

Nathalie Bulle (2009), « Lev Vygotski et la médiation sociale des processus cognitifs », *Skhole.fr*.

Lev Vygotski et la médiation sociale des processus cognitifs

Les travaux de Vygotski reposent sur le constat fondamental suivant : les « fonctions mentales supérieures », fonctions spécifiquement humaines, sont les produits de l'activité sociale de l'homme. Le psychologue russe s'est opposé à la domination de la réflexologie béhavioriste, fondée sur le modèle pavlovien, sur la psychologie soviétique, pour défendre la spécificité de la psychologie humaine par rapport à la psychologie animale, et pour la définir comme science de l'esprit conscient. Vygotski rejette les interprétations naturalistes du développement intellectuel humain parce que les processus cognitifs de type biologique ont été, au cours de ce développement même, supplantés par l'utilisation d'outils intellectuels médiateurs de la pensée. C'est précisément cette utilisation, corrélative de l'activité sociale de l'homme, qui sous-tend la forme de pensée consciente proprement humaine.

Les mécanismes d'adaptation de type biologique constituent le substrat général des phénomènes mentaux, mais en aucun cas ils ne déterminent le développement de ces derniers. Si l'évolution nous a préparés spécifiquement pour l'acquisition de certaines compétences de base, ces dernières ne constituent pas les modèles de tout développement cognitif. Au contraire, le mode d'acquisition des formes de connaissance qui renvoient aux « fonctions mentales supérieures » s'inscrit en rupture avec le modèle biologique. Vygotski insiste sur la distinction de deux lignes de développement. La première concerne le développement des fonctions élémentaires d'origine biologique. La seconde concerne le développement des fonctions mentales supérieures d'origine sociale. Le développement cognitif repose, dans la théorie ainsi développée, sur l'interrelation de ces deux lignes de développement qui interagissent l'une sur l'autre suivant une dynamique de nature dialectique. Les processus de nature biologique régulent la croissance des fonctions mentales élémentaires, la mémoire, la perception et certaines formes d'intelligence pratique dont l'origine s'inscrit en continuité avec l'intelligence animale. Les processus sociaux et culturels régulent, quant à eux, l'acquisition du langage et d'autres systèmes de signes, ainsi que le développement des fonctions mentales supérieures, comme l'attention volontaire, la généralisation, l'abstraction etc. Les différences entre les fonctions mentales élémentaires et les fonctions mentales supérieures reposent sur la notion centrale de *médiation*. En effet, l'élaboration d'outils cognitifs médiateurs conditionne le processus d'intellectualisation de la pensée à l'origine de l'activité mentale proprement humaine. Tandis que les fonctions élémentaires se développent

en réponse aux stimulations directes de l'environnement, les fonctions mentales supérieures se développent de manière médiate, c'est à dire en partie par le biais de la pensée consciente. Cette médiation, qui constitue un processus d'abstraction de l'environnement immédiat, augmente les potentialités d'action en augmentant l'universalité de l'action. Or, un trait essentiel de cette médiation est qu'elle repose sur des outils de pensée élaborés socialement.

Au cours du processus de formation des outils cognitifs médiateurs de la pensée, les fonctions cognitives en jeu sont d'abord développées comme une activité externe puis reconstruites par l'individu de manière interne. « Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant, écrit Vygotski : d'abord au niveau social, et, ensuite, au niveau individuel ; premièrement entre les personnes (*niveau interpsychologique*), et puis dans l'enfant (*niveau intrapsychologique*). Ceci s'applique de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures tirent leur source de relations réelles entre êtres humains individuels »¹. La reconstruction interne d'une opération externe est une intériorisation. L'idée d'intériorisation renvoie ici à un processus dynamique d'élaboration d'outils cognitifs qui repose sur le passage d'une activité externe à une activité interne. Elle traduit ce passage, mais ne constitue pas du tout un processus de conditionnement cognitif, car au contraire elle traduit l'acquisition de facultés de réflexion. L'enfant par exemple se met à compter dans sa tête, à utiliser sa « mémoire logique » en opérant à l'aide de signes intérieurs. Dans le développement langagier, c'est la dernière étape. Certains éléments du discours interpersonnel aussi bien que du discours égocentrique en étant « intériorisés » servent de base au langage intérieur silencieux. Ainsi, la pensée à proprement parler naît de l'« intériorisation » du langage qui est marquée par le passage du langage égocentrique de l'enfant au dialogue intérieur. Cette acquisition par l'individu d'outils de pensée socialement élaborés, tout en interagissant avec les fonctions cognitives primaires, s'inscrit en rupture avec leur développement, elle correspond à un véritable « réarmement » de la pensée :

