



Chapitre d'actes

2002

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Les processus de socialisation. Le déterminisme culturel et son dépassement

Bronckart, Jean-Paul

How to cite

BRONCKART, Jean-Paul. Les processus de socialisation. Le déterminisme culturel et son dépassement. In: III Conference for Sociocultural Research : New conditions for knowledge production : globalization and social practices. [s.l.] : Universidade Estadual de Campinas, 2002. p. 28.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37517>



III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural

III Conference for Sociocultural Research

Conferências/Conferences

Les processus de socialisation. Le déterminisme culturel et son dépassement

Jean-Paul Bronckart, Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, Suisse

Comme l'indique son titre, cette conférence est centrée sur la problématique de la **socialisation**, en tant que processus fondamental du développement humain, et elle vise à développer deux thèses. La première, qui est assez banale, est que les processus de socialisation sont marqués et/ ou déterminés par des dimensions culturelles; la seconde thèse, qui est peut-être moins banale, est que ces déterminations culturelles sont appelées à être dépassées, et qu'elles "doivent" l'être pour que les personnes puissent pleinement participer au développement de la (ou des) cultures de leur environnement social.

Poser la socialisation comme mécanisme fondamental du développement, implique que l'on s'inscrive dans la logique générale du paradigme **interactionniste social** qui oriente globalement les travaux de la *Société pour la Recherche SocioCulturelle*. En même temps qu'il a ré-émergé au cours des dernières décennies, notamment sous l'effet de la re-découverte de l'oeuvre de Vygotski, ce paradigme a cependant régulièrement fait l'objet de tentatives de banalisation et de récupération, qui visaient à le présenter comme une sorte de "complément social et culturel", soit au constructivisme piagétien, soit au cognitivisme mentaliste actuellement régnant.

Il nous paraît en conséquence indispensable de ré-évoquer ses enjeux et ses implications essentielles, ce que nous ferons en deux temps. Nous discuterons d'abord des fondements de cette position, tels qu'ils ont été formulés dans certains courants philosophiques du XIXe et chez certains psychologues du premier quart du XXe. Nous analyserons ensuite certains

apports contemporains de ce même mouvement, en particulier l'accent nouveau qui est porté: a) sur la dimension fondamentalement actionnelle (ou praxéologique) des conduites humaines; b) sur le rôle décisif du sémiotique et du langage dans la constitution de la pensée consciente; c) sur le rôle tout aussi décisif que jouent les médiations formatives dans les processus de développement humain. Sur ces bases, dans un troisième temps, nous tenterons alors d'identifier en quoi consiste le déterminisme culturel et quel est son impact sur la construction des personnes, et nous tenterons aussi, puisque c'est notre seconde thèse, de montrer comment ce déterminisme peut être dépassé, et en quoi ce dépassement est nécessaire.

1. Aux sources de l'interactionnisme social

L'interactionnisme social contemporain renoue (plus ou moins explicitement) avec un vaste courant de pensée des sciences humaines/sociales qui s'est déployé dans le premier quart du XXe, notamment au travers des oeuvres de Claparède (1905), de Dewey (1913), de Durkheim (1898), de Mead (1934), de Vygotski (1934/1997), et, dans une moindre mesure de celles de Bühler (1927), de Wallon (1938) et de bien d'autres. Ce courant soutenait que la problématique de la construction de la pensée consciente humaine devait être traitée parallèlement à (ou en étroite articulation avec) celle de la construction du monde des faits sociaux et des oeuvres culturelles, et il considérait que les processus de socialisation et les processus d'individuation (c'est-à-dire de formation des personnes individuelles) constituaient deux versants complémentaires et indissociables du *même* développement humain. Il soutenait en outre que les problèmes d'intervention pratique, et notamment les questions que posent l'éducation et la formation, constituaient des objets centraux pour les disciplines sociologique et psychologique alors en voie de constitution.

