

Psychologie et anthropologie

JEAN LAVE,
Université de Californie, Berkeley

Traduction de "Introduction: Psychology an anthropology", l'extrait de *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 1-20)

Traduction par James Fitzpatrick et Bernard Lahire

Le problème consiste à inventer ce qu'on a récemment surnommé "la psychologie de plein air" (Geertz 1983). Ce livre est une recherche sur les conditions de possibilité d'une telle psychologie. Il conclut que les théorisations contemporaines des pratiques sociales nous offrent les moyens de sortir d'une perspective sur la cognition cantonnée dans les limites du laboratoire et de l'école, perspective qui rendait les chercheurs claustrophobes. Ce projet est celui d'une "anthropologie sociale de la cognition" plus que d'une "psychologie", puisqu'il y a lieu de penser que ce que nous appelons la cognition est, en fait, un phénomène social complexe. Le point essentiel n'est pas tant que les dispositions mentales des connaissances correspondent, de manière complexe, au monde social extérieur, mais qu'elles soient socialement organisées de façon à demeurer indivisibles. En effet, la "cognition", observée dans la pratique quotidienne, se distribue — elle s'étend sans se diviser — dans l'esprit, le corps, l'activité et les contextes culturellement organisés (qui incluent d'autres acteurs). La confirmation empirique de cette proposition est récemment venue de recherches portant sur la pratique des mathématiques dans une diversité de contextes ordinaires. Ces travaux convergent vers l'idée selon laquelle toute "activité" (pour proposer un terme correspondant à une forme de cognition distribuée) mathématique prend des formes différentes dans des situations différentes. La spécificité d'une pratique arithmétique dans une situation donnée et les discontinuités entre les situations constituent une base provisoire pour poursuivre l'appréhension de la cognition comme une connexion de relations entre l'esprit au travail et le monde dans lequel il travaille.

Le problème et le projet

Le projet AMP (Adult Math Project : projet sur les mathématiques chez les adultes), consistant en observation et expérimentation de pratiques quotidiennes de l'arithmétique dans différents contextes, a fourni la base du développement analytique et théorique de cette présente démonstration. Le projet a commencé, il y a plusieurs années, par de simples questions descriptives à propos de la pratique de l'arithmétique. Comment l'arithmétique se déploie-t-elle dans des contextes ordinaires ? Est-il important que l'arithmétique soit un aspect essentiel ou mineur de l'activité en cours ? Existe-t-il des différences de procédures arithmétiques entre les situations scolaires (lors d'un contrôle de maths, par exemple) et celles qui en sont très éloignées (la cuisine ou le supermarché) ? Pour trouver des réponses à ces questions, nous avons entrepris un certain nombre d'études, très liées les unes aux autres : études sur des calculs faits pour choisir des produits d'épicerie au meilleur prix lors de courses au supermarché, sur une expérience de simulation de ces mêmes calculs, sur une batterie de tests arithmétiques, sur des observations, durant une période assez longue, concernant les contextes et les activités de personnes préparant des menus de régime dans leur cuisine, et sur des personnes gérant les comptes de leur foyer.

Des questions plus générales concernaient les liens entre l'usage de l'arithmétique et sa situation socioculturelle dans le temps et dans l'espace. La résolution de problèmes, les procédures mises en œuvre et les problèmes eux-mêmes variaient pour les mêmes personnes, selon les contextes. Par exemple, pendant une leçon d'arithmétique, un enseignant pouvait proposer aux élèves l'énoncé suivant : "Becca a quatre pommes et Maritza en a cinq. Combien y a-t-il en tout de pommes ?" La réponse à ce problème de pommes est "9", la même qu'au supermarché pour un problème semblable. Voici cependant comment le problème se présenta au supermarché, observé à l'occasion de courses. La cliente se trouvait devant le rayon. Tout en parlant, elle mettait des pommes, une par une, dans un sac. Elle posa le sac dans le chariot en finissant de parler :

"Il ne reste que trois ou quatre pommes à la maison et j'ai quatre enfants, il faut donc en compter deux par enfant pour les trois prochains jours. C'est le genre de choses que je dois réapprovisionner. Je n'ai pas beaucoup de place dans le réfrigérateur, donc je ne peux pas trop le charger. C'est l'été, je suis à la maison et une pomme est un bon en-cas, et puis j'aime bien manger une pomme à midi quand je rentre." (Murtaugh 1985, p188).

Ce problème est, à plusieurs titres, différent de celui qui est mis en mots dans un problème mathématique traditionnel, puisqu'il a plusieurs solutions possibles : 9, 13 et 21. Il apparaît que le problème a été défini par la solution en même temps qu'une solution était produite par le problème, c'est-à-dire

que les deux ont pris forme *dans l'action*, dans un contexte particulier, culturellement structuré: le supermarché. Nous avons aussi observé la façon dont cette cliente pratiquait les mathématiques dans d'autres contextes, et notamment dans le cadre de ce qui ressemblait à un test scolaire d'arithmétique. Une semaine après les courses au supermarché, elle résolut un grand nombre de problèmes lors d'un examen général de ses connaissances en matière d'arithmétique scolaire (arithmétique des nombres entiers, fractionnaires, décimaux et négatifs). Son activité dans ces contextes n'a guère fourni d'informations utiles sur sa maîtrise des maths au supermarché, sur le genre de problèmes qu'elle y a rencontrés, ou sur les procédés auxquels elle a eu recours pour les résoudre.

L'AMP a étudié les pratiques arithmétiques dans divers contextes en vue de découvrir une manière de résoudre les problèmes différente de celle qu'on trouve à l'école ou dans le cadre d'un laboratoire. La recherche s'est intéressée à des adultes dans des situations qui ne sont habituellement pas considérées comme faisant partie de la tradition académique, personne ne considérant la pratique des courses ou de la cuisine comme un sujet scolaire et personne ne la pensant appropriée à un bagage scolaire ou à la réussite professionnelle. Les "experts" de l'AMP étaient des clients de supermarchés et non des physiciens, et aucun des nouveaux "apprentis" qui commençaient un régime n'étaient des élèves confirmés. Pour observer les variations de l'activité cognitive (ordinaire), les 35 participants furent choisis de manière à représenter un large éventail, du point de vue des niveaux scolaires, de l'âge, du temps écoulé depuis la fin des études, de la taille de la famille ainsi que des revenus. Nous avons commencé par faire de l'observation participante, procédant à l'analyse des conditions de leur activité, et par la description de l'organisation des activités au sein desquelles nous espérions repérer une arithmétique en œuvre. Tous les participants furent interrogés et observés en action et on leur demandait parfois de modifier leur activités habituelles dans des voies déterminées. Nous leur demandions de passer nos essais d'expériences et de tests, de manière à saisir leur connaissance ordinaire des procédures arithmétiques, scolaires et autres.

Plusieurs années d'exploration de la pratique de l'arithmétique dans la vie courante ont conduit à une observation essentielle d'où est tirée l'argument suivant: les mêmes personnes n'ont pas la même activité arithmétique dans des contextes différents, ce qui remet en question les frontières théoriques entre l'activité et ses contextes, entre les formes d'activité, cognitive, corporelle ou sociale, entre ce qui relève de l'information et ce qui ressort du domaines des valeurs, entre les problèmes et leurs solutions.

Ainsi, la caractérisation empirique et théorique de l'activité cognitive spécifique en situation — ce qu'elle est et pourquoi — est l'objectif central de ce livre. Cela regroupe plusieurs questions théoriques. L'absence de

démarche de type scolaire dans les activités mathématiques quotidiennes signifie-t-elle "l'absence des mathématiques scolaires", la construction d'une autre sorte de mathématiques ou l'utilisation insuffisante ou incomplète de l'arithmétique scolaire ? De quelle manière la scolarité a-t-elle modelé l'activité arithmétique dans les situations quotidiennes ? Quel modèle pourrait le mieux être à même de saisir le caractère foisonnant des processus de résolution de problèmes *in situ* ? Quelle peut être la formulation théorique générale adéquate pour appréhender l'activité cognitive spécifique en situation, les contextes ordinaires, et l'activité dans de tels contextes ? Nous tenterons de répondre à ces questions tout au long du livre.