« Dans le processus de développement, l'enfant ne fait pas que mûrir, mais il devient aussi réarmé. Plus précisément ce 'réarmement' sous-tend le développement et le changement les plus grands que l'on observe chez l'enfant puisqu'il se transforme en adulte culturel. »²

¹ L.S.Vygotsky (1933-1935), *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, p.57.

² L.S.Vygotski, A.R.Luria, *Studies on the History of Behavior, Ape, Primitive, and Child*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum associates, 1993, p.168.

Vygotski distingue par exemple deux types principaux de mémoire. L'une est la mémoire naturelle, très proche de la perception et du vécu immédiat, liée à l'influence directe des stimuli externes sur les êtres humains. Mémoire et pensée sont très proches chez le jeune enfant pour qui « penser » c'est « se rappeler ». Ses notions spontanées renvoient aux souvenirs concrets auxquelles ces dernières renvoient. Chez l'adolescent au contraire « se rappeler » c'est « penser » car cet acte repose sur la création de relations logiques. Cette évolution est liée au développement d'une forme élaborée de mémoire fondée sur des moyens cognitifs auxiliaires. Quand un être humain fait un noeud dans son mouchoir, il construit un processus de mémorisation en utilisant un objet externe pour se forcer à se rappeler quelque chose. Pour observer l'habileté des sujets dans la formation d'outils mnémoniques internes, le psychologue propose par exemple à des enfants de se souvenir d'une liste de mots à partir du choix d'images étalées devant eux. Les enfants de 4 ou 5 ans refusent en général d'utiliser les images comme aide-mémoire. Une utilisation « culturelle » de leur mémoire leur est impossible spontanément. Les enfants de 6 ou 7 ans se prêtent à l'expérience s'ils arrivent à trouver des liens simples entre les mots et images proposées. Ces liens peuvent reposer sur des associations (thé et tasse), des relations fonctionnelles (couteau et melon) ou des ressemblances (oiseau et avion). Si images et mots ne peuvent être liés à l'aide d'expériences antérieures des choses auxquelles ces derniers renvoient, alors l'enfant se montre incapable d'utiliser les images comme moyens auxiliaires de mémoire. Les enfants de 10 ou 11 ans font preuve de capacités très différentes. Ils peuvent associer activement images et mots, créant ainsi une nouvelle situation (le mot souhait est par exemple associé à un avion, l'enfant explique la mémorisation du mot par son vœu de voler en avion). La différence entre la mémoire de l'enfant et celle de l'adulte ne peut pas être ramenée à un développement de capacités cognitives, mais repose sur l'acquisition « culturelle » de moyens toujours nouveaux de mémorisation qui décuplent les potentialités naturelles de l'individu. Au cours de son développement sa mémoire naturelle est transformée en mémoire « culturelle ». La mémorisation, fondée sur l'utilisation de signes, est considérée par le psychologue comme un exemple paradigmatique des modes de comportement culturels. L'enfant résout un problème interne à l'aide d'objets externes. L'école fournit en particulier à l'individu un grand nombre de méthodes auxiliaires sophistiquées et complexes de mémorisation.