

Quand la *culture* entre dans les recherches en psychologie du développement

Tania Zittoun*, Nathalie Muller Mirza**, Anne-Nelly Perret-Clermont**

RÉSUMÉ

La question de la « culture » peut être abordée au niveau des relations entre « significations collectives » et « sens personnel » des connaissances et des activités. Nous identifions quatre courants de recherches qui ont récemment abordé ces questions, examinons leurs choix théoriques et méthodologiques, et mettons en évidence quelques jalons pour la recherche à venir.

Mots clés : Culture, Développement, Psychologie.

SUMMARY

When culture enters in developmental psychology research

The issue of « culture » addresses the relationship between « collective meaning » and « personal sense » of knowledge and activity. We identify four recent research trends which explored these issues, show their theoretical and methodological choices, and highlight important points for future research.

Key-words : Culture, Development, Psychology.

Dans la psychologie développementale proposée par Jérôme Bruner, la question de la « culture » se traduit par l'attention particulière donnée aux processus par lesquels une personne rend signifiante la situation dans laquelle elle est engagée. De fait, dans la psychologie du développement de ces cinquante dernières années, la place de la « culture » varie parallèlement à celle des questions du sens (privé) et de la signification (partagée) des

* Université de Lausanne, Suisse.

** Université de Neuchâtel, Suisse.

connaissances, des actions et des objets de culture¹. Dans cet article, nous identifions quatre traditions de travaux qui abordent la « culture » dans le développement. Cela met en évidence certains problèmes théoriques et méthodologiques, et nous permet de souligner certains enjeux actuels de la psychologie sociale et culturelle du développement.

CULTURE ET SIGNIFICATION DANS LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Il a souvent été rappelé que la psychologie de Piaget, qui cherchait à établir la genèse des capacités de penser chez le sujet épistémique, avait réglé trop rapidement le sort des facteurs sociaux et culturels du développement. Cette approche a alors stimulé des recherches, que Piaget lui-même appelait de ses vœux (Piaget, 1966, p. 12), examinant le développement psychologique dans diverses situations sociales et culturelles. Les questions de sens et de signification y sont alors apparues de deux manières parallèles.

La psychologie du développement interculturelle

Une première manière de questionner l'universalité du modèle dégagé par les recherches piagétiennees a consisté à répliquer les tests et les observations sur des populations très différentes des enfants suisses, sujets des travaux initiaux. Dès les années 1960, des chercheurs testent la généralité des descriptions piagétiennees dans différentes cultures (voir par exemple Bovet, 1968 ; Dasen, 1974). Toutefois, rapidement, certains problèmes apparaissent. Bruner, Olver et Greenfield (1966) mettent en évidence que certains fonctionnements psychologiques privilégient des dimensions iconiques plus que logiques ou verbales. D'autres auteurs insistent sur les problèmes de traduction, ou de signification ambiguë des objets utilisés dans les tests (Donaldson, 1978 ; Hundeide, 1988). Certains résultats comparatifs, suggérant l'absence de compétences ou l'arrêt du développement, soulèvent avec force la question de la manière dont les sujets comprennent la situation de test (Augé & Lehalle, 1986 ; Cole & Scribner, 1974). La décentration amenée par la recherche interculturelle révèle ainsi une dimension jusque-là invisible : la signification de la tâche n'est pas donnée en soi. La personne à qui la tâche est soumise l'interprète et la (re)construit, en faisant appel à sa « culture personnelle », c'est-à-dire aux langages, aux règles et aux modes de pensée dans lesquels elle a grandi et auxquels elle a accès. C'est par cette

1. Nous ne prétendons donc ni être exhaustives ni refaire l'histoire de la psychologie culturelle – le lecteur intéressé se référera notamment aux textes de Bruner, 1983 ; Cole, 1996 ; Shweder, 1990 ; Valsiner, 1998 ; Valsiner & van der Veer, 2000, etc.

structure symbolique que le monde se donne à elle (Valsiner, 2000), et dans ce réservoir symbolique qu'elle peut puiser des ressources pour donner sens à des situations inédites (Muller Mirza, 2005 *a* ; Zittoun, 2005 *a, b*).

