

Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne

M. Brossard*

VERS UNE REFORMULATION D'UNE PROBLÉMATIQUE CLASSIQUE

Les recherches faites dans le domaine de la cognition, dans la mesure où elles s'efforcent de pénétrer dans la « boîte noire », constituent une avancée considérable de la connaissance. Les modèles proposés sont autant d'approximations ou de simulations des systèmes et des mécanismes à l'œuvre chez tout sujet connaissant, qu'il s'agisse de la construction des connaissances (théorie opératoire) ou de leur utilisation (théorie du traitement de l'information).

Dans le cadre de ces préoccupations reparaît un problème classique qui est celui du rôle occupé par le langage dans le développement et le fonctionnement de ces activités. Il nous semble à ce propos que la re-lecture (sinon la lecture) des textes de Vygotski nous apporte un éclairage précieux sur ces problèmes et que nous aurions grand tort de laisser en jachère ces espaces défrichés par Vygotski, il y a maintenant plus d'un demi-siècle. Prenons quelques exemples : les recherches en résolution de problèmes élaborent des modèles pour tenter de rendre compte des opérations effectuées par un sujet confronté à une tâche. Ces modèles, nécessairement complexes, font appel à des notions centrales telle la notion de contrôle (Cellerier, 1979; Bastien, 1987). Le lecteur ne peut s'empêcher de s'interroger sur la genèse d'un tel système et de se demander pourquoi il en est ainsi plutôt qu'autrement. Or c'est précisément une préoccupation centrale chez Vygotski, ainsi que chez Piaget, de chercher dans l'ontogenèse la clé des fonctions psychiques supérieures.

Dans le cadre de la théorie vygotkienne, on peut supposer que les régulations internes sont l'application à soi-même des contrôles initialement exercés par autrui, de même que l'attention est d'abord dans l'ordre de la psychogenèse attention

* Université de Bordeaux II.

« conjointe ». C'est à l'intérieur de cette théorie du développement qui va de l'interpsychologique vers l'intrapsychologique que Vygotski est amené à s'interroger sur le rôle du langage dans la formation des fonctions psychiques supérieures. On sait à cet égard l'attention critique qu'il porta aux premiers travaux de Piaget.

Ce que nous voudrions montrer dans le cadre de cet article c'est qu'un thème majeur de Vygotski, perdu de vue depuis plusieurs décennies, se trouve aujourd'hui placé au centre des préoccupations de certains chercheurs (Bruner, 1983 ; Bates, 1976 ; Wertsch, 1979). En effet, ainsi que le note Wertsch, la plupart des recherches qui ont été faites sur les rapports entre les activités cognitives et langage ont en commun au moins deux caractéristiques.

1 / La plupart des auteurs s'interrogent sur la place et le rôle de l'outil-langue dans le développement et le fonctionnement cognitifs alors que Vygotski ne s'intéresse pas à la langue en tant qu'outil mais à la parole.

2 / Ces auteurs s'intéressent pour la plupart au langage égocentrique ou au langage intérieur mais en isolant l'une ou l'autre de ces formes de la séquence développementale établie par Vygotski : langage social - langage égocentrique - langage intérieur.

Ce serait l'oubli des origines communicatives de ces formes plus tardives du fonctionnement langagier qui conduirait à leur instrumentalisation.

Poser la question du ou des rapports entre l'outil-langage et le développement cognitif, c'est demeurer à l'intérieur d'une « épistémologie individualiste » (Rommetweit, 1979) alors que Vygotski nous invite à placer autrui, les situations d'interaction ainsi que les outils culturels qui y sont mis en œuvre (parmi ceux-ci figure bien évidemment le langage), au cœur même d'une théorie du développement humain.

Cette reformulation d'un problème ancien consiste donc à prendre pour point de départ les situations communicatives dans lesquelles l'enfant se trouve initialement placé et à essayer de concevoir le développement cognitif comme s'effectuant à l'intérieur de celles-ci. Avant de revenir à certaines analyses de Vygotski, il nous faut clarifier ce que nous entendons par situation : ce que nous ferons en effectuant plusieurs distinctions utiles pour la suite de notre propos.

