

WILFRIED LIGNIER ET NICOLAS MARIOT

OÙ TROUVER LES MOYENS DE PENSER ?

Une lecture sociologique de la psychologie culturelle

Clavel cause avec un interlocuteur invisible et présent. Les mots, jetant une lueur, passent en lui. Il les saisit dans leur élan, comme il arrêterait un oiseau dans son vol. Les mots passent si vite – Clavel les saisit, les serre et les lâche à peine saisis, pour en ressaisir d'autres.

Léon Werth, *Clavel soldat*

Les sciences sociales contemporaines dialoguent peu avec la psychologie, entendue comme discipline spécifique. Le constat est des plus évident sur le plan concret de l'organisation scientifique. Si l'on s'en tient au cas de la France, les lieux académiques consacrés aux sciences sociales (facultés, unité de formation et de recherche, départements) sont habituellement distincts de ceux où l'on enseigne la psychologie, cette dernière s'insérant d'ordinaire dans les facultés de médecine, comme un savoir clinique parmi d'autres. De même, les revues françaises de sociologie, d'histoire ou encore d'anthropologie ne publient qu'exceptionnellement des articles écrits par des psychologues, y compris lorsque, comme certaines, elles défendent l'unité relative des sciences sociales. Sur un plan proprement intellectuel, ni les invocations obligées et désormais presque obligatoires de l'« interdisciplinarité », ni la (re)mise en circulation, dans les années 1990, de labels comme ceux de « sociologie cognitive » (Boudon, 1997 ; Clément, 1999), de « sociologie psychologique » (Lahire, 1999), ou encore de « sociologie clinique » (Gaulejac, Hanique et Roche, 2007), ne semblent avoir débouché sur une véritable appropriation sociologique de la psychologie, si l'on entend par là la mobilisation régulière,

précise et explicite, de travaux issus de cette discipline. Du reste, lorsqu'ils s'orientent vers l'analyse d'objets typiquement « psychologiques », comme les processus de connaissance, la croyance ou les émotions, les sociologues ont tendance à aller chercher matière à discuter davantage du côté des sciences cognitives, qui sont largement aujourd'hui des sciences naturelles, que du côté de la psychologie proprement dite¹.

Ce cloisonnement est certes loin d'être regrettable – en tout cas, pour qui considère que l'ouverture disciplinaire a ses limites, tenant à la nécessité impérieuse de préserver un minimum de cohérence épistémologique, théorique et méthodologique aux sciences sociales². La plupart des travaux psychologiques paraissent de fait très décalés par rapport à la démarche des sciences sociales. D'abord, sans parler de la prégnance des enjeux normatifs (thérapeutiques ou éducatifs), l'objet canonique de la psychologie est un esprit humain implicitement ou explicitement considéré comme largement détachable des contextes matériels et symboliques dans lesquels il est pris. Ensuite, les variations culturelles et historiques, essentielles en sciences sociales, sont largement ignorées en psychologie, au profit notamment de la distinction entre une masse supposée de cas normaux, et un petit nombre de cas déviants, pathologiques. Enfin, la référence permanente en sciences sociales à l'observation « naturelle », « en situation », « en pratique » – et la réflexivité qu'elle implique – se situe pour ainsi dire à l'opposé des méthodes cliniques et surtout expérimentales, ultra-majoritaires du côté des psychologues.

Cela étant dit, on aurait tort de confondre cette psychologie *dominante*, que l'on peut légitimement considérer comme incompatible avec la démarche des sciences sociales, avec l'ensemble de la psychologie. Si les chercheurs en sciences sociales étaient davantage disposés à envisager les travaux psychologiques à la fois sans en rabattre sur ce qu'on peut considérer comme des acquis épistémologiques, théoriques et méthodologiques, mais aussi sans non plus s'en tenir à une vision superficielle et globalisante, ils pourraient peut-être apercevoir qu'il est une psychologie *minoritaire*, qui est non seulement susceptible de leur parler scientifiquement, mais

1. Précisons que la référence aux sciences cognitives en sociologie prend souvent la forme d'une critique en règle, comme l'illustrent deux publications collectives récentes, qui ne sont pourtant pas issues du même courant de pensée (Lahire & Rosental, 2008 ; Revue française de sociologie, 2010).
2. Que la volonté de dialoguer à tout prix avec les psychologues expose les sciences sociales à l'incohérence théorique (ou du moins à de malheureuses concessions intellectuelles), on en trouve une bonne illustration chez certains durkheimiens. On est frappé par exemple de voir comment Durkheim, sociologue des « formes de classification », se met, lorsqu'il s'adresse à des psychologues, à isoler les « représentations individuelles » des « représentations collectives », les premières ayant la vie cérébrale comme substrat, et non la vie sociale (Durkheim, 2004). Dans le même ordre d'idée, Mauss s'intéressant aux rapports entre psychologie et sociologie semble soudainement disposé à définir la sociologie comme une science des seuls « phénomènes de masse », qui laisserait les phénomènes individuels, par exemple l'« instinct », aux psychologues (Mauss, 1924, 1931).

mieux, qui peut les faire avancer dans ce domaine peu exploré que l'on peut désigner, de manière volontairement lâche, comme celui des approches sociales du mental.

Cette psychologie minoritaire, c'est notamment, selon nous, celle qui s'est développée sous la bannière de la « psychologie culturelle » (ou « historico-culturelle »)³. Initiée dans les années 1930 par le psychologue russe Lev Vygotski et relancée aux États-Unis dans les années 1980, notamment à l'initiative de Jerome Bruner, la psychologie culturelle demeure aujourd'hui largement ignorée par les sciences sociales ; à l'inverse, on y trouve en abondance des références à la littérature et aux concepts sociologiques, anthropologiques et historiques⁴. Cette proximité évidente avec les sciences sociales n'empêche pas – et c'est en cela que l'ignorance de ces dernières est proprement regrettable – que la psychologie culturelle conserve son intérêt spécifique : peut-être parce qu'elle se consacre tout entière à un objet qui n'est, pour les sciences sociales, qu'un objet parmi d'autres – à savoir, l'origine et la dynamique propres aux « manières de penser » –, elle se distingue de façon générale par un degré de précision dans la conception et dans la description des processus mentaux qui n'a pas d'équivalent dans les sciences sociales ordinaires. Plus particulièrement, les propositions théoriques et les recherches empiriques d'un certain nombre de psychologues culturels sont suffisamment solides pour nourrir une discussion serrée sur des problèmes qui devraient être au centre de toute approche sociale du mental : peut-on concevoir des processus de pensée sans tomber dans le « mythe de l'intériorité » (Bouveresse, 1976) ? D'où viennent ces processus, de quoi sont-ils faits, pourquoi varient-ils tant d'un individu à l'autre ? Et enfin, *last but not least* : où et comment observer de tels processus, et avec quel genre de résultats ?

Les lignes qui suivent ne prétendent en aucun cas constituer un exposé systématique de la psychologie culturelle, du reste aujourd'hui assez diversifiée⁵. Il s'agit bien plus d'un essai d'appropriation sociologique, très sélectif, de quelques-uns de ses auteurs, notamment de ceux qui, à l'instar de « pères fondateurs » comme

3. Comme le précise l'un de ses promoteurs contemporains, Richard Schweder (1999), la psychologie culturelle n'a pas vocation à désigner un sous-domaine de la psychologie habituelle (celui qui s'occuperait de la dimension culturelle des phénomènes mentaux) mais une manière générale de faire de la psychologie, en l'occurrence en partant du principe que les faits psychiques sont fondamentalement d'ordre culturel.
4. Les références à la linguistique et à la philosophie analytique ont également leur importance en psychologie culturelle.
5. Le lecteur intéressé par un tel exposé pourra se référer, par exemple, à Cohen & Kitayama (2007). La lecture de ce manuel suggère que la psychologie culturelle d'aujourd'hui, bien que nourrie d'une ambition théorique forte qui la rapproche des sciences sociales (considérer l'activité psychologique comme une activité culturelle), est dans un nombre non négligeable de cas pratiquée de manière beaucoup plus « faible », notamment comme une étude des variations culturelles des styles psychologiques (opposant, par exemple l'« individualisme des Nord-Américains » au « collectivisme des Est-Asiatiques »).