La psychologie sociale du développement

D'autres chercheurs ont choisi d'interroger la portée des modèles piagétiens sous nos latitudes, en questionnant directement l'apparente transparence des situations de test. Parmi celles-ci, la tâche dite de conservation des liquides est devenue paradigmatique¹. La réponse de l'enfant est classiquement interprétée comme révélant son « niveau de développement opératoire ». En faisant varier différents aspects de cette situation, il s'est notamment avéré que des enfants qui interagissaient brièvement avec d'autres enfants présentant des capacités égales ou inférieures, pouvaient faire des progrès étonnants (Doise, Mugny, & Perret-Clermont, 1975, 1976 ; Perret-Clermont, 1979/1996 ; Perret-Clermont & Nicolet, 2001). De plus, le fait que certains enfants d'origine sociale dite modeste peinaient parfois à donner la réponse souhaitée à l'adulte, jusque-là interprété comme reflétant un « handicap socioculturel », s'est révélé être souvent le résultat d'un malentendu sur la tâche et ses enjeux (Mugny & Perret-Clermont, 1985 ; Perret-Clermont, 1979/1996 ; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981). La réponse que les enfants donnent à ces tâches apparaît alors liée à la manière dont ils donnent sens à la situation, ses règles, le rôle qui leur est attribué, et les attentes des adultes (Grossen, 1988 ; Light, 1986). Cela met à nouveau en évidence la relation étroite entre l'évaluation des capacités de raisonnement et la manière dont les participants s'entendent sur la signification et les enjeux de la situation de mesure.

LES PSYCHOLOGIES SOCIALES ET CULTURELLES DU DÉVELOPPEMENT

La question de la signification des situations est également devenue centrale dans les traditions qui se sont développées suite à la diffusion en Amérique du Nord et en Europe des travaux de Luria (1979), Vygotsky (1930-1934/1962, 1987, 1994), Leont'ev (1978) et Bakhtin (1984). Ces auteurs appréhendent le développement de la pensée en tant qu'il est médiatisé par des « outils culturels » (objets matériels et signes), constitués

1. Dans cette tâche, l'expérimentateur transvase le contenu de béciers égaux d'un verre long et étroit à un verre large et bas ; l'enfant doit alors répondre à la question de savoir « s'il y a toujours la même chose beaucoup de sirop dans les deux verres, ou s'il y en a moins, ou s'il y en a plus ». Un enfant « conservant » a la capacité de dépasser l'illusion perceptive de l'inégalité, et à mettre en relation de compensation l'augmentation de la hauteur du contenu avec sa largeur.

historiquement par un groupe donné. L'usage de ces outils permet aux sociétés de se développer, et aux individus de maîtriser leur environnement ainsi que de réguler et développer leur pensée. Ces auteurs examinent le rôle de ces outils dans le raisonnement (Luria), et à l'articulation de la conscience individuelle et de l'activité collective (Leont'ev). C'est Leont'ev (1978) qui développe une distinction déjà évoquée par Vygotsky (1934) entre, d'une part, la *signification* sociale, partagée des actions et des objets, et de l'autre, *le sens* plus personnel et privé que ceux-ci peuvent acquérir, et qui s'ancre dans l'histoire et la subjectivité de chacun. Nous retenons quatre directions de travaux qui ont poursuivi ces travaux.

1. *Le récit et les œuvres culturelles*

L'un des premiers éditeurs de Vygotsky en anglais (1962), Jérôme Bruner, a très tôt proposé de compléter l'étude du développement cognitif par un examen des processus de construction de sens et de significations (Bruner, 1960/1996, p. 17-18). Ses travaux ont porté sur l'apprentissage et sur l'éducation, et sur le sens attribué par les élèves aux savoirs en jeu (Bruner, 1960, 1983 *a*, 1996). Au travers de ses études sur la transmission et l'acquisition du langage, Bruner met en évidence les formats de la conversation qui permettent au petit de s'approprier des patterns de relations et de significations (Bruner, 1983 *b*, 1987 ; Feldman, Bruner, Kalmar, & Renderer, 1994). Il montre comment l'enfant et l'adulte donnent sens à leur vécu et se construisent ainsi une identité grâce à des compétences narratives permettant de faire des récits à partir d'une série plus ou moins chaotique d'incidents.