SITUATIONS PHYSICO-SOCIALES

SITUATIONS COMMUNICATIVES ET SITUATIONS DISCURSIVES

Par situation physico-sociale nous entendons le déjà-là physique et social antérieur à toute initiative du ou des partenaires — ceux-ci se trouvent en effet toujours placés dans des situations sociales organisées en vue de certaines fins et de certaines actions (petit déjeuner, repas, salle de classe, etc.). Entendues en ce sens, les situations mettent à la disposition des acteurs certaines modalités d'action qui ne sont rien d'autre que les rôles sociaux que les acteurs doivent revêtir s'ils veulent agir efficacement dans la situation¹. Dire qu'une situation sociale est organisée c'est dire qu'elle est prête à

1. J. Habermas présentant les thèses de G. H. Mead parle « d'appropriation progressive socio-cognitive et morale, de la structure *objectivement donnée* (souligné par nous, M. B.) de rôles qui règlent légitimement les relations interpersonnelles » (Habermas, 1987, t. II, p. 42).

fonctionner d'une certaine façon avant même que l'un des acteurs ne la mette effectivement « en marche ». Dans cette perspective l'enfant n'apprend pas à parler en général mais il apprend à effectuer certains actes de discours correspondant à ses différents rôles sociaux (enfant, pair, écolier...) dans le but d'opérer certaines transformations à l'intérieur de la situation.

Les paramètres de la situation physico-sociale n'interviennent pas en tant que tels sur les prises de décision des différents acteurs. Certes, certaines conduites sont plus probables que d'autres mais il y a toujours de la part des locuteurs sélection des variables jugées pertinentes et construction d'un ensemble de représentations².

C'est à l'intérieur de ces situations physico-sociales que se mettent en place les situations communicatives : nous pensons bien évidemment aux situations telles que Bruner les a décrites et analysées, à l'intérieur desquelles l'adulte introduit progressivement l'enfant à l'univers de la culture et entre autre au langage. On sait que ces systèmes d'actions et de rôles mis en place et en fonctionnement à plusieurs, Bruner les désigne sous le nom de « formats ».

« Une analyse serrée de la première année de la vie d'un enfant fournit un catalogue des "formats" conjoints où émetteur et récepteur se retrouvent habituellement » (Bruner, 1983, p. 166).

Ainsi que l'a fort bien montré M. Deleau, dans la préface de l'ouvrage de Bruner, au cours de l'élaboration des savoir-faire communicatifs, l'enfant se trouve contraint de signifier à autrui ses intentions et les objets sur lesquels portent ses actions³. L'enfant signifie ou présente à autrui ses intentions avant d'être en mesure de se les signifier ou de se les représenter à lui-même.

« L'action propre, pour ainsi dire, s'extériorise aux yeux de l'enfant et se réfléchit dans la réponse d'autrui avant de s'intérioriser », écrit M. Deleau (p. 28).

C'est donc à l'intérieur de ces situations communicatives que se construisent les représentations⁴. K. Nelson montrera comment, au cours de ces dialogues en actes, l'adulte introduit les premiers signifiants linguistiques (les premiers « mots ») dont les significations vont progressivement se décontextualiser et se différencier (K. Nelson *et al.*, 1985). L'enfant devient capable d'évoquer avec l'adulte tout un ensemble de significations détachées de la situation physico-sociale immédiate⁵.

Par opposition à la situation physico-sociale qui est donnée et à la situation communicative qui est étroitement insérée dans la situation physico-sociale, la situation discursive est quant à elle tout entière construite par les locuteurs et ceci à l'aide de

2. Nous verrons ceci de façon plus précise lorsque nous parlerons des situations discursives. Disons tout de suite que nous souscrivons à l'analyse effectuée sur ce point par J.-P. Bronckart (Bronckart, 1985).

3. Contrairement à l'émergence de la fonction symbolique qui demeure bien mystérieuse chez Piaget, on comprend tout à fait chez Bruner le pourquoi de la symbolisation : la mise en forme et la conventionnalisation des intentions communicatives expliquent le processus de symbolisation.

