite chez eux un sentiment de joie et de beauté pour une vie légère et insouciant.

De même, pour la fable *Le loup dans le chenil⁵* les enfants héroïsent le loup qui leur semble être d'une majesté authentique accomplie à cause de ses railleries et de son immense dédain pour les chasseurs et leurs chiens : non seulement il n'implore pas d'avoir la vie sauve, au contraire, il propose son aide et sa protection avec arrogance et condescendance. Et toute la fable est appréhendée par les enfants non pas du côté de sa signification morale – la punition du loup –, mais plutôt, pourrait-on dire, comme la grandeur tragique d'une mort héroïque.

On aurait pu donner une multitude d'exemples et de cas avec ces fables ou d'autres pour confirmer le même fait. Cependant, notre école, ne tenant strictement pas compte du fait psychologique de la diversité des interprétations et des déductions morales possibles, a toujours essayé d'adapter toute expérience vécue artistique à un certain dogme moral ; elle se satisfaisait de l'appropriation de ce dogme sans se douter que bien souvent le texte artistique non seulement n'y contribuait pas, mais au contraire inspirait une représentation d'ordre inverse. Blonskij caractérise de manière correcte notre éducation esthétique lorsqu'il dit que, pendant les cours de littérature, la poésie en tant que telle était absente et que toute distinction entre le texte de la fable de Krylov et l'exposé prosaïque de son contenu était perdue.

La forme extrême et la plus caricaturale a été atteinte dans la recherche de l'idée principale d'une œuvre pour s'assurer de ce « que voulait dire l'auteur » ou quelle était la signification morale de chaque personnage. Sologub présente l'interprétation faite par l'instituteur Peredonov⁶ des vers de Puškin « Avec sa louve affamée, le loup sort des chemins de traverse ». Ici, il y a une image exagérée, mais non déformée d'une poésie transformée systématiquement en prose qui servait de base à toute éducation esthétique et consistait à dégager, dans une œuvre littéraire, les éléments non artistiques et à arriver à tirer à propos de cette œuvre des hypothèses concernant certaines règles d'ordre moral.

Au-delà du fait que ceci est en parfaite contradiction avec la nature de l'expérience vécue esthétique, il est indispensable de rappeler que cela annihile toute possibilité de perception artistique et tout rapport esthétique à l'objet. Il va de soi, qu'avec un tel point de vue, l'œuvre artistique perd sa valeur autonome et devient en quelque sorte, une illustration d'un point de

⁴ Cette fable correspond à la fable de La Fontaine : « La cigale et la fourmi » ; le mot cigale étant masculin en russe, Krylov l'a remplacé par le mot libellule.

⁵ Vygotskij se réfère ici à une fable inédite de Krylov au contenu patriotique, écrite durant la guerre de 1812, au moment de l'invasion des troupes de Napoléon et leur fuite du champ de bataille.

⁶ Personnage de Fedor Sologub, dans *Melkij bes* [*Le petit diable*]. (1907). S. Peterburg : Šipovnik. Vygotskij cite ce passage dans *Psychologie de l'art* (1925/2005), p. 122.

vue moral général ; toute l'attention se concentrant précisément sur ce dernier, l'œuvre reste en dehors du champ de vision de l'élève. Et bien entendu, avec une telle vision, non seulement des connaissances et des habiletés esthétiques ne s'élaborent pas ni ne se forment, non seulement elles ne transmettent pas la souplesse, la finesse et la variété des formes d'expériences esthétiques, mais au contraire on transfère l'attention de l'élève de l'œuvre elle-même à sa signification morale et cela devient la règle pédagogique. Ceci a pour conséquence l'exclusion systématique du sentiment esthétique, sa substitution par des éléments de morale étrangers à l'esthétique qui produisent une véritable aversion pour la littérature classique qui se manifeste chez 99% de ceux qui ont terminé l'école secondaire. Beaucoup de ceux qui se proposent d'exclure la littérature des disciplines d'enseignement scolaire campent justement sur ce point de vue et affirment que le meilleur moyen de faire détester un auteur et d'inciter à ne pas le lire est de l'introduire dans un cours à l'école.

L'art et l'apprentissage de la réalité

Une autre confusion psychologique non moins nuisible à l'éducation esthétique était de lui imposer des tâches et des objectifs qui lui étaient étrangers, mais cette fois non pas sur un plan moral, mais social et cognitif. L'éducation esthétique était vue et considérée comme un moyen pour étendre les connaissances des élèves. Ainsi, tous nos cours d'histoire littéraire étaient construits sur ce principe et remplaçaient délibérément l'étude des faits et des règles artistiques par l'étude de facteurs sociaux et sociétaux contenus dans les œuvres. Ce n'est pas par hasard que, selon l'état d'esprit dans lequel se donnaient les cours par nos professeurs de littérature, les manuels scolaires les plus populaires sur l'histoire de la littérature russe ont pour titres « Histoire de l'intelligentsia russe⁷ » et « Histoire de la pensée sociale russe⁸ ». Avec cela, sciemment et délibérément, on n'étudie pas les effets et faits littéraires, mais l'histoire de l'intelligentsia et de la pensée sociale, c'est-à-dire des matières qui en réalité sont éloignées et étrangères à l'éducation esthétique.

Tout ceci avait une signification et un sens non négligeables auparavant, lorsque l'école était, comme la muraille de Chine, isolée des disciplines sociales et sociétales, et quand nous recevions en cours de littérature des bribes d'éducation citoyenne et sociale. Mais à présent que l'on donne aux disciplines des sciences sociales une place digne de ce nom, se livrer à un tel remplacement des valeurs esthétiques par des valeurs sociales est également nuisible pour les deux disciplines. Et cet amalgame entre les différentes sciences relève de ces unions où les deux partis ont un égal intérêt pour le divorce.

Avant tout, quand on étudie la société présentée dans des extraits littéraires, on la connaît toujours sous des formes incorrectes et déformées : les productions artistiques ne reflètent jamais la réalité dans toute sa complétude et leur vérité réelle, mais constituent un produit extrêmement complexe de reconfiguration d'éléments de la réalité en y introduisant une série d'éléments qui lui sont totalement étrangers. Et en fin de compte, celui qui connaît l'histoire de l'intelligentsia russe uniquement à travers Onegin et Čackij⁹ risque de rester avec une

⁷ Ovsjaniko-Kulikovskij D. N (1906-1911). *Istorija russskoj intelligencii* (tomes 1 – 3). Moscou : V. M. Sablin,

⁸ Ivanov-Razumnik R. V. (1911). *Istorija russskoj obščestvennoj mysli. Individualizm i meščanstvo v russskoj literature i žizni XIX* (tomes 1 et 2). Saint Petersburg: Tipografija M. M. Stasjuleviča.

⁹ Evgènij Onegin : personnage du roman en vers éponyme de Puškin composé entre 1821 et 1831 ; Čackij : personnage principal de la comédie en vers *Du malheur d'avoir de l'esprit* écrite en 1822 par A.S. Griboedov (1794-1829). Vygotskij s'y réfère dans *Psychologie de l'art* et dans le 7^{ème} et dernier chapitre de *Pensée et langage* où il cite quelques répliques de la pièce (1934/1997, pp. 494-495).

perspective absolument faussée de cette histoire. Et bien plus sensé sera celui qui se mettra à l'étudier sur la base de documents historiques, de lettres, de journaux intimes, de matériaux sur lesquels se construit une étude historique et parmi lesquels les monuments littéraires occupent une place modeste, si ce n'est la dernière. Étudier l'histoire de l'intelligentsia russe en littérature russe est aussi impossible que la géographie avec les romans de Jules Verne, bien qu'il soit évident que les deux ont laissé leur marque dans la littérature.

Ce point de vue est fondé sur une représentation erronée de la littérature qui serait en quelque sorte une copie de la réalité, ressemblant à une photographie collective typique. Ce portrait collectif permet de photographier sur la même plaque toute une série de visages appartenant à la même famille en superposant les traits d'un visage sur celui d'un autre, si bien que les traits typiques qu'on retrouve souvent dans un groupe donné se dégagent avec un relief tout particulier. Avec ce procédé, les traits individuels et occasionnels s'estompent et d'un portrait typique d'une famille donnée, on obtient celui d'un groupe de malades ou de délinquants. On estimait que l'image littéraire était quelque chose comme une photographie collective et que le personnage d'Evgenij Onegin, par exemple, comportait et rassemblait les traits typiques de l'intelligentsia russe des années 1820 et qu'il pouvait servir de matériau fiable pour l'étude de cette époque. Cependant, il est facile de montrer que dans ce personnage comme dans tout autre, la vérité artistique et la vérité de la réalité sont dans des rapports très complexes, la réalité étant toujours tellement transformée et transfigurée dans l'art qu'il ne peut y avoir de transfert direct de sens entre un phénomène de l'art et un phénomène de la vie.

De plus, le risque n'est pas seulement d'avoir une mauvaise compréhension de la réalité, mais d'exclure complètement les éléments esthétiques de l'enseignement. L'intérêt et l'attention dirigés sur l'homme des années 1820 n'ont rien de commun avec l'intérêt et l'attention pour la poésie de Puškin : ils se réalisent par des réactions, des émotions et des actes psychologiques complètement différents, ils se servent juste d'un matériau commun pour des besoins distincts. Tout comme le toit d'une construction architecturale peut être utilisé pour se protéger de la pluie, comme poste d'observation, comme espace pour un restaurant et pour bien d'autres objectifs, mais dans tous les cas, la signification esthétique du toit comme partie intégrante d'un tout artistique, comme partie d'un projet esthétique est complètement perdue de vue.

L'art comme fin en soi

Pour terminer, il reste à mentionner une dernière confusion des cas où la pédagogie traditionnelle faillit quand elle réduit l'esthétique au sentiment de plaisir, au plaisir de l'œuvre artistique et y voit une fin en soi, autrement dit, quand elle réduit toute la signification de l'expérience esthétique au sentiment immédiat de plaisir et de joie qu'il procure à l'enfant. Ici, à nouveau, l'œuvre artistique est traitée comme un moyen de provoquer des réactions hédoniques ; elle est placée au rang de toutes les autres réactions et stimulations d'ordre tout à fait réel. Celui qui pense implanter l'esthétique dans l'éducation comme source de plaisir risque de rencontrer de forts concurrents dans chaque gourmandise et à chaque promenade. La spécificité de l'enfance justement est que pour l'enfant, la force directe de l'expérience réelle, concrète a bien plus de sens que celle l'émotion imaginée.

Ainsi, on voit que la pédagogie traditionnelle est entrée dans une impasse sur les questions d'éducation esthétique en tentant de lier des mondes absolument différents qui ne sont pas

inhérents à son objectif. Cela a eu pour conséquence, premièrement, de laisser passer sa véritable signification et deuxièmement, d'atteindre des résultats contraires à ceux attendus.

Passivité et activité dans l'expérience esthétique

La possibilité de telles confusions psychologiques ne résulte pas uniquement de l'ignorance des pédagogues, mais, bien plus, d'une vaste et profonde erreur de la science psychologique elle-même sur les questions d'esthétique. Pendant longtemps a persisté l'idée que l'éducation esthétique se présentait comme une expérience vécue absolument passive, en donnant l'impression d'une préférence pour toute suspension d'activité de l'organisme. Les psychologues insistaient sur le fait que le désintéressement, l'admiration inconditionnelle, la complète soumission de la volonté et le manque total de rapport esthétique personnel avec l'objet esthétique étaient la condition indispensable pour qu'une réaction esthétique soit rendue possible. Tout cela est bien vrai, mais ne prend en compte que la moitié de la vérité et de ce fait donne une représentation parfaitement erronée de la nature de la réaction esthétique dans son ensemble.

Il est incontestable qu'une certaine passivité et un certain désintéressement sont les conditions psychologiques préalables à un acte esthétique. Dès qu'un spectateur ou un lecteur prend une part active à une œuvre, aussitôt il sent qu'il sort définitivement et sans retour de la sphère esthétique. Si, en observant des pommes dessinées sur un tableau, l'activité la plus présente est liée à mon intention de goûter une vraie pomme, il est évident que le tableau restera pour moi à l'extérieur de mon champ de perception. Cependant, cette passivité ne représente que le côté inverse de l'autre, une activité infiniment plus sérieuse à l'aide de laquelle l'acte esthétique se réalise. On peut considérer que c'est vraiment le cas au moins par le fait qu'une production artistique est loin d'être accessible à la perception directe de tout un chacun et que la réception d'une œuvre d'art constitue un travail psychique complexe et fatigant. Il semble qu'une œuvre artistique ne se perçoive pas par un organisme purement passif, ni juste par les oreilles et par les yeux, mais grâce à une activité interne complexe dans laquelle la vision et l'ouïe sont seulement les premiers éléments, le premier élan, la première impulsion.

Si la fonction du tableau ne servait qu'à flatter nos yeux, et celle de la musique à procurer à notre oreille des expériences vécues agréables, alors la perception de ces arts ne présenterait aucune complexité et tous, excepté les aveugles et les sourds, auraient la même perception de ces arts. De plus, les facteurs des réactions de perception sensorielle ne sont que les premiers stimuli indispensables à l'éveil d'une activité complexe et sans aucune signification esthétique par eux-mêmes. « Distraindre nos sens, dit Christiansen, ne représente pas l'objectif final du projet artistique. Le plus important dans la musique, c'est l'inaudible, dans l'art plastique, l'invisible et l'impalpable. » (1909/1911, p. 106)

Il faut comprendre l'invisible et l'impalpable juste comme un transfert de l'accent principal du processus esthétique sur les facteurs de réaction à des impressions sensorielles venant de l'extérieur. Dans ce sens, nous pouvons tout à fait dire que l'expérience vécue esthétique se construit précisément sur le modèle d'une réaction ordinaire qui présuppose nécessairement la présence de trois facteurs : le stimulus, la transformation et la réponse. Le facteur de perception sensorielle de la forme, ce travail accompli par l'œil et l'oreille, ne représente que le premier facteur de l'expérience esthétique. Il reste à en examiner deux. On sait qu'une production artistique se présente de manière générale comme un système organisé d'impressions externes ou d'effets sensoriels sur l'organisme. Cependant, ces effets sensoriels

sont organisés et construits de telle manière qu'ils provoquent dans l'organisme des réactions d'une autre nature que d'habitude, et cette activité spécifique est liée à des réactifs esthétiques et constitue la nature de l'expérience esthétique.

Nous ne savons pas encore exactement en quoi elle consiste tant que l'analyse psychologique n'a pas encore dit son dernier mot sur sa constitution, mais nous sommes déjà convaincus que c'est le lieu d'une activité constructive des plus complexes, réalisée par l'auditeur ou le spectateur et qui consiste dans le fait que le récepteur, sur la base de premières impressions externes, construit et crée tout seul l'objet esthétique auquel se rapportent déjà toutes ses réactions ultérieures. Après tout, le tableau ne représente pas simplement un rectangle de toile et une certaine quantité de peinture étalée dessus. Quand la toile et les peintures sont interprétées par le spectateur comme une l'image d'une personne, ou d'un objet ou d'une action, le travail complexe de transformation de la toile en tableau fait partie intégrante du psychisme du récepteur. Il faut faire coïncider des lignes, les faire entrer dans des contours, les lier entre elles, interpréter les perspectives et les projeter dans l'espace pour qu'elles rappellent une forme humaine ou un paysage.

