

L'ENTRELACS ET LE CHIASMA :

à propos de Pascal Sévérac, *Puissance de l'enfance :*

Vygotski avec Spinoza, Vrin, 2022. – « Problèmes & controverses », 238 p.

Vincent Charbonnier

Issu de l'inédit de son Habilitation à diriger des recherches, *Puissance de l'enfance : Vygotski avec Spinoza* de P. Sévérac, s'inscrit dans l'onde de son précédent ouvrage, *Renaître : enfance et éducation à partir de Spinoza* (2021), dans lequel il se proposait de mener l'« enquête » afin de « construire ou reconstruire ce que pourrait être une théorie de l'enfance chez Spinoza – et partant une théorie de l'éducation. » (*Ibid.*, 9-10) Plus précisément, il s'agissait de chercher à savoir si, et comment la philosophie de Spinoza se donne « les moyens d'estimer l'enfant », de « définir ce qu'il est » et « sa nature », de déterminer « ce qu'il peut », quelle est « sa puissance » ainsi que « son devenir possible » c'est-à-dire d'interroger l'idée d'une « anthropologie de l'enfant » (*Ibid.*, 10).

Dans *Puissance de l'enfance*, la perspective est toutefois différente puisqu'il ne s'agit plus de poser la question de la possibilité d'une « anthropologie de l'enfance » mais bien d'en « jeter les fondements », en considérant le devenir adulte de l'enfant à partir « de sa dynamique propre, de son automouvement », concomitamment à « la puissance du social producteur de transformation » puis d'examiner comment s'affirment, en l'enfant, « sa puissance à la fois cognitive et affective » (Sévérac, 2022, 15 ; 16).

Il y a plus. *Puissance de l'enfance* nourrit une ambition beaucoup plus vaste qui est d'organiser « une confrontation de la psychologie vygotkienne avec la philosophie spinoziste », afin de montrer « ce que le spinozisme a de vivant pour la constitution d'une anthropologie de l'enfance », écrit P. Sévérac, et de le montrer « via une psychologie du développement (celle de Vygotski) qui s'est, en partie, construite grâce à lui » (Sévérac, 2022, 17 ; 18). Car jusqu'à présent, les études sur le spinozisme de Vygotski ont été surtout menées dans le champ de la psychologie et un peu en philosophie¹. Aussi, la confrontation proposée par P. Sévérac est-elle relativement inédite et surtout profondément originale, en ceci qu'elle consiste moins en une étude de la façon dont une pensée « hérite de l'autre » que dans la « manière de frotter » l'une contre l'autre « au-dessus d'un même foyer de problèmes, pour en faire jaillir quelque lumière. » (*Ibid.*, 17-18)

Ce frottement, cette *friction* de l'élaboration de Vygotski avec la philosophie de Spinoza, n'est pas forcée mais s'appuie au contraire sur les profondes affinités du psychologue russe pour la philosophie de Spinoza qui constitue une référence rémanente pour Vygotski². Si la référence à Spinoza est cardinale dans *Théorie des émotions*, elle est néanmoins d'ores et déjà présente de manière significative dès les premiers travaux de Vygotski, dans sa *Psychologie de l'art* (1925/2005) par exemple, où la parole de Spinoza « encadre » son propos³. Pareillement, au chapitre XII de *l'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1928-1931/2014), Vygotski convoque la fable de l'âne de Buridan, et mobilise les réflexions de Spinoza à ce propos qui figurent dans *l'Éthique* et les *Pensées métaphysiques*, qu'il discute fermement. Formant l'idée que, pour un enfant, la liberté consiste dans la maîtrise de son propre comportement, il conclut le chapitre en disant : « nous

1. Voir en particulier les travaux d'Y. Clot, en « clinique de l'activité » ainsi que ceux dédiés à Vygotski, dont il a été l'un des protagonistes du développement des études sur ce dernier en France. Sur la question du rapport Vygotski-Spinoza, voir Clot, 2015. Du point de vue de la philosophie, voir les remarques topiques de F. Zourachbivili (2002a, 127 ; 2022b, 167-168).

2. Voir Veer et Valsiner, 1991 ; Zavershneva, 2010 et Zavershneva & Veer, 2018. Voir aussi Rivière, 1990, 33 ; 64.

3. Voir l'épigraphie qui cite un long extrait de *l'Éthique* (III, 2, scolie) sur « ce que peut le corps », extrait dont *l'incipit* constitue d'ailleurs la phrase de conclusion de l'ouvrage (Vygotski, 2005, 361). Voir aussi la conclusion de son avant-propos (*Ibid.*, 19), dans lequel, citant de manière paraphrastique le *Traité politique* (I, § 4) – « ne pas rire, ne pas pleurer, mais comprendre », Vygotski manifeste avec éclat son style de pensée.

ne pouvons ne pas remarquer que nous en sommes arrivés à la conception même de la liberté et de la maîtrise de soi qu'a développée Spinoza dans son *Éthique*.⁴ »

Cette rémanence de la référence (et de la mobilisation) de Spinoza dans l'œuvre de Vygotski tient sans doute à ce que le premier propose non seulement « les principes d'une approche naturaliste des phénomènes psychiques », mais encore « un point de vue "moniste" sur les problèmes psychologiques », permettant ainsi « d'échapper aux réductionnismes physiologistes ou idéalistes » (Sévérac, 2022, 16 et 17) combattus par le second, dès ses premiers travaux. Cette rémanence souligne aussi combien Vygotski n'a jamais considéré la pensée de Spinoza de manière dévote mais toujours de manière critique, comme d'un instrument, un « diamant » qui coupe le verre dit-il. Sans doute est-ce la raison pour laquelle, dans ses carnets de notes, dont une sélection a été traduite et publiée en anglais, Vygotski se déclare « spinozien » plutôt que « spinoziste »⁵.

Le propos de P. Sévérac se déploie en trois grandes parties.

Dans la première, « **Anthropologie de l'enfance la transformation en question** », il se propose de jeter les bases d'une « anthropologie de l'enfance » avec l'idée cardinale que l'enfant possède une nature déterminée, distincte de celle de l'adulte. Cette anthropologie doit dès lors s'attacher à l'examen des propriétés de l'enfant, qui sont en même temps « des déterminations effectives de la puissance d'agir et de penser » (*Ibid.*, 54). Pour mieux asseoir cette anthropologie, il est cependant nécessaire de commencer par brièvement présenter la pensée de Vygotski afin, « avant que d'en user », d'en « déplier la complexité et d'en montrer la fécondité pour appréhender la puissance même de l'enfance » (*Ibid.*, 15).

Pour Vygotski, le développement de l'enfant se caractérise comme le résultat de deux processus distincts, l'un qui relève de l'évolution biologique des espèces animales et l'autre qui relève de l'évolution culturelle, qui s'entrelacent pour aboutir à la formation sociobiologique unique d'une personnalité. Il s'agit de penser le développement organique à partir du développement socio-historique et de comprendre ce dernier à partir de la maturation biologique, en soulignant que « l'effort » pour que l'enfant devienne pleinement humain et développe ses aptitudes sensori-motrices et affectives est culturel, éducatif en somme, et en gardant à l'esprit le caractère d'*entrelacement*, dialectique, des lignes « de développement de la puissance d'agir » qui « se coupent et se recoupent, s'éloignent et se rapprochent » (*Ibid.*, 26).

Le développement du langage offre un bon exemple. Discutant les thèses de Piaget, Vygotski critique l'idée que le langage égocentrique chez l'enfant serait dépourvu de fonction de communication et défend au contraire l'idée qu'il joue « un rôle moteur » dans l'activité infantine puisqu'il permet à l'enfant de se demander comment franchir un obstacle ou résoudre un problème. Le langage n'est pas une *autre expression* de la pensée, mais déjà une manière de *réfléchir et d'agir* en pensée laquelle « prend part à l'activité, produit ses effets, affecte le sujet. » (*Ibid.*, 41). Cette activité est simultanément « corporelle », puisqu'elle modifie le réel, et « psychique », puisqu'elle réfléchit sur la situation et ce qui la fait varier, « ce qui la perturbe ou la désoriente, ce qui la réoriente et la façonne, ce qui l'affecte » (*Ibid.*, 43), c'est ce que Vygotski nomme « l'expérience vive » (*perezhivanie*), au double et indissociable sens d'une « expérience vécue et vivante »⁶.

Le langage est ainsi une « force vivante, collective, qui agit sur les individus » (*Ibid.*, 51), d'où la thèse majeure que l'enfant n'est pas un être nativement asocial qui se socialiserait (ou serait socialisé) par la société, mais au

4. Vygotski, 2014, 488. Cette problématique de la liberté par la maîtrise de soi fait d'ailleurs l'objet d'un questionnement serré au chapitre V de *Puissance de l'enfance*, « La conquête de la liberté » (Sévérac, 2022, 61-71), qui offre un bel exemple de la confrontation de Vygotski avec Spinoza, et où l'on voit combien le premier *use* de la pensée du second comme d'un véritable instrument critique.

5. « My position with regard to Spinoza : spinozian but not spinozist » (Zavershneva et Veer, 2018, 214).

6. *Ibid.*, 142. Il revient plus longuement sur la centralité de ce concept dans l'élaboration de Vygotski à la fin de l'ouvrage, en particulier 202 sqq. Sur la question de la « *perezhivanie* », voir Vygotski, 1934/2018, 111-130 et Veresov, 2014.

contraire un être qui se développe « comme “individu social”, comme social de plus en plus individualisé⁷ ». Cela signifie que l'enfant est « “coagi” par la force du social », que, par « une force qui s'individualise en lui », il devient « coagissant ou coactif, dès lors qu'il use de cette force pour résoudre les problèmes qui se posent à lui⁸ ». La pensée de l'enfant n'est pas « comme un empire dans un empire », mais « d'emblée socialisée » (Sévérac, 2022, 39), puisque le milieu social est toujours déjà présent pour lui.

