



HAL
open science

Fonction symbolique, représentation d'apprentissage

Michel Latchoumanin

► **To cite this version:**

Michel Latchoumanin. Fonction symbolique, représentation d'apprentissage. Travaux & documents, 1994, 05, pp.25–34. hal-02174239

HAL Id: hal-02174239

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02174239>

Submitted on 30 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Fonction symbolique, représentation et apprentissage

Michel LATCHOUMANIN
Université de La Réunion

Il est aujourd'hui largement admis que la fonction symbolique donne naissance en même temps qu'elle s'origine dans la représentation que le sujet construit de l'environnement. Il est aussi reconnu dans une première définition que la représentation consiste en la possibilité d'évoquer un objet significatif en son absence. Elle permet en somme, dès sa première manifestation, d'établir une relation entre un signifié et un signifiant, le second terme pouvant être une esquisse d'action effectuée sur l'objet, une image ou un mot.

Dans sa principale fonction qui consiste à permettre au sujet de se représenter le réel, la fonction symbolique évolue et change de nature au cours du développement cognitif. Agissant initialement de manière particulière, globale, fonctionnellement rigide et contextualisée, elle tend vers la mise en œuvre de relations plus abstraites, fonctionnellement souples, analytico-synthétiques et décontextualisées en termes de transformations fortement tributaires du développement des compétences langagières (Deleau, 1990).

A cette définition à caractère générique, il convient d'ajouter certaines approches, parmi les plus classiques, qui ont contribué à faire évoluer la compréhension de cette notion.

Ce faisant, nous envisageons d'attirer l'attention sur l'importance des données psychosociales dans la construction progressive du champ de signification à partir duquel l'individu appréhende le réel. Ce qui en même temps nous amènera à insister sur la nécessité d'une prise en compte des caractéristiques histo-

rico-socio-culturelles des communautés pour lesquelles est mise en œuvre toute entreprise d'éducation ou de formation.

Le fonctionnement du système éducatif à La Réunion ne peut faire fi de cette nécessité dans son dessein de mener le plus grand nombre à la réussite, autrement dit, à l'insertion sociale.

a) *L'apparition des conduites symboliques selon Piaget*

Pour Piaget (1954), avant de recourir aux conduites symboliques pour établir des relations avec le milieu, l'enfant dispose dans les premiers moments de son existence de moyens de communication issus d'un répertoire comportemental constitué de cris, de décharges motrices et de manifestations émotionnelles. Cette période qualifiée de prélinguistique et/ou de pré-symbolique va s'achever avec l'émergence de la fonction sémiotique et des premières conduites langagières. Le langage n'employant pas les signes motivés que sont les symboles, mais des signes arbitraires, l'école genevoise a préféré recourir à un qualificatif pouvant s'appliquer à la fois aux symboles et aux signes linguistiques d'où la fonction sémiotique.

L'apparition de cette fonction fondamentale pour l'évolution des conduites ultérieures donne au sujet la possibilité de se représenter un signifié au moyen d'un signifiant différencié qui ne sert qu'à cette représentation. Cette représentation selon Piaget (*ibid.*) fera d'abord usage du symbole dans l'imitation et l'imitation différée (la fillette imite le soir devant son père la crise de larme d'une petite amie rencontrée l'après-midi), le jeu symbolique (l'enfant joue à faire semblant), le dessin etc... et usera par la suite du langage, système conventionnel qui, permettant l'intégration des significations collectives, autorise les échanges entre individus. Cette évolution est la conséquence de la seule activité du sujet sur son environnement affirme Piaget (*ibid.*). Ce dernier caractérise la fonction sémiotique par la capacité qu'elle confère à l'enfant de se représenter le monde vers 18-24 mois. L'enfant plus jeune serait dès lors dépourvu de représentation si l'on suit le chercheur genevois.

b) *La controverse entre Wallon et Piaget*

Piaget accorde, nous l'avons vu, une double valeur à la fonction symbolique (qu'il qualifie de sémiotique) : elle est

descriptive (mise en jeu des signes et des symboles sous des formes diverses) et elle est aussi explicative (elle est préalable et nécessaire aux interactions de pensée entre individus et par conséquent à la constitution de l'acquisition des significations collectives). La démarche de l'auteur privilégie donc la mise en œuvre d'une fonction immanente à l'intelligence de l'enfant.