Ensuite, un travail complexe de remémoration, d'associations de pensée est indispensable, afin de comprendre quel être humain ou quel paysage sont représentés sur le tableau, dans quels rapports se trouvent ses différentes parties. Tout ce travail indispensable peut être appelé « synthèse artistique secondaire », parce qu'il demande au récepteur de regrouper et de synthétiser ensemble les éléments multiples disparates d'un tout artistique. Si la mélodie parle à notre âme, c'est parce que nous savons assembler nous-mêmes les sons provenant de l'extérieur. Les psychologues ont longtemps dit que tous ces contenus et ces sentiments que nous associons à un objet d'art ne se trouvent pas en lui, mais que nous les introduisons selon comment nous les ressentons dans les images de l'art et les psychologues appelaient ce processus de perception en soi « empathie ». Cette activité complexe d'empathie, à vrai dire, permet de reconstituer toute une série de réactions internes en les liant dans une coordination réciproque et dans une certaine mesure à la transformation créative de l'objet. C'est cette activité qui constitue l'essentiel de l'acte esthétique, mais qui selon sa nature représente l'activité naissante de l'organisme réagissant à des impulsions externes.

La signification biologique de l'activité esthétique

La signification biologique de l'activité esthétique fait également partie des sujets controversés et confus. Il n'est possible de percevoir la signification biologique de l'émergence de l'activité esthétique qu'aux niveaux les plus bas. Initialement, l'art apparaît par l'exigence de la vie, le rythme est la forme première de l'organisation du travail et de la lutte, la parure est une composante de la parade amoureuse, et l'art contient clairement en soi un caractère utilitaire. Cependant, la véritable signification biologique de l'art à l'époque actuelle – de l'art nouveau – se trouve de toute évidence ailleurs. Si pour l'homme sauvage, le chant guerrier remplace la horde et l'organisation du combat, si les lamentations funèbres lui semblent un moyen d'entrer directement en contact avec l'âme du défunt, on ne peut en aucun cas considérer l'art actuel comme une fonction directe de la vie quotidienne et il faut aller chercher sa signification biologique ailleurs.

Un point de vue encore plus populaire revient au principe d'économie des forces de création de Spencer, selon lequel la signification des œuvres artistiques et le plaisir qu'elles procurent s'expliqueraient entièrement par l'économie des forces psychiques, et l'économie d'attention qui accompagne toute perception artistique. L'expérience vécue artistique est

l'expérience la plus économique et la plus profitable pour l'organisme, elle apporte un effet maximal pour une dépense d'énergie minimale et ce gain d'énergie constituerait le fondement du plaisir artistique. Alexandre Veselovskij dit que la valeur du style consiste précisément dans le fait de ramener le plus grand nombre d'idées possible avec le moins de mots possible (1898, p. 190). De plus, on insiste souvent sur des exemples marquants pour illustrer cette loi de la fonction simplificatrice et apaisante de la symétrie que le changement de rythme apporte.

Cependant, à vrai dire, cette loi, même si elle était valide, aurait extrêmement peu de rapport avec les problèmes esthétiques du fait qu'on retrouve une telle économie des forces partout où se manifeste l'activité créatrice humaine : dans une formule mathématique et dans une loi physique, dans la classification des plantes ou dans l'étude de la circulation sanguine où l'économie des forces n'est pas moins importante que dans la production esthétique. Et si cette loi contenait la force de l'effet esthétique, alors on ne comprendrait pas ce qui distingue l'économie esthétique de l'économie commune à toute création. Mais, en outre, cette loi n'exprime pas une vérité psychologique et elle est incompatible avec une étude rigoureuse dans le domaine de l'art. L'étude de la forme artistique a montré qu'avec l'expérience vécue artistique nous avons affaire non pas à une simplification, mais à une reproduction complexifiée de la réalité, et certains chercheurs des plus radicaux vont jusqu'à parler de « étrangement ¹⁰ » des objets comme constituant la loi principale de l'art. Quoi qu'il en soit, il est clair que le discours poétique se présente comme un discours complexifié par rapport au discours prosaïque et que l'ordre inhabituel des mots, sa décomposition en vers, sa rythmicité non seulement ne décharge pas notre attention d'un travail quelconque, mais au contraire exige d'elle une concentration constante sur des éléments qui apparaissent ici en premier lieu et qui n'existent absolument pas dans un discours ordinaire.

Pour l'étude actuelle de l'art, l'idée, qui est devenue un véritable truisme, est que dans une production artistique la perception de tous ses éléments se détache de l'automatisme pour devenir consciente et tangible. Par exemple, dans une discussion ordinaire, nous ne prêtons pas attention à l'aspect phonétique du mot. Les sons sont perçus automatiquement et sont automatiquement liés à un certain sens. James a fait remarquer à quel point notre langue maternelle aurait un aspect étrange et inhabituel si on l'écoutait sans la comprendre, comme une langue étrangère (1892, p. 313). Il faut se rappeler que le principe du discours poétique démontre justement que les sons atteignent le champ clair de la conscience, et le fait de concentrer notre attention sur eux éveille un rapport émotionnel envers eux. Ainsi, la perception du discours poétique ne se présente pas comme une simplification, mais plutôt comme une complexification, c'est-à-dire qu'elle exige un travail supplémentaire par rapport au langage ordinaire. Manifestement, la signification biologique de l'activité esthétique n'exprime nullement cette sorte de parasitisme qui se produirait inévitablement si tout le plaisir esthétique était dû à l'économie des forces spirituelles qui serait atteint grâce au travail d'autrui. Il faut chercher à résoudre la question de la signification biologique de l'acte esthétique, comme le fait la psychologie actuelle, dans l'origine de la psychologie de l'activité créatrice des artistes, et en se rapprochant de la perception du processus de l'activité créatrice. Avant de se demander pourquoi on lit, on doit se demander pourquoi les gens écrivent. La question de l'activité créatrice et de ses origines psychologiques pose à nouveau de grandes difficultés et on passe donc ainsi d'un obstacle à l'autre. Cependant, il n'y a plus de doute sur le fait que l'activité créatrice est d'une immense importance pour notre psychologie en ce qui concerne la sublimation de certains aspects inférieurs de cette énergie. Le plus représentatif

¹⁰ Отстранении - Otstraneniï : nous nous alignons sur la traduction française de Šklovskij (1917/2008).

dans la psychologie contemporaine est de comprendre l'activité créatrice comme une sublimation, c'est-à-dire comme une transformation des aspects inférieurs de l'énergie psychique qui n'ont pas été dépensés et qui n'ont pas trouvé d'issue dans l'activité normale d'un organisme dans un plan supérieur. Plus haut, le concept de sublimation a été explicité en lien avec l'étude des instincts et en particulier en introduisant la conception d'un lien très étroit du processus d'activité créatrice avec la sublimation de l'énergie sexuelle. Selon les mots d'un psychologue sur les questions de l'activité créatrice, il y aurait des gens riches et pauvres, les uns dépensant toute leur réserve d'énergie comme soutien dans leur vie quotidienne, les autres la mettent de côté et l'épargnent en élargissant l'éventail des besoins à satisfaire. Ici aussi, l'activité créatrice survient au moment où une certaine énergie qui ne s'est pas matérialisée, qui n'a pas été dépensée pour une fonction immédiate, reste irréalisée et passe au-delà du seuil de la conscience pour revenir transformée sous de nouvelles formes d'activité.

Ci-dessus, nous avons expliqué avec précision que notre potentiel excède notre activité, que seule une partie infime des désirs humains qui surviennent dans le système nerveux se réalise, et ce qui reste dans notre vie entre les possibilités et leur réalisation, entre le potentiel et le réel, est complété par l'activité créatrice. Ainsi, la condition psychologique principale est l'identité des actes de création et de perception dans l'art. Être Shakespeare et lire Shakespeare sont des phénomènes se situant à des niveaux infiniment différents, mais strictement identiques par nature*, comme l'explique bien J. Ajhenval'd. Le lecteur doit faire écho au poète, et en percevant une œuvre artistique, c'est comme si nous la recréions à chaque fois à nouveau. Nous sommes en droit de définir les processus de perception comme des processus de création réitérés et reproduits. Et si c'est le cas, la conclusion inévitable est que ces processus présentent la même forme biologique de sublimation de certains types d'énergie spirituelle tout comme les processus de création eux-mêmes. C'est précisément dans l'art que se réalise pour nous cette part de notre vie qui survient sous forme d'excitation du système nerveux, mais qui reste non réalisée dans l'activité du fait que notre système nerveux perçoit une quantité de stimulations plus importantes que celle à laquelle elle peut réagir.

Le fait est que le nombre des possibles est toujours supérieur par rapport à la vie, il existe toujours un reste de comportements non réalisés chez l'homme, qui doit toujours trouver une issue, comme l'a révélé l'étude de la lutte pour un champ moteur commun. Si ce reste ne trouve pas d'issue adéquate, il entre généralement en conflit avec le psychisme de l'individu, et, à cause de ce comportement non concrétisé, des formes anormales de comportement apparaissent comme la psychose ou la névrose, qui n'indiquent pas autre chose que la collision entre le désir non réalisé, subconscient, et la part consciente de notre comportement. Ce qui reste non réalisé dans notre vie doit être sublimé. Pour ce qui n'est pas concrétisé dans la vie, il n'y a que deux issues – ou la sublimation, ou la névrose. Ainsi, d'un point de vue psychologique, l'art représente un mécanisme biologique permanent indispensable pour éliminer les excitations non réalisées dans la vie et s'avère être un compagnon de route incontournable sous les divers aspects de l'existence humaine.

La sublimation dans la création artistique se réalise sous des formes particulièrement turbulentes et grandioses dans la perception artistique sous des formes allégées, simplifiées, préparées d'avance dans le système de stimuli qui agissent sur nous. À partir de là, on peut comprendre la signification autonome et l'immense importance de l'éducation esthétique comme formation de capacités permanentes pour la sublimation du subconscient. Éduquer esthétiquement quelqu'un veut dire créer chez une personne un canal permanent qui fonctionne bien, qui conduit et détourne la charge interne du subconscient vers des besoins

utiles. La sublimation accomplit sous des formes socialement utiles ce que le sommeil et la maladie accomplissent sous des formes individuelles et pathologiques.

Caractéristique psychologique de la réaction esthétique

Il suffit de se pencher même brièvement sur la réaction esthétique pour remarquer que son objectif final n'est pas de reproduire une quelconque réaction réelle, mais de la dépasser et de la vaincre. Si des vers sur la tristesse avaient simplement pour objectif final de nous communiquer la tristesse, cela serait extrêmement triste pour l'art. Apparemment le rôle de la poésie lyrique n'est pas de nous contaminer, selon l'expression de Tolstoï, par les sentiments d'une autre personne, en l'occurrence, la tristesse d'autrui, mais de nous mettre au-dessus d'elle, de parvenir à la vaincre, à la dépasser. La définition de l'esthétique de Buharin (1921/s.d., p. 123) comme socialisation des sentiments va dans ce sens et les études de Tolstoï sur la contagion de nombreuses personnes par les sentiments d'une seule ne sont pas tout à fait pertinentes d'un point de vue psychologique.

Dans ce cas le « miracle » de l'art rappellerait le terne miracle évangélique où cinq pains et deux poissons ont permis à nourrir cinq mille personnes, excepté les femmes et les enfants, tous ont mangé et ont été rassasiés et ont pu remplir douze paniers avec les restes. Là, le « miracle » ne se traduit qu'en une démultiplication extraordinaire de l'expérience, mais chacun de ceux qui ont mangé n'a mangé que du pain et du poisson. De même, dans la mise en commun des sentiments d'un seul sur mille, le sentiment reste une émotion des plus communes d'ordre psychologique et n'amène rien d'important au-delà du champ de cette immense quantité d'émotion, que ce que l'œuvre artistique ne pourrait inclure. On comprend aisément qu'avec une telle définition l'art serait extrêmement pauvre, puisque chaque objet réel et chaque émotion réelle se révélerait bien plus forte, avec plus d'acuité, plus d'intensité, et, par conséquent, tout le plaisir de l'art découlerait de la pauvreté et de la faim humaine, alors qu'en vérité il découle de la richesse humaine, du fait que l'humain est plus riche que sa vie.

Ainsi, l'art n'est pas la reproduction de la vie, mais le moyen par lequel l'humain surpasse la vie. Le « miracle » de l'art rappelle plutôt la transformation de l'eau en vin, et c'est pourquoi toute production artistique porte toujours en soi une thématique réelle et une émotion des plus communes sur le monde. Mais la fonction du style et de la forme consiste dans le fait de mettre à distance cette thématique réelle ou cette coloration émotionnelle des choses et de les transformer en quelque chose de tout à fait nouveau. C'est pourquoi depuis la nuit des temps la signification de l'activité esthétique s'entend comme catharsis, c'est-à-dire l'émancipation et l'éloignement de l'esprit des passions qui le tourmentent. Avec cette compréhension, la psychologie antique attribuait une signification purement médicale et hygiénique à la guérison de l'esprit, et elle est sans aucun doute plus proche de la nature véritable de l'art que toute une série de théories contemporaines. « L'esprit souffrant se guérit par le chant » – les mots du poète¹¹ expriment mieux que tout le clivage qui sépare l'art de la maladie.

Ce n'est pas pour rien que pour de nombreux psychologues il paraissait extrêmement tentant de trouver des traits communs aux deux, déclarer le génie comme une sorte de démence et soustraire de la norme tant l'activité créatrice humaine que la folie humaine. Ce n'est qu'en suivant cette voie que nous pourrions comprendre les valeurs cognitive, morale et émotionnelle de l'art. Elles peuvent toutes exister sans le moindre doute, mais toujours comme

¹¹ Il s'agit du premier vers d'un poème sans titre écrit en 1834 par Evgenij Boratynskij.

un facteur secondaire, comme une sorte d'effet secondaire de l'œuvre d'art qui survient toujours après la réalisation complète de l'effet esthétique.

L'effet secondaire moral de l'art existe sans aucun doute et ne se révèle dans rien d'autre que dans la clarification interne du monde spirituel, dans la guérison de conflits intimes et par conséquent dans la libération de certaines forces entravées et reléguées au deuxième plan, en particulier les forces du comportement moral. On trouve un parfait exemple de cela dans la nouvelle de Čehov *À la maison*¹² où le père, procureur, ayant passé toute sa vie à exercer toutes sortes de punitions, avertissements et condamnations, se retrouve dans une posture extrêmement embarrassante lorsqu'il est confronté au petit délit de son fils, un garçon de sept ans qui, selon les dires de la gouvernante, a pris le tabac de son père sur la table et l'a fumé. Quelles que soient les tentatives du père pour expliquer à son fils pourquoi il ne faut pas fumer, pourquoi il ne faut pas prendre le tabac d'un autre, ses sermons n'atteignaient pas leur objectif, confrontés aux obstacles insurmontables du psychisme de l'enfant qui les percevait et interprétait le monde de manière singulière et personnelle. Lorsque le père explique qu'il ne faut pas prendre les affaires des autres, le garçon répond que sur la table du père se trouve son petit chien jaune et qu'il n'est pas du tout contre ce fait et que si le père veut autre chose de ses affaires, c'est avec plaisir, qu'il les prenne sans se gêner. Quand le père tente de lui expliquer que fumer est mauvais, qu'oncle Gregorij fumait et c'est pourquoi il est mort, cet exemple a justement un effet inverse sur l'enfant parce que l'image de l'oncle Gregorij s'est associée à un certain sentiment poétique, il se souvient que l'oncle Gregorij jouait merveilleusement bien du violon, et le destin de cet oncle non seulement ne parvient pas à l'empêcher de faire ce que son oncle faisait, mais plutôt au contraire, il associe à la fumée une nouvelle signification attractive.