Quelles qu'en soient les formalisations, le développement de la pensée ne peut se comprendre qu'à partir « de son enracinement dans une expérience correspondant aux besoins et aux désirs de l'enfant. » Son activité est simultanément « déterminée par le social » et par son « désir propre », signifiant qu'elle n'est « individuelle qu'en tant qu'elle est d'abord sociale », et surtout, qu'elle n'est « productive qu'à la condition d'être affective. » (*Ibid.*) Vygotski refuse donc de penser le social comme une « infraction dans le biologique et la pensée logique comme imposée du dehors à l'enfant », dans la mesure où le social est immanent à l'être même de l'enfant et que le développement de sa pensée logique doit se comprendre « à la fois par l'action du social, mais aussi par une dynamique interne à l'enfant – un “auto-mouvement” » (*Ibid.*). Son développement est alors un double mouvement, « du dehors » (le social), et « du dedans » (l'individu lui-même), un « auto-hétéro-mouvement », soit « l'affirmation d'une activité propre de l'enfant en tant qu'elle exprime, de façon précise et déterminée, ou individualisée, la puissance commune du social. » (*Ibid.*, 51)

C'est précisément la raison pour laquelle la transformation de l'enfant revêt plusieurs configurations et que si elle peut être « progressive », « lente », voire « imperceptible », elle n'en demeure pas moins « radicale » (*Ibid.*, 54), puisque le développement s'accomplit parfois au travers de changements brusques, de bonds. Cela exige de ne pas séparer le développement et la transformation pour penser le devenir adulte de l'enfant et de ne pas penser le développement comme le déploiement d'une substance préformée selon le schéma téléologique « d'une puissance en puissance » (*Ibid.*, 27), qui passerait progressivement à l'acte, mais bien comme le fruit d'un « *auto-mouvement* » de l'enfant et, simultanément, d'un « *effort culturel* » externe à ce dernier, sous la forme d'un collectif social⁹.

Le développement affectif et cognitif de l'enfant est intimement marqué du sceau de la contradiction en ce qu'il est enté sur « une dynamique sociale individualisée, un effort collectif » auquel il participe et dont il est « l'effet-cause, tout à la fois le patient et l'agent », en précisant que le collectif n'est pas « cause transitive du changement de nature de l'enfant, mais cause immanente » (*Ibid.*, 55-56). Il s'ensuit que le développement est un mouvement de transformation(s) aussi lent que progressif – « moléculaire¹⁰ » – et sans exclure des moments de rupture pour autant. À cet égard, il est possible de parler d'un « drame » du développement qui consiste en l'expérience par l'enfant d'une « opposition à soi-même », avec cette idée que le « différend *avec soi* est avant tout une différence *d'avec soi* », c'est-à-dire « une relance de son activité »¹¹.

7. *Ibid.*, 53. C'est aussi la thèse d'H. Wallon. Sur la question de l'individu social, voir Cimatti, 2014 ainsi que Scheller, 2022.

8. *Ibid.* Cf. *Pensée et langage* : « La fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage, aussi bien chez les adultes que chez l'enfant. Ainsi, le langage initial de l'enfant est purement social ; il serait incorrect de l'appeler langage socialisé, puisque à ce mot est liée l'idée de quelque chose de non social au départ, qui ne le devient qu'en se modifiant et en se développant. » (Vygotski, 1934/2019, 115)

9. Ce peut être l'institution scolaire, mais pas seulement, dont il découle que « la force d'une bonne éducation » se loge dans cet entre-deux, entre « contrainte » – puisqu'il s'agit « de faire advenir une altérité », et « contrariété » – qui doit éviter de se transformer en un « forçage artificiel », observe P. Sévérac (*Ibid.*, 28).

10. Une telle dimension nous suggère incidemment, sur un plan différent quoiqu'il nous paraît proche, en particulier dans sa dimension dramatique que nous allons tout de suite évoquer, les réflexions d'A. Gramsci à propos de l'évolution qu'il ressent de sa personnalité au fil de son incarcération. Voir Gramsci, 1990, 117-120 (*Cahiers de prison*, 15, § 9) et pour un premier commentaire, Tosel, 2016, 291-303.

11. *Ibid.*, 55 ; nous soulignons. À propos de la notion de « drame », notoirement utilisée dans *L'Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, Vygotski se réfère au psychologue allemand K. Bühler et, de manière plus fréquente, au psychologue français G. Politzer. Sur ce point, voir les précisions de L. Sève *apud* Vygotski, 2014, 64, n. 76.

Si le développement de l'enfant repose à la fois « sur une puissance externe et un mouvement interne », l'une passant dans l'autre, l'enjeu est d'analyser comment se produit « l'auto-intellectualisation » de l'enfant, de déterminer comment il parvient à cette « maîtrise du comportement, qui se nomme aussi "liberté" » et d'analyser enfin, comment s'opère « le passage de ses concepts empiriques à ses concepts scientifiques » (*Ibid.*, 57). Telles sont les interrogations de la seconde partie, « **l'activité cognitive de l'enfant** », dans laquelle se déploie la confrontation ou, mieux, la *confronta(c)tion*¹² de Vygotski avec Spinoza.

L'interrogation séminale du développement concerne la prise de conscience de soi de l'individu et le processus de maîtrise de son propre comportement, dont le trait « le plus caractéristique est le *choix* » (Vygotski, 2014, 465). Ne s'y joue pas une volonté libre *a priori*, mais plutôt une « lutte de motifs », et plus précisément, une « lutte pour une voie de fermeture » (*Ibid.*, 480), afin de constituer, précise P. Sévérac (2022, 69), un « schéma qui sera moteur ». La liberté ne consiste pas uniquement à comprendre « les logiques, ou les propriétés » à travers lesquelles les choses, y compris l'individu-sujet (soi-même), agissent nécessairement, ou à travers lesquelles « on peut agir sur elles », elle consiste surtout, à « éprouver les affects qui naissent de cette compréhension, et qui modifient sa propre manière de vivre » (*Ibid.*, 70). La liberté est donc « la force affective qui procure l'intelligence de la nécessité », c'est-à-dire l'« autodétermination (cognitive) dans l'hétéronomie (d'une situation) » (*Ibid.*, 71).

La psychologie vygotkienne a ceci d'éthique, au sens spinozien du terme, qu'elle passe par « une connaissance de soi en rapport avec les autres qui, en tant que telle, est modification de soi » (*Ibid.*, 73). Et c'est « dans le travail même de l'objectivation scientifique que cette psychologie devient éthique, en analysant non pas un objet inerte, figé par l'objectivation – les facultés de l'esprit – mais en pensant la pensée en acte, en développement »¹³. La formation d'un concept – « *saisie rationnelle d'une propriété réellement commune à plusieurs objets* » – s'apparente à la formation de ce que Spinoza appelle « une notion commune, une idée adéquate en tant qu'elle est un mouvement de pensée de résolution d'un problème. » (*Ibid.*) La production d'un concept exige que le mot ne soit plus considéré comme une « propriété des choses » ainsi que le pense d'abord l'enfant, « mais comme un signe qui devienne une médiation véritable du développement de la fonction rationnelle » (*Ibid.*, 75). Il y a donc un saut qualitatif dans l'usage du mot, puisque le processus de développement des fonctions psychiques supérieures comme fonctions médiatisées implique le développement des signes (des mots).

Chez l'enfant, le passage d'un certain genre de connaissance à un autre suggère un rapprochement avec l'idée spinozienne du passage d'une pensée inadéquate à une pensée adéquate. La question est alors de savoir si la distinction entre le premier et le deuxième genre de connaissance chez Spinoza est « superposable » à la distinction vygotkienne entre concepts spontanés (quotidiens) de l'enfant et concepts scientifiques. À ce rapprochement, P. Sévérac objecte que la typologie de Spinoza est « structurelle, puisqu'elle concerne tous les âges de la vie » et que la plupart des êtres humains « demeurent dominés par le premier genre de connaissance » (l'imagination), tandis que la typologie de Vygotski est « temporelle (ou historique) et désigne une dynamique évolutive » (*Ibid.*).

En réponse, P. Sévérac observe d'abord que Vygotski pose l'idée que des formes de pensée qui « prévalent durant l'enfance » peuvent « s'enkyster en l'adulte », que la pensée de l'adulte n'est pas toujours conceptuelle et toujours un peu teintée par l'imagination. Et il note ensuite que, chez Spinoza, le « devenir adulte » est pensé sur le modèle d'un « devenir actif » en précisant que « l'effort éducatif de transformation des aptitudes

12. Ceci afin de souligner combien les élaborations de Spinoza et de Vygotski *ré-agissent* l'une dans l'autre, et combien cette friction procure un surcroît de compréhension de l'une comme de l'autre.

13. *Ibid.* C'est précisément l'objet du chapitre V de *Pensée et langage*, « Étude expérimentale du développement des concepts » (Vygotski, 2019, 199-280), qui prend appui sur le travail mené par son collaborateur L. S. Sakharov (1930/1994).

corporelles de l'enfant » est un effort pour que, selon les termes de Spinoza dans l'*Éthique* (V, 39, scolie), « ce corps “se rapporte à un esprit qui est fortement conscient de soi, de Dieu et des choses” » (Sévérac, 2022, 76).