C'est sans doute en raison de cet accent porté sur la pratique et sur les questions d'éducation que ce courant a par la suite été minorisé, combattu, puis quasiment oublié pendant un demi-siècle. Sans pouvoir entrer ici dans les détails historiques, on peut considérer que ce rejet et cette "glaciation" se sont produits globalement entre 1925 et 1930, et que, dans la plupart des

cas, ils ont été la conséquence de la volonté des psychologues et des sociologues d'abandonner les problématiques d'application pratique pour pouvoir élaborer une "véritable" science (c'est-à-dire pour construire leur discipline sur le modèle des sciences naturelles). En ce qui concerne la sociologie, la centration de Durkheim sur les problèmes éducatifs (cf. 1922) a rapidement été oubliée par ses successeurs. En ce qui concerne la psychologie, pour ne prendre que trois exemples, à Genève Piaget a mis un terme, dans des conditions éminemment conflictuelles, à la tradition de Claparède; aux Etats-Unis, le behaviorisme social de Dewey et de Mead a été mis sous l'éteignoir par le behaviorisme physicaliste radical de Weiss, de Watson puis de Skinner; et dans un contexte assez différent, en URSS, les travaux de Vygotski, en particulier ceux qui avaient trait à la pédologie, ont tout simplement été interdits.

On ne peut comprendre les enjeux et le projet de cet interactionnisme "historique" qu'en revenant sur son ancrage dans la philosophie post-hégélienne du XIXe, et plus précisément dans les oeuvres de Marx et d'Engels (en particulier dans les écrits d'avant 1850 et dans la *Dialectique de la nature*). Et on relèvera que si les références à ces sources sont explicites chez des auteurs comme Durkheim, Vygotski ou Wallon, elles sont tout aussi évidentes, quoi qu'implicites (pour des raisons sans doute d'opportunité socio-politique) chez Dewey ou chez Mead.

1.1. L'ancrage dans le marxisme

Les fondateurs de l'interactionnisme se sont inspirés d'un ensemble de principes formulés par Marx et Engels, que nous regrouperons en trois thèmes majeurs.

a) La problématique du développement humain, et notamment celle des conditions d'émergence de la pensée consciente, ne doit être considérée que comme un aspect de la problématique générale de l'évolution de l'univers matériel ; ce qui implique l'adhésion aux principes conjoints du *matérialisme*, du *monisme* et de *l'évolutionnisme*.

Le principe du **matérialisme** revient à affirmer que l'univers n'est que de la matière en perpétuelle activité, et que dès lors tous les "objets" qu'il inclut, y compris les processus de pensée attestables dans l'espèce humaine, sont des réalités proprement matérielles. Le principe du **monisme** revient à affirmer que si certains de ces objets nous apparaissent néanmoins en tant que physiques (inscrits dans l'espace) alors que d'autres nous apparaissent en tant que psychiques (n'y étant apparemment pas inscrits), il ne s'agit là que d'une différence "phénoménale", et non d'une différence d'essence. En essence (c'est-à-dire en ce qui concerne l'être ou la substance des choses), tout est en définitive matière, et ce n'est qu'en raison de la médiocrité de nos capacités d'entendement (ou de nos capacités cognitives) que nous appréhendons cette réalité unique sous la forme de deux sortes de phénomènes disjoints. Le principe de **l'évolutionnisme** revient à considérer qu'au cours de la "marche de l'univers", la matière active a donné naissance à des "objets" de plus en plus complètes, et notamment à des organismes vivants, en un processus général selon lequel chaque objet (qu'il relève de l'inerte ou du vivant) produit les mécanismes de sa propre organisation. 11 implique en outre qu'à chaque étape de l'évolution, les propriétés de cette organisation interne des objets correspondent aux propriétés de leurs interactions comportementales avec le milieu externe (généralisation de la thèse, çriginelle -ou spinozienne - *du parallélisme psychophysiologique*); chez les organismes vivants en général, cette organisation est gérée par un psychisme primaire (système de traces internes non autonomes, peu opérationnalisables et inaccessibles à elles-mêmes), alors que chez l'homme, ce psychisme primaire se trouve assorti d'un (et réorganisé par un) psychisme secondaire, c'est-à-dire par une pensée consciente.