Vygotski et Bruner (sur lesquels on s'attardera particulièrement), se sont penchés spécifiquement sur le problème de la genèse de l'activité intellectuelle – autrement dit, sur ce que les psychologues nomment d'ordinaire le « développement », et sur ce que les sociologues intègrent quant à eux à la question de la « socialisation ». L'enjeu de cette appropriation est de faire véritablement le lien avec des manières de concevoir et d'enquêter propres aux sciences sociales sur cette question de la socialisation, dont on peut dire à bon droit qu'elle est constamment évoquée sans être réellement explorée. Il s'agit surtout de développer, de discuter, et dans une certaine mesure de critiquer une des idées fortes de la psychologie culturelle : que la pensée individuelle, loin d'être le produit fini d'un développement commun aux sujets normaux, est une forme particulière de pratique, qui s'affirme de manière très variée suivant les contextes socioculturels, pour la bonne raison qu'elle dépend étroitement de l'importance et du type de moyens de pensée – et au premier chef, des moyens *langagiers* – qu'imposent ces contextes.

Apprendre à penser avec les mots des autres

Ce qui fait de la psychologie culturelle une alliée, voire une composante potentielle des sciences sociales, tient avant tout au fait que cette psychologie entend construire son objet général – l'esprit – sans céder à l'« ontologie individualiste » caractéristique de la psychologie dominante (Bruner, 1996). Toutefois, pour des auteurs comme Vygotski et Bruner – et c'est en cela qu'ils restent psychologues –, refuser de concevoir l'esprit comme une entité « intérieure » (dans la tête) s'opposant à des entités « extérieures » (celles qui composeraient l'« environnement ») n'a aucune raison d'impliquer qu'on refuse de concevoir l'esprit *tout court*. Chacun dans leur contexte de travail spécifique (la psychologie russe des années 1920 pour le premier, la psychologie américaine des années 1950 pour le second), Vygotski et Bruner se sont de fait nettement opposés, en particulier au début de leur carrière, aux psychologies alors dominantes qui tendaient à faire disparaître l'esprit au profit du « comportement » – soit respectivement aux interprétations les plus radicales de la réflexologie pavlovienne (Vygostki, 2003) et au béhaviorisme expérimental (Bruner, Goodnow & Austin, 1956⁶). Pour ces auteurs, cette perspective a impliqué ultérieurement de redéfinir l'esprit, la pensée : en l'occurrence non pas comme une

6. Si le comportementalisme peut être considéré à peu de frais comme une « vieille lune » par les spécialistes contemporains de l'esprit, notamment par les divers chercheurs qui se réclament de la « révolution cognitive » (Gardner, 1993), remarquons qu'il peut aussi bien servir de conception *implicite* de la conscience aux chercheurs en sciences sociales – d'autant plus qu'on attend moins d'eux qu'ils se positionnent sur ce sujet précis. Par exemple, une appropriation superficielle de la « théorie de la pratique » de Bourdieu (1980) – il est vrai construite pour remettre en cause la vision intellectualiste de la pratique ordinaire – peut conduire à une négation plus ou moins assumée de la réflexivité de *certaines* actions, à un total désintéret pour l'hypothèse, certes complexe,

réalité substantielle et toute personnelle, mais en quelque sorte comme un aspect, comme une propriété de l'action, ou plus exactement de certaines actions (parce qu'on peut aussi agir « sans réfléchir »⁷). Une des questions centrales qui se pose est dès lors la suivante : sous quelles conditions l'action humaine passe-t-elle par la pensée, la conscience ? Comment, et sous quelles modalités exactes, s'avère-t-il possible d'agir en pensant ? De quoi a-t-on besoin, que peut-on effectivement mobiliser pour mettre la pensée au service de l'action ?

De la « socialisation » ou « sociogénèse » de l'esprit

La psychologie culturelle répond à ces questions sur le plan ontogénétique⁸. Cette réponse repose globalement sur l'idée que l'accès à la conscience n'est pas le simple résultat d'un processus de maturation. *A contrario*, se mettre à penser implique au premier chef, pour un enfant, de faire usage du monde dans lequel il est pris, sachant que ce monde n'est pas seulement composé de purs objets (comme le laisse souvent penser l'expérimentalisme), mais est un monde intrinsèquement *historique, culturel, social* – autrement dit un monde où, *de manière extrêmement variable d'un enfant à l'autre*, d'autres personnes que l'enfant agissent (y compris sur l'enfant lui-même), et où s'imposent plus généralement, en particulier *via* le langage omniprésent, un certain nombre et un certain type de ressources et de contraintes symboliques.

On doit à Vygotski d'avoir montré, en détail et précocement (dès les années 1930), à quel point cette conception de la genèse de la pensée se distingue de celle qui va de fait s'avérer ultérieurement dominante : la théorie piagétienne du développement de l'intelligence. Il importe d'insister sur la critique par Vygotski des tout premiers livres de Piaget (Vygotski, 1997⁹) parce qu'elle ne relève pas seulement de l'histoire de la psychologie, mais a bien une portée très générale : elle concerne en effet toute approche sociale du mental, dans la mesure où elle touche à la définition et à la place du « social » dans la compréhension du développement cognitif.

selon laquelle la pensée est une forme ou une dimension particulière de la pratique, ou encore – comme dans les derniers travaux de Luc Boltanski (2009) – à une opposition problématique entre « moments réflexifs » (non pratiques ?) et « moments pratiques » (non réflexifs ?) de l'action. Pour une discussion de ce dernier point, cf. Lignier (2010).

7. Cette conception fait écho à la définition adverbiale que Gilbert Ryle (2005) donne de l'esprit.
8. Rappelons qu'en psychologie l'*ontogenèse* renvoie à la genèse des propriétés psychologiques individuelles au cours du cycle de vie, par opposition à la *phylogénèse*, qui renvoie à la genèse des propriétés psychologiques collectives, au cours de l'évolution de l'espèce.
9. Si la critique de Vygotski a été reprise dans le deuxième chapitre de *Pensée et langage*, précisons qu'elle constituait initialement la préface de la traduction russe (en un seul volume) de deux ouvrages de Piaget : *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924).

Piaget a certes, si l'on peut dire, un côté sociologue : s'inspirant explicitement de Durkheim, il parle de « socialisation », de « contrainte sociale » ; et il décrit sa démarche comme « constructiviste », « génétique » – des termes qui, à première vue, ne peuvent que parler aux chercheurs en sciences sociales. Mais l'un des mérites de Vygotski est précisément d'avoir mis au jour la conception finalement assez faible du « social » selon Piaget – conception qui hante du reste nombre de travaux sociologiques, notamment parce qu'elle est implicitement charriée par la notion classique de « socialisation ». Pour Piaget, *on ne naît pas social, on ne le devient que progressivement* – on se « socialise ». La première formulation de sa théorie du développement de l'enfant veut qu'à un premier stade, dit « autistique » ou « quasi-autistique » (pas de contacts avec le monde, conscience tout entière consacrée au « principe de plaisir »¹⁰, pas de langage) succède un stade « égocentrique » (l'enfant parle, mais essentiellement de lui-même et pour lui-même ; sa pensée est également égocentrée, peu attentive au monde extérieur) –, et que ce n'est donc qu'en dernier lieu que s'impose un stade « socialisé » (qui correspond à la prise en compte par l'enfant des personnes qui l'entourent, et par ailleurs à l'affirmation d'une pensée rationnelle¹¹). S'il peut en être ainsi, c'est que « social » renvoie à une sorte de propriété qu'un individu peut avoir ou pas, à un état personnel dans lequel il peut être ou non. Dans cette perspective, le « social » peut être une fin, au sens à la fois descriptif et normatif du terme : il s'agit du produit, du résultat d'un processus ; et ce produit paraît heureusement connoté, puisqu'il correspond à l'accès à l'« intelligence », à la pensée rationnelle, et d'une certaine façon, à l'universel.

