

Développement Cognitif et Théorie Socioculturelle de Vygotsky

Dans leur revue des positions théoriques sur le Développement, Dixon et Lerner (1999) ont identifié le travail de Vygotsky qui a mis l'accent sur les contextes culturels. La théorie de Vygotsky appartient donc à la famille des théories du développement dites *contextuelles*. Comme Piaget, Vygotsky était fortement engagé dans l'idée que les enfants sont d'actifs explorateurs de leur monde, testant leurs idées à l'épreuve de la réalité pour chercher à étendre leurs connaissances. Toutefois, à la différence de Piaget qui voyait l'enfant comme un acteur solitaire engagé dans la construction de sa connaissance, Vygotsky voyait l'environnement social comme une force active pour le développement de l'enfant. Cet environnement social façonne l'acquisition de la connaissance et permet aux enfants d'être adaptés à la culture qui les entoure. La perspective de Vygotsky est souvent qualifiée de *socioculturelle* car elle met l'accent sur la culture et l'environnement social comme facteurs façonnant le développement. Selon Wertsch (1991), il y a trois principaux thèmes qui permettent de résumer la pensée de Vygotsky.

Premièrement, Vygotsky a soutenu l'idée selon laquelle l'étude du développement doit reposer sur des analyses génétiques. Cela peut paraître trompeur car, comme Piaget, Vygotsky a utilisé le terme génétique pour évoquer l'idée de développement et non celle de notre patrimoine biologique. Selon Vygotsky, comprendre un processus est seulement possible à travers l'examen de l'origine et des transformations de ce processus de sa forme immature à sa forme mature. En d'autres termes, l'étude du développement est véritablement un processus historique. Ainsi, Vygotsky a été un ardent partisan de la méthode développementale en se centrant sur les origines des processus mentaux et sur les transformations par lesquels ces processus se développent. En second lieu, Vygotsky pensait que le développement cognitif de chaque individu était un processus essentiellement social et non une construction individuelle comme le pensait Piaget. Selon Vygotsky, le développement cognitif dépend des interactions de l'enfant avec des partenaires plus habiles ou plus expérimentés que lui. Ces partenaires interagissent avec l'enfant à travers l'instruction et les aides qu'ils lui apportent, soutenant ainsi le développement cognitif (Vygotsky, 1935/1978). Vygotsky pensait que l'enfant était équipé d'une série d'habiletés innées mais il soutenait que ces habiletés se développaient de façon limitée sans l'intervention de l'entourage de l'enfant. Vygotsky faisait allusion aux habiletés dont l'enfant est naturellement doté, spécialement l'attention, la mémoire et la perception en tant que fonctions mentales élémentaires. Vygotsky a contrasté ces fonctions élémentaires avec les mêmes fonctions une fois transformées par les interactions sociales avec d'autres membres de sa culture plus expérimentés que lui. Ces fonctions mentales supérieures sont le produit socialement transformé du patrimoine initial de l'enfant. Un aspect important de ces fonctions mentales supérieures est qu'elles constituent des processus de médiation. Elles reposent sur des médiateurs ou outils psychologiques tels que le langage ou le système numérique. Le troisième aspect majeur de la théorie de Vygotsky se centre sur cette notion de médiation. Vygotsky a argumenté que chaque activité humaine, à la fois sociale et individuelle, est médiatisée par l'utilisation d'outils symboliques comme le langage, l'art, les nombres, et d'autres produits de la Culture. Vygotsky pensait que le développement naturel et le développement culturel suivaient des lignes différentes (Wertsch, 1991). Autrement dit, les capacités innées se développent jusqu'à un certain point sans la nécessité d'interventions sociales grâce à la maturation pour atteindre un certain plateau. Ce plateau apparaît lorsque le développement de l'enfant doit utiliser des médiateurs comme le langage. Une fois que les enfants ont développé des capacités symboliques qui leur permettent d'interagir avec les autres membres de leur culture, ils ont accès à un dialogue qui transforme leurs capacités innées en capacités spécifiquement humaines aboutissant aux fonctions mentales supérieures (Vygotsky, 1981). Il est important de noter la forme que prend le développement selon Vygotsky. Toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois ou sur deux plans. Premièrement, elle apparaît sur le plan social puis elle apparaît sur le plan psychologique (Vygotsky, 1981 :163). Selon Vygotsky, le développement dériverait de processus qui