Wallon (1941) critique cet aspect individualiste de la théorie développementale piagétienne et réintroduit les facteurs sociaux dans le processus d'élaboration des conduites sémiotiques. Il soutient l'existence d'une filiation posturale et non pas sensorimotrice des activités sémiotiques. L'activité posturale émanerait selon ses dires d'une fonction de soutien de l'activité cinétique et d'une fonction proprement expressive. C'est sur cette dernière, qui révèle d'emblée un lien avec autrui, que reposerait la filiation. La représentation et la pensée discursive prendraient ainsi leur source dans les premiers rapports avec l'environnement par le biais des émotions et de l'imitation. Wallon (*ibid.*) ne montrera pas cependant avec suffisamment de précision l'articulation entre les processus sémiotiques et les facteurs sociaux dans le développement individuel. C'est à Vygotsky (1985) que nous devons une théorie permettant de mieux appréhender cette articulation.

c) Vygotsky et la médiation sémiotique de la vie mentale

« Le signe est un analogue de l'outil » soutient Vygotsky (1985, p. 136). L'auteur confère au signe une fonction médiatrice de l'action de l'homme sur le monde : « Tout en permettant l'action sur et avec les autres, le signe provoque aussi une transformation de son utilisateur » (*ibid.*). Autrement dit, les signes seraient façonnés par et pour les besoins de l'action collective et serviraient à transformer la nature en rendant possible le partage d'objectifs et la coordination de l'activité des membres de la communauté.

En maîtrisant l'usage des signes l'individu devient capable de les appliquer à sa propre conduite. Il prend en compte la régulation consciente de celle-ci et se constitue à la fois comme sujet et objet de sa propre activité régulatrice.

Ces fonctions, concernant les propriétés générales des signes aux niveaux inter et intrapsychologiques, alimentent la

conception vygotkienne selon laquelle le développement mental résulterait d'une intégration simultanée d'une organisation originale de la pensée à partir des propriétés des systèmes de signes et d'une psychogenèse enracinée dans des pratiques sociales elles-mêmes médiatisées par le langage.

C'est à cet auteur ainsi qu'à Bruner (1983) que nous devons les travaux les plus fructueux concernant le rapport fonction symbolique et langage.

Fonction symbolique et langage

a) le concept d'intériorisation de Vygotsky

S'agissant du langage en tant que médiateur du rapport entre le sujet, l'objet et l'autre, Vygotsky (1985) ne dissocie pas sa fonction communicative de sa fonction intellectuelle ; il parle d'interdépendance entre les deux termes. Les signes verbaux d'abord utilisés de façon communicative acquièrent progressivement une signification conceptuelle d'après le chercheur russe. Ainsi l'apparition d'un mot dans le langage de l'enfant ne marque pas l'achèvement mais le début d'un processus de construction du concept. Sur un plan plus fonctionnel, le mot sera d'abord utilisé pour introduire une référence dans un contexte de communication, il s'agit de la fonction indicative qui permet une mise en convergence de l'activité verbale entre deux interlocuteurs. Par la suite la fonction significative permettra l'élaboration d'un réseau de significations potentielles auquel renvoie le mot. Par exemple, l'enfant utilisera d'abord les termes table et meuble en situation avant de pouvoir dire que les tables sont des meubles. C'est dans la mesure où le langage va devenir à lui-même son propre contexte que le sens pourra être élaboré.