Vygotski a une vision bien différente du « social », qui s'exprime en premier lieu dans son refus d'utiliser le lexique, jugé trompeur, de la « socialisation ». « Le langage initial de l'enfant est purement social, écrit-il ; *il serait incorrect de l'appeler socialisé, puisqu'à ce mot est liée l'idée de quelque chose de non social au départ* » (1997, p. 105 ; nous soulignons). Même s'il n'aborde pas de front dans son texte la question des manières différentes de définir le « social », c'est bien celle-ci qui est en jeu dans ce genre de formulation. En effet, si le langage, et au-delà la pensée de l'enfant, peuvent être d'emblée qualifiés de « purement sociaux » par Vygotski, ce n'est pas parce qu'il fait des hypothèses sur l'état initial des plus jeunes, ou sur leurs propriétés intrinsèques : il s'agit de caractériser les *conditions* dans lesquelles sont toujours déjà placés les enfants en général, et leur pensée et leur langage en particulier.

10. Vygotski insiste particulièrement sur tout ce que la théorie piagétienne doit à l'opposition freudienne entre « principe de plaisir » et « principe de réalité », qui permet – selon Vygotski, à tort – d'envisager une pensée déconnectée du monde concret.

11. Précisons que la théorie piagétienne du développement a connu des modifications par rapport à ce premier schéma. Mais la caractéristique qui nous intéresse ici – l'idée que le développement est un « devenir social » – s'est maintenue, comme l'attestent les textes plus tardifs (voir par exemple Piaget, 1967).

Chez Vygotski, le « social » n'est ainsi plus un produit (tardif) de la « socialisation », mais la situation immédiate et permanente de tout enfant qui naît, parce que propre à la condition humaine. Et si le développement cognitif de l'enfant est « social », ce ne peut être parce qu'il est le *développement de quelque chose de social*, mais parce qu'il est le *développement social de quelque chose*, ce qui est bien différent. Autrement dit, à suivre Vygotski, étudier la « socialisation » ne conserve un sens que si l'on fait de cette notion un équivalent (manifestement ambigu) de la notion de « sociogenèse » – pour proposer un terme que n'utilise pas Vygotski, mais qui pourrait être intelligible dans les sciences sociales contemporaines.

Le langage comme moyen de penser par excellence

Une conséquence importante de la perspective affirmée par Vygotski est que le « social » n'est plus chez lui une fin (l'issue – heureuse – du processus de socialisation), mais renverrait plutôt à la question des moyens – en l'espèce, des moyens permettant à la pensée d'un enfant de se développer. Cette question des moyens sociaux est très ouverte, puisque, de fait, l'idée que tout enfant est placé dans des conditions sociales dès sa naissance ne présume ni de la nature spécifique de ces conditions, ni du rôle qu'elles jouent exactement dans la genèse de l'esprit. Pour Vygotski, étudier le développement cognitif revient précisément à faire et à vérifier des hypothèses concernant le type de liens entre certaines conditions sociales, et certaines caractéristiques ou évolutions observables de la pensée enfantine.

C'est l'adoption de ce point de vue général sur le développement, tranchant avec le positivisme revendiqué de Piaget, qui pousse Vygotski à considérer de manière originale la question du langage¹². Piaget envisageait en somme le langage comme un indicateur de l'état cognitif des enfants, une sorte de pis-aller à l'impossibilité d'observer directement la pensée. Par exemple, l'observation clinique du langage égocentrique d'un enfant – ce langage qui « ne sert pas à des fins d'échanges avec autrui », qui « ne fait que scander, rythmer, accompagner l'activité et les expériences vécues de l'enfant [...] comme l'accompagnement suit la mélodie principale », pour reprendre la description qu'en fait Vygotski (1997, p. 93-94) – permettait à Piaget de conclure au caractère égocentrique de sa pensée¹³. Vygotski conteste cette manière de concevoir la liaison entre pensée et langage, parce qu'elle revient à faire du langage un pur signe (certes heureux pour l'observateur scientifique), alors qu'il a manifestement un rôle pour l'enfant lui-même, voire une fonction pratique de premier

12. Dans *Pensée et langage*, Vygotski reproche longuement à Piaget sa prétention à « s'enfermer dans le cercle étroit des faits » (1997, p. 68), solidaire de sa pensée du développement comme pure succession de situations s'impliquant l'une l'autre, et non comme le résultat de processus qu'il s'agit précisément d'expliquer.

13. « Pour Piaget, le langage *reflète* la pensée et ne la détermine en aucune manière » écrit justement Bruner (2008, p. 172).

plan. Il fait à ce titre remarquer, sur un plan empirique, que l'introduction, artificielle ou non, d'une difficulté concrète dans la réalisation d'une tâche par un enfant de cinq ans – par exemple, lorsqu'il fait un dessin, on le prive soudainement de certaines couleurs, ou la mine du crayon se casse accidentellement – donne spécifiquement lieu à du langage égocentrique – ce qui laisse penser que ce dernier n'est pas tant le résultat d'un processus autonome de développement que la conséquence d'un rapport concret au monde et à ses nécessités. Mieux, ce langage paraît parfois tout à fait décisif pour l'organisation de l'action à suivre – pour garder le même exemple, ce n'est qu'à partir du moment où l'enfant dit « c'est cassé » (langage égocentrique) à propos de sa mine de crayon, qu'il cesse enfin de vouloir dessiner avec le crayon en question (qui n'écrit plus), et qu'il se met à dessiner autrement (avec d'autres crayons), autre chose (en l'occurrence, un objet « cassé », comme le crayon). « Nous avons pu observer, écrit plus généralement Vygotski, comment, dans les propos égocentriques qui accompagnent son activité pratique, l'enfant reflète et fixe le résultat final ou les tournant principaux de l'opération qu'il effectue ; comment ce langage, au fur et à mesure que se développe l'activité de l'enfant, se déplace de plus en plus vers le milieu puis au début de l'opération, acquérant *une fonction de planification et de direction de l'activité future*. » (1997, p. 98 ; nous soulignons).

En somme, l'utilisation par l'enfant du langage – initialement, sur un mode égocentrique¹⁴ – lui donne la possibilité d'organiser sur un plan symbolique son action sur le monde qui l'entoure – bref, *lui permet d'agir en pensant*. En réalité, suivre Vygotski dans cette conception dite « instrumentale » du langage a des implications majeures. C'est avant tout la conception générale que l'on se fait du développement cognitif qui se trouve totalement transformée, par rapport à celle associée à la théorie piagétienne, et par ailleurs à un grand nombre de théories savantes et profanes du développement : comme l'écrit justement Bernard Schneuwly (1999, p. 272), le développement n'est plus avec Vygotski une affaire de « potentialités humaines [se réalisant] de l'intérieur, suivant le modèle embryonnaire », mais « le résultat de mouvements de dépassement [des] contradictions » inhérentes à la vie concrète, dépassement impliquant non seulement un rôle actif des enfants (point sur lequel insistait déjà Piaget, bien que dans un cadre théorique différent), mais plus exactement l'usage maîtrisé de ressources propres à la situation matérielle et symbolique dans laquelle l'enfant se trouve. Plus spécifiquement, dès l'instant où

14. Pour Vygotski, le langage, en tant qu'instrument de planification de l'action, a vocation à être progressivement intériorisé : les enfants *apprennent* à « penser à voix basse », ce qui signifie que cette pensée non accompagnée de mots n'est pas première, mais *seconde* (sur ce point, voir Mariot, 2012). Par ailleurs, la fonction de planification en vient, l'enfant grandissant, à se doubler d'une fonction de communication. On voit au passage que la conception vygotkienne du développement ne revient pas à nier les observations de Piaget (celles du « langage égocentrique » et du « langage socialisé »), mais à les intégrer dans un cadre interprétatif radicalement différent (où, en particulier, le développement cognitif est conçu comme social de part en part et du début à la fin).