Méthodologiquement, c'est le discours des interactions adultes-enfants, puis autobiographique (Bruner, 1990), littéraire (Bruner, 2002) ou légal (Amsterdam & Bruner, 2000) qui est objet d'analyse.

Dans ces travaux, la question du développement devient donc liée à celle de la construction de la signification et du sens : les objets de connaissances prennent des sens spécifiques pour les personnes et les groupes, en fonction de leur parcours et de leurs savoirs, dans des situations précises.

2. *L'activité*

Dans les travaux de Michael Cole (1996), qui a également joué un rôle très important dans la diffusion des psychologues russes dans le monde anglo-saxon, la culture est examinée en termes d'artefacts médiatisant les activités des personnes. Scribner et Cole (1981) ont développé la notion d'activité en tant que lieu où se constituent et se mobilisent les connaissances. Cole a notamment examiné le rôle des médiations informatiques dans l'émergence de nouvelles activités. Parallèlement, James Wertsch

(1991, 1998) propose une ligne de travaux originaux sur le rôle des outils culturels, actuellement orientés vers des questions de mémoire collective (Wertsch, 2002). D'autres travaux (Lave & Chaiklin, 1993 ; Rogoff, 2003 ; Scribner, 1984) mettent en évidence l'importance du contexte (concret, social et historique) et des pratiques quotidiennes concrètes pour comprendre les processus cognitifs actualisés.

Dans cette ligne de recherche, ce sont moins des significations « dans la tête » des personnes, que des significations négociées au cours du déploiement de pratiques qui sont observées (Muller Mirza, 2005 a).

La question développementale est ici secondaire et apparaît essentiellement sous l'angle de la socialisation et de la participation compétente à des activités.

3. *Les processus sémiotiques*

Une autre ligne de travaux s'est développée dans le sillage de la lecture de Vygotsky proposée par Jaan Valsiner (1998). Ici, la question n'est pas tant d'examiner les activités ou le langage, que de s'interroger sur la nature foncièrement sémiotique des activités, pensées et communications humaines.

Méthodologiquement, des situations quasi expérimentales ou d'entretiens sont créées. Le langage est considéré en tant que processus d'externalisation par une personne, sur la base des formes culturelles qu'elle a internalisées, c'est-à-dire sa « culture personnelle » (Valsiner, 2000). Ainsi, le travail du sens se révèle en creux « entre » des significations partagées ou canoniques de certains objets culturels, et ce que les personnes en disent ou en font (Abbey, 2006 ; Lawrence & Valsiner, 2003 ; Zittoun, 2005 b).

Ces travaux reposent sur l'idée de l'irréversibilité du temps, et se donnent pour objet l'émergence de nouvelles formes de conduites. En ce sens, ils sont éminemment développementaux.

4. *Perspectives dialogiques*

Une quatrième ligne de travaux s'est développée à la croisée de ces traditions et des travaux postpiagétiens. Certains auteurs ont enrichi une vision trop épurée du développement cognitif de l'enfant par une attention accrue aux enjeux sociaux et culturels. Ils examinent les interactions en tant qu'elles sont inscrites dans des structures sociales préexistantes, qui font que les personnes négocient et construisent non seulement des connaissances, mais aussi leurs positions mutuelles (Grossen, Liengme Bessire, & Perret-Clermont, 1997 ; Pontecorvo, 2004).

D'autres travaux étudient le changement des personnes dans des activités situées – en classe, au travail – en prêtant attention aux discours et aux

pratiques qui se déploient au cours des activités (Clôt, 1999 ; Rochex, 1999), pour mettre en évidence les significations partagées qui émergent, sont négociées, se cristallisent ou se transforment (Muller & Perret-Clermont, 1999).

Méthodologiquement, les auteurs proposent d'examiner ces processus en temps réel, dans les lieux où ils se déroulent naturellement. Le langage devient pour certains un moyen de faire des inférences sur les modifications du raisonnement des personnes (Marro *et al.*, 1999 ; Trognon, 1994), pour d'autres, il devient accompagnement des formes de communication non verbales et est à la fois produit et moyen de changement des structures sociales et des personnes (Moro & Rickenmann, 2004).