b) L'évolution proprement humaine doit être appréhendée dans une perspective *dialectique et historique*, ou encore, selon nos propres termes, elle se caractérise par un nécessaire *détour dialectique*. Dans son acception hégélienne (cf. la *Phénoménologie de l'esprit* - 1807/1947), la **dialectique** constitue tout d'abord un principe qui s'oppose au fixisme idéaliste de Descartes, de Kant et de leurs successeurs, pour mettre en évidence les caractéristiques du *mouvement général* qui préside au développement de la pensée humaine. Mouvement interactif perpétuel, selon lequel la "conscience", à partir d'un état n donné, rencontre des propriétés inconnues ou contradictoires de son environnement, puis les absorbe peu ou prou,

ce qui entraîne une restructuration de l'état psychique initial, ou un *saut qualitatif* à un stade supérieur, en attendant de nouvelles contradictions et de nouveaux sauts. La relecture marxienne de ce principe (cf. Marx, 1845/1951; Engels, 1925/1975) postule quant à elle que ce mouvement affecte aussi bien les objets et êtres physiques que la pensée humaine et qu'il existe une forme de parallélisme entre ces deux types de développement, ce qui implique une méthodologie de la construction des connaissances qui procède par examen de l'évolution historique des formes de pensée, dans leurs rapports à l'évolution des "choses" pensées. Par ailleurs, par opposition à la généalogie hégélienne, le marxisme pose que les états initiaux du psychisme humain ne peuvent avoir été d'emblée conscients, mais que cette fonction supérieure s'est construite historiquement: - les capacités bio-comportementales spécifiques des organismes humains ont rendu possible l'élaboration d'activités collectives ainsi que d'instruments au service de leur réalisation concrète (les outils manufacturés) et d'instruments au service de leur gestion d'ensemble (les signes langagiers), ce qui a produit un monde économique, social et sémiotique qui constitue désormais une part spécifique de l'environnement des humains; - c'est ensuite la rencontre avec ces propriétés radicalement nouvelles du milieu, puis leur appropriation et leur intériorisation par l'organisme, qui ont progressivement transformé le psychisme primaire et ont donné lieu à l'émergence de la pensée consciente dans son état actuel. [Dans cette logique en effet, et contrairement à l'implicite des positions fixistes cognitivistes, les propriétés de la pensée consciente telles que nous pouvons les appréhender actuellement, ne constituent qu'une étape d'un processus développemental permanent: après un ou deux siècles d'exploitation des ressources de l'informatique et des mondes virtuels, les capacités mentales et la conscience de nos descendants seront sans nul doute "autres" que les nôtres]. Le principe du **détour dialectique** signifie donc que l'on ne peut concevoir la généalogie humaine en termes de lignée directe et continue, à l'instar de Piaget par exemple (les capacités biologiques étant censées donner lieu à des capacités psychologiques individuelles, qui elles-mêmes donneraient lieu ensuite à des capacités socio-interactives, sémiotiques et culturelles), mais qu'on doit la concevoir en termes de lignée *indirecte ou discontinue*: les capacités biologiques de l'espèce ont rendu possible les activités collectives instrumentées; celles-ci ont requis, pour leur organisation, l'émergence de productions langagières ou sémiotiques; les activités générales et leurs commentaires langagiers ont donné naissance à un *monde* de faits sociaux

et d'œuvres culturelles, qui s'est superposé au milieu physique; la réabsorption des ingrédients de ce monde par les organismes singuliers a débouché enfin sur la constitution d'un fonctionnement psychique conscient.

c) Il faut rejeter toute conception essentialiste de l'humain et analyser scientifiquement les capacités de ce dernier dans une perspective **généalogique** ou "Itgénétique". 11 découle en effet de ce qui précède que l'appréhension du fonctionnement psychologique d'un humain ne peut se fonder sur (ou partir de) une quelconque "essence première" de ce dernier, que cette essence soit principalement d'ordre psychique-mental (dans la tradition allant de Descartes au cognitivisme contemporain) ou d'ordre physique-comportemental (dans la tradition allant de Feuerbach au behaviorisme). Un tel positionnement constitue le reliquat d'une attitude de pensée occidentale que Spinoza qualifiait de "délire d'auto-centration" (et d'omnipotence) ; délire qui a conduit à postuler que le Créateur avait spécifiquement doté l'humain d'une âme (ou d'un psychisme), parce que cet humain serait à la fois la finalité et le maître de l'univers, et délire qui prend aujourd'hui la forme bien connue de divinisation des mutations, des gènes et des "modules". L'appréhension du fonctionnement humain ne peut être que génétique, au sens de Piaget et de Vygotski : on ne peut comprendre l'humain qu'en comprenant sa construction ou son devenir.