L'opposition n'est donc pas si nette entre une conception « structurale, anhistorique » de la pensée (Spinoza) et une conception « historique (“historico-culturelle”), génétique », avec des « stades » qui seraient « temporels et temporaires » (Vygotski). Quand bien même Spinoza ne thématise que très peu « cette progressivité des façons de connaître selon les âges de la vie », il est tout à fait possible, « de comprendre la typologie des genres de connaissance comme objet d'un parcours progressif » (*Ibid.*, 76-77). De la même manière, et quoiqu'il insiste « sur la dimension évolutive des stades de la connaissance », Vygotski met en lumière « des logiques d'engendrement de ces manières de connaître » qui, s'accomplissant dans l'histoire ontogénétique de l'enfant, « enveloppent aussi une nécessité transhistorique ». N'y a-t-il pas dès lors, « comme une nécessité structurale du développement cognitif de l'enfant ? » (*Ibid.*, 77)

C'est précisément le sens de la confrontation de Spinoza avec Vygotski que de chercher à « articuler chronologie et morphologie des formes de connaissance, historicité et éternité du développement de l'enfant.¹⁴ » Cela implique que l'approche structurale de l'activité cognitive (Spinoza) n'exclut pas une continuité entre genres de connaissance, de la même manière que l'approche développementale (Vygotski) n'exclut pas des césures et des différences, entre pensée par complexes et pensée par concepts. En deçà des genres de connaissance, Spinoza considère l'existence « d'une seule et unique puissance de penser, cause incomplète ou complète de ses idées » (*Ibid.*, 85). Et Vygotski conçoit quant à lui « une différence entre la pensée de l'enfant et celle de l'adulte » qui se recourent « en constituant deux processus de signification tout à fait différents. » (*Ibid.*, 87)

L'approche historico-culturelle du développement n'est nullement incompatible avec l'idée spinozienne « de *lois fondamentales de l'activité* de l'enfant » qui ont « la consistance d'une nécessité » et qui empêchent de ruiner la spécificité d'une *nature* de l'enfant « au nom d'une idée pauvre de l'historicité, exclusive de tout naturalisme. » (*Ibid.*, 88) En raison même d'une véritable « nature » de l'enfant qui est en rapport avec les autres, une « nature » historiquement et socialement déterminée, il faut « penser une véritable transformation dans le développement de l'enfant » et donc une véritable rupture entre la pensée de l'enfant et celle de l'adulte, une rupture, précise P. Sévérac, qui « passe à l'intérieur même de la pensée de l'enfant » (*Ibid.*). Nonobstant ces nombreuses affinités, « les propos de Vygotski et Spinoza ne se superposent pas d'emblée » et il convient donc d'être « sensible » à leurs petites différences pour bien en saisir « les convenances ».

D'une manière générale, Vygotski et Spinoza s'accordent « autour de l'idée que la pensée forte du commun est en même temps une pensée du différent », autrement dit qu'« on ne pense bien l'union des choses, ce par quoi elles s'associent, que si on pense en même temps leurs distinctions, ce par quoi elles se séparent » et que telle est « la vertu de la pensée adéquate » ou du « concept scientifique ». (*Ibid.*, 91) De cette « proximité (sans identité) », P. Sévérac en conclut que « les genres de connaissance » peuvent être interprétés comme « des stades de développement cognitif de l'enfant » et que, réciproquement, « les stades de formation des concepts sont aussi des genres structurant la pensée de chacun ». Cela signifie que « la morphologie de la connaissance qui distingue des genres doit aussi s'entendre comme chronologie qui appréhende des stades » ; inversement, « puisque les genres de connaissance sont des stades de développement cognitif, il est nécessaire de penser les stades de la formation des concepts comme des genres, qui ne font pas que se succéder les uns aux autres, mais qui structurent ensemble un psychisme. » (*Ibid.*) Dès lors, pour Vygotski, l'émergence d'un stade de développement n'implique pas l'abolition du précédent, mais plutôt leur cohabitation, en rappelant l'idée que le développement est fait de continuité et de rupture, qu'il n'est pas une « simple déduction » d'une forme à l'autre,

14. *Ibid.*, 75-76. C'est dans cette perspective que P. Sévérac entreprend une confrontation très raffinée des conceptions de l'activité cognitive chez Spinoza et Vygotski, en particulier sur la question de la genèse des concepts (*Ibid.*, 77 *sqq.*).

mais un « dépassement-conservation » (*Aufhebung*), une *trans-formation* précisément d'une forme (une formation ?) de pensée en une autre.

Sur le plan de la formation des concepts, l'idée de Vygotski est que le concept est une généralisation qui ne consiste pas seulement dans le passage d'un degré de connaissance à un autre plus élevé, mais aussi dans une transformation de ce qui est déjà connu, et de ce qui a été antérieurement acquis, sous la forme d'une « rétro-action de ce qui est produit sur ce qui l'a produit » (*Ibid.*, 94). C'est par exemple le cas dans le passage de l'arithmétique à l'algèbre « qui s'opère à partir de la généralisation numérique » et qui permet en retour « une plus grande liberté sur les opérations arithmétiques », en soulignant que la généralité arithmétique est déjà « une libération par rapport au champ visuel » (*Ibid.*, 95).

Il en va de même pour l'apprentissage de l'écrit par rapport à l'oral – « le langage écrit est précisément l'algèbre du langage » (Vygotski, 2019, 349) – ou pour celui d'une langue étrangère par rapport à la langue maternelle. Cet apprentissage produit « un degré de conscience et de maîtrise supérieur de la langue », ce à quoi il faut ajouter qu'autorisant une confrontation entre les langues, apprendre une langue étrangère « donne une idée – plus adéquate – de ce qu'est une langue en général », permettant en retour « de mieux pénétrer sa langue maternelle, spontanée et quotidienne. » (Sévérac, 2022, 96) Connaître une autre langue (que sa langue maternelle), c'est enrichir son « imaginaire linguistique, duquel sont conclues, les “convenances, différences et oppositions” entre langues, c'est-à-dire la compréhension de ce qu'est une langue. » (*Ibid.*, 97) Développer une conscience adéquate (ou active) d'une fonction psychique, en prendre conscience et en devenir maître, signifie que la fonction psychique du langage, l'activité de parole, est capable de produire une intellection rationnelle des rapports entre les langues.

Il faut être cependant attentif au risque de penser la rationalité chez Spinoza « en termes de généralisation de généralisation ». Si l'idée adéquate est l'idée de ce qu'il y a « de commun à plusieurs choses » et avant tout « à plusieurs corps », si elle peut être conçue comme « idée universelle », comme « généralisation », elle ne semble pas pouvoir l'être « comme une généralisation à partir d'une généralisation de premier ordre » (*Ibid.*, 98.). P. Sévérac précise ici que la qualification spinoziste de la rationalité comme connaissance « universelle » ou « abstraite » ne vise pas seulement à décrire « une dimension réelle de la pensée adéquate », mais à exprimer aussi un « défaut », une « impuissance du deuxième genre de connaissance. » (*Ibid.*) Car « l'abstraction de la notion universelle n'en fait pas une idée nécessairement fausse, mais une idée facilement trompeuse », en particulier « si on n'est attentif qu'aux convenances et non aux différences. » (*Ibid.*, 99) Surtout, et fût-elle rationnelle, « une telle idée demeure en défaut » pour la raison qu'elle « ne permet pas de connaître la singularité d'une situation, et de savoir, par exemple, que faire. » (*Ibid.*) Au point de vue cognitif, une généralité conceptuelle peut être « vraie, rationnelle – “scientifique” si l'on veut – tout en étant, d'un point de vue éthique, c'est-à-dire du point de vue de l'activité, impuissante, et produire du même coup des jugements relevant plutôt de l'imagination.¹⁵ »

P. Sévérac le rappelle, il faut être sensible aux écarts entre les conceptions du concept scientifique chez Vygotski et de l'idée adéquate chez Spinoza. Ainsi, « la conception davantage discontinuiste » chez le second que chez le premier, interdirait « de penser les concepts scientifiques comme un mouvement de généralisation à partir des premières généralisations opérées par les concepts spontanés de l'enfance. » (*Ibid.*) Ce contraste réciproque de Spinoza et de Vygotski a aussi la vertu de nous rendre « sensible à ce qui pourrait passer inaperçu autant chez l'un que l'autre » (*Ibid.*, 100). Chez Spinoza, c'est le fait que « l'idée que les notions universelles de la raison ne sont pas tant produites à partir d'êtres singuliers isolés que d'un imaginaire riche, et partant qu'elles sont peut-être des généralisations de second ordre ». Chez Vygotski, c'est le fait que « le mouvement de

15. *Ibid.* P. Sévérac renvoie ici à *Éthique*, IV, 62, scolie.

généralisation conceptuel est aussi un mouvement de différenciation, et partant d'attention aux différences et aux oppositions. Le concept scientifique se caractérise par un double et concomitant processus de « différenciation ou d'analyse » – au sens de « séparation des éléments à examiner » et « d'unification ou de synthèse » – au sens de percevoir immédiatement « les liaisons entre choses », c'est-à-dire, « leurs communautés intrinsèques » comme « leurs différences singulières. » (Sévérac, 2022, 102)

De ce point de vue, Vygotski engage une rupture avec la psychologie traditionnelle qui conçoit le développement du concept comme un processus d'abstraction de plus en plus élevée, polarisé par la synthèse, un processus d'épuration du concret en somme. Pour le psychologue russe, le concept est un processus et ne se développe pas uniquement de bas en haut, mais de haut en bas, « de l'indifférencié au différencié, de l'abstrait au concret » de sorte que le mouvement du concept scientifique est de « rejoindre la réalité expérimentée par l'enfant », et qu'il est d'une certaine manière « plus déterminé que le concept quotidien »¹⁶. Ce mouvement vers « le bas » du concept scientifique, sa « germination » (Vygotski) que P. Sévérac caractérise comme un « devenir intuitif », dont il précise aussitôt que l'idée n'est pas explicitement thématisée par Vygotski, mais qu'elle lui « convient » cependant « tout à fait », à la condition de bien penser un devenir « scientifiquement intuitif » du concept de sorte que la règle pensée adéquatement par le concept soit saisie à l'intérieur d'une situation concrète et singulière.¹⁷ »

Cette idée de « devenir intuitif » du concept scientifique est capitale dans le dispositif conceptuel de Vygotski, parce qu'elle ouvre à trois thèmes importants de son élaboration théorique : la question de l'articulation du développement et de l'apprentissage, le concept de « zone prochaine de développement » (ZPD) et l'idée connexe « d'expérience-déclic ».

