ARTIGO

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

LES ÉTUDES EN DÉFECTOLOGIE DE L. S. VYGOTSKI (1922-1935) : UN ESSAI THÉORIQUE ET ARGUMENTATIF

DEFECTOLOGY STUDIES BY L. S. VYGOTSKY (1922–1935): A THEORETICAL-ARGUMENTATIVE ESSAY

LOS ESTUDIOS DE DEFECTOLOGÍA DE L. S. VIGOTSKI (1922–1935): UN ENSAYO TEÓRICO-ARGUMENTATIVO

Daniele Nunes Henrique Silva [1], *https://orcid.org/0000-0002-8174-2967*

Bernard Schneuwly[2], *https://orcid.org/0000-0002-3672-9800*

Résumé :
Le présent travail a pour objet l'exposé théorique et épistémologique du parcours intellectuel de Lev S. Vigotski, tel qu'il se dessine dans ses écrits consacrés à la défectologie, rédigés entre 1922 et 1935. Il repose sur la thèse selon laquelle la relation dialectique entre normalité et pathologie constitue une clé d'interprétation privilégiée pour comprendre le développement humain. L'objectif consiste à présenter et à explorer conceptuellement les principales thèses défectologiques élaborées par l'auteur, en les articulant tout au long du développement chronologique de son œuvre et en explicitant leurs liens avec la Théorie historico-culturelle. Le *corpus* analytique rassemble des textes centraux de cette période, notamment des écrits ultérieurement réunis en recueils, mis en relation avec des travaux en pédagogie. Il s'agit d'un essai théorique d'approche qualitative, fondé sur l'analyse conceptuelle et interprétative de documents classiques, considérés comme des axes de l'investigation. L'analyse privilégie l'identification de régularités, de tensions et de déplacements conceptuels, en vue d'approfondir les catégories et de reconfigurer le cadre théorique. Nous soutenons que, si d'une part les textes défectologiques présentent une cohérence conceptuelle, bien que marquée par des déplacements et des reformulations, d'autre part, leurs thèses s'imbriquent avec les fondements théoriques des études pédologiques et de la psychologie générale proposées par l'auteur, mettant en évidence l'unité dynamique de sa construction théorique et ses implications pour la compréhension historico-culturelle du développement humain.
Mots-clés : Vigotski; défectologie; théorie historico-culturelle; éducation spécialisée; pédologie.

Abstract:
This study aims to provide a theoretical-epistemological exposition of the intellectual trajectory of Lev S. Vygotsky, as it is configured in his writings on defectology produced between 1922 and 1935. It is grounded in the thesis that the dialectical relationship between normality and pathology constitutes a privileged interpretative key for understanding human development. The objective is to present and conceptually explore the main defectological theses elaborated by the author, articulating them throughout the chronological development of his work and

[1] Université de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil; daninunes74@gmail.com
[2] Université de Genève, Genève, Suisse; bernard.schneuwly@unige.ch

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

elucidating their connections with Cultural-Historical Theory. The analytical corpus consists of key texts from this period, including writings later compiled in collected editions, articulated with his pedological works. This study takes the form of a theoretical essay with a qualitative approach, based on the conceptual and interpretative analysis of classical texts, which are treated as central axes of investigation. The analysis prioritizes the identification of regularities, tensions, and conceptual shifts, aiming at deepening analytical categories and reconfiguring the theoretical framework. It is argued that, while the defectological texts display conceptual coherence, albeit marked by shifts and reformulations, their theses are deeply intertwined with the theoretical foundations of Vygotsky's pedological studies and his general psychological framework, thus revealing the dynamic unity of his theoretical construction and its implications for a cultural-historical understanding of human development.
Keywords: Vygotsky; defectology; Cultural-Historical Theory; special education; pedology.

Resumen:
El presente trabajo tiene como objeto la exposición teórico-epistemológica del recorrido intelectual de Lev S. Vigotski, tal como se configura en sus escritos dedicados a la defectología, producidos entre 1922 y 1935. Se parte de la tesis de que la relación dialéctica entre normalidad y patología constituye una clave interpretativa privilegiada para la comprensión del desarrollo humano. El objetivo consiste en presentar y explorar conceptualmente las principales tesis defectológicas elaboradas por el autor, articulándolas a lo largo del desarrollo cronológico de su obra y explicitando sus nexos con la Teoría Histórico-Cultural. El corpus analítico reúne textos centrales del período, incluidos escritos posteriormente organizados en compilaciones, articulados con producciones pedológicas. Se trata de un ensayo teórico de enfoque cualitativo, basado en el análisis conceptual e interpretativo de documentos clásicos, considerados como ejes de investigación. El análisis privilegia la identificación de regularidades, tensiones y desplazamientos conceptuales, con vistas a profundizar las categorías y reconfigurar el marco teórico. Se sostiene que, si bien los textos defectológicos presentan coherencia conceptual, aunque marcada por desplazamientos y reformulaciones, sus tesis se encuentran profundamente imbricadas con los fundamentos teóricos de los estudios pedológicos y de la psicología general propuesta por el autor, evidenciando la unidad dinámica de su construcción teórica y sus implicaciones para una comprensión histórico-cultural del desarrollo humano.
Palabras clave: Vygotski; defectología; Teoría Histórico-Cultural; educación especial; pedología.

Introduction

Le présent travail a pour objet l'exposé théorique et épistémologique du parcours intellectuel de Lev S. Vigotski[3] (1896-1934), tel qu'il se dessine dans ses écrits consacrés à la défectologie, rédigés entre 1922 et 1935. Il s'inscrit donc dans le domaine des études

[3] Dans ce texte, nous adoptons l'orthographe « Vigotski » pour désigner l'auteur. Dans les références bibliographiques et les citations des ouvrages consultés, nous conservons l'orthographe utilisée dans chaque édition.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

psychopathologiques et défectologiques et se situe au sein de la psychologie en tant que discipline.

Pour l'auteur, « la pathologie est la clé de la compréhension du développement, et le développement est la clé de la compréhension des altérations pathologiques » (Vigotski, 2025, p. 189). Bien que cette formulation présente des variations sémantiques selon les différentes traductions (français, anglais, espagnol et portugais), il convient de souligner, dans le cadre de cet article, le caractère central de la question de la normalité et de l'anormalité dans l'élaboration théorique de Vigotski. En effet, c'est dans la relation dialectique entre le normal et le pathologique que se dessine une clé d'interprétation privilégiée pour la compréhension du développement humain.

Dans ce contexte, le présent travail a pour objectif général de présenter et d'examiner sur le plan conceptuel les principales thèses défectologiques élaborées par l'auteur entre 1922 et 1935. Dans le prolongement de cette démarche, il s'agit : (I) de les articuler, dans une perspective argumentative, tout au long du développement chronologique de son œuvre ; et (II) d'expliciter et de systématiser les liens théoriques qui en découlent, à la lumière des recherches menées dans le cadre de la Théorie historico-culturelle. Il s'agit ainsi de démontrer dans quelle mesure la défectologie joue un rôle fondamental dans le développement de la pensée scientifique de Vygotski.