Ainsi, ici aussi, la question développementale s'étend-elle bien au-delà de l'enfance, dans la question de la constante évolution des relations interpersonnelles, des pratiques et de significations partagées.

QUELLES PSYCHOLOGIES DU DÉVELOPPEMENT ?

Ce survol de l'entrée de la culture dans la recherche en psychologie du développement montre l'omniprésence des questions de sens et de signification. Ces questions ont mené à un déplacement de la question développementale. Ce ne sont plus les enfants, acquérant une succession de compétences pratiques et cognitives les faisant devenir des adultes, qui sont étudiés. La recherche en développement examine à présent des personnes de tout âge, faisant constamment l'expérience de situations inédites et pour lesquelles elles produisent (parfois) de nouvelles conduites. Le changement et le développement surgissent alors dans l'espace de tensions, de frictions, entre les significations partagées des choses et le sens unique et toujours à réinventer que leur attribuent les personnes.

En conséquence, les dispositifs méthodologiques ont également été modifiés. Les chercheurs reconnaissent que le travail de construction de sens ou de négociation de significations dépend de l'intrication de nombreuses dimensions. Il peut être atteint par diverses voies et son évolution est en partie imprédictible. Les chercheurs ont ainsi le plus souvent renoncé au contrôle strict de certaines variables et cherché à établir des méthodes de recueil de données compatibles avec leur compréhension de ce que peut être la culture, en prenant notamment en considération les activités quotidiennes dans lesquelles les personnes sont engagées.

Toutefois, l'assouplissement de la notion de développement et les transformations méthodologiques liés à l'attention croissante portée à la « culture » ne doivent pas faire oublier les questions de pouvoir, de valeur et d'identité qui traversent et transforment les situations d'apprentissage, d'enseignement ou d'évaluation. Notamment, les travaux de la psychologie dite « sociale du développement » ont montré les enjeux interpersonnels de

reconnaissance et de positionnement, les effets de cadre et de règles, de structures et de forces sociales, de représentations sociales et de croyances, dans la situation d'apprentissage. Ils ont également développé une analyse précise du rôle du chercheur dans les situations de recueil et d'analyse de données, laquelle rend attentif à la construction des réponses et des résultats de la recherche dans l'interaction entre chercheur et sujet (Doise & Mugny, 1997 ; Duveen & Lloyd, 1990 ; Grossen, 1988 ; Monteil, 1997 ; Muller Mirza, 2005 *b* ; Nicolet, Grossen, & Perret-Clermont, 1988 ; Psaltis & Duveen, 2005). Pour éviter une vision par trop « romantique » du rôle de la culture dans le développement, il nous semble important de préserver une telle attention critique aux dimensions sociales et sociétales de la situation de recherche.

De ce survol de familles de travaux souvent disjoints, nous pouvons retenir quelques jalons pour la recherche à venir. Pour éviter de perdre à nouveau la « culture » dans la recherche en développement, il s'agit de prendre en compte sa nature constitutive, structurante de situations locales et des interactions interpersonnelles, et de la considérer dans ses aspects sémiotiques et intrapsychiques. Il s'agit alors de ne pas perdre de vue la tension créative entre sens personnel et significations partagées des objets de culture.

RÉFÉRENCES

- Abbey, E. (2006, sous presse). Perpetual uncertainty of cultural life : Becoming reality. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds). *Handbook of sociocultural psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Amsterdam, A., & Bruner, J. (2000). *Minding the law*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Augé, C., & Lehalle, H. (1986). Effets de « signification » et conservation du volume. *Enfance*, 1, 43-51.
- Bakhtin, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bovet, M. (1968). Études interculturelles du développement intellectuel. *Revue Suisse de Psychologie* (27), 189-199.
- Bril, B. & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1960/1999). *The process of education*,. Cambridge, MA & London : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983 *a*). *In search of mind : Essays in autobiography*. New York : Harper & Row.
- Bruner, J. (1983 *b*). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- Bruner, J., Olver, R., Greenfield, P., et al. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York : Wiley.
- Clôt, Y. (Éd.) (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Cole, M., & Scribner, S. (1974). *Culture and thought, a psychological introduction*. New York : Wiley.