N'étant parvenu à rien ainsi, le père met fin à la discussion avec son fils, et c'est juste avant de dormir, quand comme d'habitude il commence à raconter une histoire à son fils en rattachant maladroitement les premières idées qui lui passent par la tête selon le modèle narratif traditionnel, que l'histoire se déverse sous forme de récit naïf et amusant à propos d'un vieux roi qui avait un fils ; le fils fumait, est tombé malade de la tuberculose et est mort jeune ; des ennemis sont arrivés, ont détruit le château, ont tué le vieux roi et depuis, au jardin, il n'y a plus de cerises ni de campanules... Cette histoire paraissait naïve et amusante au père, mais elle a eu un effet imprévu sur le fils, qui, pensivement et avec une voix éteinte, a déclaré de manière inattendue qu'il ne fumerait plus.

L'effet même du récit a suscité et précisé de nouvelles forces dans le psychisme de l'enfant, il lui a permis de ressentir la crainte et la préoccupation du père pour sa santé, et cette nouvelle force, son implication morale, poussée par l'insistance préalable du père, s'est exprimée de manière inattendue par l'effet que le père avait tenté d'obtenir en vain auparavant.

Cependant, il est indispensable de se rappeler deux traits psychologiques importants qui caractérisent l'effet postérieur. Le premier se constitue sous forme d'un processus interne intime de l'attention de l'enfant qui ne saurait être atteint par une voie logique en extrayant une morale ou un sermon d'une fable ou d'un conte. Au contraire, plus l'excitation ou la passion sont fortes dans l'atmosphère où s'accomplit l'effet de l'impression esthétique, plus l'élan émotionnel qui l'accompagne est élevé, plus les forces accumulées ont des répercussions morales et plus elles vont se produire. Le second – avec un tel point de vue, l'effet moral de l'esthétique peut être fortuit et secondaire ; fonder sur lui l'éducation du comportement moral serait pour le moins déraisonnable et fragile. Le père dans le récit se demande avec raison s'il est vraiment juste

¹² La nouvelle « A la maison » est publiée pour la première fois en 1887.

Vygotskij revient ici sur sa critique du début du texte : l'éducation esthétique a sa fin d'abord en elle-même, tout en admettant de possibles effets moraux et de connaissance.

que « le remède soit doux et que la vérité soit belle ». Une société qui puise ses convictions dans les romans et les vers, ses connaissances historiques dans les opéras et les bylines¹³, la morale dans les fables n'atteindra évidemment jamais un niveau solide et stable dans aucun de ces domaines. Čehov avait parfaitement raison d'appeler cela une lubie dont l'humain a été affecté à l'époque d'Adam et en ce sens correspond parfaitement à la pédagogie qui exige une éducation morale exigeante pour l'enfant fondée sur la vérité.

De même, il est possible et réalisable de reconnaître les répercussions cognitives de l'art ; l'expérience vécue de l'œuvre d'art peut véritablement élargir notre regard sur n'importe quel phénomène, nous obliger à le voir avec un regard nouveau, synthétiser et rassembler des faits souvent totalement disparates. Le fait est que, comme toute expérience vécue forte, l'expérience vécue artistique constitue une base très sensible pour les actes futurs et bien sûr ne passe jamais sans laisser de traces sur notre comportement. Nombreux sont ceux qui comparent avec raison une production poétique à un accumulateur ou à une réserve d'énergie que l'on dépensera par la suite. De même, l'expérience vécue poétique accumulerait en quelque sorte l'énergie pour des effets ultérieurs, elle leur donne une nouvelle orientation et les oblige à porter un nouveau regard sur le monde. Certains psychologues plus radicaux en viennent même à parler de motricité pure suscitée par telle ou telle œuvre. Et en fait, il suffit de se rappeler l'existence de genres artistiques comme la musique de danse pour remarquer que dans tout réactif esthétique délibéré se trouve une impulsion motrice. Parfois, elle se produit rapidement et grossièrement, dans un mouvement de danse marqué par le rythme du pouls et cela fait partie de la nature inférieure de l'art. Parfois, là où la complexité du stimulus atteint des niveaux supérieurs, la complexité du déclencheur des impulsions ne leur permet pas de se produire entièrement et immédiatement, mais se manifeste par un fin travail préparatoire pour le comportement à venir. L'expérience vécue artistique organise notre comportement. Un chercheur affirme que « selon comment quelqu'un revient d'un concert, on peut toujours dire ce qu'il a écouté, du Beethoven ou du Chopin ».

Les psychologues qui étudient les stimulations visuelles provenant de l'art pictural sont arrivés à la conclusion que dans le système des expériences vécues d'un tableau, le rôle principal est celui des réactions kinesthésiques, c'est-à-dire motrices également, et que nous lisons davantage un tableau avec les muscles qu'avec les yeux ; son effet esthétique se trouve aussi bien au bout des doigts que dans les yeux, puisqu'il parle à notre imagination tactile et motrice autant qu'à la visuelle.

Enfin, le facteur hédonique du plaisir ou le plaisir obtenu par les œuvres d'art peut être présent comme résultat et manifester son influence éducative dans l'évolution de nos sentiments. Mais, il sera toujours secondaire par rapport à l'effet fondamental de la poésie et de l'art. Cela se rapproche de ce que les psychologues appellent « force d'exorcisation des émotions supérieures ». Et tout comme dans la préhistoire la force incantatoire du mot rythmique et du style poétique chassait les esprits et guérissait, la poésie contemporaine chasse et soigne les forces internes hostiles à l'organisme, parce que dans les deux cas, il s'agit de résolutions de conflits internes.

Il est extrêmement intéressant que le plaisir procuré par les œuvres poétiques survienne par une voie indirecte, contradictoire et se fonde nécessairement sur le dépassement des impressions immédiates du thème et de l'œuvre. Rappelons-nous du tragique et du comique dans l'art comme les images les plus illustratives de cette loi psychologique. La tragédie parle

¹³ La byline est un poème épique oral traditionnel russe, vaguement basé sur des faits historiques, mais grandement embelli d'éléments inventés, souvent mythologiques.

toujours de la mort et suscite en nous, selon la définition d'Aristote, la peur, la terreur et la pitié. Si nous contemplons la tragédie sans la hauteur de ces sentiments, mais avec un léger sourire, son effet tragique nous échappe bien entendu. Les antiques s'intéressaient aussi à la question de savoir comment la souffrance peut devenir un extraordinaire objet d'expérience vécue et comment la contemplation de la mort d'un inconnu peut donner autant de plaisir à un spectateur de tragédie. Ils expliquaient cela naïvement par un contraste biologique et tentaient de ramener ce que nous éprouvons de la tragédie aux sentiments de sécurité et de plaisir qu'une personne éprouve quand le malheur affecte autrui. Selon cette théorie psychologique, cela implique que la tragédie d'Œdipe apporte beaucoup de plaisir aux spectateurs, parce qu'ils apprennent à travers elle à apprécier leur bien-être et le fait de ne pas être aveugle. Pourtant, les plus élémentaires exemples que ces mêmes auteurs donnent réfutent purement et simplement une telle théorie, en effet des spectateurs debout au bord de l'eau regardant couler un bateau devraient éprouver dans ce cas un plaisir immense, puisqu'ils ont conscience d'être en sécurité.

Même les observations psychologiques les plus simples nous révèlent que, face à l'expérience de la tragédie, nous sommes directement placés par l'auteur dans une relation d'empathie avec le héros qui s'intensifie plus sa mort se rapproche et nourrit notre sentiment de peur et d'admiration. Par conséquent, il faut chercher la source du plaisir ailleurs et nous la trouverons, bien sûr, uniquement dans la catharsis, c'est-à-dire dans la résorption des passions suscitées par la tragédie qui est le but ultime de l'art. « L'effroi, écrit Christiansen n'est pas dépeint pour lui-même, mais comme une impulsion pour son dépassement. »

C'est identique pour le comique, en soi répugnant, mesquin, qui, d'une manière incompréhensible, mène dès le départ à de grands plaisirs. Dans le *Revizor* de Gogol¹⁴ il n'y a pas un seul mot qui sonne bien, au contraire, l'auteur s'est appliqué à rechercher tout ce qu'il y a de grinçant, de cru, de grossier dans la langue russe. On n'y trouve aucun personnage qui ne soit pas repoussant, ni aucune situation qui ne soit pas mesquine, ni aucune pensée qui soit un peu lumineuse. Et malgré cette accumulation de petitesse et de dégoût, une signification singulière émerge et se dévoile et que Gogol a tout à fait raison d'attribuer au rire, c'est-à-dire à cette réaction psychologique que le spectateur apporte de lui-même et qui n'est pas incluse dans la comédie. Dans une comédie aucun personnage ne rit, au contraire, tout le monde est préoccupé et sérieux, mais tout le matériau est organisé de telle manière qu'il provoque inévitablement une réaction de fou rire du spectateur, qui peut rivaliser avec déroulement de la poésie lyrique, et que Gogol considère à juste titre comme le seul personnage positif de sa comédie.

L'esthétique allemande se réfère depuis longtemps à cet aspect psychologique de l'art comme étant celui du grotesque et a montré à partir d'exemples extrêmement convaincants le caractère dialectique de l'expérience vécue esthétique. La contradiction, la répulsion interne, le dépassement, la victoire sont les composantes indispensables à l'acte esthétique. Il est indispensable de voir la laideur dans toute sa force pour ensuite s'élever au-dessus par le rire. Il est indispensable de vivre l'expérience de la mort inéluctable avec le héros de la tragédie pour s'élever au-dessus d'elle en même temps. L'art porte en soi une telle émotion dialectique qui en restructurant le comportement implique toujours une lutte interne complexe qui se résout dans la catharsis.

¹⁴ Comédie en 5 actes écrite par Gogol en 1836.

L'éducation de l'activité créatrice, du jugement esthétique et des aptitudes techniques

Cette théorie transposée à l'éducation se trouve naturellement face à trois problèmes distincts. L'éducation est confrontée à la question du développement de l'activité créatrice, de l'enseignement professionnel des enfants pour certaines aptitudes techniques de l'art, et de la formation de leur jugement esthétique, c'est-à-dire leur capacité à ressentir et expérimenter un travail artistique.

La question de l'activité créatrice de l'enfant se résout sans nul doute par sa valeur pédagogique exceptionnelle bien que sa valeur esthétique autonome soit presque nulle. Le dessin chez l'enfant est toujours un objet gratifiant même si souvent il est esthétiquement difforme. Il apprend à l'enfant à maîtriser son système d'expériences vécues, à les vaincre, à les dépasser et selon une belle expression, prépare son psychisme à l'ascension. L'enfant en ayant dessiné un chien a à la fois vaincu, mis à distance, s'est élevé au-dessus de sa propre expérience directe.

Dans ce sens, l'exigence pédagogique fondamentale consiste à miser sur la psychologie du dessin de l'enfant, c'est-à-dire sur la vérification et le contrôle des expériences vécues qui mènent à la création du dessin et non sur une évaluation objective des traits et des lignes. C'est pourquoi la rectification et la correction du dessin de l'enfant ne représentent qu'une intrusion grossière dans le système psychologique de son expérience et risquent d'être un obstacle pour ce dernier. Les modifications et les corrections des lignes d'un dessin d'enfant a peut-être pour objectif d'amener un ordre strict sur la feuille de papier qui se trouve devant nous, mais ce faisant nous apportons de la confusion dans son psychisme et nous le troublons. Ainsi laisser une liberté complète à l'activité créatrice de l'enfant, renoncer à la tentation de le corriger d'après la conscience de l'adulte, accepter ses singularités et ses spécificités sont les exigences fondamentales de la psychologie.

Le petit garçon de la nouvelle de Čehov mentionné plus haut, à la question du père sur la raison de dessiner un soldat plus grand que la maison alors qu'il sait parfaitement qu'une personne ne peut être plus haute qu'une maison, répond sans hésitation que s'il le dessinait plus petit, on ne pourrait pas voir ses yeux. C'est dans l'intention de faire ressortir l'essentiel de ce qui préoccupe l'enfant à un moment donné et d'y soumettre toutes les autres proportions que se trouve la particularité fondamentale du dessin enfantin ; la tendance de l'enfant à se libérer et à se soustraire de la forme réelle des objets ne provient pas, en vérité, du fait qu'il ne peut pas voir les objets tels qu'ils sont, mais du fait que l'enfant n'est jamais indifférent à l'objet. Chaque dessin, pour peu qu'il n'ait pas été fait selon les consignes d'un adulte, provient de la passion interne de l'enfant qu'il faut considérer comme la caractéristique principale du psychisme enfantin, et c'est pour cela qu'il déforme les aspects insignifiants de l'objet au profit des aspects centraux et les plus importants.

Dans sa théorie pédagogique Tolstoj avance la même chose quand il demande que les compositions des enfants ne soient pas corrigées par les adultes, même d'un point de vue orthographique, étant donné que corriger une production achevée déforme les motifs internes qui l'ont engendré. Dans son fameux article : « Qui doit enseigner l'art littéraire à qui. L'enseignerons-nous aux enfants des paysans ou les enfants des paysans nous l'enseigneront-ils ? » (1861/1906) Tolstoj défend la thèse, qui semble paradoxale au premier abord, selon laquelle « l'enfant paysan à moitié analphabète révèle une telle force artistique consciente que Goethe de toute sa hauteur n'a pas pu l'atteindre ». « Il me semblait si étrange et si choquant que moi, disait-il, auteur de 'L'enfance' ayant connu un certain succès et une reconnaissance

de talent artistique de la part d'un public éduqué, je sois non seulement incapable de diriger ou d'aider un Semka ou un Fed'ka de 11 ans, mais à peine de les suivre et les comprendre, excepté à des moments d'émotion privilégiés ». Tolstoj trouvait plus de vérité poétique dans les compositions des enfants que dans les plus grands exemples de la littérature. Et si dans leurs compositions, on trouvait quelques passages grossiers, c'était à chaque fois à cause de Tolstoj lui-même, alors que quand les enfants étaient livrés à eux-mêmes ils n'émettaient aucune fausse note. Et à partir de cela, Tolstoj a déduit que l'idéal d'une éducation esthétique et morale n'est pas à venir, mais qu'il relève du passé, en ne cherchant pas à rapprocher l'esprit de l'enfant de celui de l'adulte, mais en préservant ses propriétés naturelles initiales.

« L'éducation corrompt les gens au lieu de les améliorer ». Dans ce sens, la question de l'éducation se réduit presque uniquement à ne pas abimer les richesses spirituelles de l'enfant et le précepte « soyez comme des enfants » semble être le plus grand idéal pédagogique en matière d'esthétique.

Il y a ici une grande vérité, qui n'est plus contestée actuellement, concernant le fait que dans l'activité créatrice de l'enfant nous avons des exemples de poésie pure et spontanée, sans aucun élément de la sophistication professionnelle des adultes. Mais il faut admettre cependant que cette création est d'un ordre tout à fait singulier ; elle est pour ainsi dire une création éphémère n'instaurant aucune valeur objective et est plus nécessaire à l'enfant lui-même qu'à son entourage. Comme le jeu chez l'enfant, elle est salutaire et nourrissante non pour l'extérieur, mais pour l'intérieur de l'organisme. Les Fed'ka et Semka de Tolstoj ont grandi, mais ils ne sont pas devenus de grands écrivains, bien qu'à l'âge de onze ans il leur a été possible de trouver des mots qui selon l'avis de l'auteur Tolstoj s'élevaient au-dessus de ses propres romans et se comparaient aux mots les plus géniaux de Goethe.

L'erreur indéniable de ce point de vue vient de l'énorme surestimation et de l'idéalisation des modèles de création enfantine et de l'incapacité de comprendre que la force spontanée, bien qu'elle soit capable de produire des œuvres d'une extrême intensité, reste néanmoins condamnée à rester dans le cercle étroit des formes les plus élémentaires, primitives et par conséquent les plus pauvres.