Vygotsky (*ibid.*) considère par ailleurs que toute fonction apparaît au moins deux fois dans le développement culturel du sujet. Une première fois comme catégorie interpsychologique et une seconde comme catégorie intrapsychologique. Il fonde sa conception du développement mental sur le concept central d'intériorisation. Le sujet se construirait à partir de l'intériorisation des relations médiatisées par le langage qu'il entretient avec son entourage. Le fait marquant de sa théorie est

le rôle central qu'il fait jouer au langage égocentrique dans le processus d'intériorisation. Selon ses dires, ce langage constitue le mécanisme par lequel le sujet transforme le langage extérieur en langage intérieur qui progressivement, va à son tour se transformer en pensée verbale puis en pensée tout court. Le langage égocentrique apparaît comme la manifestation de l'intériorisation du processus de régulation qui, au départ externe, évolue en autorégulation à mesure de la disparition des monologues. Cette conception nous éloigne de la position de PIAGET qui n'accordait aucun devenir au langage égocentrique sinon comme une simple phase d'imitation d'autrui.

Ainsi, pour Vygotsky, la fonction sémiotique qui a pour pivot central le langage, se construirait à partir d'une fonction communicative première par rapport à l'activité propre du sujet à laquelle Piaget accordait un primat dans sa conception du développement.

b) Les modes de représentation de Bruner

Bruner (1983) a distingué trois modes de représentation de l'expérience qui se succèdent chez l'enfant au fur et à mesure que celui-ci maîtrise et intériorise de nouvelles techniques de traitement de l'information.

Le premier est celui de la « représentation active » qui s'élabore chez l'enfant sur la base de techniques motrices. Connaître, c'est en quelque sorte « savoir-faire ». Ce mode de représentation est caractéristique de la petite enfance et correspond au stade sensori-moteur de Piaget.

Ensuite se met en place la « représentation imagée », en rapport avec la période intuitive de la théorie piagétienne, où la pensée de l'enfant est prisonnière des configurations perceptives des situations. L'action est intégrée sous forme d'images qui représentent les événements perceptuels comme un tableau représente l'objet peint. Les expériences de Bruner montrent que l'enfant peut reproduire ce qu'il a vu, parce qu'il utilise la médiation de l'image, mais reste incapable de le transformer. Il active une mémoire visuelle concrète et spécifique et montre plus qu'il ne démontre ce qu'il voit.

La « représentation symbolique » dont le langage est le pivot apparaît au début du stade des opérations concrètes si l'on

poursuit la comparaison avec les découpages opérés par Piaget. A ce niveau l'information est détachée de la situation présente. L'enfant ne montre plus du doigt les éléments de son environnement comme c'était le cas dans la représentation imagée. Il devient capable d'agir mentalement sur le réel.

Si l'on considère globalement les trois périodes décrites par Bruner, on peut remarquer entre elles une filiation hiérarchique qui n'entraîne cependant pas la disparition du niveau inférieur. Ces modes de représentation coexistent chez l'adulte et peuvent être utilisés à nouveau suivant les situations où l'un ou l'autre s'avère le plus approprié.

La théorie de Bruner, proche de celle de Vygotsky, présente le langage comme un élément déterminant dans le développement des capacités cognitives individuelles. Selon l'auteur, la richesse des facteurs externes médiatisés par le langage participe activement à la mise en place des opérations intellectuelles à la base du fonctionnement et du développement du sujet.

Il ressort des travaux de ces deux auteurs, que le langage, comme les systèmes symboliques en général, est un outil extrêmement puissant pour l'élaboration de l'information reçue de l'environnement. Il permet non seulement de représenter l'expérience mais de la manipuler. Ces caractéristiques en font un outil irremplaçable du développement de la connaissance. En fait, l'enfant n'a pas acquis, avec le langage, un unique moyen, celui de s'exprimer : de surcroît il dispose aussi d'un instrument qui lui donne le pouvoir d'organiser une pensée.