La présente argumentation s'articule en cinq sections, structurées sous forme de sous-titres. Chacune d'entre elles correspond à l'analyse de textes considérés comme essentiels à la compréhension des thèses de la défectologie vigotskienne. Le *corpus* sélectionné, rédigé au cours de la période mentionnée, est représentatif du parcours théorique de Lev S. Vigotski dans le domaine de la défectologie : (i) « Comportement anormal »[4], chapitre tiré de l'ouvrage *Psychologie pédagogique* (Vygotski, 2010), rédigé en 1922-1923 [5] ; (ii) « Défaut et surcompensation »[6] (Vygotski, 1927/1997) ; (iii) « Fondements de la défectologie contemporaine »[7] (Vygotski, 1929/1997) ; et (iv) « Problème du retard mental »[8] (Vygotski, 1935/1997). Les trois

[4] Ce chapitre se trouve aux pages 181 à 196 de Vigotski (2010).
[5] Ce texte a été publié en 1926, mais il est évident que l'ouvrage est essentiellement constitué de notes de cours élaborées à Gomel, à l'époque où Vigotski formait des enseignants dans une école de formation pédagogique.
[6] Le chapitre se trouve aux pages 41 à 58 de Vygotski (1997).
[7] Le chapitre se trouve aux pages 11 à 40 de Vygotski (1997).
[8] Ce chapitre se trouve aux pages 249 à 273 de Vygotski (1997)

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

derniers textes font partie du volume Œuvres choisies V : Fondements de la défectologie* (Vygotski, 1997), publié à titre posthume.

Au-delà de la présentation de ces textes, nous proposons de les articuler aux concepts développés par Vigotski dans ses écrits pédologiques (1930-1933), afin d'approfondir et de complexifier l'analyse.

En ce qui concerne la nature de cette étude, il s'agit d'un essai à caractère essentiellement théorique, qui se présente comme une analyse conceptuelle de l'œuvre de Vigotski. Contrairement à une revue de la littérature au sens strict, il ne s'agit pas de dresser un état des lieux de la production académique récente sur le sujet, mais d'examiner systématiquement les textes classiques de l'auteur et de les prendre comme axes d'analyse.

Dans cette optique, la recherche s'appuie sur une lecture analytique et interprétative de documents théoriques et articule des concepts et des thèses au sein même du système de pensée vigotskien. Il s'agit donc d'une étude qui combine des procédures de recherche qualitative et une analyse théorique et conceptuelle, comme l'ont évoqué Lüdke et André (2013), dans le but d'approfondir les catégories analytiques et de comprendre leurs prolongements dans les domaines de la psychologie et de l'éducation.

Dans le processus d'analyse, ce type de recherche privilégie l'identification de questions, de régularités et de thèmes émergents susceptibles de remettre en question, d'élargir ou de reconfigurer des concepts déjà établis. Dans cette optique, nous cherchons à contribuer au raffinement et à la restructuration du cadre théorique existant ainsi qu'à l'élaboration de nouvelles synthèses dans le domaine du développement humain. C'est précisément dans cette perspective que s'inscrit la discussion sur les relations entre normalité et pathologie dans l'œuvre de Vigotski, thème qui occupe une place centrale dans sa production sur la défectologie et qui oriente le développement analytique qui suit.

« Comportement anormal » : une description dans le cadre de la défectologie destinée à la formation des enseignants

Le chapitre « Comportement anormal » (Vygotski, 1926/2010), publié dans *Psychologie pédagogique*, constitue la première approche systématique de Vigotski dans le domaine de la défectologie. Bien que ce texte ait été publié en 1926, il provient probablement d'un cours que Vigotski a dispensé lorsqu'il était formateur d'enseignants à l'Institut pédagogique de Gomel, où

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

il enseignait depuis 1922 (Vygodskaya ; Lifanova, 1996). L'auteur y introduit des éléments centraux pour remettre en question la dichotomie normal/anormal, en déplaçant la discussion au-delà d'une compréhension strictement biologique ou normative. Dans ce contexte, il pose la question suivante : qu'entend-on finalement par comportement anormal ?

Cette question initiale, posée par Vigotski au début du XXe siècle, outre son caractère tout à fait original pour l'époque, révèle déjà ses prises de position ultérieures concernant les questions relatives à la normalité, à la pathologie et au développement humain, tout mettant en lumière son parcours conceptuel et interprétatif. Pour lui, il n'est pas possible de déterminer clairement les limites entre le *normal* et le *pathologique*, car, après tout,

> Le concept de normalité fait partie des notions scientifiques les plus difficiles et les plus indéterminées. En réalité, il n'existe aucune norme, mais il y a une quantité innombrable de variations différentes, d'écarts par rapport à la norme, et il est souvent difficile de dire à quel moment l'écart dépasse les limites au-delà desquelles commence le domaine de l'anormal. Ces limites n'existent nulle part et, en ce sens, la norme représente le concept purement abstrait d'une certaine valeur moyenne des cas les plus fréquents d'un phénomène […]. C'est pourquoi il n'existe pas de limites précises entre le comportement normal et le comportement anormal. (Vigotski, 1926/2010, p. 217).

Pour l'auteur, le comportement anormal ne se limite pas aux conditions congénitales ou à des troubles temporaires clairement délimités, mais se manifeste, de manière plus subtile, dans la vie quotidienne et, dans une certaine mesure, chez tous les individus. Une telle compréhension élargit la portée du concept d'anormalité, l'éloignant d'une définition strictement pathologique et indiquant sa présence dans des formes ordinaires de conduite. Il existe toutefois des situations où les écarts atteignent une telle ampleur quantitative qu'il s'impose de les qualifier de comportement anormal. En ce sens, l'auteur met en garde contre l'erreur consistant à supposer que les formes anormales de comportement sont de nature entièrement distincte des formes normales.

D'une manière générale, ces écarts peuvent être appréhendés, d'un point de vue ontogénétique, à différents niveaux de manifestation : (i) des formes passagères et contingentes, telles que les lapsus, les distractions ou les états d'ivresse ; (ii) des états prolongés et relativement stables, tels que les névroses et les psychoses ; et (iii) des altérations permanentes du comportement, qui comprennent, par exemple, les déficiences sensorielles et certaines formes de psychopathie.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Dans ce texte inaugural, Vigotski introduit, encore de manière embryonnaire, le concept de compensation, qui occupera par la suite une place centrale dans ses travaux ultérieurs dans le domaine de la défectologie. À ce stade initial, cette notion apparaît sous une forme encore non systématisée, articulée autour d'un cadre théorique fortement influencé par la réflexologie. Cette influence se manifeste par le recours à des catégories telles que le réflexe conditionné, l'adaptation, les liens conditionnés et les stimuli environnementaux, ce qui témoigne d'un souci d'expliquer le comportement anormal à partir des mécanismes d'adaptation de l'organisme à son environnement.