apparaîtraient d'abord entre les personnes puis à l'intérieur de l'individu. Vygotsky qualifie ce déplacement des fonctions de l'interpersonnel vers l'intrapersonnel de *processus d'internalisation*. Le développement des fonctions supérieures résulte pour une large part du processus d'internalisation. Cela ne veut pas dire que le développement cognitif est seulement une copie des processus sociaux (Wertsch, 1991). L'internalisation implique une transformation des processus sociaux par l'individu. Toutefois, Vygotsky a fermement défendu l'idée selon laquelle notre cognition est essentiellement fondée sur des processus sociaux.

La Zone de Développement Proximal

Vygotsky (1978) envisageait les interactions entre parents et enfants comme prenant une place spécifique dans le développement cognitif. Vygotsky a proposé le concept de *Zone de Développement Proximal* (ZDP). Ce concept illustre la façon dont les interactions sociales entre les membres expérimentés de la Culture et des enfants moins expérimentés conduit au développement. Vygotsky définit la ZDP comme la différence entre le niveau de développement réel de l'enfant lorsque celui-ci résout seul un problème et le niveau de développement *potentiel* de l'enfant lorsque celui-ci résout un problème avec l'aide de l'adulte ou en collaboration avec des pairs plus expérimentés (Vygotsky, 1978: 86). Il y a deux aspects dans le concept de ZDP qu'il est important de noter (Cole, 1985). D'abord la ZDP représente la façon spécifique dont les membres expérimentés de la culture contribuent au développement de l'enfant. Une performance peut être atteinte en travaillant avec l'enfant légèrement au-dessus de ses capacités propres. Nous allons revenir sur cet aspect. En second lieu, la ZDP souligne la préoccupation de Vygotsky concernant la mesure du fonctionnement intellectuel. Vygotsky pensait qu'il était indispensable de mesurer le *potentiel d'apprentissage* de l'enfant *en prenant en compte l'aide de l'adulte*. Une telle mesure de l'intelligence a une plus grande utilité selon Vygotsky qu'une simple évaluation de ce que l'enfant peut faire tout seul. La proposition de Vygotsky de mesurer le *potentiel* de l'enfant (plutôt que son niveau réel) lors de l'évaluation est extrêmement séduisante. La ZDP a eu une grande influence sur l'étude du développement cognitif, en particulier sur la façon dont les développementalistes réfléchissent à la qualité de l'instruction que l'enfant reçoit des autres. Vygotsky n'a pas précisé la façon dont les adultes et les enfants travaillent à l'intérieur de la ZDP mais des recherches ont introduit le terme d'*étayage* (Bruner, 1983 ; Wood, Bruner & Ross, 1976). L'étayage est un processus interactif dans lequel chaque adulte ajuste à la fois la quantité et le type de support qu'il offre à l'enfant, le menant ainsi à la maîtrise éventuelle de la matière enseignée. Quand des adultes fournissent un étayage efficace pour un enfant, ils commencent par encourager l'enfant à agir à la limite de ses possibilités. Si l'enfant ne répond pas, l'adulte adoptera une attitude plus dirigée en faisant varier le type d'instruction proposé. Lorsque l'enfant commence à réussir, l'adulte interviendra de manière plus indirecte, réduisant le niveau d'instruction et encourageant l'enfant à se débrouiller seul. La clé d'un étayage efficace est une sensibilité au niveau de développement de l'enfant (Rogoff, 1998 ; Wood & Middleton, 1975). Des travaux ont montré que quand les mères emploient efficacement la méthode d'étayage avec leur enfant dans une tâche de résolution de problème, l'enfant est ensuite à même de réussir par lui-même une tâche similaire (Berk & Spuhl, 1995).