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Dasen, P. (1974). Cross-cultural piagetian research : A summary. In J. Berry & P. Dasen (Eds), *Culture and cognition : Readings in cross-cultural psychology*. London : Methuen & Co.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5 (3), 367-383.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1976). Social interaction and cognitive development : Further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6 (2), 245-247.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York : Norton.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Feldman, C., Bruner, J., Kalmar, D., & Renderer, B. (1994). Plot, plight and dramatism : Interpretation at three ages. In W.-F. Overton & D.-S. Palermo (Eds), *The nature and ontogenesis of meaning*. Hillsdale : Erlbaum.
- Grossen, M. (1988). *La construction de l'intersubjectivité en situation de test*. Fribourg (Cousset) : DelVal et Neuchâtel.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M. J., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques sociocognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Bern : Peter Lang.
- Hundeide, K. (1988). Metacontracts for situational definitions and for presentation of cognitive skills. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10 (3), 85-91.
- Lave, J., & Chaiklin, S. (Eds) (1993). *Understanding practice : Perspectives on activity and context*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lawrence, J., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense. An account of basic internalisation and externalisation processes. *Theory & Psychology*, 13 (6), 723-752.
- Leont'ev, A. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>.
- Light, P. (1986). Context, conservation and conversation. In P. Richard (Ed.), *Children of social worlds. Development in a social context*. Cambridge : Polity Press.
- Luria, A. (1979). *The making of mind. A personal account of Soviet psychology* (M. Cole & S. Cole, Eds). Cambridge, MA & London : Harvard University Press.
- Marro Clément, P., Trognon, A., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds), *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : PUN.
- Monteil, J.-M. (1997). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble : PUG.
- Moro, V., & Rickenmann, R. (2004) (Eds). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck.
- Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1985). Effets sociologiques et processus didactique. In G. Mugny (Éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Édition Peter Lang.
- Muller Mirza, N. (2005 a). *Psychologie culturelle d'une formation d'adulte. L'île aux savoirs voyageurs*. Paris : L'Harmattan.
- Muller Mirza, N. (2005 b). *How to take into account asymmetries ? A tentative in cultural psychology*. ISCAR Conference (Séville).
- Muller, N., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge : Analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network. In J. Bliss, R. Säljö, & P. Light (Eds), *Learning sites, social and technological resources for learning*. Earli : Pergamon.
- Nicolet, M., Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1988). Testons-nous des compétences cognitives. *Revue internationale de Psychologie sociale* (1), 72-91.

- Perret-Clermont, A.-N. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (nouv. éd.). Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.-N., & Schubauer-Leoni, M.-L. (1981). Conflict and cooperation on opportunities for learning. In W. Robinson (Éd.), *Communication in development*. London : Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (Eds), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC : American Psychological Association.
- Piaget, J. (1966). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *International Journal of Psychology*, 1, 3-13.
- Pontecorvo, C. (2004). Thinking with others : The social dimensions of learning in families and schools. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds), *Joining society : Social interactions and learning in adolescence and youth*. New York & Cambridge : Cambridge University Press.
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2005, sous presse). Social relations and cognitive development : The influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*.
- Rochex, J.-Y. (1999). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York : Oxford University Press.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Scribner, S. (1984). *Studying working intelligence*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology : What is it ? In J. Stigler, R. Shweder, & G. Herdt (Eds). *Cultural psychology : Essays on comparative human development*. New York : Cambridge University Press.
- Trognon, A. (1994). *Théories et modèles de la construction interactive*. Nancy : PUN.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind. A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA & London : Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London & Thousand Oaks : Sage.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (2000). *The social mind : Construction of the idea*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1934/1962). *Thought and language* (préface de J. Bruner). Cambridge, MA : The MIT Press (traduction en français par F. Sève, 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute).
- Vygotsky, L. (1987). *The collected works of Vygotsky*. New York : Plenum Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind : A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York : Oxford University Press.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of collective remembering*. New York : Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2005 a). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris : L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2005 b). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich (CT) : InfoAge.