Cependant, dès ce stade, on observe une tension interne dans sa pensée, dans la mesure où l'explication réflexologique s'avère insuffisante pour rendre compte de la complexité des processus psychiques impliqués dans le développement humain, en particulier lorsqu'ils sont considérés dans leur dimension historico-culturelle. C'est précisément à partir de cette limite que se dessine un mouvement de dépassement théorique, dans lequel l'auteur déplace son attention d'une perspective mécaniste vers une approche qui privilégie la réorganisation fonctionnelle et le rôle de la médiation culturelle.

« Défaut et surcompensation » : un texte de transition

Vigotski a commencé à travailler avec des enfants en situation de handicap dès son arrivée au Technicum Pedagogicum (Gomel). Dans son rapport de 1923 sur le laboratoire de psychologie qu'il y avait fondé, il mentionne l'élaboration de profils d'enfants considérés comme anormaux. Ce mouvement se consolide après son transfert à Moscou, en juillet 1924, lorsqu'il intègre l'Institut de psychologie et commence à exercer officiellement les fonctions de responsable de la sous-section chargée de l'éducation des enfants présentant des déficiences physiques et intellectuelles au sein du département SPON (Sotsialno-Pravovaya Okhrana Nesovershennoletnikh, ou Protection sociale et juridique des mineurs).

Vygotski (1927/1997) publie alors plusieurs textes sur le handicap, parmi lesquels « Défaut et surcompensation ». Le contenu de ce texte – en particulier la formulation d'une théorie globale inspirée d'Alfred Adler – entre en tension avec la critique fondamentale que Vigotski (1927/2024) lui-même développe par la suite dans « La signification de la crise en psychologie ». Ainsi, sa

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

rédaction doit nécessairement être antérieure à 1926, bien que la date exacte de sa rédaction reste inconnue[9].

Ce texte constitue l'une des premières tentatives de systématisation scientifique de Vigotski dans le domaine de la défectologie, avec un accent particulier sur les déficiences sensorielles (telles que la cécité et la surdité) et la déficience intellectuelle. C'est dans ce contexte que se dessine de manière plus consistante le concept de surcompensation, déjà articulé autour de l'idée de réorganisation des fonctions psychologiques et des conditions sociales du développement.

S'inscrivant dans sa pratique concrète auprès d'enfants en situation de handicap, à laquelle il participait activement, ce texte présente des apports théoriques fondamentaux qui traversent l'ensemble de l'œuvre vigotskienne et restent d'actualité dans le débat contemporain. L'auteur y formule des principes structurants pour le domaine de la défectologie, avec des implications décisives tant pour la psychologie que pour l'éducation. Ces élaborations s'appuient, en partie, sur une relecture critique d'auteurs influents dans le paysage intellectuel de son époque, tels que William Stern (1871–1938), Theodor Lipps (1851–1914) et Alfred Adler (1870–1937), dont les contributions sont reprises et redéfinies au sein de sa proposition théorique. Le psychologue et philosophe allemand William Stern, par exemple, avait déjà soutenu que le développement insuffisant d'une capacité est compensé par le développement plus marqué d'une autre capacité. À ce sujet, Vygotski (1927/1997, p. 34-35) explique :

> dans le domaine des fonctions psychologiques, l'insuffisance d'une incapacité est compensée en totalité ou en partie par le développement plus marqué d'une autre. Par exemple, une mémoire faible est compensée par le développement de la compréhension, qui se met au service de l'esprit d'observation et des souvenirs ; le manque de volonté et d'initiative est compensé par la motivation et la tendance à l'imitation, etc. Les fonctions de la personnalité ne sont pas monopolisées, de sorte que, lorsqu'une propriété est développée de manière anormale, la tâche qu'elle accomplit s'en trouve inévitablement affectée en toutes circonstances ; grâce à l'unité organique de la personnalité, une autre capacité prend le relais.

[9] Ce travail, contrairement à ce qu'affirme la note éditoriale de l'édition russe des Œuvres choisies, selon laquelle Vigotski aurait édité les textes du 2e congrès de la SPON et rédigé une préface, ne présente aucune trace de ces documents dans l'anthologie, ni aucune mention de ceux-ci dans ladite préface.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

À partir de cette affirmation, il est possible d'identifier les éléments embryonnaires de la conception vigotskienne de la plasticité des fonctions psychologiques supérieures, appréhendées en termes systémiques et dynamiques. Il s'agit là, bien qu'à un stade naissant, d'une formulation qui anticipe l'idée d'une réorganisation fonctionnelle du psychisme face à des conditions défavorables de développement.

Dans ce contexte théorique, les contributions du philosophe allemand Theodor Lipps revêtent une importance particulière. S'inspirant de Lipps, Vigotski en vient à comprendre que la présence d'un obstacle, tel qu'un handicap, n'implique pas seulement une limitation, mais aussi la production d'une tension interne dans le fonctionnement de l'organisme, caractérisée par un endiguement du flux dynamique de l'activité psychique. Ce processus peut être décrit métaphoriquement comme la formation d'une digue psychologique, entraînant une augmentation de l'énergie psychique disponible. En ce sens, s'appuyant sur Lipps, Vygotski (1927/1997, p. 35) affirme que,

> si le processus psychique est interrompu ou inhibé, alors, là où commence l'interruption, le retard ou l'empêchement, il se produit « une inondation », c'est-à-dire une augmentation de l'énergie psychique ; l'empêchement joue le rôle d'une digue. Lipps a appelé cette loi la loi de la digue psychique (Stauung). L'énergie se concentre à l'endroit où le processus a rencontré la rétention et peut soit surmonter cette dernière, soit avancer en la contournant. Ainsi, à la place du processus retenu dans son développement, se forment de nouveaux processus issus de la digue.

Ce principe général fournit à Vigotski les bases nécessaires au développement ultérieur de la notion de voies alternatives de développement, comprises comme des trajectoires qui se constituent à l'articulation entre les conditions organiques du sujet et les médiations sociales et éducatives (Mendonça *et al*., 2020). Il s'agit d'un prolongement fondamental pour comprendre le développement humain dans une perspective historico-culturelle, dans la mesure où il déplace le regard de la limitation vers les possibilités de réorganisation fonctionnelle du psychisme.

Ainsi, les contributions d'Alfred Adler jouent un rôle décisif dans l'approfondissement des recherches défectologiques vigotskiennes. Adler soulignait déjà le caractère dialectique de la psychologie individuelle, en soutenant que le développement de la personnalité s'opère dans la tension avec les déterminants biologiques, en mobilisant des processus compensatoires. Une telle perspective introduit un élément crucial : la compréhension que le handicap n'agit pas de

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

manière directe et linéaire sur le développement, mais qu'il est médiatisé par des processus subjectifs et sociaux.

Dans cette optique, Vigotski souligne, en s'appuyant sur Adler, le rôle central de la dimension sociale impliquée dans le sentiment d'infériorité vécu par la personne en situation de handicap[10]. Adler formule, en ce sens, une loi psychologique fondamentale selon laquelle l'insuffisance organique, lorsqu'elle est vécue subjectivement comme une infériorité, peut se transformer en source d'aspirations psychiques orientées vers la compensation et la surcompensation. Ainsi, ce n'est pas le handicap en soi qui détermine le destin de la personnalité, mais les conséquences sociales qui en découlent.