Il peut paraître étrange que ce travail ait été centré sur des participants et des activités hors école et hors laboratoire, alors même qu'il portait sur l'arithmétique — matière scolaire par excellence et symbole de l'esprit rationnel et scientifique. Les lieux et le contenu de la recherche reflètent nos convictions sur la construction et la distribution culturelles du savoir mathématique. Il nous semblait crucial de prendre en compte le réseau de relations qui lie la théorie cognitive savante, l'organisation de la scolarité, les expériences de socialisation à l'école faites par les élèves, ainsi que leurs propres théories sur la cognition, sur les études et sur la "bonne" pratique de l'arithmétique. Cette démarche semblait particulièrement importante parce que la recherche sur les activités en cours des participants du projet AMP suggérait que notre compréhension du problème était enchevêtrée avec des institutions et des dilemmes qui, dans les recherches sur la cognition, sont habituellement traités comme s'ils n'avaient aucun rapport entre eux.

Un exemple de ces liens complexes est la croyance largement répandue selon laquelle "la pensée scientifique" est la seule méthode correcte pour évaluer, faire des diagnostics et prescrire les remèdes à la "pensée quotidienne", observée lors d'expériences et à l'école. Cette croyance, qui plonge ses racines loin dans l'histoire, a influencé la théorie cognitive, la forme institutionnelle de la scolarité ainsi que les théories populaires. En outre, la culture occidentale relie, selon un ordre hiérarchique, la science, la scolarité et les pratiques quotidiennes. Elles sont censées refléter les différentes sortes de pensée et de savoir caractérisant, respectivement, les experts professionnels, les "novices" (un terme sur lequel il faudrait revenir) et les gens ordinaires (*just plain folks*)¹. Il existe des réseaux de communication influents entre la

1. L'expression "les gens ordinaires" (*just plain folks*) sera utilisée tout au long de ce texte. Elle contient une double ironie qui porte, premièrement, sur l'attitude coloniale, si condescendante et distante, qui sévit partout en psychologie, même si elle est légèrement plus subtile qu'en anthropologie (Voir Gifford et Marcus, 1986; Said, 1978; Bourdieu, 1972, 1984, chapitres 4 et 8), et, deuxièmement, sur la croyance des "gens ordinaires" eux-mêmes, pour lesquels l'expression est pertinente.

psychologie savante, les personnels d'éducation qui forment à la fois les scientifiques et les novices, ainsi que les anciens élèves de ces institutions. Ces réseaux assurent, quoique de façon pas toujours fiable, l'influence des théories psychologiques sur les théories et les pratiques éducatives qui, à leur tour, forgent les convictions des étudiants et sont forgées par elles. Les anciens élèves sont ceux à partir desquels les psychologues et les éducateurs théorisent la vie après l'école, ces derniers étant tout à la fois des théoriciens, des enseignants et des parents d'élèves.

Au cœur de ce réseau culturel se trouve le concept de transfert des connaissances, qui reflète une opinion largement partagée sur la continuité fondamentale de l'activité cognitive d'un contexte à l'autre. La théorie savante traditionnelle, comme la théorie populaire, tiennent pour acquis que l'on apprend l'arithmétique à l'école de la façon normative dont elle est enseignée, et qu'ensuite cette arithmétique sort directement de l'école pour être appliquée dans toute situation qui requiert un calcul. Il existe des opinions courantes sur la manière dont cela fonctionne: "La plupart des élèves échouent à l'école et le monde est donc composé d'un nombre considérable de gens qui ne savent ni multiplier, ni diviser", ou bien "Les algorithmes arithmétiques appris à l'école sont ordinairement utilisés dans la vie courante des anciens élèves (et il n'existe aucune autre forme de mathématiques utilisable)". Le point de vue le plus partagé distingue les bons élèves des mauvais, en reconnaissant aux premiers un usage régulier et maîtrisé des savoirs scolaires, alors que les seconds en auraient un emploi rare et souvent erroné. Les travaux de recherche du projet AMP ne confortent aucun de ces jugements. Personne d'ailleurs ne s'attendrait à les trouver justes, si l'on reconstruisait de façon un tant soit peu sérieuse la pratique de l'arithmétique *in situ*.

Tout ceci laisse penser que la scolarité marque sa présence dans toute analyse des activités arithmétiques dans la pratique quotidienne. Il y a, cependant, une autre conséquence: étant donné que les interférences entre la théorie cognitive, la scolarité et la pratique quotidienne ne sont pas prises en compte comme telles, elles forment un obstacle majeur à l'investigation d'un édifice culturel dont le caractère monumental a, selon toute vraisemblance, écarté toute interrogation et conforté les croyances communes, socialement et culturellement organisées, sur la cognition. Un remède, dans ce cas, consiste à choisir, dans les études sur la cognition, des situations aussi éloignées que possible de l'école et du laboratoire, et ce, non pour relever l'impossible défi de neutraliser leur influence sur la pratique, mais pour l'aborder sous un autre angle, tout en ne perdant pas de vue les liens avec l'école. Un autre remède consiste à considérer et à analyser la *théorie cognitive* comme une routine, un aspect banal de la culture occidentale.

Mais reste la question des raisons pour lesquelles l'arithmétique est le sujet de ces études. Lors de précédentes recherches sur les relations entre les

formes éducatives, la théorie cognitive et la pratique quotidienne chez les apprentis tailleurs Vai et Gola du Libéria (Lave 1977, 1982, Reed & Lave 1979), le choix des mathématiques tenait à des raisons méthodologiques. Les mathématiques fournissaient une base de comparaison, puisque les apprentis comme les enfants scolarisés apprenaient et utilisaient les mathématiques dans leurs activités éducatives quotidiennes. Mais plus je poursuivais la recherche, plus les raisons de continuer à étudier les mathématiques se multipliaient. Brièvement, l'arithmétique est un sujet courant en psychologie cognitive, ce qui explique que l'observation dans d'autres contextes que les laboratoires offre la possibilité de comparer les résultats et de faire émerger la question de la validité écologique des études expérimentales. L'arithmétique est de même un "médium" pratique pour le chercheur qui souhaite étudier l'activité dans des situations sans limite de durée. Ensuite, non seulement il possède un lexique très structuré et précis, mais il est aisément reconnaissable au cours de l'activité et plus facile à analyser en cas de données incomplètes. Enfin, il nous permet de nous centrer sur l'activité dont la présence spécifique dans le réseau de liens entre la psychologie savante, l'organisation scolaire et les représentations populaires, était la plus explicitement susceptible d'être étudiée.
(...)

Un dilemme sur les dilemmes partagés

La psychologie et l'anthropologie cognitives ont élaboré l'étude des modes de pensée en s'appuyant, entre autres, sur des suppositions fondamentales concernant la nature de la culture, le monde social et leurs rapports avec la cognition. Il n'y aurait pas lieu de faire la critique de ces suppositions si la tâche principale, l'étude de la cognition, n'était pas entravée par leurs formulations courantes. Depuis une quinzaine d'années, certains psychologues ont commencé à remettre en question la validité écologique des résultats expérimentaux et à se demander ce que c'est que penser dans les contextes ordinaires de la vie (Bronfenbrenner & Mahoney 1975, Neisser 1976, Cole, Hood and McDermott 1978, Bronfenbrenner 1979). Pour leur part, les anthropologues de la cognition ont exprimé, de longue date, leur préoccupation à propos de la validité psychologique de leurs analyses concernant les systèmes de catégories culturelles (Burling 1964, Romney & d'Andrade 1964), et plus récemment ont questionné les utilisations courantes des modèles linguistiques en anthropologie cognitive en général (Dougherty & Keller 1982). Les suppositions sur l'uniformité culturelle et cognitive ont de même été interrogées.