1.2. L'apport des fondateurs de l'interactionnisme social

De manière générale, on peut affirmer que l'objectif central des premiers interactionnistes était de démontrer, par des démarches scientifiques (et souvent expérimentales), que le schéma phylogénétique de l'hominisation issu de la philosophie marxienne s'appliquait aussi, globalement, à la problématique de **l'ontogenèse** du fonctionnement psychologique humain.

Entre les différents auteurs, on observe bien évidemment des variations d'accent et de centration plus ou moins importantes. Wallon (1938), par exemple, a proposé une analyse de la genèse *des fonctions psychologiques inférieures* qui demeure une référence incontournable, en ce qu'elle met en évidence le rôle que jouent les structures rythmiques, les

postures et les émotions, dans le développement et la structuration des premières formes de représentation. Et cet auteur a également montré le rôle décisif que jouait la *socialisation scolaire* dans la transformation de ce fonctionnement psychologique élémentaire en un fonctionnement cognitif proprement dit, c'est-à-dire en une pensée consciente. Vygotski (1934/1997) a pour sa part, comme on le sait, mis un accent plus net sur les processus de construction *des fonctions psychiques supérieures*, sur le rôle qu'y jouent d'une part l'intériorisation des significations véhiculées par le langage, d'autre part les médiations formatrices, informelles ou formelles, qui présentent et organisent ces significations. Mead (1934) enfin, a surtout insisté sur le caractère concomitant de la construction du social (de ce qu'il appelle la *sémantisation* réciproque des conduites, aboutissant à la construction d'un *autrui généralisé*), et de la construction du Soi ou de la *personne*, par *intériorisation* et auto-objectivation seconde de cet *autrui généralisé*.

Mais au delà de ces différences de centration, l'ensemble de ces démarches ont abouti à une conception relativement cohérente de l'ontogenèse du psychisme humain, conception que nous résumerons en quatre points.

a) Comme tout organisme vivant, l'humain s'inscrit dans une lignée "naturelle" de développement, qui est conditionnée par l'équipement bio-comportemental de l'espèce et par la mise en oeuvre des mécanismes généraux d'interaction avec le milieu. Et ce premier pôle développemental constitue l'un des objets essentiels de la psychologie, qui a notamment à analyser les processus proprement neurophysiologiques qu'il implique, et à découvrir la nature des relations d'engendrement réciproque entre ces processus sous-jacents et les interactions comportementales qui y sont associées (qui à la fois les *gènèrent* et les *refièrent*).

b) Dès sa naissance cependant, le bébé est confronté non seulement au milieu en ce qu'il est physique, mais aussi au *monde* des constructions économiques, sémiotiques et culturelles élaborées par les générations précédentes. Ces constructions comportent des dimensions objectives (formes d'organisation sociale, formes d'activité ou de travail, outils qui y sont mobilisés, oeuvres qui en résultent) et des dimensions représentatives codifiées notamment

par les mots des langues naturelles, l'ensemble des aspects de ce monde humain étant pétris de *significations* ou de valeurs fonctionnelles contextualisées.

c) Dès la naissance également, l'entourage humain entreprend une démarche active d'intégration du bébé dans ces formes pré-construites: mise en oeuvre d'activités conjointes, présentation de normes comportementales et relationnelles, puis présentation des mots de la langue et régulation de leurs conditions d'usage. Ce *travail formatif* (qui se prolongera toute la vie, notamment dans le cadre de l'éducation formelle ou scolaire) consiste en réalité à faire entrer le jeune humain dans une seconde filière de développement, qui est celle de l'acquisition, de la reproduction et de la transformation des significations sociales construites dans l'histoire d'un groupe.