En ce sens la règle pédagogique concernant l'éducation de l'activité créatrice chez l'enfant doit partir de son utilité purement psychologique et ne jamais considérer l'enfant en train de composer des vers comme un futur Puškin, ou l'enfant qui dessine comme un futur peintre. L'enfant écrit des vers ou dessine non pas parce qu'en lui se profile un futur artiste, mais parce qu'à ce moment précis il en a besoin et également parce que les aptitudes créatrices existent chez chacun d'entre nous. Les procédés pour détecter le génie et le talent sont encore si flous, si peu étudiés et mystérieux que la pédagogie reste totalement impuissante à dire précisément quelles démarches pourraient contribuer à préserver et à éduquer de futurs génies.

Ici, un problème extrêmement complexe apparaît en ce qui concerne la réalisation effective d'une éducation esthétique. Nous avons déjà vu que le point de vue de L.N. Tolstoj sur la question ne fait pas de distinction essentielle entre l'activité artistique de l'adulte et de l'enfant. Pour cette raison, Tolstoj ne tient pas compte, premièrement, de l'importance énorme de la technique en art, et c'est évident pour tous, elle survient en dernier, comme résultat de l'éducation. La maîtrise de l'art ne comporte pas seulement des aptitudes techniques, mais quelque chose de beaucoup plus important : une connaissance très fine des lois de son art, la perception du style, le talent de composition, le goût, etc. Par le passé, le concept de « maître » englobait complètement le concept d'« artiste ».

Mais, en outre, la conception de la nature mystique de l'inspiration, la possession divine, etc., a cédé la place en science à un tout autre point de vue sur la nature de l'activité créatrice.

Et la conviction de Tolstoj sur le fait que « l'être humain, en naissant, constitue la forme suprême de l'harmonie, de la vérité, de la beauté et du bien » doit être considérée comme relevant plutôt du mythe que d'une vérité scientifique. Ce qui est vrai, c'est que les impulsions directes et l'activité créatrice durant l'enfance sont plus fortes et plus vives, mais leur nature, comme cela a été montré plus haut, est différente de celle des adultes. Et l'activité créatrice de Semka et Fed'ka, si intense ou géniale soit-elle, sera toujours par essence différente des œuvres de Goethe et de Tolstoj.

La thèse soutenue par Ajhenval'd, Geršenzon et d'autres est que la littérature ne peut être enseignée comme discipline à l'école. Mais cet avis provient d'un point de vue trop étroit et passéiste. Il ignore de toute évidence les multiples possibilités éducatives de l'école actuelle. Le sentiment esthétique doit être une matière d'enseignement comme les autres, mais dans des formes particulières.

C'est de ce point de vue qu'il faut aborder la question de l'enseignement professionnel de la technique de chaque domaine artistique. La valeur éducative de cette technique est extrêmement élevée comme celle de toute forme d'activité complexe ou de travail. Dans le cas présent, elle est d'autant plus importante comme moyen d'éducation à la réception des œuvres d'art qu'il est impossible d'entrer dans une œuvre d'art en étant totalement étranger à la technique de son langage. Pour cette raison, une connaissance technique minimale de la structure de chaque art doit absolument faire partie du système éducatif général, et en ce sens, les écoles dans lesquelles l'enseignement technique de chaque art devient une exigence incontournable ont une approche réellement pédagogique.

Toutefois, l'enseignement professionnel de l'art comporte plus de risques pédagogiques que d'avantages. Les vaines et nombreuses tentatives d'enseigner la musique à chaque enfant sans exception était devenu la règle incontournable dans la classe moyenne aisée durant les dernières décennies en Europe et en Russie et ont laissé aux psychologues une impression désastreuse. Si l'on tient compte de la quantité d'énergie dispensée en vain pour s'approprier la technique très complexe de l'apprentissage du piano, si l'on compare cela aux résultats insignifiants obtenus par un travail sur de nombreuses années, il est indéniable que cette expérience à grande échelle pour l'ensemble d'une classe sociale s'est achevée par un échec cuisant. Non seulement ce processus n'a rien apporté, ni offert quoi que ce soit de positif à l'art musical, mais même la plus simple éducation musicale de la compréhension, de la réception et de l'expérience esthétique de la musique, selon le constat général, n'a jamais été d'aussi bas niveau que dans le milieu où l'enseignement musical était devenu une règle incontournable de bon ton.

En ce qui concerne l'effet pédagogique général, cet enseignement aurait même été désastreux et nuisible puisque presque toujours et partout il n'était pas lié à l'intérêt direct de l'enfant. Quand l'enseignement avait tout de même lieu, c'était toujours au nom de certains intérêts éloignés de l'enfant ce qui, la plupart du temps, le soumettait aux intérêts de son environnement proche et réfractait dans son psychisme les représentations les plus grossières et les plus vulgaires de son entourage.

L'enseignement professionnel de la technique de chaque art comme objet d'enseignement et d'éducation générale doit donc être introduit dans un certain cadre, réduit au minimum et, c'est le plus important, il doit s'accorder avec les deux autres lignes de l'éducation esthétique : avec l'activité créatrice personnelle de l'enfant et avec la culture de sa réception artistique. Seul un enseignement qui dépasse cette technique est bénéfique et apporte une véritable formation artistique impliquant la création et la réception.

Enfin, jusqu'à ces tout derniers temps, la question concernant la culture de la réception artistique est restée très peu développée, parce que les pédagogues ne soupçonnaient pas toute sa complexité et n'y voyaient aucun problème. Regarder et écouter, avoir du plaisir, cela était considéré comme un travail psychique très simple qui n'exigeait aucun enseignement spécial, alors que c'est cela qui représente l'objectif principal et la tâche première de l'éducation générale.

La structure générale de l'éducation sociale a pour but de repousser au maximum les bornes de l'expérience personnelle limitée, d'établir le contact entre le psychisme de l'enfant et les sphères élargies déjà accumulées de son expérience sociale, tout comme d'inclure l'enfant dans un réseau de vie le plus large possible. Ces objectifs généraux déterminent aussi entièrement les voies de l'éducation esthétique. Une expérience si énorme et exceptionnelle est accumulée dans l'art humain que comparée à elle les expériences et les réalisations personnelles semblent vaines et misérables. C'est pourquoi, quand on parle d'éducation esthétique dans le système d'enseignement général, il faut toujours avoir en tête d'intégrer l'enfant à l'expérience esthétique humaine : l'amener à un art magistral et solide et, à travers lui, inclure le psychisme de l'enfant dans ce travail universel commun qu'a réalisé l'humanité depuis des milliers d'années pour sublimer par l'art son propre psychisme. Voilà le but et l'objectif principal.

Étant donné que l'œuvre artistique est un objet inaccessible à une interprétation logique, elle nécessite une formation spéciale, le développement d'aptitudes particulières pour la création d'œuvres d'art, et dans ce sens, les cours d'observation de tableaux et de « lecture lente », introduits dans certaines écoles européennes, sont des modèles d'éducation esthétique.

C'est là que se trouve la clé de la mission essentielle de l'éducation esthétique – l'introduction de la réaction esthétique dans la vie elle-même. L'art ne transforme pas seulement la réalité dans des constructions de la fantaisie, mais également dans la transformation réelle des choses, des objets, des situations. L'habitat et les vêtements, la conversation et la lecture, une fête scolaire et la promenade, tout ceci peut servir dans une égale mesure de matériau précieux pour un traitement esthétique.

La beauté doit se transformer d'un objet rare et précieux en une exigence de la vie quotidienne. Et l'effort créateur doit s'imprégner de chaque mouvement, de chaque parole, de chaque sourire d'enfant. Potebnja a parfaitement dit que tout comme l'électricité n'est pas seulement là où il y a un orage, de même la poésie n'est pas seulement là où il y a une grande création artistique, mais partout où résonne la voix humaine. C'est cette poésie de « chaque instant » qui constitue probablement la tâche essentielle de l'éducation esthétique.

Mais par ailleurs, il est indispensable de tenir compte du danger que constitue l'art factice qui chez l'enfant se transforme facilement en minauderie et en singerie. Rien n'a aussi peu de goût que la « joliesse » apportée au jeu du visage, de la démarche, etc. La règle ne doit pas être l'enjolivement de la vie, mais la transformation artistique de la réalité, des choses et de ses propres mouvements, ce qui éclaire et élève les expériences vécues quotidiennes au rang des expériences artistiques.

[...]

5. Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant¹

Quand nous parlons du jeu et de son rôle dans le développement de l'enfant d'âge préscolaire, deux questions essentielles se posent. La première est de savoir comment, le jeu lui-même apparaît dans le développement, quelle est son origine, sa genèse ; la deuxième question – quel rôle a cette activité dans le développement, que signifie le jeu en tant que forme de développement de l'enfant à l'âge préscolaire. Se présente-t-il comme une forme d'activité motrice ou tout simplement comme une forme prédominante chez l'enfant de cet âge ?

Il me semble que du point de vue du développement le jeu n'est pas la forme d'activité prédominante à cet âge, mais très clairement la source motrice de développement à l'âge préscolaire.

À présent, permettez-moi de passer au problème du jeu en lui-même. Nous savons que la définition du jeu sur la base du plaisir qu'il procure à l'enfant n'est pas la bonne définition pour deux raisons. D'une part, parce qu'il existe toute une série d'activités qui peuvent apporter bien plus de plaisir à l'enfant que le jeu.

Par exemple, le principe de plaisir concerne également le processus de succion, car l'enfant trouve un plaisir fonctionnel à sucer sa tétine, même s'il est rassasié.

D'autre part, nous connaissons des jeux où le processus de l'activité en soi ne procure pas de plaisir – les jeux qui dominent à la fin de l'âge préscolaire et au début de l'âge scolaire et qui apportent du plaisir uniquement dans le cas où l'issue est intéressante pour l'enfant ; ce sont par exemple les jeux sportifs qui ne sont pas seulement des jeux athlétiques, mais aussi des jeux où on gagne, des jeux avec des résultats. Ils s'accompagnent très souvent d'un vif mécontentement lorsque le résultat n'est pas favorable à l'enfant.

Ainsi, définir le jeu sur la base du plaisir ne peut évidemment pas être considéré comme juste.

Cependant, il me semble que refuser d'aborder le problème du jeu du point de vue de satisfaction des besoins de l'enfant, des motifs qui le poussent à agir et de ses aspirations affectives constituerait une terrible intellectualisation. La difficulté avec un bon nombre de théories sur le jeu vient d'une certaine intellectualisation du problème.

Je suis enclin à donner une signification encore plus générale au problème ; et je pense que l'erreur d'un grand nombre de théories développementales est d'ignorer les besoins de l'enfant, au sens large du terme, allant de ses désirs à ses intérêts comme des besoins d'ordre intellectuel, en bref de ne pas tenir compte de tout ce qui peut relever de l'incitation et de la motivation à agir. Nous expliquons souvent le développement de l'enfant par le développement de ses fonctions intellectuelles, c'est-à-dire que nous l'observons comme un être théorique qui selon un niveau intellectuel plus ou moins élevé va passer d'un âge à l'autre.

On ne tient pas compte des besoins, des motifs, des intérêts, des motivations à agir sans lesquels, comme le montre la recherche, le passage d'un âge à l'autre ne peut s'effectuer. Il me semble que précisément l'analyse du jeu devrait commencer par la clarification de ces facteurs.

¹ Sténogramme d'un cours donné en mars 1933 par Vygotskij à l'Institut de pédagogie/pédologie Herzen de Leningrad. Repris d'un recueil de textes choisis : L. S. Vygotskij (2006). *Igra i ee rol' v psihičeskom razvitii rebenka* [Le jeu et son rôle dans le développement psychique de l'enfant]. In *Psihologija razvitija rebenka* [Psychologie du développement de l'enfant] (pp. 200-223). Moscou : Eksmo.

Apparemment, chaque progrès, chaque passage d'un degré d'âge à l'autre est lié à un changement radical des intérêts et des motivations à agir.

Ce qui constitue une valeur inestimable pour un nourrisson cesse presque totalement d'intéresser un enfant dans la petite enfance. La maturation des nouveaux besoins, des nouveaux motifs pour agir devrait bien sûr être mise en évidence. En particulier, il est impossible de ne pas remarquer que l'enfant, dans le jeu, satisfait certains besoins, certaines motivations, et que si nous ne comprenons pas la spécificité de ces motivations, nous ne pouvons pas nous rendre compte du type d'activité spécifique que représente le jeu.

À l'âge préscolaire, de nouvelles motivations spécifiques, de nouveaux besoins apparaissent, tous très importants pour l'ensemble du développement de l'enfant et qui mènent directement au jeu. Cela vient du fait que chez l'enfant de cet âge émergent toute une série de tendances non réalisables, de désirs impossibles à satisfaire immédiatement. L'enfant en bas âge a tendance à vouloir résoudre et à satisfaire ses désirs de manière immédiate. Différer l'assouvissement de son désir est pénible pour lui, cela n'est possible que de manière très limitée ; personne n'a vu un enfant de moins de trois ans désirer faire quelque chose dans quelques jours. Généralement l'intervalle entre la pulsion et son assouvissement est extrêmement court. Il me semble qu'à l'âge préscolaire, sans la maturation de pulsions non réalisables, il n'y aurait pas de jeu. Les recherches montrent que ce n'est pas uniquement quand nous avons affaire à des enfants avec un développement intellectuel insuffisant que le jeu ne se développe pas, mais aussi chez des enfants dont la sphère affective n'est pas suffisamment développée.

Il me semble que, du point de vue de la sphère affective, le jeu se crée dans la situation de développement dans laquelle des tendances non réalisables apparaissent. Dans la petite enfance, l'enfant se comporte ainsi : il veut prendre un objet et il faut qu'il le prenne tout de suite. S'il n'y arrive pas, soit il fait un caprice – il se couche par terre et tape des pieds –, soit il renonce, il s'apaise et ne prend pas l'objet. Pour lui, l'inassouvissement de ses désirs a ses propres modes de substitution, de renoncement, etc. Vers le début de l'âge préscolaire, d'un côté, les désirs inassouvis, les tendances non réalisables immédiatement, font leur apparition, alors que de l'autre, la caractéristique de la petite enfance à l'assouvissement immédiat des désirs persiste. L'enfant veut être, par exemple, à la place de sa mère ou être cavalier et se promener à cheval. Ce n'est pas un désir réalisable sur le moment. Que fait un enfant dans la petite enfance lorsqu'il aperçoit une calèche passer et qu'il veut à tout prix faire un tour ? Si c'est un enfant capricieux et gâté, il exigera alors de sa mère qu'on l'y installe à tout prix, sinon il peut se rouler par terre en pleine rue, etc. Si c'est un enfant docile, habitué à renoncer à ses désirs, il cédera, sa mère lui proposera un bonbon ou le distraira avec un affect plus fort, et l'enfant renoncera à son désir immédiat.

En revanche, un enfant après trois ans présente des tendances contradictoires particulières. D'une part, il apparaît chez lui un certain nombre de besoins qui ne se réalisent pas immédiatement, des désirs qui ne sont pas satisfaits instantanément et qui ne sont pas évacués comme désirs pour autant ; d'autre part, il conserve presque entièrement la tendance à l'assouvissement immédiat de ses désirs.

Dès lors, le jeu, du point de vue de la raison pour laquelle l'enfant joue, devrait toujours être compris comme une réalisation illusoire imaginaire de désirs non réalisables. L'imagination est justement une néoformation qui est absente de la conscience de l'enfant durant la petite enfance, elle est totalement absente chez l'animal et se présente comme une forme d'activité de la conscience spécifique à l'être humain ; comme toutes les fonctions de la conscience, elle apparaît initialement dans l'action. La vieille formule qui dit que le jeu de

L'enfant c'est l'imagination dans l'action peut être inversée et on peut dire que l'imagination chez l'adolescent et l'écolier, c'est le jeu sans l'action.

