

Fonctionnement cognitif et relations sociales

Anne-Nelly Perret-Clermont
Université de Neuchâtel

LANGUE, CULTURE ET REPRÉSENTATION D'AUTRUI

Lorsque deux personnes, de culture différente se rencontrent, ce qui les frappe souvent de prime abord, outre l'apparence physique et vestimentaire, c'est l'obstacle à la communication que représente la **différence des langues**.

Cette conscience du handicap de la langue pour l'établissement de relations «civilisées» (terme à méditer ... il est à la fois ambigu et intéressant!) est certainement très ancienne. L'Antiquité grecque n'a-t-elle pas forgé le nom de «barbares» pour désigner des étrangers émettant des sons incompréhensibles («br...br...»), simples onomatopées qui constituent une langue étrange, comme balbutiante, dépourvue de culture? (Schneider 1986).

Dans cet exemple apparaît déjà la trace du lien (profond dans notre conscience, mais généralement ethnocentrique) à la fois mythique et réel entre langue, culture et «civilisation». Les gens d'une même cité ont en commun la langue, ils la cultivent et elle sert à gérer tant les relations politiques (vie de la cité, traditions, gestion des «aventures» individuelles et collectives) que la mémoire collective (histoire, science et savoir-faire). La langue permet aux personnes et à la collectivité de se réfléchir, de partager une conscience commune, de créer poétiquement un espace imaginaire et mythique, de maîtriser ou de croire maîtriser par la pensée les distances et le temps (organiser, planifier, prévoir), voire les relations sociales (par les idéologies qu'elle construit et qui servent de moules à ces relations).

Jusqu'où va, doit aller, peut aller, cette ambition de maîtrise? Des mythes reflètent cette interrogation. Dans celui, proche-oriental, de la Tour de Babel, les hommes ambitionnent de déployer leur puissance en se mettant d'accord, grâce à leur langue commune, pour construire un édifice qui leur permette d'atteindre les cieux... Intervention de Dieu qui ne veut pas d'un tel projet: ils parleront désormais des langues différentes et ne s'entendront plus... Quelles sont les souffrances et les difficultés que l'incompréhension entre les peuples révèle? La construction d'une tour permet-elle de faire (ou de refléter) l'unité de l'humanité et d'assouvir ses aspirations profondes? Donne-t-elle à l'homme son identité?

Quittons le plan des mythes pour revenir à l'exemple de départ: nos deux interlocuteurs, de langue différente, seront-ils d'emblée sensibles aux difficultés de leur communication et à l'altérité de leurs manières de s'exprimer? Mais si, bien que de cultures différentes, ils parlaient la même langue, qu'en serait-il? Probablement que faute d'une conscience de l'altérité de leurs points de vue et de la structuration de leurs expériences, ainsi que de leurs références sociales, de leurs mythes et idéologies, etc., ils chercheraient alors d'autres explications causales de l'inadéquation de leurs échanges et de la non-coordination des buts que l'un et l'autre poursuivent dans leur rencontre. Diverses «stratégies d'explication» (souvent égocentriques) peuvent servir à l'un ou l'autre interlocuteur pour sortir de l'impasse «en sauvant son honneur»: dévalorisation d'autrui, négation du projet commun, attribution d'intentions perverses à celui qui, de partenaire, est devenu adversaire, etc. Ces explications, surtout si elles sont partagées par plusieurs, peuvent subir des raffinements afin de rendre compte de la situation, de son déroulement, de l'identité des partenaires, et devenir ainsi des représentations sociales (voire des systèmes idéologiques) ayant pour fonction de justifier des hiérarchies sociales, des modalités de relations interpersonnelles et des rapports entre groupes (Doise 1976). Ces explications devenues «représentations sociales» ne sont pas des «connaissances» puisqu'elles reflètent les relations et non pas, objectivement, les réalités. Mais pour celui qui reçoit ces explications, voire les apprend, la différence entre «représentations sociales» et «connaissances» est difficile à faire. D'ailleurs, quand et à quelles conditions une connaissance peut-elle être considérée comme objective? Quelles sont les modalités de relations sociales qui permettent une démarche d'objectivation? Quand est-ce que les personnes cherchent à connaître la réalité pour elle-même? Quand en construisent-elles une représentation?

DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ET DÉCOUVERTE DU MONDE CHEZ L'ENFANT

Ces questions, posées ci-dessus en relation avec la vie adulte, ont déjà leur pertinence pour examiner la dynamique du développement de la vie psychique de l'enfant. Avec qui est-il en relation? Que voit-il dans ces échanges? Comment s'expriment ses émotions? Que «sait» le jeune enfant qui vient au monde? Comment se développent ses perceptions, ses possibilités d'action et de compréhension? Quelles sont les sources de leur efficacité? Comment interprète-t-il ses échecs? Qu'aime-t-il faire, exprimer, construire, créer? Pourquoi joue-t-il? Avec qui? Notre but n'est pas de résumer ici les innombrables travaux en psychologie de l'enfant qui permettent aujourd'hui d'avancer dans la recherche de réponses à ces questions. Ils fournissent des descriptions et des cadres conceptuels pour situer la **signification** des conduites observées, laissant ouvert l'horizon de leur **sens**.

La plupart de ces recherches tendent à découvrir la **signification** que revêtent les comportements en se plaçant **du point de vue de l'observateur**. Il faut dire qu'il est bien difficile d'appréhender en dehors de tout cadre interprétatif a priori, la **signification que l'enfant lui-même donne** à ce qu'il vit! Cependant une telle visée de décentration intellectuelle, affective et idéologique ouvre des horizons nouveaux: il n'est alors plus nécessaire de considérer l'enfant comme «sous-développé» par rapport à un idéal (normatif) «adulte» tant sur le plan de la pensée que de l'affectivité et de la socialisation. Au contraire, son existence psychologique peut être approchée dans sa réalité du moment et dans son déroulement historique sur plusieurs plans à la fois: celui qui concerne ce que l'enfant fait, exprime, dit (plus ou moins en interaction avec les sollicitations des personnes et des événements) et celui des significations que lui-même et l'entourage confèrent à ces gestes et paroles, dont il conserve, ou non, la mémoire.

Ainsi, par exemple, comment le bébé en vient-il à s'intéresser aux objets qui l'entourent? Il naît probablement «équipé» d'un appareil sensorimoteur (son corps) déjà très performant, sensible à toutes sortes de caractéristiques de l'environnement physique et humain (voir Bower 1978, par exemple) dont l'**attention** est attirée par le mouvement, la lumière, la forme, etc. L'enfant ressent aussi des émotions (angoisse, joie, surprise, colère, etc.) des manques (faim, froid, fatigue), des douleurs et il goûte des états de bien-être. Et surtout il est en interaction avec sa mère ou d'autres personnes qui attirent son attention, répondent plus ou moins à ses manques, partagent ses émotions et son bien-être.

Des auteurs (Schaffer 1977 et 1979 notamment) ont décrit comment l'enfant découvre l'objet au sein de la relation mère-enfant: son attention est d'abord captée par cette personne très significative pour lui qu'est la mère; mais si celle-ci agite un hochet, ou tourne le regard vers quelqu'un ou quelque chose, le jeune enfant suit cette incitation et découvre ainsi, à son tour, l'objet de l'intérêt de sa partenaire. Réciproquement, si l'enfant joue puis se détourne de son objet, la mère peut l'y ramener si elle prolonge elle-même l'activité que l'enfant avait initiée. Il se crée comme une relation triangulaire mère-enfant-objet, l'enfant se «branchant» peu à peu sur l'objet que la mère a investi et maintenant son intérêt même si sa mère se retire.