C'est sur la base de ce principe que Vygotski (1927/1997, p. 75) va développer et approfondir le concept de surcompensation, compris non pas comme un simple remplacement fonctionnel, mais comme un processus complexe de réorganisation des systèmes psychologiques, orienté par les conditions historico-culturelles du développement, à savoir :

> c'est dans la désadaptation de l'enfance que réside la source de la surcompensation, c'est-à-dire du développement accru des fonctions. Plus l'enfance est adaptée […] plus les possibilités potentielles de développement et d'éducation sont faibles. La garantie du développement de la survalorisation réside dans la présence d'un handicap ; c'est pourquoi la désadaptation et la surcompensation sont les forces motrices du développement de l'enfant. Cette conception nous fournit la clé de la psychologie des classes et de la pédagogie. Tout comme le cours d'un fleuve est déterminé par ses rives et son lit, la ligne psychologique principale et le parcours de vie de l'homme qui se développe et grandit sont déterminés, avec l'objectivité nécessaire, par la condition sociale et par les « rives sociales » de la personnalité.

Dans son analyse de la crise de la psychologie, Vyigotski conclut que ce sont les conséquences sociales du handicap – et non le handicap en soi – qui déterminent le processus de surcompensation. Cette compréhension implique une prise de distance à l'égard du déterminisme objectif du psychisme présent dans l'œuvre d'Alfred Adler, selon lequel il existerait une relation directe entre la déficience organique et la configuration psychique de l'individu. En rompant avec cette hypothèse, Vigotski entreprend une révision en profondeur de sa propre théorie, tout en conservant la notion de compensation, désormais reformulée en termes de dépassement de nature dialectique. C'est précisément dans ce mouvement de

[10] Sur cet aspect, voir également Gonzalez Rey (2011).

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

tournant théorique que s'inscrit le texte « Défaut et surcompensation », raison pour laquelle il est ici considéré comme de nature transitoire.

« Fondements de la défectologie contemporaine »

Vigotski mène un intense travail pratique dans le domaine du handicap. En 1926, il fonde un laboratoire de psychologie pour les enfants en situation de handicap (Vygodskaya ; Lifanova, 2000). Il en est le directeur, puis le conseiller scientifique. Le laboratoire devient l'Institut Expérimental de Défectologie en 1929 et est rattaché au Commissariat Populaire de l'Éducation. Tout au long de cette période, et par la suite, Vigotski y travaille auprès d'enfants en situation de handicap et publie de nombreux travaux scientifiques.

Le texte « Fondements de la défectologie contemporaine » (Vygotski, 1929/1997) peut être considéré comme une synthèse de ses études et réflexions, ainsi que comme l'élaboration d'un fondement théorique et épistémologique de la discipline scientifique Défectologie. Dans ce texte, l'auteur reprend et approfondit les propositions précédemment esquissées, leur conférant une plus grande cohérence théorique et méthodologique. À ce stade, l'auteur systématise un ensemble de thèses centrales qui structurent désormais son approche dans le domaine de la défectologie, parmi lesquelles se distinguent : (i) la distinction entre la dimension primaire et la dimension secondaire du défaut ; (ii) la réorganisation des fonctions psychologiques supérieures, liée à la thèse selon laquelle les lois du développement sont les mêmes pour les enfants sans handicap et les enfants en situation de handicap ; (iii) l'émergence de voies alternatives de développement ; et (iv) le concept de compensation, désormais articulé de manière plus rigoureuse à la dimension secondaire du défaut, conduisant à une remise en question de la méthode.

C'est précisément sur le plan méthodologique qu'apparaît un tournant décisif dans sa critique de la défectologie traditionnelle. Selon Vygotski (1929/1997), ce domaine scientifique commet une incohérence fondamentale en abordant le handicap sous un angle négatif, centré sur ce qui manque au sujet par rapport à un modèle normatif de normalité. Dans cette approche, la personne en situation de handicap est conçue comme un organisme déficitaire, défini par ses insuffisances, ce qui la place dans une position de moindre valeur au sein de l'analyse scientifique.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Une telle orientation entre toutefois en contradiction avec un principe épistémologique fondamental : il n'est pas possible de constituer en objet d'investigation scientifique ce qui se définit exclusivement par la négation, c'est-à-dire par ce qui n'est pas. En opérant avec des catégories négatives, la défectologie traditionnelle empêche de saisir la spécificité du développement dans ces cas, dans la mesure où elle ne tient pas compte de l'existence de systèmes propres d'organisation psychique et de tâches positives qui émergent des conditions de vie concrètes du sujet. C'est sur ce point que Vigotski propose une réorientation méthodologique, en déplaçant l'accent mis sur le handicap en tant que manque vers l'analyse des formes spécifiques de développement qui se constituent dans des conditions historico-culturelles données. À ce sujet, il affirme

> dans cette idée réside le cœur méthodologique de la défectologie contemporaine ; l'attitude adoptée face à ces idées détermine la place de chaque problème particulier concret. Cette idée ouvre, face à la défectologie, un système de tâches positives, tant théoriques que pratiques ; la défectologie devient ainsi possible avec la science, elle acquiert dès lors un objet d'étude spécifique, délimité d'un point de vue méthodologique en matière d'étude et de connaissance (Vygotski, 1929/1997, p. 33).

Pour cette raison, il apparaît nécessaire, selon l'auteur, de considérer la défectologie comme un domaine de connaissance doté d'une spécificité propre, y compris sur le plan gnoseologique. Une telle position implique de reconnaître que l'étude du développement dans des conditions de handicap ne peut être réduite à une variation quantitative du développement dit normal, ni appréhendée à travers des catégories négatives ou déficitaires. Au contraire, elle exige la construction d'un champ théorique et méthodologique capable de saisir les formes qualitativement distinctes d'organisation psychique qui émergent de ces conditions.

C'est dans ce contexte que s'établit la distinction entre la dimension primaire du défaut, de nature organique, et sa dimension secondaire, relative aux effets sociaux produits par le handicap. Cette distinction constitue l'un des axes fondamentaux pour la compréhension de la problématique du normal et du psychopathologique au sein de la Théorie historico-culturelle, dans la mesure où elle déplace le centre de l'analyse vers les conditions sociales du développement et vers les processus de réorganisation psychique qui en découlent. Autrement dit,

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

> la conséquence directe du défaut est la sous-estimation de la position sociale de l'enfant ; le défaut se traduit par « une luxation sociale ». Toutes les relations avec les autres, tous les moments qui déterminent la place de la personne dans le milieu social, son rôle et son destin en tant que participant à la vie, ainsi que toutes les fonctions sociales de l'être, se réorganisent. Les causes organiques, innées […] n'agissent ni par elles-mêmes ni directement, mais de manière indirecte, par le biais de la diminution de la position sociale de l'enfant qu'elles provoquent. Tout ce qui est héréditaire et organique doit également être interprété d'un point de vue psychologique, afin de pouvoir prendre en compte son véritable rôle dans le développement de l'enfant. (Vygotski, 1929/1997, p. 28).