En se développant « vers le bas dans la sphère de l'expérience personnelle et du concret » (Vygotski, 2019, 383), les concepts scientifiques accroissent la puissance cognitive de l'enfant, révélant également une articulation fondamentale entre le cognitif et l'affectif. En se développant sur le plan cognitif, l'enfant croît aussi en « puissance affective », acquérant ainsi une liberté qui consiste en « la formation d'une véritable sensibilité, c'est-à-dire le développement d'une sensibilité « cognitivo-affective de l'enfant, et de ses concepts » (*Ibid.*), cela même que Vygotski appelle la ZPD. Cette zone se définit par l'écart entre un « niveau présent de développement » qui est déterminé par la capacité d'un enfant de résoudre seul un ensemble de problèmes et le niveau de développement qu'il atteint lorsqu'il parvient à résoudre un problème plus complexe avec l'aide d'un adulte. » (*Ibid.*, 108) Née « de l'action réciproque de différentes lignes de développement conceptuel » et donc « produite par le jeu d'activités *cognitives* différentes », il s'agit d'une zone « *sensible* » et plus précisément d'une zone de « sensibilité cognitive ». Elle résulte de l'interdépendance de la germination des concepts scientifiques vers « la sphère de l'expérience personnelle et du concret [de l'enfant] » (Vygotski, 2019, 383) et du « devenir scientifique des concepts spontanés (de leur montée en généralité). » (Sévérac, 2022, 109) Il s'agit donc d'une zone polymorphe qui doit simultanément être conçue comme une « zone de passage à une plus grande puissance cognitive par la collaboration avec autrui », et comme une « zone de mutation », puisque « l'interaction entre concepts spontanés et concepts scientifiques *transforme* peu à peu » les uns et les autres (*Ibid.*).

Il s'ensuit que cette ZPD est aussi celle « *des concepts eux-mêmes* », puisqu'en se développant à partir des concepts spontanés et parvenus à un certain niveau de développement, les concepts scientifiques leur confèrent alors une ZPD leur offrant la possibilité de devenir scientifiques. Dans le même temps, et par ce même processus,

16. *Ibid.* Ce que dit P. Sévérac nous suggère l'idée que les concepts ne sont pas tant des choses, des produits, que des *productions*, c'est-à-dire des processus et nous renvoie à ce propos, quasi aphoristique, de J. S. Bruner en conclusion du 3^e chapitre de son ouvrage *Toward a Theory of Instruction* : « *Knowing is a process, not a product* » (Bruner, 1966, 72).

17. Sévérac, 2022, 104-105. Cela signifie aussi que ce devenir intuitif du concept scientifique ne renvoie à aucune « appréhension subjectiviste, obscure et incommunicable du réel », ni même qu'il supprime sa « dimension scientifique » (*Ibid.*, p 105).

les concepts scientifiques sont « élevés [...] à un plus haut niveau de spontanéité », une « transformation élévatrice » qui produit leur propre zone prochaine de développement (*Ibid.*, 110). Dans le lexique de Spinoza, cette opération consiste dans « le travail d'intellectualisation de l'imaginaire », qui « engendre une transformation de l'intellectualité abstraite, trop générale (celle du deuxième genre de connaissance), en une intellectualité intuitive, concrète – faisant donc passer l'esprit d'une connaissance du deuxième genre à une connaissance du troisième genre.¹⁸ »

Il faut enfin souligner que la ZPD n'est pas « comme un sac à dos que porte sur lui l'enfant ou l'élève, comme si chacun avait sa petite zone proximale qui lui est propre » (Schneuwly, 2008, 28), mais qu'elle est de nature « purement sociale ». En d'autres termes, la ZPD est simultanément « une zone de sensibilité à la socialité » – à l'action d'autrui, et « *par* la socialité », c'est-à-dire, une zone « constitutivement produite par les rapports sociaux, puisque les lignes de développement conceptuel de l'enfant sont elles-mêmes de nature sociale », d'où l'idée que « l'espace interne de la conceptualité enfantine est un espace social (*l'individualisation* d'une force sociale déterminée) » (Sévérac, 2022, 112 ; *nous soulignons*).

Eu égard à cette nature sociale de la ZPD, P. Sévérac fait alors la proposition, novatrice, de la construction d'une zone analogue chez l'adulte, en l'espèce d'une « zone prochaine d'enseignement », que Vygotski n'a pas thématifiée, mais qui est « son pendant nécessaire » (*Ibid.*, 113). Cette zone délimite tout ce qu'un·e enseignant·e est « capable d'enseigner au contact de l'élève et en collaboration avec lui, puisque « sa puissance d'enseignement ne se réduit pas à son niveau de savoir présent » de la même manière que chez l'enfant, « sa puissance de développement ne se réduit pas à son niveau de développement présent ». C'est que dans l'expérience effective du cours, l'enseignant·e « peut réussir à aller plus loin dans la transmission de son savoir que ce que ce seul savoir ne laissait présager », soulignant la différence entre le savoir « comme connaissances acquises, idées comprises, cours préparé » et celui comme « connaissances partagées, idées à faire comprendre, cours à transmettre. » (*Ibid.*)

Ce qui relie et unit chacune d'elles, c'est précisément l'idée qu'il s'agit de zones de « possibles » dans lesquelles vont se composer les « puissances de l'enfant et de l'adulte » (*Ibid.*, 115). Cela signifie que le « possible » n'est pas une forme d'indétermination, d'où pourrait émerger *ex nihilo* une nouveauté radicale, mais que, dans ces zones prochaines, de développement comme d'enseignement, la production de nouveauté s'opère « dans l'horizon d'une pleine nécessité. » (*Ibid.*) Comprendre la puissance de l'enfant exige de ne pas s'en tenir à son niveau de développement présent ni d'« introduire des possibles sans attaches réelles », puisque l'enfant n'a de puissance qu'« à partir de son savoir.¹⁹ » S'ouvre ici la question du passage à un niveau de développement supérieur, pensé comme « la possibilité d'une augmentation d'être, comme un agencement de la puissance d'un développement présent de l'enfant avec la puissance d'un étayage extérieur provenant de l'adulte »²⁰.

Sociales, ces zones ont également une dimension spatiale et temporelle qui manifestent le décalage entre les dynamiques de l'apprentissage et du développement. Distinctes, celles-ci sont toutefois interdépendantes et ne se superposent pas, pour la raison que « l'activité propre de l'enfant » n'est pas « la pure reproduction de l'activité du milieu d'apprentissage, mais la production d'une expérience nouvelle grâce à l'expérience de l'autre. » (*Ibid.*, 117) Nous voilà ainsi reconduits à une thèse majeure de Vygotski : le développement de l'enfant n'est pas seulement « la socialisation d'un individu, mais surtout l'individualisation du social » afin de mettre au jour la singularité du développement individuel « comme expression de la puissance collective. » (*Ibid.*, 118) L'auto-mouvement de l'enfant n'est pas un « hétéro-auto-mouvement » gouverné en extériorité, mais exprime, « à sa

18. *Ibid.*, 110-111. Dans une note qu'il ouvre dès aussitôt, P. Sévérac observe notamment que « l'analogie avec la théorie spinoziste est d'autant plus frappante que le passage de la rationalité à la science intuitive ne s'explique pas en vertu d'une transformation du deuxième genre par le premier genre [...], mais en vertu d'une transformation du deuxième genre par lui-même, en s'aidant d'un imaginaire rationnellement réformé ».

19. *Ibid.* Peut-être dirait-on mieux « de *ses savoirs* », ceux issus de sa vie quotidienne au sens large autant que ceux de sa « vie scolaire ».

20. *Ibid.*, 116. Cet adulte peut sans doute être pensé sous la modalité d'un « autrui significatif » pour faire signe vers G. H. Mead et le relier à Vygotski. Sur ce point, voir par exemple Veer & Valsiner, 1986 ; Glock, 1986.

manière, l'activité du social », ce qui « *prend du temps* », sans être « la pure répétition, en mode mineur, de la modalité du social » (*Ibid.*). Cela souligne également le fait que cet écart s'exprime par « un *délai* », entre développement et apprentissage, ainsi que par la modalité de l'« expérience-déclat », qui se caractérise comme un « changement brusque dans le développement », lorsqu'« un principe général est devenu clair. » (Vygotski, 2019, 357)

L'expérience-déclat est une « expérience nouvelle » qui n'est pas « réductible au déjà connu, au déjà expérimenté » (Sévérac, 2022, 129). Il s'agit d'une expérience vive, vécue et vivante (*perezhivanie*) qui dénote la productivité de la pensée « lorsqu'elle fait voir autrement et adéquatement, un certain objet » et plus précisément encore, lorsque, pour résoudre un problème, « elle le change de structure conceptuelle, et ce, à partir de la compréhension d'un principe qui se subordonne les structures en question. » (*Ibid.*, 120) Par exemple, la résolution du problème géométrique consistant à relier les neuf points d'une figure en traçant seulement quatre traits de manière continue (sans lever le crayon) exige la généralisation du concept de trait qui doit être pensé comme une *ligne* passant par deux points et non plus comme un *segment* entre deux points.

Cette variation des coordonnées conceptuelles d'un problème qui rend possible sa résolution, « *délivre* une compréhension soudaine qui est éprouvée comme un "eurêka !" », faisant de l'expérience-déclat une véritable « libération » dont P. Sévérac dit qu'elle est « la *joie* d'une puissance intellectuelle enfin affirmée » (*Ibid.*, 122). L'expérience-déclat, qui traduit le russe « *aga-perezhivanie* » – littéralement « ah ! ah ! expérience » –, désigne une expérience vécue et vivante qui revêt la forme d'un « affect », celui d'une « joie » de comprendre. Cette expérience d'une soudaine « augmentation de puissance » (*Ibid.*) peut alors être conçue comme une « expérience cognitive, celle de la formation d'une idée adéquate » (*Ibid.*, 123), ce qui n'est pas « autre chose que penser par "propriétés communes" » entre différents concepts et « prendre appui sur cette pensée rationnelle d'un rapport pour percevoir adéquatement, "comme d'un seul coup d'œil", la solution d'un problème. » (*Ibid.*)

Les termes ici employés – affect, propriétés communes, joie, idée adéquate – consonnent avec le lexique spinozien. Ce n'est évidemment pas fortuit, puisque, à travers l'idée d'expérience-déclat, Vygotski « nous aide à mieux comprendre Spinoza et sa conception du troisième genre de connaissance », la « science intuitive ». Celle-ci peut être considérée comme la « saisie d'un concept » dans une « situation concrète », ce qui permet de comprendre « la manière singulière dont est réglée une chose déterminée. » (Sévérac, 2022, 103) Aussi, « la force de la science *intuitive* » tient-elle de l'intuition, c'est-à-dire « du coup d'œil ("*uno intuitu*") qui saisit une idée, qui fait voir une solution », en précisant que si elle procède de « la perception adéquate d'un rapport », elle est néanmoins issue « d'un processus rationnel et demeure donc une *science* intuitive » (*Ibid.*, 123). Cette expérience « active » de la nouveauté mise au jour par l'expérience-déclat, est une expérience qui souligne précisément l'entrelacement du cognitif et de l'affectif, qui ne s'excluent pas, mais s'articulent au contraire : l'affect n'est donc pas l'opposé du concept, mais son étayage.