4. Vygotski avait déjà montré pourquoi l'acte même de communiquer nécessite une certaine catégorisation de l'expérience (Vygotski, 1985).

5. Nous avons distingué entre situation communicative et situation discursive afin de mettre l'accent sur le fait que dans la situation discursive (qui est une situation communicative !) les participants maintiennent l'échange essentiellement par des procédés discursifs ; les énoncés étant relativement décontextualisés par rapport à la situation physico-sociale immédiate. Cette distinction n'a d'utilité que dans la mesure où elle nous permettra de parler d'« espace discursif », notion que nous mettrons ultérieurement en relation avec celle d'« espace mental ».

moyens essentiellement linguistiques⁶. Schématiquement une situation discursive est constituée par :

— Les intervenants qui s'instituent comme interlocuteurs et qui du même coup déploient un espace discursif à l'intérieur duquel des objets pourront être posés et des transformations effectuées.

— Les significations actualisées qui deviennent les thèmes de la situation discursive.

— Les opérations effectuées sur ces thèmes : dilatation d'un événement dans le cas du récit par exemple (Fayol, 1985), établissement de relations nouvelles, ainsi que les actions réalisées entre les interlocuteurs : question, explication, argumentation...

Contrairement à la situation physico-sociale qui est donnée, la situation discursive est de nature tout entière représentative; ceci est une conséquence du caractère construit de la situation discursive. La situation discursive ne peut fonctionner que si chaque interlocuteur construit un jeu de représentations relativement « adaptées » de lui-même, d'autrui, des thèmes abordés et des opérations réalisées.

SITUATION DISCURSIVE ET ESPACE MENTAL

Nous empruntons délibérément la notion d'espace mental à H. Wallon et entendons par là cet espace purement représentatif à l'intérieur duquel le sujet se donne une représentation du problème, des procédures à utiliser, un plan d'action. Cet espace mental (lieu par excellence de ce que Vygotski nomme les fonctions psychiques supérieures) est rendu possible par la prise en charge par l'enfant seul de l'espace discursif créé initialement dans les situations d'interlocution. En un mot ce serait en reconstituant *pour soi seul* une situation discursive que l'enfant inaugurerait de nouvelles formes d'activités cognitives⁷.

Poser ainsi le problème rend caduque, pensons-nous, la problématique « structures cognitives et langage » où l'on s'interroge sur la place « plus ou moins grande » occupée par le langage; ce dernier étant par ailleurs réduit à sa pure instrumentalité.

Bien au contraire un fonctionnement cognitif d'un type nouveau serait rendu possible à l'intérieur d'un espace initialement créé par les situations discursives.

Existe-t-il des arguments que l'on puisse invoquer en faveur de cette hypothèse? Est-ce là une interprétation abusive des textes de Vygotski?

Pour tenter de répondre à ces deux questions, nous allons, d'une part, rappeler une étude effectuée par J. Wertsch et, d'autre part, examiner plus attentivement certaines formulations de Vygotski lui-même. Si l'interprétation proposée semble acceptable, nous en tirerons alors un certain nombre de conséquences.

6. Wells fait l'hypothèse que l'école est un des lieux privilégiés où l'enfant apprend à aborder des thèmes éloignés de la situation physico-sociale immédiate (Wells, 1986).

7. Nous ne voulons pas en disant ceci réduire l'ensemble des activités cognitives à ces seules formes d'activités que Wallon nomme « intelligence discursive » et Vygotski « pensée verbale » (Wallon, 1942; Vygostki, 1985). Il existe à l'évidence des activités cognitives indépendamment du langage chez l'animal et le tout jeune enfant auxquelles Vygotski s'est particulièrement intéressé. Cependant la question se pose des réorganisations provoquées par la mise en place des fonctions psychiques supérieures.

A / UNE OBSERVATION CONDUITE PAR J. WERTSCH

Dans un article publié en 1979, J. Wertsch relate une observation au cours de laquelle il a étudié les interactions entre les mères et leurs enfants : ceux-ci sont âgés de 2;6, 3;6 et 4;6 et ont pour tâche de construire un puzzle à partir d'un modèle. Ce travail s'inscrit explicitement dans le cadre de la théorie vygotkienne.