Face à de telles difficultés, des anthropologues de l'éducation et de la cognition, au milieu des années soixante-dix, ont commencé à tourner leur

regard vers la science cognitive, qui proposait alors des modèles formels, de plus en plus sophistiqués, à propos du langage, de la logique et de la résolution de problèmes (Quinn 1982). Dans le même temps, les spécialistes des sciences cognitives reconnaissent que les anthropologues utilisaient une méthode qui pouvait conduire à une compréhension détaillée des activités et des situations de la "vraie vie". Étant donné le nombre croissant des cordiales incitations à ce que chacun contribue à résoudre les problèmes des autres, il y a des raisons de regarder de près dans quelle mesure chacune des disciplines est en position d'éclairer les préoccupations de l'autre. Pour ma part, je reste sceptique à cet égard, étant donné la difficulté à s'attaquer à une division du travail aussi établie². Cependant, plus important est le fait que ceux qui ont travaillé dans le paradigme de la culture et de la cognition, et plus largement au sein de la psychologie et de l'anthropologie cognitives, partagent trop fortement des présupposés sur la culture, la cognition et leurs rapports, pour pouvoir s'offrir mutuellement des solutions aux dilemmes auxquels ils ont à faire face. Il apparaît, en effet, que les dilemmes majeurs comme les présupposés leur sont communs.

La position partagée (c'est-à-dire les hypothèses, les façons d'expliquer, et même, de façon générale, la méthode) est fonctionnaliste³. Pour résumer, la société se caractérise par un ensemble de macrostructures préexistantes, un *fait accompli*⁴ que les individus nés en son sein doivent intérioriser. Le consensus — normes partagées, valeurs et culture en général — est le fondement de l'ordre social. Les degrés de consensus définissent les frontières entre les différents niveaux d'intégration. La transmission culturelle ou la socialisation est évidemment centrale pour parvenir à ce consensus; elle constitue la relation cruciale entre la société et l'individu. La dualité de la personne est inhérente à cette manière de voir. Avancée par Durkheim (1915, Durkheim & Mauss 1963) et Lévy-Bruhl (1910), elle est aujourd'hui implicite dans la logique des études cognitives. Ainsi, la pensée est réputée avoir une composante émotive, d'origine sociale, et une autre, individuelle, cognitive et rationnelle. Leur

2. Au début du siècle, Murdock a présenté sa version de la division du travail entre psychologie et anthropologie: "Spencer, Tylor et Durkheim ont conçu la psychologie comme une science ayant entrepris l'étude du comportement de l'individu. L'individu ayant été accaparé en tant qu'objet d'investigation par la psychologie, ils se sont sentis obligés de chercher ailleurs un objet d'étude approprié. [...] À la recherche d'un "monde de phénomènes supra-individuel", la solution anthropologique a pris deux formes: la réification du concept de "culture" et celle du concept de "système social" [...]" (1975, p8).
3. J'emploierai le terme "fonctionnaliste" pour désigner les formulations théoriques essentielles de la psychologie cognitive, même si j'ai rarement entendu les auteurs de ces formulations se proclamer "fonctionnalistes" (voir cependant Flanagan 1984). En effet, on peut soutenir que la conceptualisation contemporaine de l'esprit est analogue à celle que l'on trouve dans la théorie fonctionnaliste de la société. Tous deux sont conçus comme des systèmes fermés d'inputs et d'outputs qui s'autoperpétuent. (...)
4. NDT. En français dans le texte.

poids respectif chez une personne montre jusqu'à quel point la vie collective domine la vie individuelle. Cette proposition n'est pas toujours immédiatement identifiable comme un trait caractéristique de la théorie cognitive, peut-être parce que les corollaires sont plus frappants que l'hypothèse de départ. De nos jours, par exemple, il est quasiment présumé que si l'activité en cours consiste en une résolution de problème — "individuelle, rationnelle et cognitive" —, il n'est pas nécessaire d'envisager la possibilité qu'elle soit culturellement et socialement structurée, qu'elle soit originellement l'expression de sentiments ou qu'elle soit une partie de l'expérience socialement contextualisée, ce qui supposerait une théorisation, une description empirique ou une analyse. L'investigation sous forme d'expérimentation reflète couramment ces présupposés comme la catégorie même de "traitement de l'information".

Plus précisément, la théorie fonctionnaliste considère que les processus de socialisation (y compris à l'école) sont passifs et que la culture est un réservoir d'informations fidèlement transmises d'une génération à l'autre. Cette position crée des difficultés en psychologie cognitive comme en anthropologie cognitive. Aucune de ces disciplines ne semble théoriquement armée pour construire une théorie des acteurs sociaux actifs, inscrits dans le temps et dans l'espace, agissant de façon réflexive et interactive sur le monde dans lequel ils vivent et qu'ils modèlent en même temps.

La théorie fonctionnaliste sous-tend la trame des rapports entre le "monde" scolaire, celui des novices et celui des gens ordinaires. Selon cette théorie, la dualité de la personne se traduit par une division du travail intellectuel entre les savants et tous les autres. Cela place la pensée primitive, celle des classes inférieures, celle des enfants scolarisés, celle des femmes, ainsi que la pensée quotidienne, dans la même position structurale vis-à-vis de la pensée scientifique rationnelle. La théorie fonctionnaliste naquit au début du XIX^e siècle comme un argument de la nouvelle bourgeoisie industrielle pour contrer les privilèges de l'aristocratie en Grande Bretagne (Cooter 1979) : si chacun recevait les mêmes chances de réussir, ceux qui sont supérieurs physiquement, intellectuellement et moralement accèderaient naturellement au sommet. Ceux qui ne possèderaient pas ces qualités resteraient là où ils méritent de rester. La scolarisation, ainsi que les relations qui sont supposées nouer scolarisation, monde savant et monde du travail, reflètent cette croyance en la méritocratie. La théorie fonctionnaliste pénètre les raisonnements, les explications et l'organisation de la scolarité dans la société américaine et imprègne de sa logique bien particulière de nombreuses théories anthropologiques, éducatives et psychologiques (McDermott & Goldman 1983, Apple 1979). Ainsi, toutes les écoles revendiquent de traiter les enfants de la même manière (Varenne & Kelly 1976, Bourdieu 1973) et pensent que les inégalités de classements ne sont que l'épiphénomène du mérite différentiel.

La sociologie de l'éducation fonctionnaliste a été si largement présentée qu'il n'est pas nécessaire qu'on n'y revienne ici. Mais il n'a peut-être pas été suffisamment perçu que la position fonctionnaliste contient une théorie de l'apprentissage selon laquelle on peut apprendre aux enfants des compétences cognitives générales (par exemple, lecture, écriture, mathématiques, logique, esprit critique) si ces compétences sont séparées des contextes routiniers de leur utilisation. Extraire les savoirs des circonstances de l'expérience et l'activité de son contexte est la condition pour rendre un savoir susceptible d'avoir une application *générale*, quelle que soit la situation. Le monde scolaire reflète ces idées à un niveau élevé d'organisation en séparant les élèves de leurs contextes personnels et de ceux de la vie quotidienne de leurs familles. À une échelle plus spécifique, les contrôles en salle de classe mettent ce principe en pratique. Ils servent à mesurer la réussite individuelle "hors contexte", car l'individu testé doit s'appuyer sur sa seule mémoire, sans le support de livres, de notes ou d'autres sources d'information. On peut soutenir que les examens sont aussi des épreuves condensées, symboliques et rituelles, qui inculquent la quintessence de cette théorie.

La psychologie cognitive rend compte de la stabilité et de la continuité de l'activité cognitive d'un contexte à l'autre par le mécanisme psychologique du transfert des connaissances. C'est-à-dire que le savoir acquis "hors contexte" est censé être d'application générale quel que soit le contexte, savoir largement transposable tout en étant relativement imperméable au changement tout au long de ce processus de déplacement et d'utilisation. Le rôle central du transfert de connaissances reflète l'hypothèse fonctionnaliste d'une transmission culturelle à l'identique qui inspire des conceptions très générales de la socialisation et, plus particulièrement, la conceptualisation des rapports entre l'école et les pratiques quotidiennes. En somme, même ce court survol des modèles de fonctionnement général de la cognition, de la culture, de la continuité et du monde social confirme qu'il y a de forts pré-supposés théoriques communs aux études cognitives en psychologie et en anthropologie. La critique de leurs dilemmes actuels montrera aussi des modes d'approche communs à ces disciplines.