Ce nœud de l'affectif et du cognitif constitue précisément l'objet de la troisième et dernière partie, « **La puissance affective de la pensée** », qui apparaît comme le moment crucial de l'entreprise de P. Sévérac. Car, ainsi qu'il l'avait annoncé en introduction, son intention est en effet de « prolonger le geste théorique de Vygotski consistant à élaborer une psychologie – de l'affectivité notamment – d'inspiration spinoziste », qui permette à la fois « d'éclairer la psychologie vygotkienne par la philosophie spinoziste », mais aussi, et en retour, « de jeter une lumière nouvelle sur des enjeux de la philosophie spinoziste parfois laissés dans l'ombre » (Sévérac, 2022, 18).

Pour Vygotski comme pour Spinoza, il existe un « véritable entrelacs de l'affectif et du cognitif », en sorte qu'ils ne s'intéressent pas uniquement au procès de production des concepts dans le psychisme, mais aussi « à

l'effet que cela fait de penser », c'est-à-dire à la *perezhivanie*, à l'expérience simultanément « vécue et vivante de la formation des concepts » (*Ibid.*, 129). C'est l'idée formulée dans les dernières pages de *Pensée et langage*, selon laquelle « derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive » (Vygotski, 2019, 504) et qui, précise P. Sévérac (2022, 156), « peut être lue comme un autre nom du *conatus* ».

Cela signifie que la dynamique de la pensée réside moins dans l'éclosion du concept, que dans son expérience, vécue et vivante, c'est-à-dire l'« épreuve psychique de son surgissement, et de la puissance de disponibilités dont il est porteur » (*Ibid.*, 130). Cette mise en mouvement d'une « force d'opérations possibles pour le fraying cognitif²¹ » exprime au fond une « puissance de vie » dont l'origine ne peut être saisie que si l'on remonte ou plutôt que si l'on creuse « dans les “niveaux intérieurs de la pensée”, dans la pensée derrière la pensée.²² » Cette idée d'une réalité antérieure à, ou plus profonde que la pensée, et qui en expliquerait le développement, relève d'une « thèse forte » selon laquelle on ne peut saisir le développement intellectuel de l'enfant sans prendre en compte « la charge affective » qui « meut » et « dynamise » la pensée (Sévérac, 2022, 130).

Le développement de l'enfant, qui inclut « l'utilisation fonctionnelle du langage », en particulier dans son pouvoir de signification, « prend sa source dans une affectivité », laquelle est une expérience « autant sociale qu'individuelle » et pose la question de la « puissance affective de la pensée verbale. » (*Ibid.*, 138) En premier lieu, il s'agit d'analyser cette dernière, c'est-à-dire « la nature du lien entre la pensée [...] et le langage », requérant de saisir à la fois leur union et leur distinction, et de penser pour cela, « l'articulation de l'affect, du concept et du mot. » Et en second lieu, il s'agit d'analyser ces « plans » ou « niveaux intérieurs » de la pensée en la considérant non pas seulement comme « productrice d'affectivité », mais aussi comme « produite par elle. » (*Ibid.*)

Vygotski comme Spinoza examinent le rapport entre la pensée et le langage du double point de vue de leur union et de leur distinction, afin de « saisir la “pensée verbale” et la manière dont les significations de mots se développent », et de comprendre « la nature et la fonction (c'est-à-dire l'activité) de la “volonté”, ou force affective en tant qu'elle est rapportée à la pensée. » (*Ibid.*)

Chez Spinoza, le rapport entre la pensée et le langage est analogue à celui entre l'esprit et le corps, au sens où il n'y a aucun rapport de causalité de l'un à l'autre, chacun relevant d'un attribut différent. Pour saisir « ce que pense un esprit et ce que peut la pensée », il est cependant requis d'étudier la puissance du langage, c'est-à-dire la manière dont la pensée d'un mot conduit l'esprit à penser une chose » et, par voie de conséquence, « étudier le (ou les) sens investi dans un mot » (*Ibid.*, 139). Sur le plan théorique, l'enjeu est de penser « la distinction de la pensée et du langage dans leur union – et donc leur union dans cette distinction » qui permet de ne pas détacher la volonté de l'intellect, parce que « l'idée n'est pas comme une peinture muette sur un tableau » que l'on contemplerait « de l'extérieur » pour l'estimer, mais une action, et même une « volition » (*Ibid.*, 141).

Chez Vygotski, il s'agit de penser « la liaison entre *intellect* et *affect* » qui est la « première question qui se pose, lorsque nous parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience » (Vygotski, 2019, 71). Il est en effet nécessaire d'appréhender *ensemble* les aspects intellectuel et affectif de la conscience, puisque « former un concept fait un effet, [que] penser produit une expérience vive (vécue et vivante) » de sorte qu'il y a « une *perezhivanie* du concept » laquelle est, précise P. Sévérac, « une expérience

21. Sur le plan étymologique, le vocable fraying renvoie à la *friction* ou au frottement, celui-là même des concepts entre eux, ce qui correspond à la création de zones, possibles et prochaines, de développement, renforçant l'idée d'une véritable épaisseur de la pensée qu'il faut *feuilleter*, au sens d'en déplier les niveaux ou les plans intérieurs.

22. *Ibid.* Cette idée rappelle la métaphore géologique, par exemple utilisée au début de la dernière section du chapitre V de *Pensée et langage*. Y abordant la question du « processus de succession des différentes formes de pensée et des différentes phases de son développement », Vygotski observe que l'on ne peut pas « se représenter ce processus » comme étant « purement mécanique où chaque nouvelle phase commence lorsque la précédente est déjà achevée. Le tableau du développement s'avère beaucoup plus complexe » puisque « les différentes formes génétiques coexistent, comme dans l'écorce terrestre coexistent des stratifications des époques géologiques les plus différentes. » (Vygotski, 2019, 269-270)

portée par le concept lui-même » puisque « le concept produit l'affect ». Réciproquement, former un concept est un affect dans la mesure où « penser est produit par une expérience vive », en sorte qu'il y a une volonté affective du concept », que « le concept est porté par l'expérience elle-même », que « l'affect produit le concept. » (*Ibid.*, 142)

La pensée « s'enracine dans l'affect » tout en étant aussi une « force affective », qui peut donc « changer les affects, et partant les comportements. » C'est ainsi que se comprend le pouvoir de la pensée : elle n'est pas une entité « surpuissante, qui agirait sur le corps » – et donc sur le comportement, ni une entité « impuissante, qui serait un phénomène de surface », sans effet sur le corps et le comportement d'un individu. Par l'affect, qui conjoint les puissances distinctes du corps et de l'esprit, « la pensée a, ou plutôt “est” un pouvoir modificateur du comportement », puisque, simultanément produite et productrice d'« affectivité », elle est « puissance de comprendre et d'agir. » (*Ibid.*, 143)

Afin de comprendre le développement de la pensée « dans et avec les mots », il faut déterminer non pas l'élément, mais plutôt l'« unité vivante » du rapport entre pensée et langage (ou plus précisément la parole), qui est « l'unité de base » de l'unité d'ensemble de la pensée et du langage, soit une unité qui conserve les mêmes propriétés que celles de la totalité²³. Il s'agit du « mot lui-même, qui représente l'unité vivante du son et de la signification » et qui, à l'instar de « la cellule vivante, comporte sous l'aspect le plus simple les propriétés fondamentales inhérentes à la pensée verbale dans son ensemble » (Vygotski, 2019, 62-63). Vygotski entreprend donc de penser la signification du mot, comme unité de base de la pensée verbale, de la même manière que Spinoza pense l'affect, « comme une entité qui peut se dire de l'esprit et du corps » ou mieux, « qui *doit* se dire et de l'un et de l'autre en même temps » insiste P. Sévérac (2022, 147).

Il s'ensuit que, pour Vygotski, la pensée n'est pas « une chose toute prête qui n'a plus qu'à s'exprimer dans le mot », pas plus qu'elle n'est « réductible au mot » et n'existe « qu'en et par lui ». Elle est en réalité « un processus qui déborde le mot, même si elle y trouve un point d'accomplissement » (*Ibid.*, 149). Le mouvement « qui va de l'idée au mot, est un développement », écrit de son côté Vygotski, qui conclut : « *la pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot.* » (Vygotski, 2019, 438 ; *nous soulignons*). Cette formule frappante énonce l'idée décisive que la pensée revêt « plusieurs formes d'existence » et qu'elle « se transforme selon le statut des mots dans lesquels elle se réalise » (Sévérac, 2022, 149). Cette pluralité de formes – ou mieux, de formations, pour en souligner la dimension dynamique – de la pensée verbale, renvoie à l'idée, déjà mentionnée, de « plans » ou de « niveaux intérieurs » qui les indexent finalement.

Il y a donc une tension entre deux pôles, celui de « l'union ou la pensée n'a de réalité que verbale » et celui « de la disjonction, où la pensée s'affranchit du langage, devenant comme une “arrière-pensée” de chaque mot », pôles entre lesquels se distribuent des plans « qui permettent de comprendre l'unité d'ensemble de la pensée et du langage²⁴ ». Pour en appréhender l'organisation et le fonctionnement, on pourrait les caractériser comme des « feuillets » au sens histologique du terme, tout à la fois autonomes et dépendant les uns des autres, formant une sorte de pli itératif ou dynamique, puisque chacun d'un montre une certaine « ambivalence qui suggère par elle-même l'existence des autres »²⁵.