Ayant pour objectif l'étude du processus qui conduit des régulations externes aux régulations internes, Wertsch distingue, parmi les types d'interactions, quatre étapes qu'il ne faut en aucun cas assimiler à des stades⁸.

— La première étape se caractérise par le fait que lorsque l'enfant rencontre une difficulté, l'aide verbale de la mère n'est souvent d'aucun secours car la mère et l'enfant ne participent pas au même jeu de langage. Par exemple l'énoncé de la mère « la fenêtre » ne permet pas à l'enfant d'identifier le morceau qu'il tient comme représentant « la fenêtre du camion ». Il se tourne vers la fenêtre de la pièce dans laquelle ils se trouvent.

L'enfant interprète bien quelque chose dans l'énoncé de sa mère mais il n'identifie pas la fonction de cet énoncé dans la situation telle qu'elle est définie par la mère. Faute d'une définition suffisamment commune de la situation, l'énoncé de la mère ne peut servir de régulation externe (un pointage de la part de la mère aurait par contre été probablement efficace).

— Au cours de la deuxième étape, l'enfant comprend bien que l'intervention verbale de la mère réfère à la tâche qu'ils sont en train d'accomplir. Reprenant une classification des « directives » proposée par S. Ervin-Tripp, Wertsch distingue entre les directives explicites qui mentionnent l'action à effectuer et les directives non explicites (du type question : « Trouvez-vous une pièce identique? » ou insinuation : « Il n'y a plus de pièce identique! »).

Or, au cours de cette deuxième étape, l'enfant accomplit correctement les actions suscitées par les directives explicites. Il sait donc agir à un niveau interpsychologique; mais il ne comprend pas les directives non explicites.

Ceci s'explique par la représentation de la tâche que l'enfant s'est donnée. L'enfant accomplit bien des actions isolées mais pour qu'il interprète correctement les directives non explicites, il faudrait qu'il les situe dans l'ensemble de la tâche. Le fait de pouvoir comprendre les directives non explicites est un tournant important dans le processus qui conduit de régulation externe à la régulation interne : certes il s'agit encore de régulation externe mais elle est comprise à l'intérieur d'un projet global. L'enfant est en train de prendre en charge, dit Wertsch, « la responsabilité stratégique de la tâche ».

— Au cours de la troisième étape, un progrès décisif est effectué dans le passage de la régulation externe à la régulation interne. L'enfant se montre capable d'effectuer toutes les inférences nécessaires pour interpréter les directives de l'adulte même quand celles-ci ne sont pas explicites. La tâche est encore réalisée à un niveau interpsychologique mais le fait que l'enfant effectue toutes ces inférences signifie aux yeux de Wertsch que l'autorégulation se met en place et que l'enfant prend une part croissante dans la responsabilité stratégique de la tâche.

8. Selon les situations et les tâches nous pouvons avoir affaire pour un même individu à de très fortes variations.

— Enfin lors de la quatrième étape l'enfant assume complètement la responsabilité de la tâche; la transition de la régulation externe vers la régulation interne est achevée : l'enfant accomplit seul la tâche en se parlant à lui-même, l'adulte se contentant d'approuver et d'encourager les initiatives de l'enfant.

Ce qui semble capital aux yeux de Wertsch c'est que désormais l'enfant s'adresse *à la fois* les questions et les réponses, c'est-à-dire qu'il remplit simultanément les deux rôles : il maîtrise en même temps les deux côtés de l'interaction communicative. On assiste à l'émergence du langage égocentrique⁹.

On voit donc, en conclusion, que ce que l'enfant reprend à son propre compte ce n'est pas le langage à titre de simple instrument, mais les rôles discursifs des différents participants au cours de l'exécution d'une tâche. Le fait que de nombreux auteurs se soient intéressés au langage égocentrique et non aux interactions verbales qui la précèdent, serait l'expression de la réduction du fonctionnement discursif interactif à la simple instrumentalité du verbal.