Nous remarquerons enfin que, dans leur conception, ces auteurs accordent par ailleurs un intérêt essentiel à la façon dont l'enfant perçoit le monde, et, la représentation du monde dépendant étroitement de la culture, mettent en évidence la nécessité de la prise en compte d'une influence du milieu. Ce qui nous fait dire que cette approche fournit un cadre fécond à tous les travaux orientés notamment vers une étude différentielle du développement et du fonctionnement dans la prise en compte des variations culturelles d'un groupe social à l'autre.

En somme pour Bruner comme pour Vygotsky, c'est dans son fonctionnement social qu'est inscrit le développement du langage qui, tout en se développant, participe de manière déterminante à la mise en place des processus intellectuels.

Retenons par ailleurs que de nombreux et récents travaux relatifs à l'étude de l'évolution de la représentation aboutissent à

des conclusions similaires à celles de Bruner. Les auteurs s'accordent sur le fait que l'enfant acquiert les relations catégorielles plus abstraites à travers le système du langage Anderson, (1980) ; Bialystok, (1990) ; Kosslyn, (1983) ; Le ny, (1985) ; Weil-Barais, (1990)...

Du social à l'individuel

Les travaux attestant du rôle fondamental du « socius » dans le développement de l'intelligence ont vaincu les dernières résistances des tenants d'un modèle binaire sujet/objet. L'idée que l'enfant construit sa représentation du monde à partir des règles socio-culturelles, des conventions du langage et, d'une manière générale, par des systèmes sémiotiques, est aujourd'hui largement partagée.

Le mouvement génétique de la pensée autistique à la pensée réaliste fait actuellement l'objet d'une inversion absolue. L'Homme est un être social dès sa naissance. Le socio-constructivisme qui a pris un essor significatif après la mort de PIAGET en 1980, fait nettement ressortir que les rapports intersubjectifs, dans lesquels l'enfant est immergé, en qualité d'acteur participant, dès sa venue au monde, sont la réalité première. Les relations avec les autres ne sont plus des pressions exercées sur l'enfant pour refouler des pensées qui lui seraient propres, les interactions interpersonnelles sont bien au contraire structurantes dès l'origine.

L'apprentissage humain présuppose donc une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent. C'est grâce à la fonction sémiotique et plus précisément au langage, en tant qu'instrument à la fois de communication et de pensée que les processus d'apprentissage sont grandement facilités.

Nous ne ferons que signaler au passage le point de vue de la psychanalyse qui enracine dans la relation objectale initiale et la découverte du moi l'émergence de la fonction symbolique. La découverte de la mère en tant que premier objet permanent met, dit-on, un terme à la fusion initiale mère/enfant et corrélativement mène le sujet à la découverte de sa propre existence en tant que tel. Cette prise de conscience de l'existence de l'autre s'élabore au cours d'une phase de frustration au cours

de laquelle le moi naissant dissipe l'angoisse de la séparation d'avec la mère à partir d'un objet transitionnel. Cet objet symbolique va suppléer l'absence de la mère et permettre à l'enfant d'établir sa première relation avec les objets du monde. Il est précisé que ce passage capital, subordonné à la qualité des relations intersubjectives qui alimentent le fonctionnement du sujet, sera déterminant pour son devenir. De cette différenciation qui met un terme à la fusion dans l'objet/mère s'origine la plupart des dysfonctionnements dont a à traiter la psychanalyse.

Notre réflexion à caractère plus épistémologique et cognitiviste nous invite cependant à insister plus particulièrement sur l'importance du langage en tant que symbole de l'unité de l'Etat, de la communauté, où, sur le plan identitaire, il marque l'appartenance du sujet à cette unité. Le nom de la langue permet notamment d'offrir au sujet le signifiant qui désigne le groupe. Il permet également d'identifier les membres du groupe en même temps qu'ils s'identifient à lui.