Il est difficile de s'imaginer que la motivation qui oblige l'enfant à jouer est dépendante du même mécanisme affectif que celui de sucer une tétine chez le nourrisson.

Il est difficile d'admettre que le plaisir du jeu à l'âge préscolaire soit régi par le même mécanisme affectif que la simple succion d'une tétine. Cela n'a rien à voir avec le développement de l'enfant préscolaire.

Cela ne veut pas dire que le jeu émerge comme résultat à chaque désir inassouvi : l'enfant a décidé de faire un tour en calèche – ce désir n'est pas assouvi sur le moment, l'enfant rentre dans sa chambre et joue à la calèche. Cela ne se passe jamais ainsi. Il s'agit ici du fait que l'enfant n'a pas seulement des réponses affectives individuelles à des phénomènes individuels, mais aussi des tendances affectives généralisées indéfinies. Prenons le cas d'un enfant souffrant d'un complexe d'infériorité, un microcéphale par exemple, il ne peut plus être dans un collectif d'enfants – on s'est tellement moqué de lui qu'il a commencé à briser tous les miroirs et toutes les vitres où il pouvait se voir. Ceci est très différent de la petite enfance, où à chaque événement (dans une situation concrète), par exemple en cas de moquerie, une réaction affective individuelle encore non généralisée survient. À l'âge préscolaire, l'enfant généralise son rapport affectif avec l'événement indépendamment de la situation concrète, car le rapport affectif est lié à la signification de l'événement puisqu'il met en évidence à chaque fois son complexe d'infériorité.

L'essence du jeu est qu'il est accomplissement de désirs, non pas de désirs, individuels, mais d'affects généralisés. À cet âge, l'enfant est conscient de sa relation avec les adultes et y réagit affectivement, mais contrairement à la période de la petite enfance, il généralise ces réactions affectives (il est sensible à l'autorité des adultes en général, etc.).

La présence de tels affects généralisés dans le jeu ne signifie pas que l'enfant comprend tout seul les motifs pour lesquels le jeu est conçu ni qu'il le fait consciemment. Il joue sans connaître les motifs de l'activité de jeu. C'est ce qui distingue réellement le jeu du travail et d'autres formes d'activités. En général, il faut dire que le champ des motivations, des actions et des incitations est l'un des moins conscient et devient pleinement accessible à la conscience seulement à l'âge de transition. Seul un adolescent se rend compte clairement pourquoi il fait ceci ou cela.

Maintenant, laissons de côté quelques minutes la question concernant la dimension affective, considérons-la comme un préalable et regardons comment l'activité de jeu se déploie en soi.

Il me semble que le critère pour distinguer les activités ludiques d'un enfant du groupe général des autres formes d'activités est que dans le jeu l'enfant crée une situation imaginaire. Cela devient possible sur la base de la séparation du champ du visible et du sémantique qui survient à l'âge préscolaire.

Cette idée n'est pas nouvelle dans le sens que l'existence des jeux avec une situation imaginaire a toujours été reconnue, mais on les considérait comme un groupe de jeux parmi d'autres. La situation imaginaire était donc considérée comme une caractéristique secondaire. La situation imaginaire n'était pas, de l'avis des auteurs classiques, la principale qualité qui fait du jeu un jeu, puisqu'un seul groupe particulier de jeux était caractérisé par ce trait.

La principale difficulté de cette conception réside selon moi dans trois points. Premièrement, elle comporte le risque d'une approche intellectualiste du jeu ; on peut alors craindre que si l'on doit comprendre le jeu comme symbolique, alors il se transforme en une sorte d'activité comme l'algèbre en acte ; il devient un système de signes généralisant la vraie

réalité ; on ne trouve donc déjà plus rien ici de spécifique au jeu, et on peut se représenter l'enfant comme un algébriste raté, qui ne sait toujours pas écrire les symboles sur papier et les représente en acte. Il est indispensable de montrer le lien avec les motivations à jouer, parce qu'il me semble que le jeu en soi n'est jamais un acte symbolique au sens propre du terme.

Deuxièmement, il me semble que cette conception considère le jeu comme un processus cognitif, il souligne l'importance de ce processus cognitif en laissant de côté non seulement le facteur affectif, mais aussi celui de l'activité de l'enfant.

Le troisième point, il est indispensable d'élucider ce que cette activité représente pour le développement, c'est-à-dire ce qui peut se développer chez l'enfant grâce à une situation imaginaire.

Si vous me permettez, commençons par le deuxième problème, puisque j'ai déjà brièvement abordé la question du lien avec la motivation affective. Nous avons vu que les motivations affectives qui mènent au jeu a pour origine non pas de symbolisme, mais de la nécessité d'une situation imaginaire, car si le jeu se développe vraiment sur la base de désirs inassouvis, de tendances non réalisables, s'il s'agit de la réalisation sous une forme ludique de tendances non réalisables immédiatement, alors involontairement, des éléments de la situation imaginaire se trouvent déjà intégrés dans la nature affective de ce jeu.

Commençons par le deuxième point – par l'activité de l'enfant dans le jeu. Qu'est-ce que le comportement d'un enfant en situation imaginaire ? Nous savons qu'il y a une forme de jeu qui a été distinguée depuis longtemps et qui concerne la période la plus tardive de l'âge préscolaire, son développement étant considéré comme central à l'âge scolaire ; il s'agit des jeux avec des règles. Des chercheurs, qui pourtant ne faisaient pas du tout partie du camp des matérialistes dialectiques, ont pris dans ce domaine la voie recommandée par Marx quand il dit que « l'anatomie de l'homme est la clé de l'anatomie du singe » (1859/1972, p. 18) à la lumière de cette forme tardive de jeu avec des règles, ils ont commencé à observer le jeu dans la petite enfance et leurs recherches sont arrivées à la conclusion que le jeu avec une situation imaginaire est essentiellement un jeu avec des règles ; il me semble qu'on peut même avancer l'idée qu'il n'y a pas de jeu là où il n'y a pas de comportement régulé de l'enfant, un rapport singulier avec les règles.

Permettez-moi de clarifier cette idée. Prenons n'importe quel jeu avec une situation imaginaire. La situation imaginaire comporte déjà en soi des règles de comportement, bien que ce ne soit pas un jeu avec des règles établies, formulées à l'avance. L'enfant s'est imaginé en mère et la poupée comme un enfant, mais il doit procéder en se conformant aux règles du comportement maternel. Un chercheur l'a très bien montré dans une expérimentation subtile en se fondant sur les fameuses observations de Sully (1898). Ce dernier, comme on le sait, a décrit un jeu remarquable du fait que chez des enfants la situation de jeu et la situation réelle coïncidaient. Deux sœurs, une de cinq ans, l'autre de sept, se disent un jour : « Si on jouait aux sœurs ». Ici, Sully décrit le cas où deux sœurs jouent à être deux sœurs, c'est-à-dire qu'elles jouent une situation réelle. L'expérience mentionnée plus haut était basée méthodologiquement sur un jeu chez l'enfant suggéré par l'expérimentateur, ayant trait à des relations réelles. J'ai réussi à plusieurs reprises à provoquer un tel jeu chez les enfants. Il est en effet très facile d'amener l'enfant à jouer avec sa mère à ce que cette dernière soit sa mère et lui l'enfant, c'est-à-dire, ce qui est la réalité en fait. La distinction essentielle du jeu, comme le décrit Sully, c'est que l'enfant en commençant à jouer essaie d'être la sœur. Une petite fille dans la vie se comporte sans se demander si elle est une sœur par rapport à une autre. Elle ne fait rien par rapport à l'autre parce qu'elle est la sœur de cette autre, excepté peut-être dans les cas où la mère lui dit : « Cède-lui ». Dans le jeu des « sœurs », chaque sœur montre sans

cesse sa sororité ; le fait que deux sœurs décident de jouer aux sœurs amène à ce que chacune s'approprie des règles de comportement. (Dans toute la situation de jeu, je dois être la sœur par rapport à l'autre sœur). Les actions de jeu qui conviennent à la situation ne peuvent être que des actions qui correspondent à la situation.

Dans le jeu, on choisit une situation qui souligne que ces filles sont des sœurs, elles portent les mêmes vêtements, elles marchent en se tenant par la main, en bref, elles choisissent tout ce qui souligne leur situation de sœurs par rapport aux adultes, par rapport aux autres. L'ainée, tenant la petite par la main, lui parle constamment des autres personnes imaginaires : ce sont des étrangers, ils ne sont pas des nôtres. Cela veut dire : moi et ma sœur nous nous comportons de manière identique, on s'adresse à nous de manière identique, mais différemment avec les inconnus. Ici, c'est ce qui est identique qui est souligné, c'est sur le concept de sœur sur lequel l'enfant se concentre, et cela veut dire que ma sœur se trouve dans un autre rapport avec moi qu'avec des inconnus. Ce qui passe inaperçu pour l'enfant dans la vie réelle devient une règle de comportement dans le jeu.

Cela veut dire que si l'on conçoit le jeu sans situation imaginaire, que reste-t-il alors ? Il reste la règle. Il reste que l'enfant commence à se comporter comme le dicte la situation.

Laissons de côté un moment cette expérience remarquable dans le domaine du jeu et tournons-nous vers le jeu en général. Il me semble qu'à chaque fois qu'il y a une situation imaginaire dans un jeu, il y a une règle. Pas des règles formulées au préalable et qui changent au cours du jeu, mais des règles qui découlent de la situation imaginaire. C'est pourquoi se représenter que l'enfant peut se comporter sans règles durant une situation imaginaire, c'est-à-dire qu'il se comporte comme dans une situation réelle, est juste impossible. Si l'enfant joue le rôle de la mère, alors il a les règles de comportement d'une mère. Le rôle que joue l'enfant, c'est son rapport avec l'objet, si l'objet change de signification, cela dépend toujours des règles, c'est-à-dire que la situation imaginaire inclura toujours des règles. L'enfant est libre dans le jeu. Mais c'est une liberté illusoire.

Si la tâche du chercheur était, au départ, de découvrir la règle cachée incluse dans chaque jeu avec une situation imaginaire, nous avons obtenu depuis peu la preuve que le jeu pur avec des règles (chez l'élève et l'enfant à la fin de l'âge préscolaire) est essentiellement un jeu avec une situation imaginaire, tout comme la situation imaginaire inclut obligatoirement des règles de comportement, chaque jeu avec des règles inclut une situation imaginaire. Que signifie, par exemple, jouer aux échecs ? C'est de créer une situation imaginaire. Pourquoi ? Parce que le fou ne peut bouger que comme ça, le roi comme ça, et la reine comme ça ; attaquer, sortir une pièce sont purement des conventions du jeu d'échecs, mais une certaine situation imaginaire existe tout de même, bien qu'elle ne remplace pas directement les rapports de vie réelle. Prenez le jeu avec des règles le plus simple chez les enfants. Il se transforme immédiatement en situation imaginaire dans le sens que dès que le jeu se régule avec une certaine convention, une série d'actions réelles en fonction d'elle deviennent impossibles.

Tout comme au début il était possible de montrer que toute situation imaginaire, de manière cachée, inclut des règles, il était également possible de montrer le contraire : que tout jeu avec des règles inclut de manière cachée, une situation imaginaire. Le développement à partir d'une situation imaginaire explicite avec des règles cachées allant vers un jeu avec des règles explicites et une situation imaginaire cachée représente les deux pôles qui marquent l'évolution du jeu chez l'enfant.

Chaque jeu avec une situation imaginaire est en même temps un jeu avec des règles et tout jeu avec des règles est à la fois un jeu avec une situation imaginaire. Je pense que cette thèse est claire.

Cependant, une confusion subsiste qu'il faut absolument écarter dès le départ. L'enfant apprend à se comporter selon une certaine règle dès les premiers mois de sa vie. Pour l'enfant en bas âge, être assis à table et se taire, ne pas toucher les affaires des autres, écouter sa mère sont des règles dont sa vie est remplie. Qu'y a-t-il de spécifique dans les règles de jeu ? Il me semble qu'il devient possible de répondre à cette question en lien avec quelques nouvelles études. En particulier, la nouvelle étude de Piaget à propos du développement des règles morales chez l'enfant m'a été extrêmement utile ici ; dans ce travail, il y a une partie consacrée à l'étude des règles de jeu dans laquelle, il me semble, Piaget apporte une réponse extrêmement convaincante à ces problèmes.

Piaget distingue, comme il le dit, deux morales chez l'enfant, deux sources de développement des règles du jeu qui diffèrent l'une de l'autre.

Durant le jeu, cela s'observe de manière particulièrement nette. Certaines règles apparaissent chez l'enfant, comme le montre Piaget, par une influence unilatérale de l'adulte sur l'enfant. Si on n'a pas le droit de toucher les affaires des autres, cette règle est transmise par la mère ; ou le fait de se tenir tranquille à table, c'est une règle externe que les adultes imposent aux enfants. C'est ce qui constitue une des morales de l'enfant. D'autres règles, écrit Piaget, découlent d'une collaboration mutuelle entre adultes et enfants, ou d'enfants entre eux ; ce sont des règles établies avec la participation de l'enfant.

Les règles de jeu se distinguent bien sûr considérablement de celles de ne pas toucher les affaires d'autrui ou de se tenir tranquille à table, elles s'en distinguent en premier lieu du fait qu'elles sont établies par l'enfant lui-même. Ce sont des règles pour lui-même, des règles internes, comme dit Piaget, d'autorégulation et d'autodétermination. L'enfant se dit : dans ce jeu je dois me comporter comme ça ou comme ça. C'est totalement différent quand on dit à l'enfant ce qui est permis ou ce qui ne l'est pas. Piaget a montré un phénomène très intéressant dans le développement moral de l'enfant qu'il appelle réalisme moral ; il mentionne que la première ligne de développement des règles externes (ce qui est permis ou interdit) mène au réalisme moral, c'est-à-dire que l'enfant confond les règles morales et les lois physiques, il confond le fait qu'on ne peut pas allumer deux fois une allumette et le fait qu'il ne faut pas allumer des allumettes en général, ou toucher un verre parce qu'on peut le casser ; tous ces « il ne faut pas » pour un enfant en bas âge sont identiques, mais il a un tout autre rapport avec les règles qu'il établit lui-même².

Passons à présent à la question du rôle du jeu, à son influence sur le développement de l'enfant. Il me semble majeur.

Je vais tenter de vous transmettre deux idées essentielles. Je pense que le jeu avec une situation imaginaire est quelque chose de fondamentalement nouveau, impossible pour un enfant jusqu'à trois ans ; c'est une nouvelle forme de comportement, dont la nature se caractérise par le fait que l'activité dans une situation imaginaire libère l'enfant de la contrainte de la situation.