La dimension secondaire du défaut implique, pourtant, un processus de réorganisation des fonctions psychiques supérieures, les conduisant à une restructuration des systèmes psychologiques dans sa totalité, sous l'influence déterminante des conditions historico-culturelles – telles que la famille, l'école et les formes d'organisation sociale.

Cette inflexion représente une rupture significative avec les approches traditionnelles de son époque, en déplaçant l'axe de l'analyse du manque vers la positivité du développement, c'est-à-dire, vers les modes spécifiques par lesquels le psychisme se réorganise en fonction des conditions historico-culturelles. En ce sens, la défectologie cesse d'être conçue comme un champ subordonné ou résiduel de la Psychologie et commence à se constituer comme un domaine légitime d'investigation scientifique, doté de problèmes, de méthodes et de catégories propres.

Il s'agit pourtant d'une proposition théorique de caractère innovateur, dont ses prolongements dépassent le contexte de sa formulation, en exerçant une influence décisive sur les débats contemporains dans le champ de la Psychologie et de l'Éducation, notamment en ce qui concerne la compréhension des trajectoires de développement et les pratiques inclusives, comme nous chercherons à le démontrer tout au long de cet article. Le texte de 1929 constitue en quelque sorte un aboutissement, un point culminant, tout comme l'ouvrage contemporain "Histoire du Développement des Fonctions Psychiques Supérieures" (Vygotski, 1927/1991). Mais Vigotski était déjà prêt à entreprendre d'importants changements, annoncés dans son texte programmatique "Sur les systèmes psychologiques", conférence prononcée en 1930 (Vigotski, 1930/2023). C'est également le moment où sa pensée pédagogique acquiert une importance majeure. Pour comprendre ce qu'il suit, il est nécessaire d'approfondir certains aspects.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Digression: la rencontre entre la défectologie et la pédologie

Les productions de la période à partir de 1930 configurent un moment d'une systématisation théorique croissante, dans lequel se dessine un *corpus* conceptuel dense et articulé, consacré à la compréhension du développement des fonctions psychologiques supérieures. Il s'agit de la consolidation de la Psychologie Historico-Culturelle – également désignée par l'auteur comme Psychologie des Fonctions Psychiques Supérieures – , marquée par l'incorporation de catégories telles que la médiation, le système fonctionnel et le développement historique du psychisme, qui commencent à orienter, de manière plus rigoureuse, ses investigations scientifiques.

Dans ce contexte de profonde création, certains concepts importants s'entrelacent et composent une totalité théorique. Et, dans l'interrelation des différents textes, on observe l'émergence de préoccupations pédologiques qui affectent la compréhension vigotskienne de la défectologie elle-même. Cet ensemble de productions mérite une attention particulière dans la mesure où il exprime un mouvement de révision théorique décisif dans l'élaboration de Vigotski, particulièrement en ce qui concerne la compréhension des relations entre le normal et le pathologique. Il s'agit d'un moment où ses formulations acquièrent une plus grande cohérence conceptuelle, permettant ainsi une réinterprétation de ces catégories à la lumière d'une approche historico-culturelle du développement.

Ainsi, certains concepts acquièrent une centralité analytique et seront examinés ci-après, dans la mesure où ils non seulement approfondissent la problématique en question au sein de l'œuvre de Vigotski, mais permettent également une réinterprétation de la défectologie elle-même à la lumière de l'approche historico-culturelle du développement. Parmi ces concepts, se détache d'abord le problème du milieu.

- ***O problema do meio***

La notion de milieu en tant que source de développement occupe une place centrale dans les travaux vigotskiens à partir de 1931, permettant à l'auteur d'appréhender les spécificités ontogénétiques à travers la catégorie de situation sociale de développement (SSD). Dans cette perspective, le milieu n'est plus considéré comme un ensemble de conditions externes, mais est appréhendé dans sa relation dynamique avec la constitution de la personnalité, dans la mesure où il agit sur le sujet et participe activement au processus de développement.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

À cet égard, Vigotski (1930/2018, p. 87) affirme que,

> en ce qui concerne le développement de la personnalité et des caractéristiques spécifiquement humaines, cela signifie que, dans le développement de l'enfant, le milieu joue le rôle de source de développement. Autrement dit, il ne joue pas le rôle d'environnement, mais celui de source de développement.

Chez Vigotski, comme le souligne Pino (2010), le milieu ne doit pas être considéré comme une réalité autosuffisante ou comme une donnée en soi. L'aspect décisif réside dans la manière dont il agit sur l'enfant, c'est-à-dire dans la façon dont cette action est médiatisée par les sens que l'enfant lui-même construit à partir de ses expériences partagées culturellement. Dans cette perspective, il est fondamental de reconnaître que chaque enfant singularise ses expériences en fonction de ses conditions pédologiques, ce qui permet de comprendre pourquoi une même situation peut revêtir des significations différentes pour différents sujets.

Dans cette même direction, et dans la continuité de l'argument précédent, il semble évident que l'enfant n'occupe pas une position passive face aux influences du milieu. Au contraire, elle participe activement à ce processus, en réagissant aux conditions sociales qui l'entourent, en les transformant et en les réélaborant. Ainsi, le développement se présente comme une relation d'interdépendance réciproque et transformatrice entre les conditions sociales d'existence et la formation psychique du sujet, dans laquelle la production de sens joue un rôle médiateur fondamental.

Il s'agit donc d'un processus dynamique et historiquement situé, dans lequel non seulement l'enfant se modifie, mais où se reconfigure qualitativement sa propre relation avec le milieu. À mesure que de nouveaux sens sont produits, le milieu commence à agir différemment sur le sujet, ouvrant ainsi de nouvelles possibilités de développement. Comme le souligne Vigotski (1930/2018, p. 83), « ce n'est pas seulement l'enfant qui change, mais aussi sa relation avec le milieu, qui commence à l'influencer d'une nouvelle manière ».

- ***Le problème de l'âge***

Outre la catégorie du milieu, l'âge pédologique de l'enfant constitue un autre élément fondamental pour l'analyse du développement infantile. En d'autres termes, il s'agit de comprendre comment, au cours des différentes périodes du développement ontogénétique, de nouvelles formations psychiques émergent, se consolident et se transforment, configurant de manière dynamique le système des fonctions psychologiques supérieures.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Dans cette perspective, Vigotski souligne que le développement humain ne s'organise pas de manière linéaire ou homogène dans le temps, mais se structure à travers une dynamique complexe qui articule des périodes critiques (plus brèves et intenses) et des périodes relativement stables. Un tel mouvement exprime l'imbrication des conditions de maturation et des conditions historico-culturelles dans l'ontogenèse, indiquant que le développement ne peut être compris comme un processus linéaire, continu ou homogène. Au contraire, il s'agit d'une dynamique complexe, marquée par des discontinuités, des réorganisations qualitatives et des changements structurels dans le fonctionnement psychologique. En ce sens, la notion d'âge pédologique introduit un critère analytique fondamental, en mettant en évidence que chaque période du développement se caractérise par une configuration spécifique des relations entre le sujet et le milieu, ainsi que par certaines possibilités et limites à l'émergence de nouvelles formations psychologiques. Comme l'affirme Vigotski (1930/2018, p. 22), « […] le développement n'est pas un processus organisé dans le temps de manière simple, mais complexe ; son rythme ne coïncide pas avec celui du temps, mais dépend de l'âge pédologique de l'enfant ».