l'on fait du langage une ressource essentielle au développement de l'esprit enfantin, on est naturellement conduit à poser la question des relations entre la variabilité manifeste des niveaux et des styles langagiers, et la variabilité éventuelle des modes de pensées qui en sont, au moins pour partie, le produit¹⁵. L'analyse psychologique du développement s'ouvre ainsi de façon décisive à un registre d'analyse consubstantiel aux sciences sociales : celui de la différenciation sociale des pratiques, en l'occurrence des pratiques cognitives. Pour le dire plus simplement, parce que les mots qui peuvent être mis au service de la pensée émergente sont *a priori* diversifiés d'un enfant à l'autre, les modes de pensée qu'ils fondent ont toutes les chances de l'être aussi. Même si ce n'est pas l'objet central de *Pensée et langage*, Vygotski se trouve ainsi régulièrement amené à s'éloigner de la conception universaliste du développement (supposé mener, pour autant qu'il soit « normal », à la rationalité partagée par tous), pour suggérer, par exemple, que les enfants en viennent à penser différemment d'un milieu social à l'autre. Au-delà de l'hypothèse langagière, il faut en outre bien voir ici que Vygotski réintroduit ni plus ni moins dans la psychologie du développement cognitif la totalité du monde social, conçu comme un ensemble historique de relations entre des personnes et des objets différenciés. Les mots que l'enfant mobilise pour penser ne sont pas abstraits : ce sont ceux de sa société, à un moment donné de son histoire ; ce sont ceux des hommes et des femmes qui constituent son entourage ordinaire, avec ses structures propres et ses interactions typiques. Ainsi, apprendre à penser revient pour un enfant à apprendre à utiliser pour son compte un langage profondément ancré dans une histoire et une culture collective. Le développement cognitif ne correspond plus, dans cette optique, à la « socialisation » d'un individu tenu pour initialement isolé, et capable, dans une certaine mesure, de penser seul. Il correspond davantage à un processus d'individualisation d'une vie sociale toujours préexistante, et plus exactement, à l'appropriation, par l'enfant lui-même et au service de son action propre sur le monde, des instruments symboliques ordinairement manipulés dans son milieu de vie.

Des mots aux récits : spécifier la nature des moyens de penser

Vygotski est mort très jeune de la tuberculose (en 1934, à 38 ans), et son œuvre est restée très longtemps méconnue de la plupart des psychologues – y compris russes, dans la mesure où, considérée comme insuffisamment matérialiste, la psychologie vygotskienne s'est trouvée officiellement mise à l'index par le pouvoir soviétique,

15. On rejoint ici l'hypothèse portée par le courant linguistique inspiré des travaux d'Edward Sapir (1968) et de Benjamin Whorf (1969) sur la dépendance étroite entre pensée et langage, courant qui se prolonge aujourd'hui, sur un plan empirique, avec les recherches sur la « relativité linguistique » (Lucy, 1997). La sociolinguistique contemporaine constitue sans doute, comme la psychologie culturelle, une source d'inspiration théorique et méthodologique que les travaux sur la socialisation cognitive pourraient mettre davantage à profit.

du milieu des années 1930 au milieu des années 1950, et partant contrainte à la seule circulation clandestine (Bronckart & Friedrich, 1999, p. 8). Concrètement, la première traduction en langue anglaise de *Pensée et langage* a paru seulement en 1962 aux États-Unis (la première traduction en français paraîtra quant à elle plus de vingt ans plus tard, en 1985).

L'hypothèse narrative de Bruner

Jerome Bruner, qui travaillait à cette époque à réintroduire l'étude des processus cognitifs dans la psychologie américaine, fut chargé d'écrire la préface de l'ouvrage, qu'il ne connaissait pas jusqu'alors. Voici comme il décrit rétrospectivement sa première lecture (Bruner, 2008) :

Je lus la traduction avec la plus extrême attention au fur et à mesure de sa réalisation. Mon étonnement ne cessait de croître : Vygotski était tout bonnement un génie. Mais son génie était insaisissable. À l'inverse de Piaget, rien de massif ni de glacial dans le cours et dans le développement de sa pensée. On était en présence de quelque chose qui ressemblait aux premiers travaux de Wittgenstein : parfois plein d'aphorismes, souvent lapidaires, et traversé de fulgurances. Ce qui m'a d'abord plu, c'est son instrumentalisme, sa manière de voir dans la pensée et dans le discours des instruments permettant de planifier et de mener à bien l'action.

En réalité, Bruner ne s'inspirera que relativement superficiellement de Vygotski, des années 1960 jusqu'à la fin des années 1970. De fait, dans un premier temps, il retiendra surtout de lui sa notion devenue progressivement célèbre de « zone proximale de développement » (ou ZPD) – notion qui renvoie au fait que le développement d'un enfant se fait typiquement en interaction avec un tiers plus compétent (sa mère, son enseignant, etc.), à même de le faire progresser cognitivement, en lui proposant ou en lui imposant des tâches qu'il n'est pas capable de réaliser seul¹⁶. Ainsi, lorsqu'on lit les articles écrits par Bruner à cette période (Bruner, 1983), on est frappé de constater que, malgré le fait qu'il s'agisse de textes relatifs au langage, Vygotski s'avère mobilisé presque toujours pour justifier les seuls efforts méthodologiques et théoriques visant à rompre l'isolement de l'enfant en matière d'étude du développement cognitif – et non pour discuter profondément sa conception instrumentale de la relation entre pensée et langage¹⁷.

16. Il s'agit simplement, en somme, d'une formulation particulière de l'idée vygotkienne plus générale (exposée précédemment) selon laquelle le développement n'est pas le résultat obligé d'une maturation interne, mais la conséquence des échanges que l'enfant a dès sa naissance avec le milieu historique et culturel dans lequel il est pris.

17. En particulier, Bruner s'inspire manifestement de la ZPD pour forger son concept, proche, (*scaffolding*) de la pensée enfantine. L'étayage de Bruner renvoie à la situation, favorable au développement,

Ainsi, ce n'est qu'à partir des années 1980 que Bruner va donner toute son importance, et surtout un véritable prolongement, à l'œuvre de Vygotski, en revenant sur sa véritable thèse principale, au-delà de la manière historico-culturelle, et interactionnelle, de concevoir le développement cognitif : à savoir que le langage est le moyen par excellence de la pensée en développement. À partir de cette époque, Bruner s'interroge en particulier sur la manière exacte de concevoir ce langage que s'approprierait l'enfant pour penser, pour agir en pensant. Vygotski avait déjà exploré ce problème, notamment au cours d'expériences sur l'apprentissage des concepts, dont le compte-rendu occupe une bonne partie de *Pensée et langage* (1997, p. 189-413). Sa thèse était en l'occurrence que le mot a une importance décisive dans la genèse de la pensée conceptuelle. Utilisés par l'entourage de l'enfant sans qu'initialement ce dernier soit capable d'en comprendre le sens, les mots fonctionneraient en quelque sorte comme autant de points de fixation symboliques, et de terrains d'apprentissages, à partir desquels les concepts peuvent être (ré)élaborés, notamment au fil de l'exposition à leurs divers usages, puis de leur utilisation répétée par l'enfant lui-même – ce qui suppose, notait Vygotski, que l'enfant « commence en fait à manier et à utiliser les concepts avant d'en prendre conscience », c'est-à-dire avant d'être capable d'en expliciter l'extension exacte (*ibid.*, p. 232).

La pensée n'est toutefois pas réductible à une collection de concepts, et on peine à trouver chez Vygotski de véritables mises en relation entre formes de langage et manières de penser (plutôt que contenus de pensée). Selon le dernier Bruner (1997, 2008), pour progresser dans cette direction, il convient d'envisager des unités de langage plus larges que les mots, et plus généralement, de s'éloigner des descriptions du langage qui privilégient ses seules propriétés formelles, grammaticales, aux dépens des propriétés sémantiques. « Les phrases, en tant qu'entités grammaticales, si elles sont le fétiche des grammairiens formalistes, ne sont pas les "unités naturelles" de la communication. Les formes naturelles, ce sont les *unités de discours* qui remplissent soit une fonction "pragmatique" [*i.e. parler pour faire, NdA*] soit une fonction clarifiante ("*mathématique*") [...] Toutes deux utilisent des phrases, mais aucune n'est limitée à la frontière de la phrase » (Bruner, 1997, p. 88).