Langage et Jeu

Y-a-t-il une justification à l'idée de Vygotsky selon laquelle le développement procède du social à l'individuel ? Une justification que Vygotsky a mise en avant est le langage en solitaire des enfants. Les enfants d'âge préscolaire se parlent souvent à eux-mêmes pendant qu'ils exécutent une tâche de résolution de problème ou pendant une activité de la vie quotidienne. Par exemple, en jouant, le jeune enfant dit souvent des choses comme : '*maintenant j'ai besoin d'un Légo bleu*' ou '*Ca ne va pas là*'. Piaget a bien observé cette tendance et la qualifia de discours égoцентриque. Selon Piaget, du fait de l'incapacité de l'enfant d'âge préscolaire à considérer une autre perspective que la sienne, la communication de l'enfant est profondément égoцентриque, c'est-à-dire inadaptée au point de vue d'autrui. A l'opposé de Piaget, Vygotsky (1934/1986) pense que le langage en solitaire est un moyen efficace qui permet à l'enfant de réguler sa propre activité. Le langage donne la possibilité aux enfants de réfléchir sur leurs propres comportements afin de mieux les organiser et les contrôler. Le langage en solitaire des enfants reflète le fait que leur pensée est organisée sous la forme d'un dialogue avec les autres et parce que la pensée est d'essence dialogique, le langage qui la

supporte peut s'exprimer. Alors que l'enfant devient de mieux en mieux compétent dans les tâches cognitives, ces dialogues deviennent internalisés et le langage en solitaire décline en fréquence. Une grande quantité de recherches a montré que la vision de Vygotsky sur le langage en solitaire des enfants est une meilleure description des comportements des enfants que celle de Piaget. Les auteurs ont adopté le terme de *discours privé* (en contraste avec le terme de discours égocentrique de Piaget) pour décrire ce comportement (e.g. Berk, 1992). De plus, en accord avec la pensée de Vygotsky, les enfants qui ont recours au discours privé améliorent leurs performances dans une tâche de résolution de problème par rapport à d'autres enfants qui n'utilisent pas de discours privé. Comme Piaget, Vygotsky (1978) a observé les conduites de jeu (en particulier les jeux de faire semblant) chez les enfants. Il a noté que le jeu de faire semblant porte sur les étapes ultérieures de la vie de l'enfant. Ainsi, les enfants prennent les rôles de parent ou de docteur plutôt que de prendre des rôles appropriés à leur âge. A travers le jeu de faire semblant, les enfants se placent eux-mêmes dans une ZDP où ils simulent un niveau situé en avance par rapport à leurs réelles capacités. Le jeu de faire semblant peut stimuler le développement de différentes façons, notamment à travers la fonction symbolique. Dans les jeux de faire semblant, les enfants comprennent que les objets qu'ils utilisent peuvent être séparés de leurs référents habituels et qu'ils peuvent être pris pour d'autres objets. Ainsi, l'enfant peut jouer avec une banane comme si c'était un téléphone. De plus, le jeu de faire semblant est basé sur des règles. L'enfant qui prétend être un bébé doit se conformer aux règles et aller se coucher quand sa prétendue maman le lui demande. En d'autres termes, le jeu des enfants est contraint par des règles qui aident les enfants à se préparer à occuper certains rôles. De cette façon, les enfants apprennent les normes sociales. Pour Vygotsky, le jeu de faire semblant est une conduite essentielle au travers de laquelle les enfants s'approprient le monde social.