1) mère ↔ enfant

2) mère ↔ enfant
 ↑ objet

3) mère ↔ enfant
 ↑ objet
 ↓

4) mère ↔ enfant
 ↑ objet
 ↓

5) mère ↔ enfant
 ↑ objet
 ↓

Cela ne confère pas pour autant à l'objet un statut extérieur («objectif»). L'enfant est susceptible de confondre l'objet avec une partie de son corps propre ou de celui de sa mère, réellement ou symboliquement; il lui confère parfois un de ces statuts intermédiaires décrits par Winnicott (1975): lieu de transition entre le soi et le monde. Mais de toute façon, ainsi, l'enfant a initié un contact, prélude à la connaissance, avec cet objet qui fait désormais partie de son univers. Plus tard, les mêmes personnes ou d'autres, le mettront en contact avec d'autres objets et élargiront ainsi son univers.

Mais la mère et les autres partenaires ne restent généralement pas silencieux. Avant même que l'enfant ne sache lui-même parler, Schaffer a montré que la mère accompagne ses gestes de paroles. Tantôt elle faufile ses propres paroles entre les vocalisations de l'enfant comme dans un «pseudo-dialogue» dans lequel l'enfant approfondira peu à peu la maîtrise de son rôle d'«interlocuteur» (pauses pour écouter, appels pour relancer les verbalisations d'autrui, imitation etc.); à d'autres moments elle enseigne (consciemment ou non) la dénomination des objets, des gestes et des événements en les associant étroitement à des paroles déterminées, ou elle accompagne par ses verbalisations l'expression des émotions de l'enfant; elle peut aussi conférer aux événements des significations que l'enfant déchiffrera plus ou moins.

Non seulement la parole semble alors accompagner la découverte du monde par l'enfant, mais elle peut aussi la susciter, attirant l'attention sur tel phénomène, permettant de le prévoir, de le comparer et surtout de s'interroger. Tous ceux qui ont côtoyé des bambins, vers trois ans notamment, savent dans quelle euphorie de «pourquoi» la puissance d'un maniement nouvellement acquis du langage est susceptible de les entraîner! Féerie des mots et des choses, mais qui peut tarir si l'entourage ne la partage pas.

Ces échanges verbaux offrent à l'enfant des catégories et des structures pour penser les objets et son rapport à eux. A fortiori il en est de même si les «objets» dont il est question ne sont pas des choses mais des personnes. Les noms appris vont désigner des personnes; des paroles permettront de demander, exprimer, gratifier, prévenir etc...; la mère et les autres partenaires utilisent la langue pour transmettre la signification des relations sociales, définir les rôles, dire le sens des gestes, gérer la vie sociale (Perret-Clermont 1976).

L'enfant découvre simultanément sa propre existence, son univers et sa langue, et construit au sein des échanges qu'il a avec ses partenaires des systèmes de significations. Il semble que plus les relations qui sous-tendent ces échanges affectifs et cognitifs sont de longue durée, plus ces derniers sont susceptibles d'être structurés et intégrateurs (et en conséquence complexes) (Hinde, Perret-Clermont et Stevenson-Hinde 1987).

L'ENTRÉE EN JEU DE NOUVEAUX PARTENAIRES

Le nouveau-né grandit peu à peu et s'éveille à la vie dans les bras des personnes qui s'occupent de lui. C'est en général celle qui l'a porté et mis au monde, sa mère, qui veille à satisfaire ses premiers besoins, l'entoure d'affection et de sécurité et l'introduit dans son environnement, comme nous venons de le décrire. Entre l'enfant et sa mère (ou, le cas échéant, son substitut) s'établit une relation privilégiée d'attachement (voir Bowlby 1969, par exemple) qui, par moments, revêt l'intensité d'une quasi-fusion des deux êtres: ils forment alors comme un tout mal différencié dans lequel l'intrusion d'un tiers semble ne pouvoir être que déchirement!