d) L'enfant *s'approprie* progressivement les règles d'action et de communication en usage dans son entourage (il les "met en pratique" dans son activité et dans ses productions verbales initiales), puis il les *intériorise*, c'est-à-dire qu'il élabore un *langage intérieur* constitué de significations verbales contextualisées, organisées selon une logique actionnelle ou implicite. Ce système de significations sociales prend alors en charge et réorganise les formes psychiques issues de la filière "naturelle" du développement, ce qui se traduit par l'élaboration d'un fonctionnement psychique systématique et opératoire (la pensée), de plus en plus accessible à l'auto-connaissance (ou consciente). On relèvera que dans cette perspective, les opérations de pensée ne constituent pas, comme chez Piaget, un reflet mental direct des schèmes sensori-moteur d'interaction avec le milieu physique; comme l'affirme Vygotski, elles sont le produit de l'intériorisation des formes d'interaction avec un environnement social signifiant: "nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres, et par le même procédé que celui par lequel nous connaissons les autres, parce que nous sommes par rapport à nous-mêmes les mêmes que les autres par rapport à nous" (1925/1994, p. 47).

2. Quelques perspectives de l'interactionnisme contemporain

Comme nous l'avons indiqué, les apports de l'interactionnisme contemporain se caractérisent essentiellement par l'instauration de *l'agir* comme unité d'analyse du fonctionnement psychologique (cf. Bruner, 1991) aussi bien que sociologique, par un approfondissement de l'analyse des caractéristiques du *langage* et de son effet sur le fonctionnement psychique, enfin par une re-prise au sérieux du rôle des processus de *médiation formative*, y compris des processus de formation scolaire.

En nous inspirant de nos travaux propres, présentés notamment dans *Activité langagière, textes et discours* (1997), nous organiserons ces apports en trois niveaux descendants : une analyse de l'environnement spécifiquement humain et de ses composantes majeures; une analyse des processus de médiation socio-sémiotiques ; une analyse des processus d'appropriation et d'intériorisation constitutifs de la personne.

2.1. Les ingrédients spécifiques de l'environnement humain

Les quatre ingrédients majeurs que nous retiendrons sont les activités collectives, les formations sociales, les textes et les mondes formels de connaissance.

a) Les activités collectives

L'Environnement de tout organisme vivant est constitué, non seulement du milieu physique, mais aussi et surtout des comportements des congénères. Dans les espèces animales socialisées, ce second aspect de l'environnement se présente sous la forme d'activités collectives, organisées et orientées par les fonctions générales de survie (nutrition, reproduction, évitement du danger). Chez l'homme en particulier, ces activités collectives se sont progressivement libérées des exigences immédiates de la survie; elles se sont aussi considérablement complexifiées, au point de constituer les cadres qui organisent et médiatisent désormais l'essentiel des rapports entre les organismes singuliers et le milieu physique; elles doivent en conséquence être considérées comme l'élément premier ou fondamental de l'environnement humain.

On relèvera que ces activités exploitent des *instruments* ou outils (manufacturés, puis mécanisés) et donnent lieu à la production d'objets sociaux et d'oeuvres culturelles, qui deviennent eux-mêmes des éléments de l'environnement général. Et on relèvera également que ces activités sont d'emblée diverses, cette *diversité* résultant d'une part des différences entre milieux de vie, tenant d'autre part au fait que les groupes humains se sont historiquement structurés selon des règles conventionnelles variables, et ont élaboré des instruments et des formes de travail différentes (différences dont les objets et oeuvres construits portent bien évidemment les traces).

b) Les formations sociales

Les formations ou "classes" sociales sont, en partie au moins, des résultats du processus de diversification qui vient d'être évoqué. Elles peuvent être définies comme les formes concrètes que prennent, en fonction des contextes physiques, économiques et historiques, les organisations de l'activité humaine, ou plus généralement de la vie humaine. Ces formations sont génératrices de représentations, de normes, de valeurs, etc..., qui ont trait aux modalités de régulation des interactions entre membres d'un groupe; représentations qui, en raison de la "division du travail" et des enjeux de pouvoir qu'elle entrêcine, sont toujours potentiellement conflictuelles, et qui font dès lors en permanence l'objet de *transactions sociales* aboutissant, à terme, à la confirmation, à la disparition, à la diversification... des formations elles-mêmes.

c) Les textes

Le déploiement historique de l'activité collective humaine est indissociable de l'émergence du *langage verbal*.