23. À ce propos, P. Sévérac (*Ibid.*, 145) souligne la « frappante [...] proximité » de « la méthode vygotskienne d'analyse en “unités de base” » avec celle de Spinoza, « d'intellection des “propriétés communes” » dont la visée est « de saisir ce qui est “commun à toutes choses”, ou à plusieurs d'entre elles, et “qui est tout autant dans la partie de chacune d'[elles] que dans le tout”. »

24. *Ibid.*, 149-150. Ainsi que l'écrit Vygotski (2019, 502) : « notre discours comporte toujours une arrière-pensée, un sens latent ».

25. *Ibid.*, 150. Cela fait également droit à la métaphore géologique dont Vygotski use à plusieurs reprises. Par exemple, dans l'*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, il parle d'une coexistence de « couches génétiquement différentes dans le comportement humain », ajoutant aussitôt que « la “géologie” de ce comportement est sans aucun doute le reflet de l'origine “géologique” du cerveau et de son développement » (Vygotski, 2014, 278). Quant à la thématique du pli, cela nous fait songer à ce qu'écrit G. Deleuze (1988) en liminaire de son ouvrage consacré à Leibniz, où il insiste sur la dimension non pas substantielle, mais « opératoire » du pli.

Quoique Vygotski n'en propose pas de synthèse explicite, P. Sévérac estime toutefois qu'elle est « reconstituable » en s'appuyant sur le dernier chapitre de *Pensée et langage*. Ainsi, derrière le plan du « "langage extériorisé", ou parole sociale », dont la distinction est « ce qui rend possible le mouvement d'incarnation de la pensée dans le mot » (*Ibid.*, 150 et 151), il y a d'abord le « langage égocentrique » qui est une médiation avec un troisième plan, celui du « langage intérieur », lequel est « silencieux, muet » (*Ibid.*, 151) et que Vygotski (2019, 453) caractérise comme « un processus de volatilisation du langage dans la pensée ».

Derrière ou après ces trois feuillets, qui relèvent du pôle du langage, se trouvent deux autres plans qui relèvent du pôle de la pensée : la « pensée elle-même », qui atteste de son existence par différence avec le langage, « lorsqu'il s'avère que la pensée n'est pas passée dans les mots », indique Vygotski (2019, 500), et la « tendance affective et volitive », puisque la pensée ne naît pas dans « dans une autre pensée, mais dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. » (*Ibid.*, 504)

La pensée pure est ainsi appréhendée comme une dynamique qui ne « coïncide pas toujours avec celle du langage » et qui « déborde les mots et leurs significations » (Sévérac, 2022, 154). L'illustre le fait que la pensée « ne s'exprime pas toute prête dans les mots, mais s'y réalise d'une certaine manière » et, précise P. Sévérac, d'une autre manière sans doute « que celle dans laquelle elle se donne comme pensée pure » (*Ibid.*, 155). Vygotski le dit d'une métaphore ciselée – « on pourrait effectivement comparer la pensée à un lourd nuage qui déverse une pluie de mots » – à laquelle fait immédiatement suite cette remarque, qu'il souligne : « *ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage* » (Vygotski, 2019, 502). Quant au feuillet de la « tendance affective et volitive » (*Ibid.*, 504) localisé derrière la « pensée elle-même », il s'agit d'une « force affective qui meut, ou motive nos pensées » et qui peut être lue, recommande P. Sévérac, « comme un autre nom du *conatus* » (Sévérac, 2022, 156).

Par ce terme cardinal du lexique spinoziste, se désigne à la fois l'affirmation de « la force même du réel compris sous la modalité de l'esprit pensant » et sa distribution dans tous les efforts de la nature humaine, lesquels sont autant de modalités du Désir ainsi que le précise Spinoza (*Éthique*, III, « Définition des affects »). Cette dimension transversale du *conatus* est le vecteur de l'ambition vygotkienne d'élaborer une nouvelle psychologie des affects » qui soit « une véritable science explicative », c'est-à-dire une science qui ne « dénature pas son objet, l'affect », et qui considère ce dernier dans l'ensemble de ses « dimensions, physique et psychique²⁶ ».

Il s'agit en effet de tracer « la voie d'une psychologie nouvelle des émotions » qui s'enracine « véritablement dans l'héritage spinoziste » (*Ibid.*) et qui passe tout d'abord par une réfutation de la théorie organiciste de W. James et C. Lange, laquelle, en déployant une « explication causale et mécaniste des émotions sur le plan corporel » (*Ibid.*, 160), ne prend pas en compte « la dimension psychique de l'émotion, et partant de la puissance que l'esprit peut déployer pour freiner, subvertir ou détruire un affect » (*Ibid.*, 165).

Dans sa critique de cette psychologie réductionniste, Vygotski mobilise la théorie dite « centrale » ou « thalamique » de W. Cannon laquelle, et bien qu'elle relève du même paradigme organiciste, présente cependant le grand intérêt de prendre « davantage en compte la dimension dynamique, processuelle de l'émotion » et d'accorder une plus grande place « aux phénomènes psychiques supérieurs dans l'expérience émotionnelle » (*Ibid.*, 170). Elle permet en effet de souligner que les émotions sont portées par des représentations d'objets, informées par l'histoire et la culture des individus, et donc par des motivations. « On ne peut admettre, écrit ainsi Vygotski, que la simple perception d'une silhouette féminine provoque automatiquement une infinité de

26. *Ibid.*, 159. Voir aussi Santiago-Delefosse, 2000.

réactions organiques desquelles pourrait naître un amour comme celui de Dante pour Béatrice, si l'on ne présuppose pas l'ensemble des idées théologiques, politiques, esthétiques et scientifiques qui composaient la conscience du génial Alighieri. » Et d'observer, lapidaire, que ce n'est rien moins que l'esprit humain qui est ainsi oublié, en précisant que « chaque émotion est une fonction de la personnalité » (Vygotski, 1998, 350).

De la même manière que le « mot doué de sens » est un « microcosme de la conscience humaine » (Vygotski, 2019, 510), on peut dire que « l'affect doué de sens est un microcosme de la personnalité humaine » (Sévérac, 2022, 171). À cet égard, la psychologie « descriptive » à laquelle Vygotski rapporte l'élaboration de W. Dilthey, est-elle sensible « à la puissance de l'esprit investie dans l'expérience de l'émotion » (*Ibid.*). Son élément cardinal est l'idée de liaison qui unit « toutes les composantes de la vie psychique » avec pour propriété de ne pas être déduite ou forgée par des expériences de vie, mais d'être vécue, d'être éprouvée dans chacune des expériences vivantes de la conscience. C'est la raison pour laquelle cette liaison peut faire l'objet d'une analyse et d'une « certaine forme d'objectivation » qui maintienne « vivant le sens de l'expérience pour le sujet » (*Ibid.*, 173).

Son étude ne peut cependant relever « de l'explication causale propre, aux phénomènes de la nature », puisqu'il s'agit d'une « expérience vivante de la conscience » en laquelle s'exprime toute la personnalité d'un individu. Ainsi, « à la mère qui a perdu son fils et qui est transie de chagrin, on ne saurait expliquer que ce qu'elle éprouve relève d'une grande fatigue, d'une atonie musculaire, d'une sensation de froid à cause d'une peau exsangue. » On ne saurait donc « naturaliser « l'intériorité psychique » ni même « proposer une explication causale » sans encourir « le risque de laisser échapper son objet. » (*Ibid.*) En ce cas, écrit Vygotski (1998, 361), on est conduit à « refuser le désir orgueilleux d'une connaissance et d'une explication scientifiques » et il ne reste plus d'autre possibilité que « de se confondre directement avec une mère en pleurs, de se transporter entièrement dans son état mental, de s'imprégner de son chagrin et d'exprimer ce simple sentiment de compassion qu'éprouve un passant étranger à l'affaire ».

En empruntant les notions de « liaison », de « personnalité individuelle » et d'« expérience vivante » (*Erlebnis* en allemand, *perezhiwanie* en russe) à la psychologie descriptive, Vygotski les réinvestit dans une approche d'origine spinoziste. Il s'agit alors « d'interpréter notre vie intérieure, de trouver le sens, pour nous qui les vivons, de nos appétits et intentions » et, simultanément, « de penser l'ensemble de ces éléments à travers un lien essentiel », non pas seulement « de nature téléologique, mais aussi causal. » (Sévérac, 2022, 175). C'est ainsi que la notion de personnalité, ne doit « plus être comprise à travers l'idée de “personne substantielle”, sujet unique d'imputation (logique, morale, juridique) des désirs et des comportements », mais doit plutôt être entendue « à partir de l'idée spinoziste, d'*ingenium* » (*Ibid.*, 176). Cette idée désigne « la complexion d'un individu ou d'un groupe » et renvoie à « une configuration affective qui explique la conduite d'une chose singulière », précise P. Sévérac, qui ajoute qu'il est au principe d'une définition « de la “personne” humaine comme nœud de rapports socio-affectifs » comme « puissance » simultanément « constituée » et « constituante » (*Ibid.*)

On l'a déjà indiqué, la *Théorie des émotions* est un ouvrage inachevé, qui se limite à sa *pars destruens*, en montrant combien la « psychologie des émotions contemporaine », qu'elle soit celle « d'un automate sans âme » chez James et Lange, ou bien celle d'une « âme purement intellectuelle » (*Ibid.*, 178) chez Dilthey, s'inscrit dans la filiation directe de la pensée cartésienne. Cela étant, P. Sévérac indique trois éléments qui peuvent nourrir cette *pars construens* d'une psychologie des émotions « consistante », trois éléments qui prennent source dans la philosophie de Spinoza.

Il s'agit d'abord de prôner une « approche unitaire de l'émotion » (*Ibid.*, 161), qui se prolonge par suite dans l'exigence, qui en est la « tradu(a)ction », d'une psychologie des émotions qui sache « conjuguer leur signification pour le psychisme et leur causalité dans l'organisme », impliquant « une causalité dans le psychisme et une signification pour l'organisme. » (*Ibid.*) Quant au troisième élément, aussi discret qu'il est décisif, il est de

« penser l'expérience émotionnelle comme modification non pas tant, dans le corps, des seuls organes, ou dans l'esprit, des seules idées, que de *l'activité* elle-même de l'organisme et du psychisme » (*Ibid.*).