Et pourtant, à des périodes et suivant des rythmes qui varient en fonction de l'organisation de la cellule familiale et de ses traditions, le jeune enfant va être en contact avec d'autres personnes. Comment cela se passe-t-il? Selon les mêmes modalités que dans la relation qui s'établit entre le bébé et sa mère? Et si tel est le cas, comment cette dernière réagit-elle? S'agit-il d'une relation de substitution, de concurrence: intrusion d'un tiers dans une dyade qu'il fait éclater pour y prendre place? Ou au contraire est-ce à la demande de la mère qu'une troisième personne intervient? Et le fait-elle en devant «céder» la place ou bien s'établit-il une relation triangulaire entre les trois protagonistes? Comment les gestes et paroles des uns et des autres vont-ils se confronter, se coordonner ou se heurter? On imagine aisément la variété des émotions, des sentiments, voire des souvenirs, qui emplissent ces moments. Les paroles et signes qui les accompagnent et les revêtent de significations, les interprétations identitaires et idéologiques qui en sont faites par les personnes en présence et leur entourage, tous ces éléments formeront à la fois comme une «matrice» et un «bagage» pour les étapes suivantes de la vie de ce jeune être en croissance.

«Matrice» car ces premiers événements marquent les schèmes avec lesquels l'enfant réagira ultérieurement: transférant les premières habitudes prises sur les nouvelles situations qu'il rencontre, ramenant l'inconnu au connu, et projetant aussi sur les nouveaux partenaires les affects nés des expériences antérieures et restés en suspens.

«Bagage» désigne cet héritage de paroles, de signes, de représentations, de systèmes d'actions et de significations que l'enfant reçoit, au sein de ces relations et qui vont entrer dans sa mémoire. Ses partenaires les lui transmettent, parfois intentionnellement, souvent inconsciemment, soit par leur propre dire ou faire, soit, comme nous l'avons rappelé ci-dessus, parce que l'attention qu'ils portent aux êtres et aux choses entraîne à sa suite celle de l'enfant.

Bagage et matrice de sa socialisation, à l'origine de son «habitus» (pour reprendre le terme souvent utilisé par Bourdieu), ces expériences de l'enfance constituent comme la base des constructions ultérieures de sa personnalité et de sa compréhension. Celles-ci dans leur présent et leur devenir sont donc étroitement liées à l'histoire de ses relations interpersonnelles, aux événements collectifs qu'il a vécus, aux systèmes de significations qui lui sont transmis. L'interdépendance de ces différents phénomènes se reflète aussi dans leur tendance à se reproduire, de génération en génération, au sein d'une même collectivité. Cette «répétition» de l'histoire n'est souvent ni consciente, ni théorisée. En ses différents éléments elle peut être attendue et souhaitée, ou perçue comme inéluctable, ou mobilisatrice d'énergies qui cherchent à la combattre ou à la transformer.

Ce sont donc les partenaires de l'enfant qui lui transmettent sa culture, chacun élargissant l'horizon à partir de son rôle propre et de ses intérêts. Qui sont ces partenaires, en dehors de la mère? On trouve, variant selon les communautés et les circonstances: le père, des oncles, tantes, grands-parents, frères et sœurs et autres membres de la parenté, des personnes du voisinage, des professionnels (de l'éducation, de la santé, des loisirs, du gardiennage) et d'autres personnes rencontrées au fil de la vie quotidienne (commerçants, conducteurs d'autobus, etc.).

Le terme de «culture» peut sembler utile pour désigner ces réseaux de significations et d'actions individuelles et collectives dans lesquels l'enfant s'insère. Mais cette utilité cesse lorsque ce concept masque l'hétérogénéité toujours présente, même chez les différents membres d'une communauté donnée, dans leurs perceptions, réactions et attributions de

sens à un même événement. Cette hétérogénéité est encore plus grande, bien sûr, lorsque l'enfant se trouve (parfois dès sa naissance) en contact avec des personnes de traditions culturelles différentes.