En l'occurrence, Bruner fait l'hypothèse qu'un type spécifique d'unité de discours joue un rôle primordial dans le développement cognitif : il s'agit du récit. Selon Bruner, le récit est un très bon candidat au titre d'unité de base du langage pratiquement approprié par les enfants pour penser, précisément parce qu'il est parfaitement adapté à un usage fonctionnel, dans un contexte historico-culturel donné. D'un côté, les propriétés formelles du récit en font un type de langage spécifiquement tourné vers la pratique : faire un récit, ce n'est pas évoquer des principes

dans laquelle un individu plus compétent que l'enfant s'efforce de maintenir son attention à l'égard d'une tâche difficile mais accessible, de contribuer ponctuellement à la réalisation de cette tâche, ou encore de marquer le succès ou l'échec (Bruner, 1983, p. 288-289).

abstraits comme ceux qu'énoncent les propositions des philosophes analytiques, mais exposer une action ou une série ordonnée d'actions, liant intimement un ou plusieurs sujets agissants (les personnages) à des contextes concrets (que ceux-ci soient réels ou imaginaires est secondaire) (*ibid.*, p. 57-58). Les divers récits circulant dans l'entourage d'un enfant véhiculent ainsi des schémas pratiques *a priori* disponibles pour eux. D'un autre côté, sur le fond, les récits peuvent être considérés, à la manière des contes populaires édifiants, comme les constituants par excellence des diverses cultures, dont ils véhiculent non seulement le vocabulaire et les formats d'exposition propres (les mots, les genres), mais bien les comportements typiquement valorisés ou au contraire stigmatisés, les rapports légitimes ou illégitimes à soi et aux autres, le domaine du pensable et de l'impensé, etc. Bruner considère pour sa part que les récits ordinaires composent bien davantage la « réalité psychologique » dans laquelle sont effectivement pris les enfants que la lexique ou la syntaxe (2008, p. 101-115¹⁸). Un point important est que l'orientation normative (la « morale »), et plus généralement pratique (la fonction potentielle pour l'action), des récits varie manifestement d'un milieu de vie à l'autre (en lien avec les conditions matérielles et symboliques d'existence), et ce de façon virtuellement plus importante que le langage conçu d'une façon plus formelle (parce qu'on peut partager les mêmes concepts, la même langue, voire les mêmes mots, sans partager les mêmes récits et les mêmes manières de les raconter). Ainsi, avec cette hypothèse narrative de Bruner, le langage s'avère-t-il plus que jamais au cœur d'une explication psychologique faisant de la conscience une réalité à la fois pratique (et non pas substantielle) et socialement différenciée (et non pas universelle).

Quelle application empirique ?

Il faut bien parler d'une *hypothèse*, plutôt que d'une thèse narrative de Bruner, dans la mesure où cet auteur n'a eu que partiellement l'occasion de traduire empiriquement l'inflexion décisive qu'a prise sa psychologie à partir des années 1980¹⁹. On trouve seulement quelques développements, dans les textes précédemment cités, qui témoignent du souci marqué de Bruner de maintenir un lien, même ténu, entre propositions théoriques et études concrètes. Ainsi, dans l'ouvrage de 1990, Bruner évoque son propre travail d'analyse d'un matériau original : l'enregistrement, entre

18. Bruner s'inscrit ici explicitement dans le sillage de l'anthropologie de Clifford Geertz, tant dans sa tendance à faire de la culture un texte que dans sa conception interprétative de l'analyse en sciences sociales (Geertz, 1973). De son côté, Geertz a eu l'occasion d'exprimer sa grande admiration pour le travail de Bruner, qu'il juge salutairement subversif par rapport aux approches dominantes en matière de cognition (Geertz, 2001).

19. Cette limite tient vraisemblablement à l'âge de Bruner, qui, né en 1915, avait déjà près de 70 ans au moment où ont paru ses premiers textes insistant spécifiquement sur l'importance des récits dans la cognition.

l'âge de 18 mois et 3 ans, des soliloques de la petite fille d'un couple d'universitaires, prénommée Emily²⁰. La question centrale posée par Bruner à ce matériau, en lien avec son attention spécifique à l'usage enfantin des récits, est la suivante : pourquoi se parle-t-on à soi-même, et plus spécifiquement, pourquoi un très jeune enfant se parle-t-il à lui-même ?

En écoutant les bandes et en lisant leur retranscription, explique en l'espèce Bruner, nous avons été frappés par la fonction de construction de ces récits monologiques. [Emily] ne se contente pas de rapporter ; elle cherche à donner un sens à sa vie quotidienne. Elle semble rechercher une structure globale qui puisse englober ce qu'elle *a fait*, ce qu'elle *a ressenti* et ce qu'elle *a cru*. (1997, p. 100.)

Ainsi, même s'ils peuvent parfois apparaître comme des jeux un peu gratuits avec les mots, les récits pour elle-même d'Emily ont une fonction de clarification de sa situation, du contexte symbolique, mais aussi moral dans lequel elle est prise. Ses divers monologues sont très souvent l'occasion d'une forme de « reprise » de la vie quotidienne, durant laquelle l'enfant se précise à elle-même ce qu'il lui est arrivé ou est arrivé à sa famille (ce qui lui permet de mieux en tenir compte dans sa pratique), ce qu'il convient de faire dans tel ou tel genre de situation (avec des « récits intemporels », dits au présent), ou encore ce que signifie au juste pour elle telle situation, plus ou moins inhabituelle.

Bruner précise que tous les enfants ne sont sans doute pas autant attachés qu'Emily à ce genre d'usage clarificateur du récit, et plus exactement, que tous les enfants n'ont pas la même propension à se préciser constamment les règles morales des contextes dans lesquels ils sont pris, ou encore les bonnes raisons qu'ont eues les gens qui les entourent d'agir comme ils le font. Tout dépend des exigences du contexte : s'il impose ou non une maîtrise fine voire une exhibition des règles morales, s'il invite ou non à l'exposition des motivations propres aux actions des uns et des autres. L'origine sociale spécifique d'Emily – du côté des classes supérieures cultivées – a ici un rôle probablement décisif. « Nous apprenons, précise ainsi Bruner, à partir des discussions qu'elle a avec ses parents, qu'il existe dans son environnement une grande exigence : les “choses doivent être bien faites”, on doit être capable de donner des “raisons” et de comprendre les options qui s'offrent. Après tout les parents ne sont-ils pas universitaires... » (*ibid.*, p. 105). On voit ici que la psychologie brunérienne du développement se connecte facilement à une analyse en termes de classes sociales – connexion d'autant plus intéressante à établir qu'elle ne conduit pas fatalement à une hiérarchisation normative entre des classes sociales *plus ou moins favorables* au développement cognitif en général (ceux où les enfants

20. Le cas Emily a donné lieu à une publication collective devenue célèbre, à laquelle Bruner a lui-même contribué (cf. Nelson, 1989).

trouvent des moyens de penser *vs* ceux où ils n'en trouvent pas), mais plutôt à une distinction entre les styles de récits et d'usages des récits, qui varient avec les styles de vie propres à chaque classe, et qui donnent *a priori* lieu à des styles cognitifs distincts.