En tant que ces modifications organiques et intellectuelles forment une totalité, il s'agit d'appréhender l'émotion comme la « modalité d'une "tendance affective et volitive" qui donne toute sa puissance à l'esprit et au corps. » (*Ibid.*) La psychologie que souhaite construire Vygotski, se veut « unitaire » en affirmant « l'unité de la causalité des affects et de leur signification vitale », c'est-à-dire « l'unité de l'esprit et du corps. » (*Ibid.*, 181)

C'est à la proposition de « quelques directions possibles » pour développer « cette psychologie scientifique des affects » (*Ibid.*, 183) que s'attache P. Sévérac dans le dernier chapitre de *Puissance de l'enfance*. Son ambition est « d'articuler l'objectivité de la causalité efficiente des processus psychiques », dans lesquels « les affects occupent une place centrale », avec « la subjectivité de la signification de ces processus pour ceux qui les vivent », d'articuler « la détermination historico-sociale des liaisons interfonctionnelles constitutives de la conscience, et l'expérience en première personne de cette vie consciente. » (*Ibid.*)

Poursuivre le geste théorique de Vygotski exige alors de rappeler « la première vérité d'une psychologie d'inspiration spinoziste », qu'elle ne peut plus être, à l'image du cogito cartésien²⁷, celle du sujet « qui pense en première personne, mais celle d'une pensée impersonnelle qui produit le sujet pensant » (*Ibid.*, 185) : cette pensée, qui « *traverse les hommes* », ne met plus en avant « l'évidence du "je pense" (*cogito*) », mais celle « que "l'homme pense" (*homo cogitat*) » (*Ibid.*). Ce n'est donc pas un « je » qui pense mais un « nous » qui en est la condition, lequel dénote « la puissance du commun », que « nous ne pensons jamais seuls, ce qui n'exclut pas que nous puissions être déterminées, par les autres, à penser par nous-mêmes.²⁸ » Pour Spinoza, le problème essentiel est de savoir comment l'individu humain « peut penser davantage, comment il peut passer d'une pensée inadéquate à une pensée adéquate », problème qui, chez Vygotski, « prend la forme d'une interrogation sur la nature et l'activité de la conscience » (*Ibid.*, 187).

Au fond, Vygotski et Spinoza « travaillent » une même question. Dans le cadre d'une théorie qui « naturalise la vie psychique » et qui prétend également « l'expliquer de façon déterministe », comment rendre compte « de l'irréductibilité de la conscience ? » (*Ibid.*) Le « renversement spinoziste du *cogito* cartésien », qui fait de l'esprit humain une modalité de l'attribut (divin) de la pensée ne dénote aucun « rejet de l'intériorité » ni une « minoration de la conscience » (*Ibid.*, 187 et 188). Il s'agit de comprendre la conscience, qui est un « fait de nature », et cela d'autant plus que l'esprit est une modalité engagée dans un « double rapport » (*Ibid.*, 188), l'un avec l'attribut de la pensée et l'autre avec un objet de la pensée qui, de manière élective, est son corps.

Si donc, l'esprit est l'idée d'un corps, vivant qui plus est, la conscience peut-elle être autre chose que cette idée même ? Quelle est sa puissance propre ? Peut-elle « se dégager de la pensée du corps et être conscience de soi ? » Ou encore, comment « expliquer la conscience de soi d'un soi entendu comme réalité psychique en train de penser et donc de *se penser* ? » (*Ibid.*, 189) Ces interrogations sont suscitées par le matérialisme original de Spinoza (voir Sévérac, 2019), qui ne fait pas de la pensée une simple émanation du corps, mais qui naturalise au contraire l'esprit. Pour ce qui concerne Vygotski, cette question a irrigué ses premiers travaux, et en particulier sa fameuse conférence « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » (1924/2017, 61-94).

27. Tout à la fois comme expérience « narrative », celle-là même de Descartes dans ses textes, et comme cristallisation « standardisée » d'une « philosophie subjective, voire subjectiviste » dans l'histoire des idées (*Ibid.*, 184)

28. *Ibid.*, 186-187. Cela rappelle ce que dit Vygotski à propos du développement de l'enfant qui ne se socialise pas tant qu'il *s'individualise* en élargissant son caractère social. Chez Spinoza, cela renvoie à l'idée de « trans-individualité », notamment thématisée par É. Balibar (2018, 199-244 et 285-334 pour un élargissement), ainsi qu'aux réflexions d'A. Tosel (2008, 211-235 ainsi que 173-209 – ses deux études sur la *fluctuatio animi* chez Spinoza). Voir également Cimatti, 2014 et Sévérac, 2022, 199, n. 1.

Raisonnant dans le cadre du paradigme « réflexologique », notamment porté par I. Pavlov, Vygotski leur reproche toutefois de réduire la complexité du comportement humain à un comportement animal, aboutissant à une « négation de la conscience » (*Ibid.*, 63) et donc à « l'oubli des mouvements internes » de l'individu, à l'oubli de ce que « le sujet se dit à lui-même » (Sévérac, 2022, 190). Vygotski conçoit le phénomène psychologique comme « unitaire, indissociablement psychique et physique » (*Ibid.*, 191) et quelques années plus tard, il qualifiera « psychologie dialectique » la science psychologique qui doit l'« étudier sans le diviser » (*Ibid.*, 193), laquelle, précise Vygotski (2017, 103), « part avant tout de l'unité des processus psychiques et physiologiques » et pour laquelle « le psychisme n'est pas, selon l'expression de Spinoza, quelque chose qui est hors de la nature ou un État dans l'État, c'est une partie de la nature elle-même, partie directement liée aux fonctions de la matière supérieurement organisée de notre encéphale. »

Demeure la question de savoir comment penser de façon unitaire ce phénomène de la conscience ? Pour P. Sévérac, il n'est pas certain que l'on puisse complètement répondre à cette interrogation qui a occupé Vygotski durant la « décennie prodigieuse », depuis sa conférence de 1924 jusqu'à son décès en 1934. Mais « l'instrument "Spinoza" » peut y aider, dans la mesure où considérer le problème de la conscience « via le prisme spinoziste de la psychologie vygotkienne » autorise à repérer une « même tension » dans le propos de chacun d'eux (Sévérac, 2022, 195).

Pour sa part, Spinoza définit « simplement » la conscience comme « idée de l'idée. » (*Ibid.*) Si, entre la conscience et le corps, il y a une « identité réelle, et une différence modale », puisque « esprit et corps sont une seule et même chose, comprise sous deux attributs différents », il n'y a pas de « différence modale » entre l'esprit et la conscience mais uniquement une « distinction de raison » (*Ibid.*, 196). Il y a comme une « réflexivité réflexe de l'idée » qui, en pensant se pense penser et surtout qui « en se sachant, se sait savoir » (*Ibid.*, 197) et partant une tension dans le fait de pouvoir distinguer en une chose « deux dimensions (le rapport à soi et le rapport à autre chose) » qui n'en modifient cependant pas « la simplicité » (*Ibid.*, 198).

Cette tension, à laquelle « obéit » tout le spinozisme selon P. Sévérac, consiste « à penser la différence à l'intérieur même de l'identité » et réciproquement, « l'identité à l'intérieur de la différence » (*Ibid.*), ce qui est l'une des façons de penser « plusieurs choses en même temps, afin de les penser distinctement », ce qui veut dire « en comprendre les convenances, les différences et les oppositions. » (*Ibid.*, 199) Aussi, le sujet pensant est-il « biologiquement et culturellement déterminé par une collectivité – ce qui pense étant de l'humain, impersonnel ou mieux : trans-personnel ("homo", *humana mens*) »²⁹.

Quant à Vygotski, il parvient à une conclusion similaire et, en premier lieu, à la même tension entre la nécessité de prendre en compte le phénomène de la conscience en psychologie et son caractère insaisissable. Mais lorsqu'il analyse la spécificité de la conscience comme structure du comportement et qu'il insiste sur le phénomène de sa duplication, c'est d'abord sur la dimension « conflictuelle » des rapports entre réflexes, « sur leur possible inhibition ou leur possible victoire. » (*Ibid.*, 201) Cette lutte des réflexes, fait que certains sont « défaits » et d'autres « victorieux », qu'ils sont reliés entre eux et qu'ils entrent dans un « système », de sorte que certains passent d'un système à l'autre et se suscitent les uns les autres. Pour Vygotski, cela rend précisément compte du fait qu'il peut exister « des degrés infiniment variés de conscient » et qu'avoir « conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue [*perezhivanie*] d'expériences vécues [*perezhivani*] » (Vygotski, 2017, 78).

Cette notion de *perezhivanie* émerge comme un concept cardinal de l'élaboration de Vygotski et son analyse constitue le point d'orgue ou l'acmé de la confronta(c)tion civile de Vygotski avec Spinoza. La *perezhivanie* est

29. *Ibid.* Sur cette question, voir Clot, 2016, 69 *sqq.*

« à la fois l'unité d'ensemble [...] de la personnalité et du milieu social, et l'unité de base [...] de la conscience entendue [...] "comme contact social avec soi-même".³⁰ » Pour en expliciter l'idée, P. Sévérac mobilise un texte de Vygotski, « Le problème du milieu en pédologie »³¹, dans lequel ce dernier souligne que, pour saisir le rôle du milieu social dans le développement psychologique d'un enfant, l'essentiel réside dans la relation qui se noue entre le milieu et l'enfant.

Plus précisément, le développement de l'enfant n'est pas tant le produit passif de son milieu, qui serait « cause absolue », qu'il ne résulte de la manière par laquelle le milieu est « éprouvé par l'enfant », lequel prend part « à la causalité même de son propre développement » à partir des déterminations « du milieu sur lui », en fonction de son âge et de « son aptitude à comprendre ce qui lui arrive ». On retrouve ici l'idée « d'auto-hétéro-détermination » évoquée *ab initio* qui désigne « l'auto-mouvement enveloppant et modifiant une détermination sociale externe » caractéristique de « l'anthropologie spinozo-vygotskienne. » (Sévérac, 2022, 204)

S'appuyant sur l'un des exemples fournis par Vygotski, P. Sévérac souligne que la *perezhivanie* n'a pas qu'une dimension « émotionnelle », mais « cognitive » également, désignant « le "prisme", propre à chaque enfant dans lequel se réfracte le milieu social » (*Ibid.*, 205) auquel il est lié. De ce point de vue, la *perezhivanie* correspond « très exactement à ce que pense Spinoza sous la catégorie d'*affectus* », en ajoutant qu'elle pourrait y être complètement identifiée. En effet, dans la mesure où l'affect est « une variation de puissance psycho-physique produite par une rencontre avec une causalité extérieure », il est, à l'instar de la *perezhivanie*, un « prisme » à travers lequel « l'extériorité s'exprime dans et par l'intériorité du sujet affecté » (*Ibid.*, 206).