Traditionnellement, l'anthropologie cognitive a utilisé des modèles linguistiques, notamment ceux de la sémantique formelle classique, pour les paradigmes de classification du savoir culturel général (par exemple, la parenté ou les terminologies concernant les plantes et les couleurs). Cet intérêt plonge directement ses racines dans le fonctionnalisme du début du XX^e siècle. Cette théorie tomba sous la critique lorsque les anthropologues de la cognition soulevèrent des questions concernant le rapport entre le savoir culturel et la pratique culturelle des acteurs, l'un des aspects du problème des variations intraculturelles. Pelto & Pelto (1975) expliquèrent que "la tendance prédominante dans l'élaboration théorique en anthropologie (...)

continue à être composée de constructions reflétant les présupposés fondamentaux sur l'homogénéité cognitive et le bagage comportemental commun." (1975, 6). Ils suggèrent que l'emploi de modèles quasilinguistiques, "fondés sur une métathéorie mentaliste du comportement humain" (1975, p7), a contribué à uniformiser les points de vue et à favoriser le traitement de la culture dans les mêmes termes que le langage, et concluent que "la vision monolithique des causes du comportement, qui fait de la culture la cause de la culture — avec la perpétuation de modèles culturels à travers les générations par l'éducation des enfants et d'autres formes de socialisation — doit être abandonnée." (1975, p10).

Les psychologues cognitivistes ont aussi adopté des hypothèses simplificatrices sur l'uniformité culturelle. Anthony Giddens, un théoricien du monde social qui soulève régulièrement le problème des conceptions courantes sur les acteurs sociaux et leurs relations avec l'action, la structure et les systèmes sociaux, faisait remarquer le fait suivant :

"Il est clair qu'une grande partie du travail sur le développement psychologique de l'individu est lacunaire en ce qui concerne l'appréhension de la socialisation, et ce tant qu'il demeure centré sur la différenciation de la personnalité dans une "société" elle-même indifférenciée. C'est aussi très vrai de la théorie qui a dominé la psychologie de l'enfant en ce qui concerne le développement cognitif, celle qui est associée à Piaget." (1979, p129)

Le laboratoire d'étude comparative de la cognition humaine (Laboratory of Comparative Human Cognition LCHC 1981) a émis la même remarque à propos de la recherche transculturelle sur le style cognitif. Mais ceci est exceptionnel dans un champ qui n'est pas connu pour ses capacités d'autocritique (voir aussi Bronfenbrenner 1979, p258), peut-être parce que les problèmes soulevés par de telles critiques sont facilement contournables en se conformant purement et simplement aux limites classiques sur le sujet.

Le concept d'uniformité culturelle reflète les hypothèses fonctionnalistes concernant la société, considérée comme un ordre consensuel, et la transmission culturelle vue comme un processus de reproduction culturelle homogène à travers les générations. Dans les études sur la cognition, ce concept a contraint à traiter la culture comme une constante, comme si rien d'essentiel dans les manières de penser ne pouvait être perturbé à partir du moment où leurs résultats étaient contrôlés expérimentalement. C'est certainement l'un des moyens par lesquels la psychologie expérimentale est restée à l'intérieur des limites de la division du travail entre l'étude de l'individu et les études anthropologiques sur la culture et l'organisation sociale. Une telle stratégie expatrie des questions majeures concernant la diversité sociale, l'inégalité, le conflit, la complémentarité, la coopération et les différences en matière de pouvoir et de savoir, ainsi que les moyens par lesquels ils sont socialement produits, reproduits et transformés dans le cadre du

laboratoire, à l'école et dans les autres contextes quotidiens. (Ces mêmes questions sont plus difficiles à éviter quand le terrain d'enquête est le monde dans lequel on vit). Il est important de garder en mémoire le fait que le caractère particulier de cette division du travail influence fortement les spéculations théoriques sur les origines de la continuité de l'activité ou sur les questions méthodologiques concernant la validité écologique de l'expérimentation.

Le problème de la validité est, en effet, une autre des questions qui ont été soulevées à la fois par l'anthropologie cognitive et la psychologie, bien que sous des aspects un peu différents. À la fin des années soixante, des anthropologues de la cognition ont commencé à s'inquiéter de la validité psychologique de leurs analyses componentielles des catégories sémantiques. Le problème a un rapport direct avec la question des variations internes à une culture, car il dépend de la reconnaissance ou non de la diversité des moyens dont disposent les personnes d'une même culture pour classer les mêmes choses (Wallace & Atkins 1960, Burling 1964, Romney & d'Andrade 1964, Wexler & Romney 1972). Les réponses en anthropologie cognitive comprennent des tentatives sophistiquées de modélisation des processus de choix et de décision (Gladwin & Gladwin 1971, Gladwin 1975, Quinn 1976) et des modélisations statistiques de la variation (Romney, Shepard et Nerlove 1972; Shepard, Romney et Nerlove 1972). Il y a eu aussi des explorations de théories sémantiques (notamment Quinn à propos de la notion de mariage en 1982) et logiques (Hutchins 1980, d'Andrade 1982) plus riches et plus sophistiquées, reflétant le sérieux avec lequel les anthropologues de la cognition ont interrogé la science cognitive, à la recherche de nouvelles perspectives théoriques. La version du problème du côté des psychologues concerne la validité écologique; il s'agit d'une critique de l'expérimentation en laboratoire comme base généralisable à l'activité cognitive dans d'autres contextes, en particulier ceux de la vie quotidienne (Bartlett 1932, Barker 1963, 1968 et spécialement Cole, Hood et McDermott 1978). Pourtant, même si le problème est largement admis dans la discipline, les psychologues eux-mêmes ont été très critiques à propos de ce qu'ils considèrent seulement comme des efforts *pro forma* pour repenser les méthodes expérimentales. Neisser a souligné le caractère programmatique exaspérant de nombreux ralliements rapides en faveur de la validité écologique: "Comme tant d'incitations à la vertu, cela met l'accent sur la supérieure rigueur du moralisateur sans apporter davantage d'aide à ceux à qui l'ont fait la morale." (1976, 33-34, voir aussi Siegel 1977, p192).

La question a été avivée par les difficultés d'exportation des paradigmes expérimentaux de laboratoire vers des situations de recherche transculturelles (Cole, Gay, Glick et Sharp 1971, Scribner 1977, Lave 1980). Les

psychologues de la cognition et de la culture ont critiqué les prétentions selon lesquelles l'expérimentation de laboratoire était une base suffisante pour généraliser à propos des capacités cognitives des individus. Bartlett (1932) fournissait une référence historique à l'entreprise, caractéristique de nombreux autres travaux récents (Cole, Hood et McDermott 1978; Scribner et Cole 1981; Bronfenbrenner 1979). Ces critiques revêtent deux dimensions. D'une part, Bartlett (1932) affirmait dans son premier chapitre que la généralisation sur "la manière dont pensent les gens" à partir de ce qui se passe en laboratoire est une contradiction dans les termes. Car si les situations expérimentales se ressemblent assez entre elles tout en étant logiquement différentes des situations dont on tente de modéliser les activités cognitives, il est indispensable de remettre en question la validité de toute généralisation des résultats expérimentaux. Bartlett préconisait que l'observation d'activités quotidiennes en contexte constitue la base des protocoles d'expérience. Les résultats expérimentaux pourraient, à leur tour, nourrir des observations ultérieures. D'autre part, des critiques se sont concentrées sur les expériences de laboratoire en tant que catégorie d'activités en tant que telle, en tant qu'événements socialement et culturellement structurés (Laboratory of comparative Human Cognition 1981; Bronfenbrenner 1979, p123; Lave 1980 et à paraître).