B / UNE RELECTURE DE QUELQUES TEXTES DE VYGOTSKI

Cette interprétation est-elle fondée? Vygotski se serait-il intéressé au rôle du fonctionnement dialogique dans l'émergence des activités intellectuelles spécifiquement humaines et non pas au problème des « rapports entre le langage et la pensée »?

La première citation que nous avons retenue est extraite de *Pensée et langage*. Parlant de la différenciation du langage social en un langage égocentrique et un langage communicatif, Vygotski écrit :

« Ainsi selon cette hypothèse, c'est sur une base sociale qu'apparaît le langage égocentrique, l'enfant transférant les formes sociales du comportement, les formes d'activités collectives dans la sphère des fonctions psychiques individuelles » (Vygotski, 1985, p. 77).

Il est clair que ce qui est transféré dans la sphère des fonctions psychiques individuelles, ce n'est pas le langage mais les formes sociales du comportement.

La deuxième citation est de ce point de vue encore plus caractéristique :

« Le langage, écrit Vygotski, a d'abord une fonction de communication. Il permet le contact social, l'interaction sociale et la coordination sociale des comportements. Ce n'est que plus tard, en appliquant à eux-mêmes ce même mode de comportement, que les êtres humains développent le langage intérieur. Dans ce processus, ils conservent telle quelle la fonction d'interaction sociale dans leur comportement individuel. Ils appliquent à eux-mêmes le mode social d'activité. C'est ainsi que, dans son essence, la fonction individuelle devient une forme unique de collaboration interne avec soi-même. »¹⁰

On ne saurait être plus clair : les individus conservent telle quelle *la fonction d'interaction sociale* dans leur comportement individuel.

9. Il est à noter que cette analyse va tout à fait dans le sens de l'hypothèse formulée par R. Zazzo concernant les difficultés spécifiques que rencontrent les jumeaux « à assurer les deux versants de l'interaction » (Zazzo, 1960).

10. Cité par Wertsch, in *La médiation sémiotique de la vie mentale : L. S. Vygotski et M. M. Bakhtine, Vygotski aujourd'hui*, sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, Paris, Delachaux & Niestlé, 1985, p. 152.

Nous pensons qu'il est inutile de multiplier les citations. Nous trouvons dans les textes déjà traduits de Vygotski de nombreux passages qui confirment cette interprétation, laquelle va tout à fait dans le sens de la démarche de James Wertsch. Nous voudrions pour conclure tirer un certain nombre de conséquences.

CONCLUSION

Ainsi que nous avons essayé de le montrer, le langage égocentrique n'est pas simplement l'introduction d'une activité de verbalisation dans le cours de la résolution d'un problème, mais c'est la mise en place en soi-même d'une activité de co-opération avec soi-même, la reprise pour soi « des deux versants de l'interaction ».

A l'occasion de cette reconstruction pour soi d'une situation discursive initialement dialogique, le sujet construit un « espace mental » qui deviendra le lieu des activités de résolution de problème : sélection de l'information, représentation du but et des sous-buts, choix de procédures, etc.

Cet espace mental est donc, de par son origine, un espace social. S'inspirant des travaux de Bakhtine, J. Wertsch s'efforce d'élargir sur ce point l'apport de Vygotski. Le sens dont parle Vygotski pourrait ne pas être lié au seul contexte immédiat, mais pourrait être en relation avec des contextes sociaux plus larges (Wertsch, 1985). L'espace mental, de ce fait, ne serait pas un espace neutre mais un lieu chargé de sens. Fonctionnement cognitif et sens ne seraient plus dès lors dissociés : résoudre un problème pour l'enfant en situation scolaire est un ensemble d'activités chargées de sens, indissociable des représentations que l'enfant se fait de l'école, des attentes d'autrui, de la représentation de soi comme écolier, de l'objectif qu'il s'agit d'atteindre, etc. Nous pourrions dès lors prendre une certaine distance par rapport à une conception purement mécaniciste du cognitif, de la représentation du cognitif comme appareil à traiter de l'information (il est aussi cela mais il n'est pas que cela).