Au plan fonctionnel, comme le souligne Habermas (1987), celui-ci constitue d'abord lui aussi une activité, mais une activité particulière (cf. la notion *d'agir communicationnel*) dont la fonction première est de réguler l'activité en général (ou activité non langagière). 11 constitue

le mécanisme par lequel les humains tentent en permanence d'aboutir à une *entente* sur ce que sont les contextes, les objectifs et les modalités de déroulement d'activités complexes; il commente ces dernières, les planifie, les évalue, etc.

Au plan structurel, ce langage verbal est organisée en niveaux emboîtés, dont le statut et les caractéristiques sont nettement différents.

Le langage se présente empiriquement sous la forme de **textes** (oraux ou écrits), c'est-à-dire *d'unités communicatives* ou interactives globales. Ces textes ont des caractéristiques compositionnelles variables, qui dépendent d'une part des propriétés des situations d'interaction et de celles de l'activité qui est convenue, d'autre part des conditions historico-sociales de leur propre élaboration (ou encore, du travail *desformations discursives* invoquées par Foucault, 1969). Ils se distribuent dès lors en de multiples *genres*, qui sont socialement *indexés*, c'est-à-dire qui sont reconnus comme pertinents et/ ou adaptés pour une situation communicative donnée.

Quel que soit le genre dont il relève, tout texte est lui-même composé, selon des modalités variables, de *types de discours*, c'est-à-dire *deformes Angusties* caractérisées par des modalités spécifiques de structuration séquentielle et par des restrictions de sélection des unités morpho-syntaxiques qui y apparaissent. Alors que les genres sont en nombre potentiellement illimité (parce qu'ils s'articulent à des activités humaines qui sont elles-mêmes potentiellement illimitées et qui se transforment en permanence), les types de discours sont en nombre limité, parce qu'ils traduisent, ou concrétisent, les quelques formats d'interaction sémiotique (ou *mondes discursifs*) mis en oeuvre par l'espèce. Selon la théorisation que nous en avons proposée (cf. Bronckart, 1997), ces formats se caractérisent par le fait qu'ils renvoient, ou non, aux paramètres agentifs de l'activité concrète de production verbale (émetteur; destinataire, etc.), et par le fait qu'il mettent (ou non) à distance de l'espace-temps de production, les contenus thématiques mobilisés dans un texte. (A titre d'exemple, un segment de *discours interactif* (de dialogue, par exemple) constitue un type qui traduit un monde discursif dans lequel les paramètres agentifs sont impliqués et dans lequel le contenu thématique n'est pas mis à distance; une *narration* par contre constitue un type qui traduit un

monde discursif qui fait abstraction des paramètres agentifs et qui met à distance le contenu thématique.)

Les types de discours organisent quant à eux, selon des modalités propres, les *structures propositionnelles* et les *unités lexicales*, structures et unités par ailleurs précontraintes par les caractéristiques particulières de la langue naturelle utilisée.

Enfin, chacun de ces niveaux de la textualité est, bien évidemment, constitué de mots, c'est-à-dire de segments verbaux dont la fonction première est pragmatique *ils montrent* des objets, des relations, des représentations, des opérations, etc. Au départ (ou en essence), ces mots sont aléatoires ou arbitraires : leur composition phonique ne dépend nullement des propriétés naturelles des entités montrées, et ils ne traduisent que ce que nous avons qualifié de *prétentions à la validité désignative*. Sous l'effet de l'usage et des négociations sociales cependant, ces prétentions finissent par être partagées ou acceptées par l'ensemble des membres d'un groupe; les mots deviennent ce faisant des *signes*, dont le signifiant subsume des représentations communes plus ou moins stabilisées, c'est-à-dire renvoie à un signifié qui est toujours une valeur sociale (cf. Saussure, 1916). Et c'est dans ces limites de valeurs instables (parce que socialement déterminées) que les signes assurent, quand même, une fonction *déclarative* en sus de leur fonction pragmatique première.