Dans une large mesure le comportement de l'enfant en bas âge, et de manière absolue chez le nourrisson, est un comportement qui est déterminé par la situation dans laquelle l'activité se déroule, comme l'ont montré les recherches* de Lewin *et al.* Un exemple bien connu est celui de l'expérimentation de Lewin avec la pierre. Cette expérimentation est une bonne illustration

² Note de Vygotskij : Nous avons déjà insisté dans le cours précédent sur la nature des perceptions chez l'enfant dans la petite enfance à propos des règles externes de comportement, sur le fait que toutes les formes de « il ne faut pas », sociales (l'interdiction), physiques (l'impossibilité, comme par exemple d'allumer deux fois la même allumette), et biologiques (par exemple, ne pas toucher le samovar parce qu'on peut se brûler) se fondent en un seul « il ne faut pas » de situation que l'on peut comprendre comme une barrière dans le sens lewinien du terme.

qui montre concrètement à quel point pour l'enfant en bas âge chacune de ses démarches est liée au contexte dans laquelle son activité se déroule. Nous y avons trouvé un trait extrêmement caractéristique pour le comportement de l'enfant en bas âge concernant son attitude à l'égard d'un environnement proche, d'une situation réelle dans laquelle son activité se déroule. Il est difficile de trouver un plus grand contraste entre ce qu'esquissent les études de Lewin à propos de la contrainte situationnelle de l'activité et ce que nous voyons dans le jeu : dans le jeu, l'enfant apprend à agir dans une situation connaissable plutôt que visible. Il me semble que cette formule traduit précisément ce qui se produit avec le jeu. Dans le jeu, l'enfant apprend à agir dans une situation connaissable, c'est-à-dire dans une situation mentale plutôt que visible, en s'appuyant sur des tendances et des motifs internes, et non sur des motifs et des incitations qui proviennent de l'objet. Laissez-moi vous rappeler les enseignements de Lewin sur la nature incitative des objets pour les enfants en bas âge, et le fait que les choses lui dictent ce qu'il faut faire : la porte incite l'enfant à l'ouvrir et à la fermer, l'escalier à le dévaler, la clochette à la faire tinter. En un mot, les objets possèdent une force d'incitation sur les actions de l'enfant en bas âge, ils déterminent le comportement de l'enfant à tel point que Lewin a eu l'idée d'en établir une typologie psychologique, c'est-à-dire d'exprimer mathématiquement la trajectoire du mouvement de l'enfant dans un espace en fonction de la disposition des objets avec différentes forces d'attraction et de répulsion pour lui.

Où se trouve la racine de la contrainte situationnelle de l'enfant ? Nous l'avons trouvée dans un fait central de la conscience, inhérent à la petite enfance, celui de l'unité de l'affect et de la perception. La perception à cet âge n'est généralement pas un facteur autonome, mais un facteur de réaction motrice et affective, c'est-à-dire que toute perception est en soi un stimulus pour l'activité. Du fait que la situation est toujours donnée psychologiquement par la perception et que la perception n'est pas séparée de l'activité affective et motrice, on comprend qu'avec une telle structure de la conscience l'enfant ne peut agir autrement que contraint par la situation, et le champ dans lequel il se trouve.

Dans le jeu, les objets perdent leur caractère incitatif. L'enfant voit quelque chose, mais agit autrement en fonction de ce qu'il voit. Ainsi, il s'avère que l'enfant commence à agir indépendamment de ce qu'il voit. Il y a certains malades atteints d'une lésion du cerveau qui perdent la capacité d'agir indépendamment de ce qu'ils voient ; en voyant ces malades, on commence à comprendre que la liberté d'action que chacun d'entre nous possède, tout comme chez les enfants d'un âge plus avancé, n'est pas donnée dès le début, mais doit passer par un long processus de développement.

L'action dans une situation qui n'est pas visible, mais qui se pense seulement, l'action dans un champ imaginaire, dans une situation imaginaire mène à ce que l'enfant apprend à déterminer son comportement non seulement par ses perceptions immédiates des choses ou des situations qui agissent directement sur lui, mais par le sens de la situation.

Les enfants en bas âge découvrent par des expérimentations et des observations quotidiennes leur impossibilité de séparer le champ sémantique du champ visuel. C'est un fait très important. Même un enfant de deux ans, quand il doit répéter devant un autre enfant assis face à lui : « Tania marche », change la phrase et dit : « Tania est assise ». Dans certaines affections, nous avons exactement affaire à la même situation. Goldstein et Gelb (1925) ont décrit un certain nombre de malades qui n'arrivent à parler que de ce qu'ils voient. Gelb possède des données sur un malade* qui sachant bien écrire de la main gauche, ne parvenait pas à écrire « J'écris bien de la main droite » ; en regardant par la fenêtre par beau temps, il ne pouvait pas répéter la phrase : « Aujourd'hui, il fait mauvais temps », il disait : « Aujourd'hui, il fait beau ». Très souvent, chez le malade avec un trouble du langage, nous avons le

symptôme d'impossibilité de répéter une phrase qui n'a pas de sens, par exemple : « La neige est noire », alors qu'il est capable de le faire pour des phrases avec des structures grammaticales et sémantiques de même complexité.

Pour l'enfant en bas âge, il se produit une fusion étroite entre le mot et l'objet, entre la signification et le visible qui rend impossible la distinction entre le champ sémantique et le champ visuel.

On peut comprendre cela en partant du processus de développement du langage chez l'enfant. Vous dites à l'enfant : « la montre », il commence à chercher et trouve la montre, c'est-à-dire la fonction première du mot se situe dans l'orientation et l'espace, dans la délimitation de différents lieux dans l'espace, le mot au départ implique une certaine place dans une situation.

À l'âge préscolaire, nous avons pour la première fois une distinction entre le champ sémantique et le champ visuel. Il me semble qu'on peut reprendre l'idée d'un chercheur* qui dit que dans l'action du jeu, la pensée se détache de l'objet et que l'action naît de la pensée et non de l'objet.

La pensée se sépare de l'objet parce qu'un bout de bois commence à prendre le rôle de poupée, un bâton devient un cheval, l'action selon des règles commence à dépendre de la pensée et non de la chose en soi. C'est un tel bouleversement du rapport de l'enfant à la situation proche, réelle, concrète qu'il reste difficile d'en estimer la signification dans toute sa valeur. L'enfant ne fait pas cela dès le départ. Détacher la pensée (la signification du mot) de l'objet est une tâche extrêmement complexe pour l'enfant. Le jeu devient une forme de transition pour cela. Au moment où le bâton, c'est-à-dire l'objet, devient le point d'appui³ pour détacher la signification du cheval du cheval réel, à ce moment critique, une structure psychologique fondamentale se transforme radicalement, celle qui détermine le rapport de l'enfant avec la réalité.

L'enfant ne peut pas encore détacher la pensée de l'objet, il doit avoir un point d'appui dans un autre objet, c'est ici que s'exprime la faiblesse de l'enfant ; pour penser au cheval, il doit déterminer ses actions avec le cheval avec le bâton comme point d'appui. Mais tout de même, à ce moment critique, la structure principale qui détermine le rapport de l'enfant avec la réalité se transforme radicalement, la structure des perceptions en l'occurrence. La particularité de la perception qui apparaît durant la petite enfance chez l'humain constitue ce qu'on appelle la perception réelle. On ne trouve rien d'analogue dans la perception chez l'animal. L'essentiel en est que je ne vois pas uniquement un monde avec des couleurs et des formes, mais aussi un monde qui a une signification et un sens. Je ne vois pas quelque chose de rond, de noir avec deux aiguilles, mais une montre et je peux distinguer l'un de l'autre. Il y a des malades, qui en voyant une montre vont dire qu'ils voient quelque chose de rond, de blanc, avec deux traits fins en acier, mais ils ne savent pas que c'est une montre, ils ont perdu le rapport réel à l'objet. Ainsi, la structure de la perception chez l'humain pourrait s'illustrer de manière imagée comme une fraction dont le numérateur serait l'objet, et le dénominateur le sens ; cela représente un certain rapport entre l'objet et le sens qui émerge sur la base du langage. Cela signifie que toute perception humaine n'est pas une perception isolée, mais une perception généralisée. Goldstein dit qu'une telle perception conçue objectivement et la généralisation

³ Опорная точка – opornaja točka: traduit en anglais par « pivot » - point de support, d'ancrage, de bascule, d'appui.... Tout comme F. Sève (Vygotskij, 1928-1930/2014, p. 204), nous utilisons le terme « point d'appui » pour montrer la dimension dynamique de ce « point », un comme le perchiste s'appuie sur sa perche pour permettre son mouvement.

sont la même chose*. Donc, dans cette fraction – objet/sens – chez l'enfant ce qui domine c'est l'objet, le sens y est directement lié. À ce moment critique, quand le bâton chez l'enfant devient un cheval, c'est-à-dire, quand l'objet – le bâton – devient le point d'appui pour détacher la signification du cheval, du cheval réel, cette fraction comme l'appelle le chercheur, s'inverse et le facteur sémantique devient dominant : sens/objet.

Toutes les propriétés d'un objet en tant que tel conservent encore une signification importante : chaque bâton peut jouer le rôle de cheval, mais par exemple une enveloppe ne peut en aucun cas représenter un cheval pour l'enfant. Selon la thèse de Goethe, pour l'enfant qui joue, tout peut devenir tout*, – cette thèse est fautive. Bien sûr, pour les adultes avec une symbolique consciente, même une carte peut être un cheval, et si je veux montrer l'organisation d'une expérience, je prends une allumette et je dis « Ceci est un cheval » ; et c'est suffisant. Pour l'enfant, ce ne peut être un cheval, ce doit être un bâton. Voilà pourquoi, le jeu n'est pas symbolique. Le symbole est un signe, mais le bâton n'est pas un signe du cheval. Les propriétés de l'objet se conservent, mais leur signification s'inverse, c'est-à-dire que la pensée devient le facteur central. On peut dire que les objets dans cette structure passent d'une place dominante à quelque chose de subordonné.

Ainsi, dans le jeu l'enfant crée une telle structure sens/objet, où l'aspect sémantique, la signification du mot, la signification de l'objet deviennent dominants, et vont déterminer son comportement.

La signification s'émancipe dans une certaine mesure de l'objet avec lequel elle était étroitement liée jusque-là. Je dirais que l'enfant, dans le jeu, opère à l'aide de la signification séparée de l'objet, mais celle-ci est indissociable d'une action réelle avec un objet réel.

Il en résulte une contradiction extrêmement intéressante qui consiste en ce que l'enfant opère avec des significations séparées des objets et des actions, mais opère avec elles de manière indissociable d'une action réelle et d'un autre objet réel. C'est le caractère transitoire du jeu qui en fait le chaînon intermédiaire entre la contrainte purement situationnelle de la petite enfance et la pensée détachée de la situation réelle.

Dans le jeu, l'enfant opère avec les objets comme avec des objets ayant un sens, il opère avec la signification des mots, qui remplacent les objets, c'est pourquoi les mots s'émancipent des objets. Les béhavioristes auraient décrit le jeu et ses caractéristiques propres comme suit : l'enfant nomme les objets ordinaires avec des mots inhabituels, ses actions habituelles avec des significations inhabituelles bien qu'il connaisse leur véritable nom.

Le détachement du mot de l'objet nécessite un point d'appui sous forme d'un autre objet. Mais au moment où le bâton, c'est-à-dire l'objet devient le point d'appui pour permettre de détacher la signification « cheval » du cheval réel (l'enfant ne peut pas séparer la signification de l'objet ou le mot de l'objet autrement qu'en trouvant un autre objet comme point d'appui, c'est-à-dire par le pouvoir d'un objet de détourner le nom d'un autre), c'est comme s'il obligeait un objet à agir sur un autre dans le champ sémantique. Le transfert de signification est facilité du fait que l'enfant prend le mot pour un attribut de l'objet, il ne voit pas le mot, mais l'objet qu'il désigne derrière. Pour l'enfant, le mot « cheval » se rapportant au bâton veut dire « là c'est un cheval », c'est-à-dire qu'il voit mentalement l'objet derrière le mot.

À l'âge scolaire, le jeu passe à des processus internes, au langage intérieur, à la mémoire logique, à la pensée abstraite. Dans le jeu, l'enfant opère avec des significations détachées des objets, mais non détachées de l'action réelle avec des choses réelles. Mais la séparation de la signification du « cheval » du cheval réel et son transfert au bâton (un point d'appui matériel, sinon la signification s'évapore se dissout) et l'action réelle avec le bâton, comme avec le cheval est une étape indispensable pour opérer avec les significations, c'est-à-dire qu'avant, l'enfant

traite avec les significations comme avec les objets, mais que par la suite il en prend conscience et commence à penser, c'est-à-dire que juste comme un enfant avant d'acquérir des capacités grammaticales et d'écriture, l'enfant les possède déjà, mais il l'ignore, c'est-à-dire qu'il n'en a pas conscience et ne les manie pas volontairement ; avec le jeu, inconsciemment et involontairement, l'enfant s'emploie à détacher la signification de l'objet, c'est dire qu'il ne sait pas qu'il le fait, il ne sait pas qu'il parle en prose, quand il parle, il ne remarque pas les mots.

C'est ainsi que nous parvenons à une compréhension fonctionnelle des concepts, c'est-à-dire des objets, donc du mot comme partie de l'objet.

Et donc, je voudrais dire que le fait de créer une situation imaginaire n'est pas un hasard dans la vie de l'enfant, c'est le premier effet de l'émancipation de l'enfant de la contrainte situationnelle. Le premier paradoxe du jeu c'est que l'enfant opère avec une signification détachée, mais dans une situation réelle. Le second paradoxe consiste dans le fait qu'en jouant l'enfant agit sur une ligne de moindre résistance, c'est-à-dire qu'il fait ce qu'il lui plaît le plus, puisque le jeu est lié au plaisir. Mais en même temps, il apprend à agir sur une ligne de forte résistance : en se pliant aux règles, les enfants renoncent à ce dont ils ont envie puisque dans le jeu se soumettre aux règles et renoncer à l'action selon une impulsion immédiate est la voie vers un plaisir maximal.

Si vous observez des enfants dans un jeu sportif, vous verrez la même chose. Jouer à faire la course s'avère difficile parce que les coureurs sont prêts à démarrer quand vous dites « 1, 2 » sans attendre 3. Il est clair que l'intérêt des règles internes est que l'enfant ne doit pas agir sur une impulsion immédiate.

Le jeu exige sans cesse de l'enfant d'agir à l'encontre de son impulsion immédiate, c'est-à-dire d'agir sur la ligne de résistance maximale. On a envie de courir tout de suite, c'est évident, mais les règles de jeu m'imposent de rester immobile. Pourquoi l'enfant ne fait-il pas ce qu'il a envie de faire, là, immédiatement ? Parce que le respect des règles dans toute la structure du jeu procure un grand plaisir, plus fort qu'une impulsion immédiate, autrement dit comme le souligne un chercheur* en rappelant les mots de Spinoza : « L'affect ne peut être vaincu que par un autre affect plus fort⁴ ». Ainsi, dans le jeu, il se crée une situation dans laquelle survient, comme le dit Nohl, un double plan affectif. Par exemple, l'enfant pleure pendant le jeu, comme un patient, mais se réjouit comme un joueur. L'enfant renonce dans le jeu à son impulsion immédiate en coordonnant dans son comportement chacun de ses mouvements avec les règles du jeu ». C'est ce qu'a brillamment décrit Groos (1922). Son idée est la suivante : la volonté de l'enfant naît et se développe à partir du jeu avec des règles. En fait, dans le jeu simple du « sorcier » décrit par Groos, l'enfant, pour ne pas perdre, doit à la fois échapper au sorcier tout en aidant son camarade et le désensorceler. Si le sorcier le touche, il doit s'immobiliser. À chaque pas, l'enfant entre en conflit entre la règle du jeu et ce qu'il aurait fait, à l'opposé de ce qu'il aurait aimé faire à ce moment-là, s'il avait pu agir spontanément. Nohl a montré que la plus grande force d'autorégulation chez l'enfant survient dans le jeu. Il atteint un degré maximal de volonté quand il renonce à son désir immédiat dans le jeu des bonbons que les enfants ne doivent pas manger parce que selon les règles, ils représentent des objets non comestibles*. En général, l'enfant expérimente la soumission à la règle en renonçant à ce qu'il voudrait, et ici, suivre la règle et le renoncement à l'action sous impulsion immédiate est la voie vers un plaisir maximal.