Vers une psychologie ethnographique

Même si certains passages des derniers livres de Bruner donnent une idée du type d'enquête susceptible de donner de la chair à son hypothèse narrative, pour aller plus loin – dans la description des ressources narratives de la cognition, mais surtout dans l'analyse de la relation instrumentale liant, en pratique, langage et pensée –, il faut se tourner vers des travaux plus récents. Ces derniers continuent de s'inscrire dans le cadre général de la psychologie culturelle du développement cognitif, telle qu'elle a été initiée par Vygotski, en particulier dans la mesure où, au-delà de l'attention au langage, ils sont marqués par le souci de penser la genèse de la pensée enfantine à bonne distance du paradigme habituel du « normal » (et du « pathologique »). Ils entendent en effet insister sur la forte variabilité des processus et des résultats du développement cognitif en fonction des divers contextes socioculturels, variabilité qui se donne à voir immédiatement dès l'instant où l'on s'attache à observer les enfants dans leur cadre quotidien d'existence – bref, dès l'instant où, pour reprendre les termes de la psychologue Jean Lave, on préfère à la psychologie « d'intérieur » (*indoor*), peu à même de saisir la cognition dans sa dimension de pratique ordinaire, la psychologie « d'extérieur » (*outdoor*), qui fait au contraire le pari que le psychologue ne fera un bon scientifique qu'en sortant des laboratoires et des cabinets, où l'histoire disciplinaire l'a largement cantonné (Lave, 1988).

Observer les interactions narratives dans leur contexte « naturel »

On peut s'attarder spécialement, dans cette perspective, sur les recherches réalisées depuis les années 1990 par ou autour d'une psychologue culturelle américaine, Peggy Miller. Celle-ci s'est fait connaître avec la publication de son premier livre (tiré de sa thèse de doctorat), qui portait sur l'acquisition du langage dans les classes populaires blanches des quartiers sud de Baltimore (Miller, 1982). L'ouvrage se distinguait avant tout par la méthode de recherche utilisée. Privilégiant le degré d'approfondissement de l'enquête (plutôt que le nombre de cas étudiés), et par ailleurs convaincue de la nécessité de préserver dans l'observation le contexte ordinaire de vie de ceux qu'on observe, Miller avait réussi à s'insérer dans la vie domestique quotidienne de trois familles, ayant en commun d'élever au moment de l'enquête une fillette âgée d'à peu près deux ans. Concrètement, après plusieurs visites préliminaires à ces familles, visant avant tout à créer une relation de familiarité, avaient

pu être réalisés une quarantaine d'enregistrements vidéo (en continu, sur une durée d'une heure) permettant de saisir un certain nombre d'interactions banales des enfants avec leur entourage « naturel » (en particulier, avec leur mère, compte tenu du très jeune âge des enfants²¹). Le traitement qualitatif et quantitatif de ce matériau avait été l'occasion de pointer l'importance manifeste des récits faits aux enfants et (progressivement) par les enfants (Miller chiffrait même cette importance, évoquant une moyenne d'un récit toutes les sept minutes d'enregistrement). En outre, elle pointait la violence surprenante de certains récits faits face aux enfants (entre autres, des récits de violences survenues dans le quartier), suggérant que, *via* la narration maternelle, les très jeunes enfants enquêtés se trouvaient très précocement familiarisés à la réalité à laquelle ils seraient probablement confrontés dans l'avenir.

Mais ce n'est que dans des travaux ultérieurs, portant parfois pour partie sur ce matériau initial, que Miller va déplacer la focale de son analyse pour s'intéresser non pas tant à l'acquisition pour elle-même du langage (objet de la première enquête), mais bien à l'appropriation des mots de l'entourage en tant que mode de construction d'une manière de penser (socialement) distinctive. Dans un article collectif (Miller *et al.*, 1990), Miller revient ainsi sur l'observation de l'une des trois fillettes de Baltimore, nommée Amy, afin d'analyser dans le détail les liaisons qui s'établissent entre les histoires personnelles racontées en présence de cette enfant et son développement cognitif. Elle s'attarde sur une scène filmée où la mère d'Amy raconte fièrement, face à l'enquêtrice et à sa fille, une anecdote où Amy a su résister aux tentatives de son beau-père pour la manipuler aux dépens de sa mère – le beau-père voulait faire dire à Amy que sa mère était une « pauvre fille » (*a creep*) – et même, a eu suffisamment de répondant pour remettre le beau-père à sa place – en l'occurrence, Amy a fini par rétorquer à son beau-père insistant que c'était lui, en fin de compte, le « pauvre type ». Ce n'est pas la réalité de cette anecdote qui intéresse Miller, mais sa mobilisation dans la pratique, dans l'interaction *effective* avec l'enfant. Quels effets ce type de récit, fait dans le flux de l'action quotidienne, est-il susceptible d'avoir sur la pensée de l'enfant ? D'abord, souligne Miller, il promeut manifestement un rapport au monde, une conscience de soi particulière : en accord avec les traits d'une certaine culture populaire, la personnalité d'une petite fille qui ne se laisse pas faire, qui a de la répartie (*talking-back*), est de fait spécialement

21. Le caractère réellement « naturel » de ce genre d'observation filmé au domicile des familles peut susciter des réserves. Cependant, il est d'une part incontestable que ce type de méthode est au minimum *plus* naturel que d'autres démarches. D'autre part, il faut avoir à l'esprit que, bien que le surgissement d'un observateur extérieur dans la vie quotidienne a tendance à « chasser le naturel », la durée et la répétition des observations lui permettent régulièrement de « revenir au galop » – comme le savent bien les documentaristes de l'intime (qu'on pense aux scènes parfois très personnelles saisies dans les films diffusés par le célèbre programme de télévision belge *Strip-Tease*), et comme on peut du reste en faire le constat lorsqu'on s'insère durablement dans l'économie des rapports ordinaires qu'ont les enfants entre eux (Lignier, 2008).

valorisée. Cette valorisation tient au simple fait que l'anecdote est jugée digne d'être rapportée, qui plus est face à une personne extérieure (l'enquêtrice). Mais elle tient aussi à l'effort de dramatisation fait par la mère : elle ne se contente pas de rapporter une pure information sur un fait passé, mais la met en scène (ménageant un suspense, répétant plusieurs fois la « chute » de l'histoire), avec suffisamment de talent pour provoquer le rire de l'enquêtrice, et l'intérêt de l'enfant présent. Miller signale que c'est aussi cette manière de mettre en scène l'action *en tant que telle* qui est susceptible d'être transmise à l'enfant comme ressource cognitive : le récit maternel peut en effet fonctionner pour l'enfant comme un modèle disponible pour se représenter et pour présenter son action, c'est-à-dire pour défendre, pour justifier une manière de faire et d'être. Enfin, Miller fait remarquer que, à un niveau plus général, ce type d'histoire véhicule aussi, de façon plus implicite mais tout aussi efficace, une certaine place de l'enfant dans la vie familiale : il est un sujet dont l'action propre importe, et qui est donc *a priori* crédité d'une certaine autonomie, d'une certaine responsabilité.

À partir d'autres enquêtes similaires à celles de Baltimore, mais menées délibérément dans des familles différentes du point de vue social et/ou culturel (c'est-à-dire pas seulement des familles populaires américaines), Miller, accompagnée de divers collègues, a eu ces dernières années l'occasion d'approfondir dans plusieurs directions cette analyse ethnographique originale des relations entre interactions narratives effectives et développement cognitif. Elle a notamment cherché à élucider la transition entre récits faits *à ou face* à l'enfant, et récits faits *par* l'enfant – ce qui paraît tout à fait essentiel si l'on veut confirmer que le langage des autres fonctionne bien comme instrument symbolique que l'on s'approprie aux fins de sa propre représentation du monde, et finalement de sa propre action sur celui-ci. Au terme de l'article cité de 1990, Miller s'appuyait déjà sur des observations réalisées à Chicago à la fin des années 1980 auprès de familles populaires et favorisées, immigrées (asiatiques) et non-immigrées, pour montrer comment les enfants sont régulièrement amenés à reprendre *à la première personne* les récits préalablement faits par des enfants plus âgés de leur entourage, ou par leur mère. Dans des articles plus récents (Miller *et al.*, 1998 et 2005), ce sont notamment les manières qu'ont les parents d'*intervenir dans les récits de leurs enfants* lorsque ceux-ci sont factuellement inexacts qui ont pu être étudiées, révélant en particulier des variations sociales importantes dans les manières de corriger les histoires enfantines – avec des conséquences envisageables sur les manières enfantines de penser. Ainsi dans les classes populaires, les récits enfantins inexacts font l'objet de rectifications souvent directes (typiquement, la mère contredit frontalement son enfant, voire modifie immédiatement, dans le « bon » sens, son récit). À l'inverse, dans des familles plus favorisées socialement, lorsqu'un enfant raconte faussement une histoire, les parents cherchent plutôt à la modifier