En anthropologie et en psychologie, les réponses au dilemme de l'uniformité ou celles concernant la validité de la recherche n'ont été, au mieux, que légèrement réformistes. Ceci correspond, en partie, à un recul face à des problèmes faciles à identifier mais difficiles à résoudre; en partie, aux croyances selon lesquelles de petites modifications suffiraient à corriger les pratiques existantes. Mais si la position théorique envahissante est à l'origine des dilemmes qui ont revêtu une signification importante, et que ceux-ci sont impossibles à traiter même quand ils sont explicitement définis, aucun changement tactique ne peut suffire. Une autre démarche semble mieux convenir, d'autant que la légitimité des alternatives à la posture théorique fonctionnaliste-positiviste grandit. Il existe de nombreuses critiques générales du fonctionnalisme (Giddens 1976, 1979; Warren 1984) et un ensemble grandissant de sérieuses critiques à l'égard de la théorie cognitive (Danefner 1984; Danziger 1979; Dreyfus 1979; Samelson 1974; Sampson 1977; Henriques, Hollway, Urwin, Venn et Walkerdine 1984). La littérature critique sur la sociologie de l'éducation fonctionnaliste est importante (Apple 1979, Bourdieu 1973, Bowles et Gintis 1976, Collins 1979, Giroux 1981, Hurn 1978, Willis 1977). D'autres se sont élevés contre la séparation de la théorie de la cognition et de l'analyse de l'activité dans laquelle cette cognition prend place (du monde social dont elle fait aussi partie) (Bourdieu 1972, Minick 1985, Mehan à paraître). En bref, un véritable consensus fonctionnaliste s'est propagé dans les sciences sociales il y a vingt ans (bien

que plus faiblement dans les recherches cognitives que dans d'autres champs des sciences sociales). Alors qu'ailleurs, en anthropologie et en sociologie, les questions que nous soulevons ici se retrouvaient autant dans les perspectives épistémologiques des (post)structuralistes, des marxistes, des phénoménologues que chez les fonctionnalistes. Attitude naturelle, *praxis*, activité, pratique culturelle, *habitus*, dispositions et conscience pratique sont des termes inscrits dans l'ensemble des formulations théoriques sur le caractère culturel et social de la pensée et de l'action humaines, et dans l'ensemble des différentes conceptions (pour ne pas mentionner la nature de la théorie et de la méthode) de la culture, des structures, du savoir, du soi et du corps.

Alors qu'à l'évidence les occasions de re-conceptualiser des problèmes communs foisonnent, une mise en garde s'impose avant de commencer. Ces riches possibilités théoriques doivent créer une nouvelle génération de problèmes concernant les relations transdisciplinaires. La collaboration entre l'anthropologie et la psychologie cognitives, qui n'a jamais été simple, se complique devant l'accroissement de la variété des possibilités théoriques. Pour chacune de ces disciplines, regarder les formulations clés de l'autre pour s'en inspirer sur le plan théorique ne constitue pas vraiment une aide puisque c'est en leurs centres qu'elles ont le plus en commun, y compris les limites et inconvénients qui les ont d'abord poussées à chercher des solutions en dehors de leurs domaines académiques respectifs. Raccorder une théorie de la cognition et une théorie de la culture, ou "une psychologie" et "une anthropologie" exige d'abord de déterminer *quelle* théorie de la cognition et *quelle* théorie de la culture on entend construire, car elles ne sont désormais plus compatibles les unes avec les autres.

La cognition et la théorie sociale synthétique

En quoi consistent les alternatives et comment est-ce que je propose d'affronter les difficultés ciblées plus haut ? Il semble utile d'examiner les synthèses théoriques récentes élaborées en vue de saisir l'acteur social en action dans le monde ordinaire, pour développer un modèle plus adéquat de la cognition dans des contextes culturels. Ce problème n'a pas toujours joué un rôle théorique important — il y a vingt ans, la théorie sociale était largement problématisée autour des questions de nature de l'ordre social et n'aurait jamais permis un tel débat. Aujourd'hui, en revanche, le dépassement du dualisme sujet/objet, de l'opposition entre les théories monistes matérialistes et idéalistes, entre les microsociologies et macrosociologies, entre les études portant sur l'individu et celles portant sur la société, fait partie des questions majeures. Des synthèses théoriques, telle celle de Giddens (1979, 1984), affirment que le problème clé est celui de l'intégration de l'action sociale et de la

structure sociale (individu/société; sujet/objet)⁵. D'autres analyses importantes sur les possibilités de synthèse (Sahlins 1976, 1981; Comaroff & Roberts 1981; Comaroff 1982, à paraître) montrent les divisions cruciales à transcender dans les rapports entre structure et histoire et entre les dialectiques matérialiste et idéaliste. Il devrait aller de soi que chacune de ces synthèses implique des rapports entre les individus et la société où ils vivent et impose aux diverses recherches théoriques des concepts tels que ceux de "cognition" et de "culture". Ce faisant, elles mettent en cause la séparation durkheimienne entre l'individu et les aspects collectifs de la cognition qui sous-tend les stratégies de recherche sur la cognition depuis si longtemps.

Les récents développements de l'anthropologie sociale et les synthèses qui émergent dans la théorie sociale en général, m'amènent à concevoir une anthropologie sociale de la cognition en tant que théorie de la pratique. Ortner a suggéré que les théories de la pratique pouvaient offrir un concept central et unificateur pour la recherche contemporaine en anthropologie. L'approche que je propose ici, notamment la centration sur l'activité quotidienne, et sa construction entre système social et expérience individuelle, trouve sa place au sein des débats théoriques sur la nature de la pratique sociale qui cherchent à expliquer les rapports entre l'action humaine et le système social ou culturel, au niveau des activités quotidiennes, dans des contextes culturellement organisés.

5. La faisabilité d'une telle intégration est, bien sûr, contestée. Smart (1982, p121) explique que "les problèmes fondamentaux les plus significatifs de la sociologie sont inévitables", et en tout premier lieu le dualisme sujet/objet. Les distinctions du type sujet/objet constituent des "caractéristiques nécessaires de la configuration épistémologique à l'intérieur de laquelle sont situées les sciences humaines" (1982, p140). Il fonde ce point de vue sur les efforts de Foucault pour situer les sciences humaines à l'intérieur d'une configuration épistémologique spécifique et dans un ensemble de préconditions historiques. Tous deux soulignent le caractère spécifiquement historique des rapports sujet/objet qui sous-tendent et rendent possibles les sciences sociales.

Il me semble, néanmoins, qu'une théorie dialectique telle qu'on la propose ici ne dépasse pas le dualisme sujet/objet, mais déplace plutôt le centre d'intérêt des rapports internes au sujet et à l'objet, vers les rapports entre le sujet et l'objet; et d'un monisme déterministe vers une théorie dualiste ouverte et historiquement contingente (Warren, 1984).

Les points de vue de Foucault et de Smart ont des conséquences évidentes sur les études cognitives transculturelles. Si les sciences sociales sont le produit d'une *épistémè* historique particulière, fondée sur un rapport particulier entre sujet et objet, cela implique le caractère historiquement spécifique, circonscrit et local de toute pensée. La théorie cognitive perdrait ainsi sa crédibilité en tant que critère de vérité à l'aide duquel on mesurerait et évaluerait des formes de pensée dans des cultures qui ont des histoires différentes de la nôtre. Si cette idée s'avérait exacte, elle aboutirait, logiquement, à la reconnaissance du caractère spécifique de ces systèmes de croyances et d'action dont la légitimité hégémonique est classiquement reconnue. Elle conduirait également à la reconnaissance d'une spécificité autant de la "pensée scientifique" que de la pensée traditionnellement considérée, au contraire, comme étant culturellement ancrée (la pensée primitive, ethnique, celle des classes inférieures ou celle des femmes par exemple).

L'uniformité culturelle a été signalée par les anthropologues comme une faiblesse théorique fondamentale parce qu'elle se réduit, en fin de compte, à la proposition selon laquelle la culture reproduit la culture à travers la socialisation. Ortner suggère que, durant les deux dernières décennies, l'anthropologie a abandonné le point de vue selon lequel la socialisation était le mécanisme central de reproduction du système social, pour celui qui prône que le rituel est le facteur déterminant le plus puissant dans le maintien de l'ordre social. Ortner affirme ensuite que les deux points de vue ont été remplacés par l'idée selon laquelle les routines de la vie quotidienne "incarnent elles-mêmes les notions fondamentales d'ordonnement temporel, spatial et social, qui sous-tendent et organisent le système comme un tout" (1984, p154).