Mais comme le souligne P. Sévérac, Spinoza va « plus loin » en posant que « l'affect est par excellence ce qui juge, ce qui évalue » et que ce n'est pas le jugement de valeur qui meut le désir, mais, à l'inverse, « le désir qui affirme un jugement de valeur », de la même manière, poursuit-il, que la *perezhivanie* est une « interprétation du milieu » (*Ibid.*, 207). Il propose alors, « à partir des analyses spinozistes de certaines configurations affectives », une relecture de l'un des exemples fournis par Vygotski dans son cours, celui trois enfants d'une même famille, dont les *perezhivania*, les expériences vécues, sont complètement dissemblables, ce qui permettra en retour « de jeter un regard nouveau, plus singulier sur l'étude spinoziste de la nature et de la force des affects. » (*Ibid.*, 208)

À l'issue de cette relecture de la *perezhivanie* vygotskienne à travers la conceptualité spinoziste, P. Sévérac tire une série d'enseignements concernant « le rapport entre conscience et affectivité », au premier rang desquels figure l'idée que la *perezhivanie* est « tout autant déterminée que déterminante, constituée que constituante ». Elle exprime en effet « la force d'une situation sociale dans une individualité singulière – dans une personnalité » –, en même temps qu'elle est une force qui « structure le comportement à venir de cette personnalité. » Car il ne faut pas oublier que la *perezhivanie* n'est pas seulement la manière dont le milieu ou « l'environnement modifie la personnalité », mais aussi la manière dont ce dernier « se modifie dans [et par] la personnalité » (*Ibid.*, 214-215).

Cette double dimension, déterminée et déterminante, est la raison pour laquelle la *perezhivanie* doit être comprise comme étant à la fois « unité d'ensemble », c'est-à-dire le « nœud très singulier » de « l'*ingenium* d'un individu, sa personnalité » et de la « puissance du social qui agit sur [...] et à travers lui » (*Ibid.*, 215), et « unité de base », c'est-à-dire la façon dont l'expérience est vécue singulièrement par l'individu, ce qui ne désigne pas uniquement « le résultat de ce que se représente la conscience, entendue comme propriété de la personne qui fait une certaine expérience d'un environnement », mais peut-être surtout, « ce à partir de quoi se forme, et se développe, une certaine conscience. » (*Ibid.*, 216)

30. Sévérac, 2022, 202 ; Vygotski, 2017, 91.

31. Vygotski, 1934/2018, 111-130. Il s'agit du quatrième cours d'une série de sept destinés à de futures enseignant·es et pédologues dans la perspective de contribuer à la construction d'une nouvelle science, la pédologie ou science du développement de l'enfant. Sur ce dernier point, voir J. Friedrich *et alii* (2013).

Au fond, cette caractérisation de la *perezhivanie* insiste sur sa dimension *développementale* et sur le fait que « plusieurs expériences vécues » sont nécessaires « pour en former une expérience vivante qui équivaut à une conscience intelligente » (*Ibid.*, 218), laquelle est celle qui « accède notamment à une psychologie adéquate de l'affectivité » et qui est, en définitive, « l'expérience vivante d'une réflexion sur les affects. » (*Ibid.*, 219) C'est à cette condition, sans doute, que peuvent être développés « la conscience de soi et des autres et partant une certaine maîtrise de son propre comportement », une perspective « éthique » qui se retrouve dans « l'idée spinoziste d'une proportionnalité entre l'amplitude de la conscience dans l'esprit et celle de l'aptitude affective dans le corps » (*Ibid.*).

Un corps actif est un corps « apte à une haute réversibilité de son aptitude affective » et simultanément à une « haute capacité à avoir des affections, à la fois causées et causantes » ou dans la perspective de Vygotski, « des réflexes à la fois stimulés et stimulants. » (*Ibid.*, 220). C'est au fond l'idée que « la *réflexivité*, caractéristique de la conscience, est corrélative de la *réversibilité*, caractéristique d'un certain type de réflexe ou d'affection corporelle. » (*Ibid.*, 219).

Au terme de cette restitution, qui est assurément trop longue, nous voudrions insister sur la densité et la précision du propos de P. Sévérac dans *Puissance de l'enfance*. À la lecture puis aux relectures successives de cet ouvrage, nous avons éprouvé le même sentiment qu'il déclare à propos de Vygotski, lorsqu'il évoque « l'effort parfois étourdissant » accompli par *Pensée et langage* pour « penser le mouvement de la pensée vers le langage, et du langage vers la pensée » (*Ibid.*, 149). Un livre qui vaut la peine d'être lu, est donc un livre qu'on ne cesse de relire.

Au-delà de cette appréciation générique, nous voudrions plus particulièrement relever, parmi les nombreux enseignements de cet ouvrage, la démonstration que l'affect et le concept sont intimement et dialectiquement noués, que l'émotion n'est pas le radicalement autre de la raison (et réciproquement).

Un dernier mot pour finir, relativement au titre que nous avons donné à notre texte et qui fait référence aux réflexions de Merleau-Ponty dans *Le visible et l'invisible*. Il s'agit simplement de marquer une résonance qui n'a cessé d'accompagner avec insistance nos lectures de *Puissance de l'enfance*, en particulier sur la question des rapports entre l'affectif et le cognitif mais que nous ne sommes pas parvenu à convenablement articuler. Une question à reprendre donc.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALIBAR É. (2018), *Spinoza politique : le transindividuel*, PUF.
- BRUNER J. S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Belknap Press of Harvard University.
- CIMATTI F. (2014), « "L'individuo è l'essere sociale" : Marx e Vygotskij sul transindividuale », *apud* É. Balibar e V. Morfino (a cura di), *Il transindividuale: soggetti, relazione, mutazioni*, Mimesis, 253-271.
- CLOT Y. (2015), « Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, t. 140, n° 2, 205-224.
- (2016), « Activité, affect : sources et ressources du rapport social », *in* M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet et P. Lénel (dir.), *L'activité en théories : regards croisés sur le travail*, Octarès, 51-80.
- (2023), « Spinoza avec Vygotski : une psychologie des affects », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, t. 148, n° 2, 201-215.
- DELEUZE G. (1988), *Le pli : Leibniz et le baroque*, Minuit.
- FRIEDRICH J., HOFSTETTER R. & SCHNEUWLY B. [dir.] (2013), *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du XX^e siècle*, PUR.
- GLOCK H.-J. (1986), « Vygotsky and Mead on the self, meaning and internalisation », *Studies in Soviet Thought*, vol. 31, n° 1, 131-148.

- GRAMSCI A. (1990), *Cahiers de prison : cahiers 14, 15, 16, 17 et 18*, Gallimard.
- RIVIERE A. (1990), *La psychologie de Vygotski*, P. Mardaga.
- SAKHAROV L. S. (1994), « Methods for investigating concepts » [1930], in R. van der Veer & J. Valsiner (éd.), *The Vygotsky Reader*, Blackwell, 73-98.
- SANTAGIO-DELEFOSSE M. (2000), « Une psychologie concrète des émotions : l'apport des théories de Lev Sémionovitch Vygotski », *Psychologie clinique*, n° 10, 15-34.
- SCHELLER L. (2022), *La force collective de l'individu*, La Dispute.
- SCHNEUWLY B. (2008), « Éléments d'histoire des vingt années passées et propositions conceptuelles pour la suite », in M. Brossard, J. Fijalkow, S. Ragano et L. Pasa (éd.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Presses Universitaires de Bordeaux, 21-34.
- SEVERAC P. (2005), *Le devenir actif chez Spinoza*, H. Champion.
- (2011), *Spinoza : union et désunion*, Vrin.
- (2019), *Qu'y a-t-il de matérialiste chez Spinoza ?*, HD Diffusion.
- (2021), *Renaître. Enfance et éducation à partir de Spinoza*, Hermann.
- TOSSEL A. (2008), *Spinoza ou l'autre (in)finitude*, L'Harmattan.
- (2016), *Étudier Gramsci*, Kimé.
- VEER R. van der & VALSINER J. (1986), « On the Social Nature of Human Cognition : An Analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotsky », *Journal for the Theory of Social Behavior*, vol. 18, n° 1, 117-136.
- (1991), *Understanding Vygotsky : A Quest for synthesis*, Blackwell.
- VERESOV N. (2014), « Émotions, *perezhivanie*, et développement culturel : le projet inachevé de Lev Vygotski », in C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*, Presses universitaires du Septentrion, 209-235.
- VYGOTSKI L. S. (1998), *Théorie des émotions : étude historico-psychologique* [1931-1933], L'Harmattan.
- (2005), *Psychologie de l'art* [1925], La Dispute.
- (2014), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* [1928-1931], La Dispute.
- (2017), *Conscience, inconscient, émotions*, textes choisis et commentés par Y. Clot, La Dispute.
- (2018), *La science du développement de l'enfant : textes pédologiques (1931-1934)*, P. Lang.
- (2019), *Pensée et langage* [1934], La Dispute.
- ZAVERSHNEVA E. (2010), « “The Way to Freedom” (On the publication of Documents from the Family Archive of Lev Vygotsky) », *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 48, n° 1, 61-90.
- ZAVERSHNEVA E. & VEER R. van der (2018), « Spinoza and the Problem of Higher Emotions », in E. Zavershneva & R. van der Veer (éd.), *Vygotsky's Notebooks : A selection*, Springer, 209-236.
- ZOURABICHVILI F. (2002a), *Spinoza : une physique de la pensée*, PUF.
- (2002b), *Le conservatisme paradoxal de Spinoza : enfance et royauté*, PUF.