de façon discrète et détournée, typiquement en posant des questions qui suggèrent à l'enfant de corriger de lui-même son récit. Cette dernière tendance conduit d'ailleurs à des interactions parfois étonnantes, comme par exemple celle, rapportée par Miller, où un garçon de trois ans raconte qu'il a vu une de ses amies déguisée en « *pinecone* » (pomme de pin), alors qu'elle était en réalité en « *unicorn* » (licorne), et se voit repris par sa mère ainsi : « *Oh pinecorn... You wanna know what it really... What another name for it is ?* » (« Ah ! en pomme de pin !... Tu veux savoir vraiment ce que... Quel est l'autre nom qu'on donne à ça ? ») (Miller *et al.*, 2005, p. 131). Le fait que, d'un milieu à l'autre, la vérité factuelle (être déguisé en licorne) puisse être désignée, dès le plus jeune âge de l'enfant, comme un « autre nom » de l'erreur factuelle (être déguisé en pomme de pin) a toutes les chances d'informer son rapport personnel à la description du monde tel qu'il est, et son mode de pensée plus général.

Au-delà du langage : penser par d'autres moyens ?

Ces aperçus d'un travail contemporain s'inscrivant dans la lignée directe de Bruner et de Vygotski révèlent tout le potentiel heuristique des conceptions et des hypothèses fondatrices de la psychologie culturelle. Cela étant dit, dans le même mouvement, la confrontation à des observations ethnographiques concrètes soulève des questions nouvelles, notamment par rapport à l'hypothèse narrative. Cette dernière peut sembler un peu étroite, au vu des analyses effectivement faites des récits s'imposant dans les lieux du développement cognitif de l'enfant. À bien y regarder, si Miller pointe spécifiquement le rôle de la narration, en tant que manière particulière de rapporter une action particulière, ce sont aussi d'autres formes langagières qui semblent en jeu : par exemple, dans les scènes de corrections parentales, on a le sentiment que ce ne sont plus des manières de raconter ou des contenus narratifs qui importent, mais plutôt quelque chose comme un langage impératif, dont Basil Bernstein (1975) avait déjà pointé le caractère variable d'une classe sociale à l'autre.

Par ailleurs, il y a plus important, en particulier dans la perspective de donner un véritable prolongement à la psychologie culturelle du développement au sein des sciences sociales habituelles. Les séquences ethnographiques comme celles exploitées par Miller et ses collègues sont construites de manière à saisir les interactions langagières, et plus généralement symboliques, dans lesquelles sont engagés et s'engagent au quotidien les enfants, avec des effets prévisibles sur leur développement cognitif. Mais à découvrir ces séquences, on a, d'une part, le vif sentiment qu'elles ne concernent pas uniquement les conditions d'existence symboliques des enfants, mais aussi des conditions matérielles, en particulier la manière dont les enfants usent de leur corps et dont on en use. Ce registre d'observation mériterait

d'être développé, notamment en vue de faire des liens avec une des manières typiquement sociologiques de penser la socialisation, y compris cognitive : l'idée que le rapport symbolique à soi et au monde serait une affaire d'*incorporation* de dispositions, conçues comme plus ou moins cohérentes entre elles (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1999). Il n'est en tout cas pas nécessaire d'opposer l'attention de la psychologie culturelle à une pratique symbolique comme la narration au quotidien, au souci du corps typique de la sociologie des dispositions : on peut au contraire envisager que l'incorporation implique un environnement symbolique construit au moins pour partie par les récits (les histoires valorisant les gestes ou l'apparence d'un membre de l'entourage de l'enfant ne facilitent-elles pas, par exemple, son imitation ?), ou inversement, que raconter est aussi une pratique corporelle (songeons aux gestes, aux mimiques, qui accompagnent la bonne histoire). Faire ce type de lien reviendrait à s'interroger sur la possibilité que le corps soit lui aussi un moyen de penser, qu'il existe une manière spécifique de *penser par corps*.

D'autre part, et cette fois en restant sur un plan symbolique, on peut s'étonner de l'absence dans les descriptions et les analyses que propose la psychologie culturelle d'une notion récurrente en sciences sociales : celle d'*institution*, pensée dans les différentes acceptions du terme, de la plus diffuse (les institutions durkheimiennes, manières de faire et de penser) à la plus circonscrite (les institutions plus ou moins directement liées à l'État, comme l'école, la famille, l'« institution médicale », etc.). Ne faut-il pas envisager, pour formuler simplement le problème, des *moyens institutionnels de penser* ? Si tel est le cas, il nous semble que l'analyse devrait s'orienter dans au moins deux directions nouvelles.

Premièrement, il s'agirait de se demander dans quelle mesure les récits placés au centre de l'attention par la psychologie culturelle sont *institués* – et pas seulement « performés », dans des interactions localisées. Bruner et ses successeurs accordent sans doute une attention trop faible aux récits les plus institués qu'ils rencontrent. Or l'existence de tels récits est non seulement manifeste, mais elle permet d'envisager que l'appropriation par l'enfant d'un moyen de penser ne signifie pas forcément qu'il s'engage dans une réflexion active, mais plutôt, au contraire, qu'il se repose en quelque sorte sur une pensée toute prête, ou, si l'on permet cette formulation paradoxale, qu'il pense sans réfléchir à proprement parler. Bruner (1997, p. 93-94) évoque ainsi, chemin faisant, une enquête dans laquelle on racontait à des enfants de maternelle, en classe, des histoires d'anniversaire. Certaines étaient parfaitement normées, sans surprise, évoquant tous les canons de l'institution « anniversaire ». D'autres, en revanche, faisaient l'objet de substantielles modifications : les bougies n'étaient pas soufflées mais éteintes avec de l'eau versée sur le gâteau, la fillette dont on fêtait la naissance n'était pas heureuse et pleurait à l'arrivée des cadeaux. Il se trouve que les histoires hors norme produisaient beaucoup d'in(ter)ventions narratives (les enfants s'efforçant d'expliquer la tristesse de la petite

filles : elle avait oublié la date, pas prévu de « belle robe », s'était disputée avec sa mère, etc.). À l'inverse, les récits ordinaires laissent les enfants largement silencieux voire perplexes lorsqu'on leur demandait d'expliquer pourquoi la petite fille était heureuse : nombreux étaient ceux qui haussaient simplement les épaules. Ce genre d'observation permet de réaffirmer l'idée que nombre de nos actions sont « portées par les institutions » (*i. e.* faites « sans réfléchir »). Dans l'étude des liens entre mental et social, il est important de noter que l'esprit n'est pas toujours présent sur un mode actif : comprendre les comportements sociaux, c'est aussi prendre la pleine mesure de tous les moments où l'on agit, heureusement pour nous, l'esprit au repos.

Deuxièmement, à un niveau supérieur d'intégration, on pourrait envisager que diverses institutions, cette fois au sens plus ordinaire et « plus large » du terme, interviennent dans le milieu de vie ordinaire des enfants, notamment *via* l'identification légitime des différentes personnes participant aux interactions dans lesquelles ils sont pris au quotidien. Dans un registre qui paraît autonome par rapport aux interactions localisées, l'institution familiale identifie ainsi un père, une mère, des aînés et des cadets, des frères, des sœurs et des cousins, etc. ; l'institution médicale, *via* par exemple les jugements du pédiatre, distingue les bébés normaux des autres ; l'institution scolaire différencie quant à elle, de façon souvent très sensible dans la vie domestique quotidienne, les « grands » (ceux qui vont à l'école) des « petits », ou encore les « doués » et ceux qui le sont moins, etc. De telles identifications institutionnelles se manifestent constamment dans les échanges ordinaires avec les enfants et entre enfants, et on peut considérer à bon droit qu'elles fonctionnent elles aussi comme des moyens de penser (voire de *se penser*, quand l'identification d'une institution donnée se fait auto-identification : un enfant se pense comme « quelqu'un de doué », parce que c'est ainsi que ses parents, ses enseignants, son psychologue l'identifient).