- ***Le problème intellect-affect***

L'un des problèmes que Vigotski (1930/2023) soulève d'emblée dans son texte programmatique « Sur les systèmes psychologiques » est celui de la relation entre l'intellect et l'affect, thème qui allait devenir central dans la dernière phase de son œuvre, sans qu'il parvienne à y apporter une solution satisfaisante au-delà d'une analyse très approfondie et détaillée des théories psychologiques en vigueur à son époque.

Nous observons, à ce stade, que Vigotski s'oriente vers une conception de cette relation comme étant culturellement située, s'éloignant ainsi radicalement d'une perspective essentialiste et universalisante. Il affirme : « Les émotions complexes n'apparaissent que historiquement et constituent une combinaison de relations qui émergent des conditions de la vie historique… » (Vygotski, 1930/2023, p. 201-202).

En effet, dans cette ligne d'argumentation, le rôle central du sens dans l'ontogenèse permet à Vigotski de reconfigurer les relations entre l'intellect et l'affect, en les articulant à la constitution de nouveaux systèmes interfonctionnels. C'est dans cette perspective que l'auteur lui-même illustre cette formulation à travers l'exemple de la jalousie :

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

> Pour le dire plus simplement, nos affects agissent au sein d'un système complexe avec nos concepts, et qui ne sait pas que la jalousie d'un individu ancré dans des concepts mahométans sur la fidélité de la femme et celle d'un individu ancré dans un système de représentations opposées sur la fidélité de la femme sont différentes ? ; qui ne comprend pas que ce sentiment est historique, qu'il évolue fondamentalement dans des milieux idéologiques et psychologiques distincts, bien qu'il conserve un certain radical biologique, sur la base duquel cette émotion surgit ? (Vigotski, 1930/2023, p. 201).

C'est précisément à partir de cette compréhension que les concepts de milieu, d'âge pédologique et d'intellect-affect acquièrent un statut articulateur au sein de la théorie vigotskienne, permettant d'appréhender le développement comme un processus historiquement situé et structurellement organisé. Même s'ils ne sont pas toujours explicités de manière systématique, ces concepts traversent d'importants travaux défectologiques produits par Lev S. Vigotski entre 1930 et 1931, dans lesquels sont posés les fondements d'une approche plus intégrée du développement en situation de handicap. Parmi ces écrits, on peut citer notamment : « Le collectif comme facteur de développement de l'enfant handicapé » (Vygotski, 1931/1997) et « Le diagnostic du développement et la clinique pédologique de l'enfant difficile » (Vygotski, 1931/1997).

Ces textes ont ensuite été rassemblés dans le volume Tome V : Défectologie (Vygotski, 1997), organisé à titre posthume. Cependant, cette compilation n'a pas bénéficié de la participation directe de l'auteur, ce qui exige une certaine prudence dans la lecture et l'interprétation de l'ensemble. Cette situation éditoriale soulève des questions pertinentes concernant les critères de sélection et d'ordonnancement des textes, ainsi que les éventuelles omissions imposées à l'ouvrage, qui peuvent ne pas correspondre entièrement à la manière dont Vigotski lui-même concevait l'unité et l'articulation de ses recherches.

L'absence de l'auteur dans la composition de ce volume soulève des questions importantes d'ordre éditorial et épistémologique. Il n'est pas possible d'affirmer, par exemple, si l'auteur aurait choisi de publier ces textes séparément ou s'il les aurait intégrés différemment dans l'ensemble de son œuvre. Au contraire, il existe des indices solides indiquant que ses recherches en défectologie, en pédologie et en psychologie générale constituent un projet théorique complexe et dialectique, orienté vers la compréhension du développement humain dans sa totalité.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Dans cette optique, une lecture articulée de ces écrits permet d'entrevoir un lien conceptuel profond entre eux. À partir de 1930, et avec une intensité accrue entre 1931 et 1934, on observe un mouvement d'intégration théorique croissante, dans lequel Vigotski établit de nouveaux nexus conceptuels qui traversent différents domaines de sa production. Ce processus culmine dans la formulation d'une architecture théorique plus large, aujourd'hui reconnue comme la Théorie historico-culturelle. Cette intégration apparaît particulièrement clairement dans le texte dense et complexe intitulé « Le problème du retard mental » de Vigotski (1935/1997), publié à titre posthume en 1935, probablement l'un des derniers travaux élaborés par l'auteur, dans lequel se condensent et s'articulent, de manière plus systématique, les principales catégories de sa théorie du développement.

« Le problème du retard mental » : concepts pédologiques pour repenser la défectologie

Dans son étude complexe et stimulante intitulée « Le problème du retard mental », Vygotski (1935/1997) déplace l'axe de l'analyse vers la question de la relation entre l'intellect et l'affect, en la plaçant au cœur de la compréhension du développement humain. La condition de l'enfant présentant un retard de développement, selon la terminologie de l'époque, constitue, dans ce contexte, un terrain privilégié pour aborder une question théorique décisive : quelle est la nature de la relation entre les processus intellectuels et affectifs dans l'ontogenèse ?

Dans ce texte, on peut identifier un ensemble d'objectifs articulés qui orientent son argumentation : (i) défendre une conception moniste du psychisme, en affirmant l'unité entre l'intellect et l'affect, par opposition aux lectures dualistes de matrice cartésienne, qui les traitent comme des instances distinctes ; (ii) contreposer les théories hégémoniques du développement humain à une perspective matérialiste historico-dialectique, capable de saisir le caractère systémique et dynamique des fonctions psychologiques supérieures ; (iii) analyser les particularités de la constitution psychologique de l'enfant présentant un retard de développement, en tenant compte de ses conditions de vie concrètes ; et (iv) intégrer à la problématique du développement la question de la formation de la conscience en tant que catégorie centrale.

Dans ce chapitre, Vigotski analyse en particulier les travaux de Kurt Lewin (1890-1947) concernant la relation entre l'intellect et l'affect dans le développement des enfants en situation

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

de handicap. Lewin élabore ce qu'on appelle la théorie de la dynamique de la débilité mentale infantile, d'orientation volontariste, en cherchant à comprendre les phénomènes psychologiques en termes systémiques. L'un de ses principes fondamentaux repose sur l'idée que le tout ne peut être réduit à la somme de ses parties ; au contraire, c'est à partir de la structure de l'ensemble que les parties qui le composent deviennent intelligibles.

À cet égard, Vigotski y voit une avancée importante par rapport à la perspective de Séguin (1812-1880). Pour Lewin, le retard de développement ne se limite pas à une atteinte isolée de l'intellect, mais concerne la personnalité dans sa totalité, considérée comme un système. Ainsi, on rejette la place centrale exclusive du défaut intellectuel comme clé explicative du développement et on déplace l'attention vers la sphère affective-volitive, c'est-à-dire vers les processus de motivation, d'intérêt et de nécessité qui orientent l'activité de l'enfant.