⁴ Proposition VII de *Ethique* de Spinoza : « Affectus ne coerceri ne tolli potest, nisi per affectum contrarium, et fortiolem affectu coercendo » [Un affect ne peut être contrarié ou supprimé que par un affect contraire, et plus fort que l'affect à contrarier.]

Ainsi, le trait essentiel du jeu est que la règle se transforme en affect. « L'idée, devenue un affect, est un concept transformé en passion », cet idéal de Spinoza trouve son prototype dans le jeu qui est l'empire de la spontanéité et de la liberté. Suivre la règle devient source de plaisir. La règle, devient l'impulsion la plus forte. Spinoza – l'affect peut être vaincu par un affect plus fort. Il en découle qu'une telle règle est une règle interne, c'est-à-dire une règle d'autolimitation, d'autodétermination, comme dit Piaget (1932), et non une règle à laquelle l'enfant se soumet, comme une loi physique. En bref, le jeu apporte à l'enfant une nouvelle forme de désir, c'est-à-dire qu'il lui apprend à désirer en mettant un lien entre son désir et son « moi » fictif, c'est-à-dire son rôle dans le jeu et sa règle, c'est pourquoi par le jeu, les plus grandes aspirations de l'enfant deviennent possibles, celles qui plus tard correspondront à son niveau moyen réel, sa morale.

À présent, nous pouvons dire de l'activité de l'enfant ce que nous avons dit de l'objet. De même qu'il existe la fraction objet/sens, il existe également la fraction action/sens.

Si plus tôt le facteur prédominant était l'action, à présent cette structure s'inverse et le sens devient le numérateur et l'action le dénominateur.

Il est important de comprendre à quel point l'enfant se libère de l'action, quand cette action dans le jeu remplace l'action réelle, par exemple le mouvement des doigts en mangeant, c'est-à-dire quand l'action s'accomplit non pas pour l'action, mais pour le sens qu'elle représente.

Chez l'enfant d'âge préscolaire, au début, l'action prédomine sur le sens, l'enfant ne comprend pas son action, il est plus capable de faire que de comprendre. À l'âge préscolaire, pour la première fois, une structure d'action apparaît dans laquelle le sens est déterminant ; mais l'action elle-même n'est pas un facteur secondaire, subordonné, mais un facteur structurel. Nohl a montré que des enfants jouant à manger dans une assiette faisaient un certain nombre de gestes de la main qui rappelaient un véritable repas, mais les actions qui ne pouvaient pas représenter le repas devenaient impossibles ». Mettre les mains dans le dos au lieu de les tendre vers l'assiette s'avérait impossible, c'est-à-dire que cela aurait eu un effet perturbateur sur le déroulement du jeu. Dans le jeu, l'enfant ne symbolise pas, mais il souhaite quelque chose et réalise ses vœux, en faisant passer les principales catégories de la réalité par l'expérience vécue et dans le jeu, c'est précisément pour cela qu'une journée entière se déroule en une demi-heure, 100 verstes⁵ sont parcourues en cinq pas. L'enfant en désirant - accomplit, en pensant – agit ; il n'y a pas de rupture entre action interne et externe : imagination, réflexion, volonté, c'est-à-dire des processus internes dans une action externe.

C'est le sens de l'action qui est essentiel, mais l'action en soi n'est pas sans importance. À un âge plus précoce, c'était la situation inverse, c'est-à-dire que c'était l'action qui était structurellement déterminante alors que le sens était secondaire, un facteur sous-jacent. Ce que nous disions du détachement entre la signification et l'objet s'applique également aux propres actions de l'enfant : l'enfant qui se tient debout sur place, trépigne en imaginant qu'il est à dos de cheval, c'est en cela que la fraction action/sens s'inverse en sens/action.

À nouveau, afin de séparer le sens de l'action de l'action réelle (monter à cheval, sans avoir la possibilité de le faire), l'enfant a besoin d'un point d'appui pour remplacer l'action réelle. Mais à nouveau, si auparavant, dans la structure « action-sens », le déterminant était l'action, à présent la structure s'inverse et c'est le sens qui devient déterminant. L'action recule au second plan et devient un point d'appui – le sens se détache à nouveau de l'action à l'aide d'une autre action. C'est encore un point sur la voie vers une opération pure avec le sens des actions, c'est-à-dire vers le choix volontaire, la résolution, le conflit entre motivations et

⁵ Une verste équivaut à 1 066,8 mètres.

d'autres processus qui se détachent de l'accomplissement, c'est-à-dire la voie vers la volonté. Tout comme l'opération avec le sens des objets est la voie vers la pensée abstraite, dans la décision volontaire, le point déterminant n'est pas l'accomplissement de l'action en soi, mais son sens. Dans le jeu, l'action remplace une autre action, comme l'objet un autre objet. Comment l'enfant « transmute » un objet en un autre, une action en une autre ? Cela se réalise par un mouvement dans le champ sémantique qui n'est pas rattaché au champ visuel, aux objets réels qui soumettent tous les objets et les actions réels.

Ce mouvement dans le champ sémantique est ce qu'il y a d'essentiel dans le jeu : d'un côté il y a un mouvement dans le champ de l'abstraction (un champ, ce qui veut dire qu'il apparaît avant l'opérationnalisation volontaire des significations), mais le moyen d'action est situationnel, concret (c'est-à-dire pas logique, mais affectif). Autrement dit, un champ sémantique apparaît, mais à l'intérieur le mouvement est le même que dans le champ réel. C'est la principale contradiction génétique du jeu.

Il me reste à répondre à trois questions, premièrement, montrer que le jeu n'est pas un facteur prédominant, mais moteur dans le développement de l'enfant, deuxièmement, montrer en quoi consiste le développement du jeu en soi, c'est-à-dire ce que signifie le mouvement qui mène de la prédominance de la situation imaginaire vers la prédominance de la règle, et troisièmement, montrer quelles transformations produit le jeu dans le développement de l'enfant.

Je pense que le jeu n'est pas le type d'activité prédominant chez l'enfant. Dans les situations de vie usuelles, l'enfant se comporte de manière diamétralement opposée à son comportement dans le jeu. Dans le jeu son action dépend du sens alors que dans la vie réelle, c'est l'action qui domine le sens.

Ainsi, dans le jeu nous avons en quelque sorte le négatif du comportement général de la vie quotidienne de l'enfant. C'est pourquoi considérer le jeu comme le prototype de son activité quotidienne comme sa forme prédominante serait totalement infondé. C'est la lacune principale de la théorie de Koffka qui considère le jeu comme un autre univers de l'enfant. Selon Koffka, tout ce qui se rapporte à l'enfant est la réalité du jeu. Ce qui concerne l'adulte est la réalité sérieuse. Dans le jeu, un objet a un certain sens, en dehors il a un autre sens. Dans l'univers enfantin, c'est la logique du désir qui domine, la logique de satisfaire ses envies pas la logique réelle. L'illusion du jeu se transpose à la vie. Ce serait le cas si le jeu avait été la forme prédominante dans l'activité de l'enfant, mais il aurait l'air d'un patient dans un hôpital psychiatrique si la forme d'activité dont nous venons de parler devenait la forme prédominante de son activité quotidienne – même si elle n'était que partiellement transposée à la vie réelle.

Koffka donne toute une série d'exemples sur la façon dont l'enfant transfère la situation de jeu dans la vie. Mais un véritable transfert du comportement de jeu dans la vie ne peut être considéré que comme un symptôme pathologique. Se comporter de manière identique dans une situation réelle ou fictive est un premier symptôme de délire.

Comme le montre la recherche, le comportement de jeu dans la vie réelle s'observe en général uniquement quand le jeu a pour caractéristique de jouer « aux sœurs » pour des sœurs, par exemple jouer à la dinette pour des enfants assis à table au cours d'un véritable repas, ou (exemple de Katz et Katz, 1928, p. XX) des enfants qui ne veulent pas aller se coucher disent : « On joue à on dirait qu'il fait nuit et qu'il faut aller dormir », ils jouent à ce qu'ils font en réalité en établissant d'autres rapports, bien entendu, en facilitant par leur action l'accomplissement d'une situation désagréable.

Ainsi, il me semble que le jeu n'est pas le type prédominant d'activité à l'âge préscolaire. L'idée que le monde de l'enfant est un univers de jeu ne peut apparaître que dans les théories qui ne considèrent pas l'enfant comme un être qui satisfait ses besoins fondamentaux, mais comme un être en quête de plaisirs et qui cherche à les assouvir.

Est-il possible d'envisager pour le comportement de l'enfant l'idée qu'il agisse toujours selon la raison, est-il possible d'envisager chez un enfant d'âge préscolaire un comportement tellement froid qu'avec un bonbon il ne se comporte pas comme il le souhaite, mais avec l'idée qu'il doive se comporter différemment ? Une telle soumission aux règles, qui est une situation absolument impossible dans la vie, peut devenir possible dans le jeu, c'est donc le jeu qui constitue une zone de développement le plus proche chez l'enfant. Dans le jeu, l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel dans la vie de tous les jours ; dans le jeu c'est comme si l'enfant était un cran au-dessus de lui-même. Le jeu sous une forme condensée contient en lui, comme dans la focale d'un verre grossissant, tous les aspects de son développement, c'est comme si l'enfant dans le jeu tentait de faire un saut au-dessus de son comportement habituel.

Le rapport entre le jeu et le développement doit être comparé au rapport entre l'enseignement et le développement. Derrière le jeu se trouvent des changements de besoins et des changements dans la conscience de nature plus générale. Le jeu est une source de développement qui crée la zone de développement le plus proche. L'action dans le champ de l'imaginaire, dans une situation imaginaire, la création d'une intention volontaire, la formation d'un plan de vie, des motivations volontaires – tout cela survient dans le jeu et le place à un degré élevé de développement, le propulse sur la crête de la vague, en fait la plus haute vague du développement à l'âge préscolaire qui se soulève des eaux profondes, mais relativement calmes.

C'est essentiellement grâce à l'activité de jeu que l'enfant se meut. Ce n'est qu'en ce sens qu'on peut considérer le jeu comme une activité motrice, c'est-à-dire déterminant le développement de l'enfant.

La deuxième question – comment évolue le jeu ? Le fait remarquable est que l'enfant commence avec une situation imaginaire, et cette situation imaginaire est initialement très proche d'une situation réelle. Elle permet de reproduire une situation réelle. Par exemple, l'enfant, en jouant à la poupée, reproduit presque exactement ce que sa mère fait avec lui, le médecin vient de lui examiner la gorge et lui a fait mal, il a crié, mais sitôt le médecin parti, il va immédiatement enfoncer une cuillère dans la bouche de la poupée.

Cela signifie que dans la situation initiale, la règle se présente dans une large mesure sous une forme condensée, compressée. Dans cette situation, l'imagination elle-même est très peu imaginative. C'est une situation imaginaire, mais elle n'est compréhensible qu'en rapport avec une situation réelle qui vient de se produire, c'est-à-dire qu'elle est une réminiscence de quelque chose qui a eu lieu. Le jeu fait penser à une réminiscence plutôt qu'à l'imagination, c'est-à-dire que c'est plutôt une réminiscence dans l'action qu'une situation imaginaire. Au fur et à mesure du développement du jeu, nous avons un mouvement vers la réalisation du but du jeu.

Il serait faux de se représenter le jeu comme une activité sans but ; le jeu est une activité ciblée de l'enfant. Dans les jeux sportifs, il y a la victoire ou la défaite, on peut arriver premier à la course ou arriver second ou dernier. En un mot, l'objectif règle le jeu. L'objectif devient ce pourquoi tout le reste s'entrepren. L'objectif final détermine le rapport affectif de l'enfant avec le jeu ; en faisant la course, l'enfant peut fortement angoisser et être fortement contrarié, il peut en retirer bien peu de plaisir, parce que courir est physiquement pénible pour lui et si

on le dépasse, il n'aura guère l'occasion d'éprouver une satisfaction fonctionnelle. Dans les jeux sportifs, l'objectif final du jeu devient un de ses aspects dominants sans lequel le jeu perdrait son sens, ce serait comme regarder une sucrerie avec délectation, la mettre dans la bouche, la mâcher puis la recracher.

Dans le jeu, l'objectif est fixé à l'avance, c'est d'arriver le premier.

La règle apparaît à la fin du développement et plus elle est complexe, plus elle exige de l'enfant qu'il s'adapte, plus elle régule l'activité de l'enfant, plus le jeu devient concentré et subtil. Courir simplement, sans but, sans règles de jeu, c'est un jeu ennuyeux qui n'intéresse pas les enfants.

Nohl a simplifié les règles du jeu de cricket pour les enfants. Il montre comment cela le dégrade, c'est-à-dire que pour l'enfant, du moment où les règles disparaissent, le jeu perd son sens*. Par conséquent, à la fin du développement du jeu apparaît clairement ce qui était en gestation au départ. L'objectif apparaît – les règles. C'était déjà le cas plus tôt, mais de manière partielle. Il y a encore un autre facteur très marquant dans le jeu sportif, celui du record qui est également fortement lié à l'objectif.

Prenons les échecs, par exemple. Il est agréable de gagner une partie d'échecs, et désagréable pour un véritable joueur de la perdre. Nohl dit que pour l'enfant il est aussi agréable d'arriver premier à la course que pour une belle personne de se regarder dans un miroir, il en résulte un certain sentiment de satisfaction*.

Par conséquent, un ensemble de qualités du jeu, aussi prépondérant à la fin du développement qu'il était réduit au départ, des éléments secondaires ou périphériques au départ deviennent centraux à la fin et au contraire des facteurs prédominants au début deviennent accessoires.

Finalement, abordons la troisième question : quelle est la nature des transformations du comportement de l'enfant produites par le jeu ? Dans le jeu, l'enfant est libre, c'est-à-dire qu'il détermine ses démarches en dépassant son propre « moi ». Mais c'est une liberté illusoire. Il soumet ses actions à un certain sens, il agit en dépassant la signification de l'objet.

L'enfant apprend à devenir conscient de ses propres actions, à prendre conscience que chaque objet a une signification.

Le fait de créer une situation imaginaire, du point de vue du développement, peut être considéré comme un moyen de développer la pensée abstraite ; il me semble que la règle qui y est associée mène au développement des actions de l'enfant sur la base desquelles la distinction entre le jeu et le travail devient possible, c'est le fait essentiel que nous rencontrons à l'âge scolaire.

Je voudrais encore attirer votre attention sur un point : le jeu est la particularité effective de l'âge préscolaire.

Selon l'expression imagée d'un chercheur*, le jeu de l'enfant jusqu'à trois ans est un jeu sérieux, tout comme le jeu d'un adolescent, mais dans un sens différent du mot, bien sûr ; le jeu sérieux de l'enfant en bas âge consiste dans le fait qu'il joue sans distinguer la situation imaginaire de la situation réelle.

Chez l'écolier, le jeu commence à exister sous une forme d'activité limitée, plus particulièrement du type des jeux sportifs qui jouent un rôle évident dans le cours général du développement de l'enfant d'âge scolaire, mais qui n'ont pas la même signification que le jeu à l'âge préscolaire.

Le jeu, à première vue, ne ressemble pas à ce à quoi il aboutit, et seule une analyse interne en profondeur peut déterminer le processus de son mouvement et de son rôle dans le développement de l'enfant en âge préscolaire.