L'implication de la théorie de Vygotsky pour l'Education

La théorie de Vygotsky a eu un impact majeur sur l'Education ces dernières années. En effet, la théorie de Vygotsky a souligné l'importance des interactions sociales entre pairs ou personnes plus expérimentées comme un facteur important dans l'apprentissage. Pour Vygotsky, l'Education n'est pas seulement un processus d'affinement des structures cognitives de l'enfant acquises plus tôt mais également un aspect fondamental du développement cognitif. Les interactions sociales avec des personnes plus expérimentées sont nécessaires à notre éducation. La collaboration entre pairs est un concept clé de l'Education selon Vygotsky. Une méthode éducative développée à partir de la théorie de Vygotsky est *l'enseignement réciproque*. Cette méthode utilise les interactions entre pairs pour encourager des dialogues sur une situation problème qui se situe au-delà des capacités individuelles de l'enfant mais à l'intérieur de sa ZDP (Brown & Palinscar, 1982 ; Palinscar & Brown, 1984). Cette méthode fut par exemple utilisée pour améliorer les capacités de lecture des enfants ayant des difficultés scolaires mais a été étendue à d'autres domaines d'enseignement tels que les sciences. Cette méthode d'enseignement réciproque place l'élève dans un groupe constitué de plusieurs autres élèves et d'un enseignant. L'objectif du groupe est de s'engager dans un apprentissage collaboratif en étant sûr que le groupe travaille bien ensemble sur le même sujet. A l'intérieur du groupe, les élèves prennent à tour de rôle la parole sur un texte particulier. L'animateur du groupe doit s'assurer que tous les élèves prennent part à la discussion. Quatre activités sont demandées aux élèves à l'intérieur du groupe : questionner, résumer, clarifier et poser des hypothèses. Dans un groupe d'enseignement réciproque, l'animateur de la discussion commence la séquence d'apprentissage en posant des questions à propos du contenu du texte. Dans cette phase, les membres du groupe répondent aux questions, élaborent d'autres propositions, essaient de résoudre les désaccords (en relisant le texte si nécessaire) et relancent des questions de leur propre initiative. A cela succèdent le résumé du texte par l'animateur et une période de clarification où les membres du groupe qui ont eu des problèmes de compréhension essaient de retravailler les idées difficiles avec l'ensemble du groupe. Finalement, le groupe doit mettre à profit la compréhension du texte pour anticiper le contenu du texte. L'idée de l'enseignement réciproque est de rendre les processus de lecture automatiques plus explicites de façon à ce que les autres membres du groupe puissent internaliser ces processus à leur profit. Cette méthode de l'enseignement réciproque est tout à fait compatible avec la théorie de Vygotsky. La théorie de Vygotsky peut également être utilisée en classe à travers *l'apprentissage coopératif*. Dans cette technique, l'environnement d'apprentissage de l'enfant est structuré en petits groupes de pairs qui travaillent ensemble sur un objectif

d'étude commun. A la différence de l'enseignement réciproque, un enseignant n'est pas là pour superviser les groupes constitués de pairs plus ou moins experts dans le domaine. L'environnement d'apprentissage coopératif fonctionne bien lorsque les enfants adoptent et partagent véritablement des buts communs (Forman & McPhail, 1993) et lorsque le groupe est constitué de certains enfants qui réussissent la tâche et peuvent ainsi donner des conseils aux enfants les moins compétents (Azmitia, 1988 ; Rogoff, 1998).

Critiques de la théorie de Vygotsky

La théorie de Vygotsky a eu une grande influence ces dernières années et a inspiré de nombreuses recherches sur le rôle de la Culture et des interactions sociales dans le développement cognitif (Rogoff, 1998). Toutefois, la théorie de Vygotsky n'a pas encore reçu le même niveau d'analyse critique que d'autres théories plus connues comme celle de Piaget (Miller, 1993). Une des critiques de la théorie de Vygotsky est sa centration quasi-exclusive sur les aspects culturels du développement. Même si Vygotsky fait la distinction entre une ligne *naturelle* et une *ligne culturelle* dans le développement, sa théorie ne nous dit presque rien sur la ligne naturelle du développement. Par exemple, il n'est pas possible de comprendre exactement comment les processus élémentaires comme l'attention et la mémoire contribuent au développement des processus cognitifs de médiation symbolique (Wertsch & Tulviste, 1992). De manière importante, les capacités cognitives des enfants sont utilisées comme des indicateurs du type d'expériences sociales qui leur sont accessibles. Toutefois, la théorie de Vygotsky ne dit pas grand-chose sur la manière dont le niveau de développement des enfants contrait ou améliore leurs opportunités de participation à des contextes sociaux variés. Les autres questions qui mettent au défi la théorie de Vygotsky et les autres théories contextuelles sont : Comment les personnes déterminent des buts communs dans leur effort de collaboration ? Par quels moyens ces buts sont-ils atteints ? Comment les enfants et les adultes collaborent en dehors de la situation expérimentale ? Quelles sont les dynamiques de groupes composés de plus de deux personnes ? Quelle est la nature des interactions dans des cultures autres que celles des classes moyennes nord américaines et européennes (Rogoff, 1998) ? Rogoff a souligné que, compte tenu de la centration sur l'individu dans les théories du développement, nous avons peu d'information sur ces questions là. Ce type de questions devrait être mis à l'ordre du jour prochainement compte tenu de l'intérêt actuel suscité par la théorie de Vygotsky et par les autres théories contextuelles.

Source: Keenan, T. (2002). *An Introduction to Child Development* (pp. 132-137). London: Sage Foundations of Psychology Series.