À partir d'une série de recherches expérimentales, discutées par Vygotski (1935/1997), Lewin analyse la manière dont les enfants présentant un retard de développement s'engagent dans des activités exigeant un effort intellectuel, en les comparant à des enfants considérés comme se situant dans les normes. Dans ces études, on observe, par exemple, le degré d'engagement, les niveaux de saturation face aux tâches et la tendance à remplacer une activité par une autre. Ces analyses permettent à Lewin d'affirmer que le développement psychique implique la différenciation progressive des structures et des systèmes psychologiques ainsi que des transformations dans le contenu et la signification des activités.

Sur la base de ces présupposés, Vigotski précise que, selon Lewin, l'enfant présentant un retard de développement ne fait pas l'objet du même mouvement graduel de différenciation et d'intégration des systèmes psychiques que celui observé chez les enfants sans handicap. De même, on ne constaterait pas, dans ces cas, les relations flexibles et dynamiques entre les systèmes, caractéristiques d'un développement considéré comme typique.

Malgré les avancées identifiées, Vigotski souligne des limites significatives dans la formulation de Lewin, mettant en évidence des inconsistances qui font obstacle à une compréhension plus globale du développement humain. On notera en particulier un contresens découlant d'une approche antidialectique de la relation entre l'intellect et l'affect. En centrant son attention presque exclusivement sur la sphère affective-volitive, Lewin minimise le rôle de l'intellect, compromettant ainsi l'analyse de l'unité fonctionnelle qui articule ces deux pôles. Ainsi, en ne saisissant pas l'intellect et l'affect comme des dimensions se constituant

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

mutuellement au sein d'un même système, cela rend impossible l'étude même de leur relation, qui, pour Vigotski, constitue un problème central pour la compréhension du développement. C'est précisément à partir de cette limitation que découlent d'autres équivoques dans la formulation de Kurt Lewin.

Tout d'abord, on constate que Lewin a tendance à analyser l'intellect à partir de ses formes les plus élémentaires, primitives et initiales, en négligeant les formes supérieures d'organisation de l'activité psychique qui caractérisent le comportement humain. En ce sens, il considère comme l'essence de la pensée ce qui correspond à ses niveaux les plus bas de développement, opérant un mouvement explicatif qui part des expressions les plus simples de l'activité psychique pour en comprendre les formes les plus complexes. Une telle démarche est toutefois critiquée par Vigotski, pour qui les fonctions psychologiques supérieures possèdent une genèse qualitativement distincte et une organisation fonctionnelle spécifique, ne pouvant être réduites à leurs formes élémentaires.

Deuxièmement, Lewin défend l'idée de l'invariance de l'intellect, en partant du principe que l'activité intellectuelle reste essentiellement identique tout au long du développement. À l'inverse, Vigotski affirme que l'intellect subit une transformation qualitative au cours du développement ontogénétique, en étroite articulation avec les conditions historico-culturelles, ce qui implique de reconnaître l'historicité et le caractère dynamique des fonctions psychologiques supérieures.

Malgré les avancées importantes de la théorie de Lewin, il est nécessaire, selon Vygotski, de poser le problème à l'envers. Il est donc fondamental de l'aborder à partir de l'unité intellect-affect, en s'éloignant de toute explication antidialectique, métaphysique et ahistorique. Selon Vygotski (1935/1997, p. 344) : « Tout le problème réside dans le fait que la pensée et l'affect constituent les parties d'un tout unique : la conscience humaine ».

Ici, la problématique de la formation de la conscience occupe une place centrale et s'appréhende à partir des formes historico-culturelles de l'activité humaine, c'est-à-dire sur le plan de la phylogenèse. Dans ce contexte, Vigotski s'appuie sur Engels pour soutenir que les possibilités d'une activité rationnelle et libre, caractéristiques du genre humain, ne peuvent être pleinement saisies lorsqu'elles sont dissociées de la volonté. En effet, le développement de l'intellect est intrinsèquement lié aux conditions concrètes de développement de l'activité elle-même, en particulier le travail. Il n'y a donc pas d'opposition entre l'activité et la pensée, tout

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

comme on ne peut séparer la liberté de la volonté, ni celle-ci de la nécessité de maîtriser la nature par l'action pratique.

C'est dans ce mouvement que surgit, à partir de l'action humaine, le système des fonctions psychologiques supérieures, dont la nature est à la fois intellectuelle et volitive. Bien qu'elles ne soient pas identiques, ces dimensions constituent un système fonctionnel intégré, dans lequel la maîtrise et l'intériorisation « vont de pair » (Vygotski, 1935/1997, p. 354). Cela s'explique par le fait que intérioriser implique, nécessairement, maîtriser. En étant intériorisées, les fonctions acquièrent de nouvelles possibilités d'activité, révélant que leur organisation implique, à la fois, une reconfiguration qualitative tant de la sphère intellectuelle que de la sphère affective.

La question de l'unité entre la pensée et l'affect constitue l'un des noyaux centraux de l'explication de la conscience. Comme le souligne Vigotski, les transformations ne découlent pas simplement du fait de penser aux choses, mais des modifications des affects et des fonctions qui y sont liées, en fonction des systèmes qui sont intériorisés. De plus, ces transformations dépendent non seulement du contenu de ce qui est intériorisé, mais surtout de la manière dont cela se produit ; autrement dit, du sens de l'action. Cette proposition concernant l'unité intellect-affect ne se limite pas à l'étude des enfants présentant un retard de développement, mais concerne le développement humain dans sa totalité. En résumé, l'unité entre l'intellect et l'affect constitue la base du problème de la conscience et est intrinsèquement liée au problème du sens de l'action, c'est-à-dire à la vie concrète.

Dans cette optique, l'étude de l'affect chez l'enfant – en particulier le passage des formes élémentaires aux formes supérieures – est directement liée aux transformations des relations entre l'affect et l'intellect tout au long de l'ontogenèse. Comme l'affirme Vygotski (1935/1997, p. 358), « […] la pensée peut être l'esclave des passions, leur serviteur, mais elle peut aussi en être le maître ». Il devient donc incontournable d'analyser les relations entre l'intellect et l'affect, dans leur unité et leurs variations interfonctionnelles, non pas comme des entités statiques, mais comme un processus dynamique. Il s'agit d'un processus qui n'est pas spécifique aux enfants aveugles, sourds ou présentant un handicap intellectuel, mais qui concerne la constitution du genre humain dans son universalité.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Considérations finales

Les concepts développés par Vigotski et présentés tout au long de cet article mettent clairement en évidence le rôle structurant des études défectologiques dans l'élaboration de la Théorie historico-culturelle. Loin d'occuper une place périphérique ou purement appliquée, ces études font partie intégrante du noyau épistémologique de l'œuvre vigotskienne, constituant un domaine privilégié pour l'élaboration de catégories fondamentales concernant le développement humain, la médiation et la réorganisation fonctionnelle du psychisme.