Dans le domaine de l'éducation cette donnée revêt une importance capitale lorsque l'on sait que chaque culture, chaque groupe ethno ou socio-culturel a des pratiques éducatives et des styles d'interaction adultes/enfants qui lui sont propres et dont l'influence sur le cours du développement n'est pas à négliger. A La Réunion, la distance qui sépare les populations des milieux peu favorisés des normes langagières et culturelles institutionnelles nous impose de mettre en œuvre un savoir faire pédagogique susceptible de permettre au plus grand nombre de parfaire une construction intellectuelle amorcée dans un environnement actuellement en plus ou moins grande rupture avec les modèles véhiculés par l'école. Un savoir faire pédagogique qui, pour tendre vers l'induction d'une capacité de conceptualisation de plus en plus élaborée, se doit de placer les interactions éducatives dans une atmosphère de familiarité, de quiétude émotionnelle et d'absence de tension.

Il est par ailleurs généralement admis que le point de départ de toute action éducative trouve un ancrage dans les représentations antérieures de l'élève pour progressivement le faire accéder à des ensembles systématiques de concepts hiérarchisés. Il s'avère donc impératif que la prise en compte des données psychosociales propres au contexte réunionnais ainsi que les caractéristiques individuelles soient au centre de la réflexion et des actions à mettre en œuvre pour permettre au

sujet apprenant d'accéder à la mentalisation d'un réel adapté à ses compétences initiales.

Adopter une telle démarche, c'est non seulement assurer un devenir à la fonction symbolique imprimée dans un milieu pas toujours au diapason des normes institutionnelles, mais c'est aussi assurer un enracinement identitaire qui permet le dépassement d'une lecture égocentrée de la réalité et ce faisant ouvre le sujet au pluriculturalisme du monde actuel.

Ainsi conviendrait-il, au regard de la nécessité pour l'individu d'assurer sa singularité en même temps que sa reconnaissance sociale, de ne pas enfermer l'élève dans des situations scolaires où prédominent par exemple, un ethnocentrisme ignorant des caractéristiques linguistiques et culturelles des populations scolarisées.

L'apprenant est un acteur et non le produit passif de ses déterminants biologiques ou sociaux. Son comportement est aussi le résultat de la perception qu'il a de son environnement et de la façon dont il l'organise. C'est pourquoi, l'espace socio-éducatif doit faire l'objet d'un traitement attentif et rigoureux pour tendre à ce que l'école pour tous soit aussi et avant tout l'école pour chacun.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSON, J. R., 1980, *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco. Freeman.
- BIALYSTOK, E., 1990, Connaissances linguistiques et contrôle des activités. *Le français dans le monde*. N° spécial février-mars 1990 (50-58).
- BRUNER, J., 1983, *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*. PUF.
- DELEAU, M., 1990, *Les origines sociales du développement mental*. Colin.
- HURTIG, M. et RONDAL J. A., 1983, Introduction à la psychologie de l'enfant. Mardaga.
- KOSSLYN, S. M., 1983, *Ghosts in the mind's machine : creating and using images in teh brain*. New York. Norton.

- LATCHOUMANIN Michel, 1991, Langue maternelle et apprentissage cognitif : une expérience d'induction de structures logiques auprès de jeunes enfants réunionnais. Thèse de doctorat nouveau régime sous la direction de F. ORSINI-BOUICHOU. Université de Provence.
- LE NY, J. F., 1985, A quels risques peut-on inférer des représentations ? *Psychologie française*. N° 30 (2312-244).
- NETCHINE-GRIMBERG, G., 1990, *Développement et fonctionnement cognitifs de l'enfant*. PUF.
- PIAGET, J., 1954, *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris Delâchaux et Niestlé.
- REUHLIN, M., 1984, *Psychologie* PUF.
- VYGOTSKY, L. S. (Eds 1985) *Pensée et langage*. Editions sociales.
- WALLON, H., 1941, *L'évolution psychologique de l'enfant*. Colin.