Ceci a plusieurs conséquences sur l'étude de l'activité cognitive dans les contextes quotidiens. L'activité quotidienne, d'après ce point de vue, est une source de socialisation plus puissante que la pédagogie expresse. Cette dernière entretient un rapport complexe et déformé avec la pratique quotidienne (Bourdieu 1972). Ainsi, les théories de la pratique remettent en question les hypothèses courantes concernant l'effet de la scolarisation sur la pratique quotidienne. Les fonctionnalistes affirment que le savoir général et explicite, transmis verbalement, est le principal pré-requis pour que le transfert de compétences cognitives d'une situation à l'autre puisse avoir lieu. D'un autre côté, les tenants des pratiques sociales pensent que le savoir mis en pratique, constitué dans des contextes pratiques, est le meilleur vecteur d'acquisition du savoir dans le monde de tous les jours. La théorie de la pratique, en somme, propose une autre approche de la cognition et de la scolarisation que celles inscrites dans les théories fonctionnalistes de la scolarisation, les idéologies éducatives et la théorie cognitive.

Du point de vue fonctionnaliste, l'étiquette "quotidien" est lourde de connotations péjoratives, qui viennent de sa définition en opposition à la pensée scientifique. Son usage habituel englobe la catégorie, banale et méconnue, des humbles activités domestiques et des rôles sociaux qui leurs sont associés (femmes au foyer, coursiers). Dans la théorie de la pratique telle qu'elle est développée ici, les activités ordinaires des contextes domestiques ne délimitent pas les frontières d'un supposé "monde quotidien". Le terme ne renvoie pas davantage à une division entre le travail et la vie domestique, les domaines public et privé, l'entretien des routines et l'activité productive, ou les routines manuelles et le travail intellectuel créatif. "Quotidien" ne renvoie ni à un temps précis de la journée, ni à un rôle social, pas plus qu'à un ensemble d'activités, d'occasions sociales particulières ou de contextes d'activités. Au lieu de cela, le monde quotidien désigne juste ce que les gens font dans les cycles d'activités ordinaires du jour, de la semaine ou du mois. Un

enseignant et ses élèves dans la salle de classe sont engagés dans une "activité quotidienne" de la même manière que quelqu'un qui fait ses courses au supermarché après son travail ou qu'un scientifique travaillant dans son laboratoire. C'est le caractère routinier de l'activité, les larges attentes générées à propos de sa forme à travers le temps, les contextes créés pour ces activités et organisés par elles, qui forment la classe d'événements constituant l'objet d'analyse dans les théories de la pratique.

Si l'expérience quotidienne est le principal moyen par lequel la culture affecte l'individu, et vice versa, la théorie fonctionnaliste et celle de la pratique sociale impliquent des réponses différentes à la question "Quelle activité cognitive constitue l'objet approprié de l'analyse ?" Dans les expériences traditionnelles en matière de cognition, les résultats des tâches accomplies en laboratoire par les sujets sont comparés à un modèle normatif et à des résultats idéaux. Dans la pratique, l'intérêt théorique porte plutôt sur l'activité quotidienne, qui devient, à la fois, la mesure de la capacité du chercheur à créer des expériences généralisables et la source d'explications de la diversité des résultats de ces expériences. Cette démarche suscite un autre type de problèmes et de questions que ceux auxquels conduit l'étude d'une performance idéale et de la difficulté des personnes à l'atteindre.

La théorie de la pratique a des racines éclectiques dans les travaux, entre autres, de Marx, Bourdieu, Sahlins et Giddens. Elle pourrait être décrite comme un conglomérat de théories sur la nature de la pratique qui s'accordent sur l'importance d'une large série de problèmes et sur les niveaux d'analyse contenus dans le concept central. Ce travail met l'accent sur le caractère dialectique des rapports fondamentaux au monde socialement constitué — la dialectique fournit bien évidemment un modèle relationnel pour une synthèse. Il est en partie axé sur l'expérience dans le monde quotidien. Giddens explique (1979, p120): "L'analyse sociale ne doit être fondée ni sur la conscience ou les activités d'un sujet, ni sur les caractéristiques de l'objet (la société), mais sur la dualité de la structure. (...) Le dualisme sujet/objet doit (...) aussi être dépassé dans les formes relativement différentes sous lesquelles il apparaît dans les théories de la socialisation. C'est-à-dire que nous devons éviter toute manière de rendre compte de la socialisation qui présume soit que le sujet est déterminé par l'objet social (l'individu considéré comme simplement "modelé" par la société), soit, au contraire, qui tient pour évidente la subjectivité comme une caractéristique inhérente des êtres humains ne nécessitant pas elle-même d'explication." Bourdieu, un anthropologue devenu sociologue, dont *l'Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972) a donné une forte impulsion à la théorisation synthétique, situe l'entreprise dans l'étude de la pratique quotidienne: "On n'échappera à l'alternative rituelle de l'objectivisme et du subjectivisme dans laquelle les sciences

de l'homme se sont laissées enfermer jusqu'ici qu'à condition de s'interroger sur le mode de production et de fonctionnement de la maîtrise pratique qui rend possible une action objectivement intelligible et de subordonner toutes les opérations de la pratique scientifique à une théorie de la pratique et de l'expérience première de la pratique (...)" (1972, p156). Ceci comprend enfin "la relation de familiarité avec l'environnement familier, appréhension du monde social comme monde naturel et allant de soi, qui, par définition, ne se réfléchit pas et qui exclut la question de ses propres conditions de possibilité." (1972, p163).

Et, pour ajouter une troisième voix anthropologique, Comaroff (Comaroff & Roberts 1981, Comaroff 1982, Comaroff à paraître) propose une théorie dialectique qui prend la constitution de l'ordre socioculturel et de l'économie politique comme un terme de la relation dialectique alors que l'expérience individuelle qu'on en a, l'action qu'on y exerce et l'univers dans lequel on vit en représentent le second terme.

"De façon formelle, cette dialectique trouve sa genèse dans le caractère dual de tous les systèmes historiques qui existent à deux niveaux distincts d'analyse. D'une part, ce sont les relations sociales et matérielles qui font le monde quotidien de toute société, un monde d'apparences qui se représente lui-même, dans la conscience des individus qui en font l'expérience, sous la forme de règles, de relations, de valeurs, d'intérêts, de contraintes et de conflits réels. D'autre part, derrière ce monde dans lequel on vit, il y a un ordre constitutif. Ce dernier existe simultanément comme un système sémiotique, une *langue* culturelle, des signes, des oppositions symboliques et des relations entre catégories, et comme un ensemble de principes d'organisation qui structurent l'univers matériel et social, ses moyens de production et ses organisations politiques." (à paraître, p16)

Tous ces théoriciens de la société critiquent les problématiques fonctionnalistes (et aussi phénoménologiques)⁶. Ils sont particulièrement intéressés par la synthèse dialectique et acceptent le caractère partiellement

6. La focalisation sur les individus en activité dans les interactions sociales, caractéristique de la théorie de la pratique, suggère des liens forts avec la théorie ethnométhodologique ou avec d'autres théories d'ordre phénoménologique. Mais la théorie de la pratique se concentre sur l'activité quotidienne à l'échelle humaine, telle qu'elle se manifeste dans les réalisations institutionnelles de l'ordre socioculturel. Les principes de production de l'organisation politique sont intégrés dans l'analyse de la manière dont ils se présentent à l'expérience des individus, dans les scènes de leur action quotidienne dans le monde. La théorie de la pratique, qui considère les systèmes macrostructurels comme fondamentaux, et qui se concentre sur les rapports entre structure et action, ne devrait ainsi pas être confondue avec une vision phénoménologique, qui traite les systèmes sociaux (seulement) comme des épiphénomènes par rapport à l'expérience constituée dans l'intersubjectivité. Le fait que les deux théories dirigent leurs analyses sur les détails des pratiques quotidiennes ne devrait pas occulter les différences essentielles entre elles.

déterminé et partiellement déterminant de l'action humaine, soulignant ainsi l'effet des pratiques sur la structure et inversement. Leur travail conseille l'étude de la pratique sociale dans son contexte spatial et temporel. Le caractère synthétique de ces théories rend difficile la séparation de la cognition et du monde social, de la forme et du contenu, des acteurs et des contextes de leur activité, ou de la structure et de l'action. L'intériorisation est un mode de contact avec le monde moins important que l'action dans le monde⁷. En définitive, les théories de la pratique offrent des champs d'action dans lesquels une théorie de l'activité quotidienne peut être conçue. Et elles sont d'importantes sources de revendications théoriques de la centralité de la pratique dans la reproduction de la société.