Dans cette perspective on comprend mieux pourquoi les notions qui sont manipulées au sein de cet espace sont beaucoup plus proches des « complexes » ou ensembles composés d'éléments centraux et périphériques tels que E. Rosch les a analysés (Rosch, 1977) que des classes logiques. Il faudra tout un travail de construction de nouveaux ensembles à l'aide d'attributs critères précisément définis pour construire des classes logiques. Les difficultés que rencontre l'enfant lorsqu'il s'agit de construire de telles classes ne proviendraient pas uniquement des difficultés inhérentes à la mise en place d'une logique opératoire mais pourraient aussi provenir d'un conflit à surmonter, entre logique discursive d'une part et logique « logicienne » d'autre part (François, 1987).

Enfin le concept de « zone proximale de développement » nous semble bien, ainsi que l'affirme J. Wertsch, le concept central de la théorie de Vygotski. Cette zone se définit par la capacité qu'a l'enfant dans certains types de tâches, dans certains domaines du savoir, de reprendre à son compte « les deux versants de l'interaction ». Cette zone circonscrit donc l'espace même des didactiques.

Lors d'une acquisition, le didacticien devrait être en mesure de répondre aux trois questions suivantes :

— Quelles représentations, quelles procédures les enfants mobilisent-ils spontanément dans un secteur de la connaissance ?

— Comment délimiter, à l'aide de quels critères, les acquisitions que les enfants sont susceptibles d'effectuer à l'intérieur de ce domaine, au sein des situations didactiques, dans leurs relations dialoguées avec l'adulte ? ou, dit en d'autres termes, de quels types de reprises et d'intégration des conduites adultes les enfants sont-ils capables ?

— Quels remaniements dans le fonctionnement psychologique de l'enfant sont provoqués par l'appropriation des outils et procédures nouvellement acquis : quelle transformation psychologique est provoquée par le maniement de l'écrit, du nombre ? etc.

Pour des raisons inhérentes à la conceptualisation proposée, les didactiques nous semblent être le terrain d'élection où la théorie du développement humain élaborée par Vygotski devrait trouver son lieu d'opérationnalisation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bastien (C.), *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive*, Paris, PUF, 1987.
- Bates (E.), *Language and context : The Acquisition of Pragmatics*, New York, Ac. Press, 1976.
- Bronckart (J.-P.) et coll., *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.
- Bruner (J. S.), *Savoir-faire, Savoir-dire*, Paris, PUF, 1983, Préface de M. Deleau.
- Cellerier (G.), Structures cognitives et schèmes d'action I, *Archives de Psychologie*, 1979, 47, 87-104.
- Fayol (M.), *Le récit et sa construction*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1985.
- François (F.), De la difficulté d'entrer dans la/les mathématiques et de quelques aspects de la logique « langagière-naturelle », *Rééducation orthophonique*, vol. 25, 149, 3-15.
- Habermas (J.), *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987, 2 vol.
- Nelson (K.), Engel (S.), Kyratsis (A.), The evolution of meaning in context, *Journal of Pragmatics*, 1985, 9, 453-474.
- Rommetweit (R.), *Studies of language, Thought and Verbal Communication*, London, Ac. Press, 1979.
- Rosch (E.), *Human Categorisation, Studies in Cross Cultural Psychology*, London, Ac. Press, 1977, 1-49.
- Vygotski (L. S.), *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales, 1985.
- Wallon (H.), *Les origines de la pensée*, Paris, Vrin, 1942.
- Wells (G.), The language experience of five year old children at home and at school, in *The Social Construction of Literacy*, ed. by J. Cook-Gumperz, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Wertsch (J.), La médiation sémiotique de la vie mentale : L. S. Vygotski et M. M. Bakhtine, in B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotski aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Wertsch (J.), From Social Interaction to Higher Psychological Processes : a clarification and application of Vygotsky's theory, *Human Development*, 22, 1-22.
- Zazzo (R.), *Les jumeaux, le couple et la personne*, Paris, 1960, PUF, 2 vol., édition mise à jour : Paris, PUF (coll. « Quadrige »), 1986, 1 vol.