À l'âge scolaire, le jeu ne disparaît pas, mais imprègne le rapport avec la réalité. Il a son prolongement interne dans l'enseignement scolaire et dans le travail (activité obligatoire avec une règle). L'examen complet de la nature du jeu nous a montré que dans le jeu un nouveau rapport se crée avec le champ sémantique, c'est-à-dire, entre la situation en pensée et la situation réelle

Tables des matières

Avant-propos	7
Introduction « Imagination » : un fil rouge pour lire nouvellement l'œuvre de Vygotskij ..9	
<i>Brève excursion dans la littérature scientifique consacrée à l'imagination dans une perspective vygotskienne</i>	10
<i>La thèse fondatrice de l'ouvrage</i>	11
<i>La forme textuelle qui découle de la thèse</i>	12
<i>Le choix des textes</i>	13
<i>Le travail sur l'imagination mis en perspective</i>	16
<i>Références</i>	17
Traduire Vygotskij : une aventure	21
<i>L'écriture de Vygotskij</i>	21
<i>Lecture, interprétation et traduction des textes de Vygotskij</i>	22
<i>Problèmes de terminologie</i>	23
1. творчество - tvorčestvo.....	23
2. опыт - opyt et переживание - pereživanie	25
<i>Références bibliographiques</i>	25
Particularités de la mise en texte	27
<i>Translittération</i>	27
<i>Notes et références</i>	28

Partie I Imagination et activité créatrice à l'âge de l'enfant

Introduction à la partie I	31
Chapitre I <i>Activité créatrice et imagination</i>	33
Chapitre II <i>Imagination et réalité</i>	37
Chapitre III <i>Le mécanisme de l'imagination créatrice</i>	47
Chapitre IV <i>L'imagination chez l'enfant et l'adolescent</i>	53
Chapitre V <i>« Les tourments de la création »</i>	59
Chapitre VI <i>L'activité littéraire à l'âge scolaire</i>	63
Chapitre VII <i>L'activité théâtrale à l'âge scolaire</i>	83
Chapitre VIII <i>Le dessin chez l'enfant</i>	87
<i>Annexe chapitre VIII</i>	97
Références bibliographiques	109

Partie II Autres textes de Vygotskij sur l'imagination

Introduction Partie II	113
1. Fantaisie – imagination – éducation du comportement imaginaire	115
<i>Deux types de reproductions</i>	115
<i>La réalité de la fantaisie</i>	116
<i>Les fonctions de l'imagination</i>	117
<i>L'éducation du comportement imaginaire</i>	119
<i>Références citées</i>	122
2. L'éducation esthétique	123

<i>L'esthétique au service de la pédagogie</i>	123
<i>La morale et l'art</i>	123
<i>L'art et l'apprentissage de la réalité</i>	126
<i>L'art comme fin en soi</i>	128
<i>Passivité et activité dans l'expérience esthétique</i>	129
<i>La signification biologique de l'activité esthétique</i>	130
<i>Caractéristique psychologique de la réaction esthétique</i>	133
<i>L'éducation de l'activité créatrice, du jugement esthétique et des aptitudes techniques</i>	138
<i>Histoires pour enfants</i>	143
<i>L'éducation esthétique et le don</i>	148
<i>Références citées</i>	150
3. Imagination et activité créatrice de l'adolescent	151
<i>Contenu du cours</i>	151
1.....	151
2.....	154
3.....	156
4.....	159
5.....	162
6.....	164
7.....	167
8.....	170
Littérature complémentaire.....	170
Questions de contrôles des cours 9 – 12.....	171
<i>Références citées</i>	171
4. L'imagination et son rôle dans le développement de l'enfant	173
5. Le jeu et son rôle dans le développement psychologique de l'enfant	189
<i>Notes-synthèse pour les cours sur la psychologie des enfants d'âge préscolaire</i>	206
<i>Références</i>	213
6. Brefs textes et notes concernant l'imagination	215
<i>Extrait du Dictionnaire de psychologie</i>	215
<i>Extrait des Carnets de notes de Vygotskij</i>	216
Chapitre 9 La méthode instrumentale Kolja S., 28 octobre 1927.....	216
Chapitre 10 – Concepts et approche systémique – Sous chapitre « Théorie historique et contemporaine des concepts ».....	217
Chapitre 21 – Pensée et langage Sous-chapitre « Mes remarques ».....	220
Chapitre 29 Le reste est silence Sous-chapitre « La dernière conférence (patients Z. et K.) ou : <i>Pro domo sua</i> ».....	220

Partie III Essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij

3.1. Une archéologie du concept d'imagination dans l'œuvre de Vygotskij : une voie originale dans l'esthétique des années révolutionnaires en URSS – Bruno Védrines et Bernard Schneuwly.....	222
3.2. « Tout ce qui peut être imaginé est réel. » L'évolution de la conception du rapport entre imagination et réalité chez Vygotskij – Bernard Schneuwly.....	222

3.3. L'imagination en développement – Gláis Sales Cordeiro, Irina Leopoldoff et Thérèse Thévenaz.....	222
3.4. Jeu, imagination et développement : changements de perspective – Anne Clerc-Georgy et Daniel Martin.....	222
3.5. L'imagination, le jeu et le théâtre : une approche analytique et empirique – Lavinia Magiolino, Dani Nune, Ana Smolka et Luciane Schindwein.....	222
3.6. Jeu et développement psychologique. La signification comme <i>ruse de la raison</i> – Christiane Moro.....	222
3.7. Imagination et déficience intellectuelle : un regard sur la situation imaginaire dans le jeu de faire semblant – Dani Nunes, Fabricio de Abreu et Marina Souza Costa.....	222
3.8. Imagination et émotion dans la puissance créatrice de la subjectivité révolutionnaire – Bader Sawaia, Dani Nunes et Lavínia Magiolino.....	222

Annexes

Encarts.....	225
<i>Encart 1 Mémoire et imagination.....</i>	<i>225</i>
<i>Encart 2 Pourquoi l'emprunt « immédiat » à Ribot ?.....</i>	<i>225</i>
<i>Encart 3 Imagination et extension de l'expérience subjective.....</i>	<i>226</i>
<i>Encart 4 Le cycle de l'imagination.....</i>	<i>227</i>
<i>Encart 5 Fantaisie – imagination.....</i>	<i>228</i>
<i>Encart 6 Âge, période - phase de transition.....</i>	<i>229</i>
<i>Encart 7 Lois générales du développement psychologique de l'enfant.....</i>	<i>229</i>
<i>Encart 8 A propos du problème épistémologique de l'imagination et de la fantaisie.....</i>	<i>230</i>
<i>Encart 9 Tourment de la création et psychologie de l'art.....</i>	<i>231</i>
<i>Encart 10 Une approche didactique ambiguë : langage écrit et activité littéraire.....</i>	<i>232</i>
<i>Encart 11 Perplexités concernant le rapport à Tolstoj.....</i>	<i>232</i>
<i>Encart 12 Qu'est-ce que "littéraire" ?.....</i>	<i>233</i>
<i>Encart 13 Le psychisme en forme de drame.....</i>	<i>233</i>
<i>Encart 14 À propos du travail de l'acteur et le jeu de l'enfant.....</i>	<i>235</i>
<i>Encart 15 Emprunt à une œuvre sur le développement du dessin : Kerschensteiner et sa recherche.....</i>	<i>236</i>
<i>Encart 16 Art et technique, constructivisme et productivisme : de la construction de l'objet à la construction de la vie nouvelle.....</i>	<i>236</i>
<i>Encart 17 « Contes ? » ou « Histoires pour enfants » (chapitre 2.2 – 3197).....</i>	<i>237</i>
<i>Encart 18 A propos du parallélisme entre l'homme primitif et le développement ontogénétique....</i>	<i>238</i>
<i>Encart 19 Formes visuelles eidétiques et formations d'images.....</i>	<i>239</i>
<i>Encart 20 Raison et intellect.....</i>	<i>240</i>
<i>Encart 21 L'imagination et le jeu chez Piaget et chez Vygotskij.....</i>	<i>241</i>
<i>Encart 22 Détachement entre signification et objet : le point d'appui.....</i>	<i>242</i>
<i>Encart 23 Des fonctions psychologiques aux systèmes de fonctions.....</i>	<i>242</i>
La production imaginaire Texte d'Angel Pino.....	245
<i>Introduction.....</i>	<i>246</i>
<i>La production imaginaire.....</i>	<i>246</i>
<i>Activité imaginaire.....</i>	<i>246</i>
<i>Le champ de l'imaginaire.....</i>	<i>250</i>

<i>Production imaginaire</i>	251
<i>Références bibliographiques</i>	254
Index des noms et biographies	255
Index des matières	261

Particularités de la mise en texte

Translittération

Pourquoi Vygotskij (orthographe déjà utilisée dans la première traduction italienne en 1973) et non pas Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vigotski, Wygotski (voir la liste de toutes les formes orthographiques in Van der Veer et Yasnitsky, 2016, p. 257) ? Nous avons pris une décision de principe que nous appliquons radicalement. Sauf en cas de référence, nous utilisons exclusivement la translittération de type ISO, recommandée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et qui est la même pour toutes les langues écrites en alphabet latin avec tous se signes diacritiques disponibles¹. La conversion choisie nous semble la plus appropriée pour reproduire au plus près, de façon systématique, chaque caractère en cyrillique et retrouver immédiatement la bonne orthographe des mots russes et inversement. Après quelques hésitations, nous avons même généralisé ce principe à des noms dont l'orthographe stabilisée en français est différente (donc « Lenin ») et bien sûr à des noms dont la manière de les écrire varie constamment à travers les langues (Trotsky, Trotski, Trotzki, Trozki, Trótski).

Dans le tableau ci-dessous, nous avons repris les graphèmes les plus complexes à prononcer en français. Une troisième colonne précise la prononciation. On trouvera un tableau complet à l'adresse électronique en note.

Lettre cyrillique	Translittération	Prononciation française
Ж	ž	g (comme général, en français)
Ў	j	i renforcé
Х	h	h aspiré (comme hot en anglais)
Е	e	é
Ё	e / ë	yo (comme yoyo ou Ionesco)
Ц	c	ts / tz (comme tsar ou Tzara)
У	u	ou
Ч	tch	tch (comme tchatcher)
Ш	š	ch (comme chocolat)
Щ	šč	chtch
Ы	y	i mouillé
Ь	'	appelé signe mou, il transforme légèrement le son de la lettre qui le précède
Ю	ju	you (comme only «you» en anglais)
Я	ja	comme Yalta

¹ https://wayback.archive-it.org/10611/20160910173001/http://portal.unesco.org/culture/en/files/32320/11625495633russian_en.pdf/russian_en.pdf

Notes et références

Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, les *notes de bas* de page sans indication spéciale sont introduite par la traductrice. Dans tous les autres cas, l'auteur de la note est précisé.

Comme nous l'avons dit plus haut, il est souvent difficile de repérer les chercheurs auxquels Vygotskij se réfère et plus encore les ouvrages qu'il cite. Nous avons procédé de la manière suivante :

1. Nous avons essayé d'identifier la totalité des auteurs ou personnes mentionnés nommément par Vygotskij. Le travail d'autres traducteurs nous a été très précieux à ce sujet. En annexe, nous donnons une brève biographie de l'ensemble de ces personnes. Cette liste biographique sert en même temps d'index des noms.
2. Pour les travaux scientifiques cités par Vygotskij (ou dans les bulles), nous les avons listées à la fin de la partie I pour l'ouvrage *Imagination et créativité*, à la fin de chaque chapitre pour les parties II et III.
3. Pour les œuvres littéraires, nous les avons cités dans la note de la traductrice en base de page.
4. Afin de limiter le nombre de bas de page, nous avons mis un astérisque* pour chaque personne, auteur ou œuvre non identifié, malheureusement encore très nombreux.
5. Pour référer aux textes du présent volume, nous utilisons le sigle suivant : I.2 signifie partie 1, chapitre 2 ; III.4 signifie partie III, chapitre 4. En cas de citation directe, nous référons aux pages dans le présent volume. Les références à tous les autres textes sont donnés dans les bibliographies, à l'exception de *Psychologie d'art*, référé par son titre à cause de sa fréquence.

Rappelons par ailleurs, comme nous l'avons dit dans l'introduction, que les textes de Vygotskij sont triplement commentés :

- dans des bulles en marge du texte
- dans des encarts auxquels réfèrent des QR également en marge du texte
- dans des essais des membres du groupe, regroupés en partie III

Contrairement à son habitude Vygotskij commence son texte *in medias res* : il ne définit pas le sens global de l'ouvrage et ne décrit pas son organisation.

Comme nous le disons dans les remarques sur la traduction dans l'introduction générale, cette première phrase du livre justifie le titre que nous avons choisi : « activité créatrice » et non pas « créativité », pour traduire *tvorčestvo*. Il s'agit d'une *activité*, terme constitutif de la théorie de Vygotskij. Notons que Vygotskij entre dans le texte avec une définition qui pointe d'emblée deux dimensions de cette activité : le monde extérieur d'une part, l'esprit et le sentiment, le « monde intérieur », de l'autre.

Cette assertion est assez générale. En survolant le siècle, on peut y voir par anticipation ce que les recherches actuelles en neurosciences sur les cellules gliales révolutionnent dans le sens où initialement considérées comme matériau de comblement, celles-ci sont actuellement considérées comme jouant un rôle important dans l'évolution des capacités.

Chapitre I

Activité créatrice et imagination

Nous appelons activité créatrice toute activité de l'être humain qui génère quelque chose de nouveau, que ce soit l'élaboration d'un objet du monde extérieur ou une construction de l'esprit ou du sentiment qui vit et ne s'exprime que chez lui. Si nous jetons un coup d'œil sur le comportement de l'être humain, sur l'ensemble de son activité, il nous est facile de voir que l'on peut y distinguer deux procédés principaux. L'un des types d'activité, qu'on peut appeler imitatif ou reproductif, est parfois étroitement lié à notre mémoire, il consiste essentiellement en ce que l'être humain reproduit ou répète des modes de comportement qui ont déjà été élaborés ou produits auparavant ou qui font renaître les traces d'impressions passées. Lorsque je me remémore la maison où j'ai passé mon enfance ou des pays lointains où je suis allé une fois, je reproduis les traces des impressions déjà produites durant la petite enfance ou des voyages. Il en va exactement de même lorsque je dessine sur la base d'un modèle, si j'écris ou fais quelque chose sur demande, dans tous ces cas, je reproduis uniquement ce qui existe devant moi ou ce que j'avais conçu et produit auparavant. Dans tous ces cas, ce qu'il y a de commun, c'est que mon activité ne produit rien de nouveau, qu'elle est fondée sur une reproduction plus ou moins parfaite de ce qui a déjà existé.

Il est facile de comprendre l'immense rôle que représente pour l'être humain une telle conservation de son expérience passée durant toute sa vie, facilitant son adaptation au monde environnant, créant et élaborant des habitudes persistantes qui se répètent dans des circonstances similaires. Le fondement organique d'une telle activité reproductive ou de la mémoire est la plasticité de notre substance nerveuse. On appelle plasticité les propriétés d'une certaine substance qui a la capacité de se transformer et de conserver des traces de ce changement. Ainsi, en ce sens, la cire a plus de plasticité que, par exemple, l'eau ou le fer, parce qu'elle se transforme plus facilement que le fer et conserve mieux une trace de ce changement que l'eau. Ce sont uniquement ces deux propriétés prises ensemble qui constituent la plasticité de notre substance nerveuse.

Notre cerveau et nos nerfs qui possèdent une plasticité colossale, changent facilement leurs structures les plus fines sous l'influence de telle ou telle interaction et conservent la trace de ces changements, si les stimulations ont été suffisamment fortes ou souvent répétées. Dans le cerveau, il se produit quelque chose de semblable à ce qui se passe avec une feuille de papier quand on la plie en deux ; à la place du pli, il reste une trace, résultat produit par un changement et prédisposé à le reproduire à l'avenir. Il suffit à ce moment-là de souffler sur ce papier pour qu'il se plie à l'endroit où est restée l'empreinte.