Tout en recommandant de considérer la "pratique" comme un concept central, Ortner a critiqué les études de la pratique sociale pour leur caractère individualiste, leur optique étroitement rationaliste et leur tendance à mettre en avant les intérêts utilitaires comme la motivation principale de toute action humaine (1984). L'arithmétique quotidienne fournit une matière particulièrement appropriée pour s'intéresser au problème qu'elle a soulevé. L'analyse d'AMP suggère que les motivations de l'arithmétique ordinaire sont multiples, construites pour des raisons toujours spécifiques et beaucoup plus complexes qu'on ne le croit lorsqu'on les réduit au calcul égoïste d'un "homme économiquement raisonnable" (le sexisme de la formule étant volontaire). Mais il y a un parallèle gênant entre les théories de la pratique et la théorie de la cognition existante, car toutes ont tendance à réduire l'activité (ou la cognition) à une action étroitement définie comme rationnelle. Foucault nous rappelle qu'il y eut, à travers l'histoire, différentes formes de description et de signification données à la vie quotidienne; et que la nôtre en constitue une possibilité culturellement construite. Il suit la trace des usages et des significations de la vie quotidienne à travers les

7. Giddens affirme: "Le 'fonctionnalisme normatif' de Parsons comme le 'marxisme structuraliste' d'Althusser accentuent l'importance de l'intériorisation des obligations normatives par les membres des sociétés. Aucun de ces deux points de vue n'intègre une théorie de l'action qui reconnaît les êtres humains comme des agents connaissant, contrôlant réflexivement le flux de leurs interactions mutuelles." (1984, p30)

C'est-à-dire que ces points de vue nous empêchent de prendre en considération les manières dont les pratiques sociales sont produites et reproduites au sein des activités dans le monde, et le fait que ce processus est dialectique, et non exclusivement interne aux personnes ou interpersonnel.

Il faut ajouter que considérer les rapports des individus avec le monde extérieur comme un élément théoriquement central n'implique pas une réduction individualiste du problème des rapports sociaux à celui de l'action individuelle. Un tel argument réductionniste serait incompatible avec notre préention à tenir compte des relations des personnes à leurs activités et aux contextes de ces activités. Je souhaite plutôt éviter les réductions, autant fonctionnalistes que phénoménologiques, de l'ordre constitutif et du monde vécu, à des représentations internes ou inter-subjectivement construites.

confessions au début de la chrétienté, les lettres de cachet adressées aux rois aux dix-septième et dix-huitième siècles (Morris & Patton 1979, 84) pour en venir à la vision du "quotidien", dépersonnalisée et diffuse, contenue dans le discours savant contemporain. Au lieu de traiter "de disputes entre voisins, de querelles entre parents et enfants, de malentendus domestiques, d'excès de vin et de sexe, de chamailleries publiques et de multiples passions secrètes" (cité par Morris & Patton 1979, p86), le quotidien est aujourd'hui présenté dans les revues académiques comme un champ d'études à coloniser et à améliorer par des psychologues et des éducateurs, un champ technologique de compétences mentales, d'intérêts rationnels et de résolutions de problèmes. À la place des pétitionnaires et des opposants aux décisions royales, il y a des novices et des experts dont les objectifs respectifs sont d'acquérir des connaissances scientifiques et de se lancer dans une science professionnelle et normative.

Si le concept analytique d'individu est limité à une technologie, réduite à elle-même et désincarnée, de la cognition, la connaissance est réduite aux "découvertes" scientifiques et la société à un ensemble d'acteurs dont les vies sont uniquement structurées par des intérêts personnels. Les analyses et les conclusions qui en résultent conduisent alors à une déformation et à un appauvrissement profonds de leur objet. L'idée avancée ici est au contraire que l'unité pertinente d'analyse est la personne entière en action, agissant dans les contextes de cette activité. Cette optique déplace les limites de l'activité largement hors du cerveau et au-delà du prétendu acteur économique vers des personnes, engagées dans le monde pour toutes sortes de "raisons". Cela nécessite aussi une version différente du monde quotidien.

C'est dans ce cadre que l'idée de cognition étendue à l'esprit, au corps, à l'activité et au contexte commence à faire sens. Mais nous sommes arrivés ici aux limites des théories sociologiques de la pratique, car elles ne définissent pas une théorie nouvelle de la cognition elle-même. La "cognition" semble représenter une limite du champ de leur enquête. Bourdieu considère la cognition dans son sens courant, comme un élément premier non interrogé de son concept de dispositions (bien qu'au même moment il gomme la distinction entre l'esprit et le corps en soulignant la capacité connaissante du corps) (Bourdieu 1972, p15). Giddens parle des "réserves de connaissances" stockées en mémoire, expression ethnométhodologique, à la manière dont un psychologue cognitiviste comme Simon pourrait représenter la mémoire à long terme comme une encyclopédie. Ces approches persistent à faire de la culture, de l'acquisition du savoir et de la mémoire une intériorisation du passé, les fermant à toute investigation au-delà de leurs "manifestations" dans l'action présente. Giddens pense que les acteurs importent des "schémas typifiés" dans les situations de tous les jours, et soutient surtout l'importance du

transfert des connaissances, conçu de façon conventionnelle (1984, p22)⁸. Le but principal de ce livre est donc de travailler les formes conceptuelles et méthodologiques qui nous permettront d'élaborer une théorie de la cognition dans la pratique quotidienne. Mais nous devons aussi revenir aux théoriciens sociaux pour situer la pratique à l'intérieur de leurs conceptions générales de l'ordre social. (...)

Bibliographie

- ANDRADE (d') R. G. 1982 "Reason versus logic." *Talk for Symposium on the ecology of cognition: biological, cultural, and historical perspectives*, Greensboro, North Carolina
- APPLE M. 1979 *Ideology and curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul
- BARKER R. G. (ed.) 1963 *The stream of behavior*, New-York, Appleton, Century, Crofts
- BARKER R. G. 1968 *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*, Stanford University Press
- BARTLETT F. C. 1932 *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press
- BOURDIEU P. 1972 *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz
- BOURDIEU P. 1973 "Cultural reproduction and social reproduction" in Richard Brown (ed.), *Knowledge, education and cultural change*, London, Tavistock, 71-112
- BOURDIEU P. 1984 *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- BOWLES B., GINTIS H. 1976 *Schooling in capitalist America: educational reforms and the contradictions of economic life*, New York, Basic Books
- BRONFENBRENNER U. & MAHONEY M. A. (eds.) 1975 *Influences on human development* (second edition), Hinsdale, Illinois, The Dryden Press
- BRONFENBRENNER U. 1979 *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- BURLING R. 1964 "Cognition and componential analysis: God's truth or hocus-pocus?", *American Anthropologist*, 66, 20-28
- COLE M., GAY J., GLICK J. & SHARP D. 1971 *The cultural context of learning and thinking*, New York
- COLE M., HOOD L. & MCDERMOTT R. 1978 "Ecological niche picking: ecological invalidity as an axiom of experimental cognitive psychology", unpublished manuscript on file at University of California, San Diego and the Rockefeller University
- COLLINS R. 1979 *The credential society: a historical sociology of education and stratification*, New York, Academic Press

8. Son analyse des points de vue alternatifs concernant la mémoire nous offre des arguments très utiles pour rejeter l'idée de "souvenir littéral" et adopter celle de processus plus actifs et créatifs de remémorisation (1984, p45). Mais cette conception ne s'accorde pas avec l'idée, qu'il développe par ailleurs dans son travail de formulation théorique, de schémas et de stocks de connaissance paraissant exister substantiellement dans la mémoire.