Précisons qu'en faisant l'hypothèse de moyens institutionnels de penser – hypothèse qui pourrait, comme on le voit, soit prolonger l'hypothèse narrative (autour de l'idée de récits institués), soit s'en démarquer (autour de l'idée d'identifications institutionnelles) –, il s'agirait entre autres de mieux intégrer approche microsociologique et approche macrosociologique du mental. Élargir l'espace des moyens de penser à des formes symboliques qui ne dépendent pas spécifiquement des interactions revient en effet à se mettre en mesure de connecter étroitement le développement cognitif à un ordre social qui n'est jamais réductible au seul ordre des interactions.

Conclusion

« Le choix du psychologue, écrivait Gilles Deleuze, pourrait bizarrement s'exprimer ainsi : être un moraliste, un sociologue, un historien, *avant* d'être un psychologue, *pour* être un psychologue. » (1953, p. 2). La lecture de la psychologie culturelle qui,

d'une certaine façon, s'est construite en accord avec ce conseil deleuzien, suggère que l'inverse pourrait bien être également vrai : s'approprier préalablement certains travaux psychologiques paraît un bon « choix » pour les sociologues, les historiens, les anthropologues ou les politistes qui entendent analyser entre autres des manières de penser. L'apport fondamental de cette psychologie aux sciences sociales est sans conteste son instrumentalisme : faire de la pensée une affaire de moyens permet d'ancrer l'étude de l'esprit dans la dynamique propre à la pratique (contre la substantialisation de la conscience), et ce faisant, de l'analyser comme un produit dont le style (plutôt que la quantité ou l'efficacité) varie en fonction des caractéristiques du contexte social (et non en fonction de la proximité à une norme réputée universelle).

Quant aux hypothèses plus spécifiques sur le rôle du langage, et plus particulièrement du récit, dans la formation sociale de l'esprit, on a pu faire remarquer qu'elles mériteraient d'être accompagnées d'autres hypothèses permettant de prendre en compte des moyens de pensée de type symbolique mais extra-interactionnels (les institutions), et des moyens de penser non symboliques (par excellence, le corps). Ces remarques ne signifient toutefois pas que l'attention spécifique aux mots, qui a constitué de fait un point de ralliement important pour la psychologie culturelle contemporaine, peut être ignorée par les autres sciences sociales. On peut même estimer que les psychologues culturels, parce qu'ils étudient le langage non de façon abstraite mais tel qu'il intervient dans la socialisation cognitive au quotidien, lancent une sorte de défi à tous ceux qui ont (légitimement) pris l'habitude d'associer *linguistic turn* et abandon du projet explicatif en sciences sociales. Pointer l'importance sociale des récits, ce n'est pas forcément s'engager dans d'interminables interprétations ; c'est, possiblement, envisager de nouvelles formes, fines, de causalité.

Bibliographie

Bersntein B.

1975 *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit [1971].

Boltanski L.

2009 *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.

Boudon R.

1997 *Cognition sociale et sciences sociales. La dimension cognitive dans l'analyse sociale*, Paris, Puf.

Bourdieu P.

1980 *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

Bouveresse J.

1976 *Le mythe de l'intériorité. Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*, Paris, Minuit.

Bronckart J.-P. & J. Friedrich

1999 « Prologue », in Lev Vygotsky (ed.), *La signification historique de la crise en psychologie*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 7-13.

Bruner J.

1983 *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*, Paris, Puf.

1996 « Foreword », in Bradd Shore (ed.), *Culture in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*, New York, Oxford University Press, p. xiii-xvii.

1997 *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Genève, Eshel [1990].

2008 *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz [1986].

Bruner J., Goodnow J. & G. Austin

1956 *A Study of Thinking*, New York, John Wiley.

Clément F.

1999 « La sociologie cognitive. Une bien étrange croyance », *Cahiers internationaux de sociologie*, 107, p. 89-104.

Cohen D. & S. Kitayama (eds.)

2007 *Handbook of Cultural Psychology*, New York, Guilford Press.

Deleuze G.

1953 *Empirisme et subjectivité. Essai sur la nature humaine selon Hume*, Paris, Puf.

Durkheim É.

2004 « Représentations individuelles et représentations collectives », *Sociologie et philosophie*, Paris, Puf [1898].

Gardner H.

1993 *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*, Paris, Payot [1985].

Gaulejac V., Hanique F. & P. Roche (eds.)

2007 *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*, Paris, Erès.

Geertz C.

1973 *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.

2001 « Imbalancing act : Jerome Bruner's cultural psychology », in D. Bakhurst & S. Shanker (eds.), *Jerome Bruner : Language, Culture and Self*, Londres, Sage, p. 19-30.

Lahire B.

1999 « Esquisse du programme scientifique d'une sociologie psychologique », *Cahiers internationaux de sociologie*, 106, p. 29-55.

Lahire B. & C. Rosental (eds.)

2008 *La cognition au prisme des sciences sociales*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.

Lave J.

1988 *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lignier W.

2008 « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants », *Genèses*, 73, p. 20-36.

2010 « Comment pratiquer la critique des institutions ? », *Critique*, 756, p. 421-434.

Lucy J.

1997 « Linguistic relativity », *Annual Review of Anthropology*, 26, p. 291-312.

Mariot N.

2012 « La réflexivité comme second mouvement », *L'Homme, Revue française d'anthropologie*, 203-204, p. 369-398.

Mauss M.

1924 « Rapports réels et pratiques de la psychologie à la sociologie », Communication présentée le 10 janvier 1924, à la Société de Psychologie, *Journal de Psychologie normale et pathologique*.

1931 « Débat sur les rapports entre la sociologie et la psychologie », Extrait d'un débat faisant suite aux communications de Pierre Janet et de Jean Piaget à la Troisième Semaine internationale de synthèse. Texte reproduit in M. Mauss, *Œuvres*. 3. *Cohésion sociale et division de la sociologie* (p. 298 à 302), Paris, Minuit, 1969.

Miller P.

1982 *Amy, Wendy and Beth. Learning Language in South Baltimore*, Austin, University of Texas Press.

Miller P., Cho G. & J. Bracey

2005 « Working-class children's experience through the prism of personal storytelling », *Human Development*, 48, p. 115-135.

Miller P., Potts R., Fung H., Hoogstra L. & J. Mintz

1990 « Narrative practices and the social construction of self in childhood », *American Ethnologist*, 17 (2), p. 292-311.

Miller P., Wiley A., Rose A. & L. Burger

1998 « Constructing autonomous selves through narrative practices : A comparative study of working-class and middle-class families », *Child Development*, 69 (3), p. 833-847.

Nelson K. (ed.)

1989 *Narratives from the Crib*, Cambridge, Harvard University Press.

Piaget J.

1923 *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

1924 *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

1967 *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.

Revue française de sociologie

2010 *Un « tournant cognitiviste » en sociologie ?*, 51 (4).

Ryle G.

2005 *La notion d'esprit. Pour une critique des concepts mentaux*, Paris, Payot [1949].

Sapir E.

1968 *Linguistique*, Paris, Minuit.

Schneuwly B.

1999 « Le développement du concept de développement chez Vygotski », in Y. Clot (ed.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.

Shweder R.

1999 « Why cultural psychology ? », *Ethos*, 27 (1), p. 62-73.

Vygotski L.

1997 *Pensée et langage*, Paris, La Dispute [1934].

2003 *Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute [1925-1932].

Whorf B.

1969 *Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoël [1956].