À partir des arguments développés ici, il est possible de formuler une proposition de synthèse : si, d'une part, les textes défectologiques présentent entre eux une cohérence conceptuelle – bien que marquée par des déplacements, des élargissements et des reformulations tout au long du parcours intellectuel de Vigotski –, d'autre part, leurs thèses sont profondément imbriquées avec les fondements théoriques élaborés dans le cadre de ses études pédologiques et de ses recherches en psychologie générale. Dans tous ces domaines, une position théorique radicale se détache : le refus de considérer les distinctions entre le normal et le pathologique comme des données naturelles ou fixes, en les affirmant au contraire comme des productions historiquement déterminées, socialement médiatisées et, par conséquent, susceptibles de transformation.

Au terme de ce parcours analytique, il apparaît clairement que l'articulation entre ces différents ensembles de textes, dont la convergence s'exprime dans le problème de l'unité entre l'intellect et l'affect, ne tend pas simplement vers une clôture systématique, au sens d'une théorie achevée et monolithique. Au contraire, elle renvoie à un projet théorique qui se construit au sein d'un mouvement dialectique, dans lequel les concepts eux-mêmes se transforment à mesure que s'élargissent les objets d'étude et s'approfondissent les médiations explicatives.

En ce sens, affirmer que la Théorie historico-culturelle est restée inachevée en raison de la mort prématurée de Vigotski peut être, d'un point de vue épistémologique, une formulation insuffisante. Même s'il est avéré que son projet scientifique n'a pas été systématisé sous une forme définitive, ce constat n'autorise pas à le considérer comme une théorie interrompue ou incomplète au sens d'une lacune. Au contraire, il s'agit d'une théorie qui, dans sa structure même, se tourne vers l'historicité comme principe constitutif.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Cela signifie reconnaître que la Théorie historico-culturelle ne s'organise pas comme un système fermé de propositions, mais comme un champ théorique en élaboration permanente, dont la vitalité réside précisément dans son ouverture, dans sa capacité à intégrer de nouvelles déterminations, de nouveaux problèmes et de nouvelles formes de compréhension du développement dans son historicité. Le mouvement de développement conceptuel présent dans l'œuvre de Vigotski – visible, par exemple, dans le passage d'une théorie du signe à une théorie des systèmes sémantiques dynamiques – exprime la logique même d'une théorie qui prend le développement comme catégorie centrale, y compris pour se penser elle-même.

Dans cette perspective, l'unité entre l'intellect et l'affect, qui apparaît comme l'un des axes les plus avancés de sa réflexion, ne constitue pas un point d'arrivée, mais un horizon théorique qui redéfinit rétroactivement l'ensemble de son œuvre antérieure tout en ouvrant de nouvelles perspectives de recherche. Il s'agit d'un concept-limite, dans lequel se condensent les tensions fondamentales de l'explication de la conscience en tant que système dynamique, historique et fonctionnel.

Ainsi, la Théorie historico-culturelle conserve sa vitalité non pas en dépit de son caractère ouvert, mais précisément grâce à lui. Son caractère incomplet (ou, plus rigoureusement, son ouverture constitutive) est ce qui permet son appropriation, son développement et sa recréation continus dans différents contextes historiques, tout en préservant sa puissance explicative et critique face aux problèmes contemporains du développement humain. C'est dans cet horizon interprétatif qu'il devient possible de relire l'un des passages les plus connus de Lev S. Vigotski : « C'est [en référence à l'unité intellect-affect] la dernière chose que je ferai en psychologie – et je mourrai au sommet, comme Moïse, après avoir vu la terre promise, mais sans y avoir posé le pied. Pardonnez-moi, mes chères créatures, « le reste n'est que silence » ».

Sa dernière note, souvent interprétée comme l'expression d'un projet inachevé, peut être comprise plus précisément comme la formulation d'une exigence épistémologique : celle selon laquelle une théorie qui prend pour objet le psychisme humain – c'est-à-dire un objet historique, dynamique et en constante transformation – ne peut constituer un système fermé. Au contraire, elle doit rester ouverte, critique et en mouvement, en accompagnant les transformations du réel même qu'elle cherche à appréhender.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Références

GONZALEZ REY, Fernando L. *El pensamiento de Vigotsky*: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. Cidade: México: Trillas, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Danielle Sousa da; BARBOSA-ANDRADE, Franciene Soares; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, [*S. l.*], v. 24, p. e193222, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020193222. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/VBdMYknZyqxbDCnY6f7QJhd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 out. 2026.

PINO, Angel Sirgado. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?lang=pt. Acesso em: 1 maio 2024.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia Pedagógica*. Portugal: Artmed, 2010. Publicado em 1926.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *7 Aulas de L. S. Vigotski*. Sobre os fundamentos da Pedologia. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. Tradução de Priscila Marques. Organização de Gisele Toassa e Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *O essencial de Vigotski.* Organização de Robert W. Rieber e David K. Robinson. Tradução de Priscila Marques e Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Imaginação:* textos escolhidos. Edição de Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff e Daniele Nunes Henrique Silva. São Paulo: Mercado das Letras, 2025.

VYGODSKAYA, Gita Lvovna; LIFANOVA, Tamara Mikhailovna. *Lev Semyonovich Vygotsky*: Zhizn', deyatel'nost', shtrikhi k portretu. Moscow: Smysl, 1996.

VYGOTSKI, Lev Seminovich. *Obras escogidas*. Vol. 1. Madrid: Visor, 1991. Publicação de 1927.

VYGOTSKI, Lev Seminovich. *Obras escogidas.* Vol. 5: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. Publicação de 1927.

VYGOTSKI, Lev Seminovich. *Cuadernos de Notas.* Edição de Ekaterina Závershneva e René Van der Veer. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2018.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

À PROPOS DES AUTEURS

Daniele Nunes Henrique Silva. Docteure en sciences de l'éducation de l'Université d'État de Campinas (UNICAMP) et professeure associée à l'Institut de Psychologie de l'Université de Brasília (UnB). Coordonne le Groupe d'études et de recherches en psychologie historico-culturelle (GEPHISC) et bénéficie d'une bourse de productivité en recherche du Conseil national pour le développement scientifique et technologique (CNPq) – catégorie PQ-2.

Contribution à l'article : Conceptualisation ; Méthodologie ; Analyse formelle ; Investigation ; Supervision ; Administration du projet ; Rédaction – version initiale ; Rédaction – révision et édition.
Curriculum Lattes : http://lattes.cnpq.br/5177909419017721

Bernard Schneuwly. Docteur en sciences de l'éducation et professeur honoraire de l'Université de Genève. Membre de l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE) et du groupe Didactique des langues et formation des enseignants : analyse du français enseigné (GRAFE).

Contribution à l'article : Conceptualisation ; Méthodologie ; Analyse formelle ; Investigation ; Rédaction – version initiale ; Rédaction – révision et édition.

AUTODÉCLARATION RELATIVE AUX PRINCIPES ET AUX PROCÉDURES ÉTHIQUES

Aucun outil d'intelligence artificielle générative n'a été utilisé lors de l'élaboration, de l'analyse, de l'interprétation, de la rédaction ou de la révision du manuscrit.

Reçu le: 13.04.2026
Accepté le: 28.09.2026
Publié le: 11.11.2026