- COMAROFF J. L. 1982, à paraître, *Capitalism and culture in an African chiefdom : a study in anthropological dialectics*
- COMAROFF J. L. & ROBERTS 1981 *Rules and processes : the cultural logic of dispute in an African context*, University of Chicago Press
- COMAROFF J. L. 1982. "Dialectal systems, history and anthropology: units of study and questions of theory", *The Journal of South African Studies*, 8 (2), 143-172
- COOTER R. 1979 "The power of the body: The early nineteenth century" in B. Barnes and S. Shapin (eds.), *Natural order : historical studies of scientific culture*, Berverly Hills, CA, Sage Publications
- DANNEFER D. 1984 "Adult development and social theory: a paradigmatic reappraisal", *American Sociological Review*, 49, 100-116
- DANZIGER K. 1979 "The social origins of modern psychology" in Buss A. R. (ed.) *Psychology in social context*, New York, Academic Press.
- DOUGHERTY J. & KELLER C. M. 1982 "Taskonomy: a practical approach to knowledge structures", *American Ethnologist*, 9, 763-774
- DREYFUS H. 1979 *What computers can't do : the limits of artificial intelligence* (revised edition), New York, Harper Colophon Books
- DURKHEIM E. 1915 *The elementary forms of the religious life*, New York, The Free Press
- DURKHEIM E. & MAUSS M. 1963 *Primitive classification*, R. Needham (ed. and trans.), University of Chicago Press
- FLANAGAN O. 1984 *The Science of the mind*, Boston, Bradford Books, MIT Press
- FOUCAULT M. 1970 *The order of things : Introduction to the archaeology of the human sciences*, New York, Pantheon Books
- GEERTZ C. 1983 *Local knowledge : further essays in interpretative anthropology*, New York, Basic Books
- GIDDENS A. 1976 *New rules of sociological method*, London, Hutchinson, New York, Basic Books
- GIDDENS A. 1979 *Central problems in social theory : action, structure and contradiction in social analysis*, Berkeley, University of California Press
- GIDDENS A. 1984 *The constitution of society*, Berkeley, University of California Press
- GIFFORD J. & MARCUS G. (eds.) 1986 *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*, Berkeley, University of California Press
- GINSBURG H. 1977 "Some problems in the study of schooling and cognition", *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1; New-York, The Rockefeller University, 7-10
- GIROUX H. 1981 *Ideology, culture and the process of schooling*, Philadelphia, PA, Temple University Press
- GLADWIN H. & GLADWIN C. 1971 "Estimating market conditions and profit expectations of fish sellers at Cape Coast, Ghana" in Dalton G. (ed.), *Studies in Economic Anthropology*, Anthropological Studies, Washington, DC, American Anthropological Association, n° 7, 122-143
- GLADWIN C. 1975 "A model of the supply of smoked fish from Cape Coast to Kumasi" in Plattner S. (ed.), *Formal methods in economic anthropology*, American Anthropological Association, special publication, 77-127.
- HAYES J. R. & SIMON H. A. 1977. "Psychological differences among problem isomorphs", in Castellan N. J., Pisoni D. B. and Potts G. R. (eds.), *Cognitive Theory*, v.2, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 21-41



- HENRIQUES J., HOLLWAY W., URWIN C., VENN C. & WALKERDINE V. 1984 *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*, London, Methuen
- HURN C. 1978 *The limits and possibilities of schooling: an introduction to the sociology of education*, Boston, Allyn and Bacon, Inc.
- HUTCHINS E. 1980. *Culture and inference: a Trobriand case study*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION (LCHC) 1981. *Culture and cognitive development*, University of California, San Diego, CHIP Report 107 (To appear in Wertsch J. V. (ed.), *Culture, cognition and communication*, New York, Cambridge University Press)
- LAVE J. 1977. "Cognition consequences of traditional apprenticeship training in West Africa" *Anthropology and Education Quarterly*, 8 (3), 177-180
- LAVE J. 1980 "What's special about experiments as contexts for thinking", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2 (4), 86-91
- LAVE J. 1982 "A comparative approach to educational forms and learning processes". *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (2), 181-187
- LAVE J., à paraître, *Tailored learning: apprenticeship and everyday practice among craftsmen in West Africa*
- LÉVY-BRUHL L. 1910 *How natives think* (Reprinted), New York, Washington Square Press, 1966
- McDERMOTT R. P. & GOLDMAN S. V. 1983. "Teaching in multicultural settings" in van de Berg-Elderling L. *Multicultural education*, Dordrecht, Foris, 145-163
- MEHAN, à paraître, "Oracular reasoning in a psychiatric exam: the resolution of conflict in language" in Grimshaw A. D. (ed.), *Conflict talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, Cambridge University Press
- MINICK N. J. 1985 *L. S. Vygotsky and Soviet activity theory: new perspectives on the relationship between mind and society*, PhD dissertation, Evanston, Ill, Northwestern University
- MORRIS M. & PATTON P. 1979 *Michel Foucault: power, truth, strategy*, Sydney, Feral Publications
- MURDOCK 1975 (la référence est manquante dans l'ouvrage)
- MURTAUGH M. 1985 "The practice of arithmetic by American grocery shoppers", *Anthropology and Education Quarterly*, 16 (3), 186-192
- NEISSER U. 1976 *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*, San Francisco, W. H. Freeman and Compagny
- ORTNER S. B. 1984 "Theory in anthropology since the sixties", *Comparative Studies in Society and History* 26 (1) pp126-166
- PELTO P. & PELTO G. 1975. "Intracultural variation. Special issue", *American Ethnologist*, 2 (1).
- QUINN N. 1976 "A natural system used in Mfantse litigation settlement", *American Ethnologist*, 3, 331-351
- QUINN N. 1982 "'Commitment' in American marriage: A cultural analysis", *American Ethnologist*, 5 (2), 206-226
- REED H. & LAVE J. 1979 "Arithmetic as a tool for investigating relations between culture and cognition", *American Ethnologist*, 6 (3), 568-582
- ROMNEY A. K. & ANDRADE (d') R. G. 1964 "Cognitive aspects of English kin terms", *American Anthropologist*, 66 (3) part 2, 146-170

- ROMNEY A. K., SHEPARD R. N. & NERLOVE S. B. 1972 *Multidimensional scaling*, v.2, Applications, New York, Seminar Press
- SAHLINS M. 1976 *Culture and practical reason*, University of Chicago Press
- SAHLINS M. 1981 *Historical metaphors and mythical realities*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- SAID E. 1978 *Orientalism*, New-York, NY, Random House
- SAMELSON F. 1974 "History, origin, myth and ideology: Comte's 'discovery' of social psychology", *Journal for the Theory of Social Behavior*, 4, 217-231
- SAMPSON E. 1977 "Psychology and the American ideal", *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(1), 767-782
- SCRIBNER S. 1977 "Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered" in Johnson-Laird P. N. and Wason P. C. (eds.), *Thinking: readings in cognitive science*, Cambridge University Press, 483-500
- SCRIBNER S. & COLE M. 1981 *The psychology of literacy*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- SHEPARD R. N., ROMNEY A. K. & NERLOVE S. B. 1972 *Multidimensional scaling*, v.1, Theory, New York, Seminar Press
- SIEGEL A. W. 1977 "'Remembering' is alive and well (and even thriving) in empiricism" in Datan N. and Reese H. W. (eds.), *Life-span developmental psychology: dialectical perspectives on experimental research*, New York, Academic Press
- SMART B. 1982 "Foucault, sociology, and the problem of human agency", *Theory and Society*, 11 (2), 121-141
- VARENNE H. & KELLY M. 1976 "Friendship and fairness: ideological tensions in an American high school", *Teachers College Record*, 77, 601-614
- WALLACE A. & ATKINS J. 1960 "The meaning of kinship terms", *American Anthropologist*, 62, 58-80
- WARREN S. 1984 *The emergence of dialectical theory*, University of Chicago Press
- WEXLER K. & ROMNEY A. K. 1972 "Individual variation in cognitive structures" in Shepard R. N., Romney A. K. et Nerlove S. B. (eds.), *Multidimensional scaling: theory and application in the behavioral sciences*, v.2, New York, Seminar Press, 73-92
- WHITE H. 1973 "Foucault decoded: notes from underground", *History and Theory*, 12 (1), 223-254.
- WILLIS P. E. 1977 *Learning to labour*, Farnborough, England, Saxon House