Comment l'enfant réagit-il devant les contradictions entre les systèmes de gestes et de significations auxquels il se trouve ainsi confronté? Comme dans la relation mère-enfant et lors des premières rencontres avec d'autres personnes, il va devoir s'insérer dans ces modes de faire, de dire et de penser, en fonction des enjeux de la situation (les siens et ceux de ses partenaires), des schèmes interprétatifs à disposition et des rôles tenus. Le père, le frère, la tante, l'étranger sont-ils perçus comme menaçants, sources de bien-être, complémentaires, substituables, divers, et ceci dans des relations de coopération, de compétition, ou de convivialité? Ces mêmes questions qui se posent d'abord sur le plan des relations qui se tissent au sein de la famille, peuvent se retrouver ensuite au niveau des relations interculturelles et des rapports inter-groupes, dont elles sont d'ailleurs, plus ou moins, le reflet et le moyen de reproduction.

La non-rencontre

Les lignes ci-dessus ont tenté de tracer des repères pour percevoir dans quelle interdépendance avec le monde des choses, des personnes et des symboles se construisent la pensée et la personnalité de l'enfant. Nous avons pour le moment présupposé, à chaque étape (et c'est ce que fait également J.F. De Pietro dans le chapitre suivant lorsqu'il décrit les mécanismes qui rendent possible l'échange entre personnes de langues différentes), que l'enfant, chaque fois, «entrait en matière», et qu'il y avait donc des relations qui s'établissaient, des rencontres qui se produisaient, des univers de référence qui se faisaient connaître.

Mais tel n'est pas toujours le cas. La relation peut être refusée ou interdite d'emblée. Ou alors l'égoïsme ou le sociocentrisme des protagonistes peuvent rendre impossible toute coordination des gestes, toute adaptation aux référents de l'autre, toute stratégie métacommunicative pour établir des significations communes et gérer les malentendus. Il peut y avoir ...«non-rencontre».

Dans d'autres situations encore, la relation s'établit, mais il serait impropre de la qualifier de «rencontre» car l'adaptation à autrui n'y est

le fait que d'un seul des partenaires. On peut penser ici à l'enfant qui apprend à se plier aux exigences unilatérales d'un adulte qui ne prend pas en compte son désir de maîtriser, lui aussi, le cours des événements; ou, au cas contraire, de la mère à laquelle l'enfant impose ses mille et une volontés. De même, on peut observer certaines situations scolaires exigeant de la part de l'élève un dépaysement total par rapport à ses références initiales sans que jamais l'enseignant ne fasse lui-même l'effort de se rapprocher de l'univers que l'enfant connaît déjà. Les migrants se trouvent dans des contextes analogues lorsqu'ils sont confrontés à des indigènes qui attendent qu'ils fassent, seuls, l'effort nécessaire pour maîtriser comme eux la langue et la culture locales. La psychologie scolaire ne s'est souvent pas dégagée de ces biais, notamment lorsqu'elle utilise des tests. Dans son chapitre, M. Grossen montre comment la situation de test est prototypique d'une «non-rencontre interculturelle» lorsque le psychologue se conforme strictement au rôle prescrit par l'idée même de «test».

Références

- Bowlby, J.: *Attachment and Loss*, vol. 1: *Attachment*, London, Hogarth Press, 1970
- Bower, T.G.R.: *Développement psychologique de la première enfance*, Bruxelles, Mardaga, 1978
- Doise, W.: *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles, De Boeck, 1976
- Hinde, R., Perret-Clermont, A.-N. (Eds.): *Relations sociales et développement cognitif*, Cousset, Delval, 1987
- Perret-Clermont, A.-N.: Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale à travers l'étude de la communication, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, 1976, 2
- Schaffer, H.R. (Ed.): *Studies in mother-infant interaction*, London, Academic Press, 1977
- Schaffer, H.R.: Acquiring the concept of the dialogue, In: M. Bornstein et W. Kessen (Eds.): *Psychological development from infancy*, New-York, Erlbaum, 1979
- Schneider, A.: Cultures en contact: trois situations antiques. Exposé au Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, janvier 1986
- Winnicott, D.W.: *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975