d) *Les mondes formels de la connaissance*

En raison même de cette fonction déclarative des signes, l'activité langagière produit des représentations collectives susceptibles de se détacher des contraintes spécifiques de la textualité, de se décontextualiser, de se généraliser, et de s'organiser selon d'autres régimes logiques, en ce que certains auteurs ont qualifiés de mondes représentés ou de *mondes formels* (cf. Popper, 1991 ; Habermas, 1987). En accord avec les propositions de ce dernier auteur, nous distinguerons trois types de mondes formels. Le *monde objectif* rassemble et organise les représentations du milieu en ce qu'il est physique (ou causal); représentations qui sont dès lors évaluées selon le critère de *vérité*, critère qui assure lui-même *l'efficacité* des interventions humaines en ce domaine. Le *monde social* rassemble et organise les

représentations relatives aux modalités de réalisation des activités humaines, modalités qui sont forcément conventionnelles, historiques, et qui s'évaluent dès lors selon des critères de *con rmité* ou de rapports aux normes. Le *monde subjectif* rassemble et organise enfin les représentations relatives aux modalités d'auto-présentation des personnes (l'"image" que les personnes donnent d'elles-mêmes) dans les interactions; représentations qui s'évaluent selon les critères *d'authenticité* ou de sincérité.

En guise de résumé, nous soutiendrons que l'environnement humain est constitue d'abord ou fondamentalement par les activités collectives attestables dans les formations sociales, activités dont la complexité et la diversité découlent de ce qu'elles s'appuient en permanence sur une activité langagière régulatrice. L'activité générale n'est dès lors complètement accessible qu'au travers du médium langagier, et son influence sur la constitution des personnes s'effectue donc nécessairement par le biais de cette médiation. L'environnement est dès lors aussi constitue par les genres de textes et leurs niveaux d'organisation infraordonnés, en tant que formes empiriques de l'activité langagière, dotées d'une autonomie relative à l'égard des situations d'activité générale. L'environnement humain est enfin aussi constitue par les mondes formels construits grâce à la valeur déclarative des signes, mondes qui se structurent différemment selon qu'ils visent à représenter ce qui a trait au milieu physique, ce qui a trait aux organisations et aux normes sociales, et ce qui a trait aux conditions d'exhibition des personnes.

2.2. Les processus de médiation socio-sémiotiques

Paxcommodité, nous distinguons les médiations générales (ou *transactions*) et les *médiations fonnatives*.

Les premières ont trait aux interactions entre personnes déjà dotées d'une pensée consciente et elles se déploient sous forme d'évaluations (généralement langagières) reciproques. Ces évaluations portent d'abord sur l'activité collective : celle-ci est découpée en "portions" dont la responsabilité est attribuée à des individus singuliers, les portions étant de la sorte érigées en

actions et les individus érigés en *agents*. Elles portent ensuite sur ces agents mêmes, c'est-à-dire sur leur agir et sur les connaissances, attitudes, sentiments, etc., qu'ils semblent y mobiliser. Ce second type d'évaluation s'effectue en référence aux coordonnées des mondes formels; l'agir individuel exhibe en effet, concrètement, des *prétentions à la validité* relatives aux trois mondes ; prétentions à la vérité des connaissances physiques, à la conformité des connaissances sociales et à la sincérité de ce que l'on donne à voir de son monde subjectif. Les jugements sociaux apprécient dès lors l'agir des individus à partir de ces trois registres et attribuent à ces derniers : - des capacités cognitives, qui sont inférables du rapport qui est montré à l'égard du monde physique; - des capacités sociales, qui sont inférables du rapport montré à l'égard des normes et valeurs en usage; - des capacités personnelles, qui sont inférables du rapport montré à l'égard des modalités intersubjectives d'auto-présentation. Et ce processus évaluatif permanent et réciproque est le moteur de la transformation des représentations collectives (du sociologique) en même temps qu'il est le moteur de la transformation des représentations individuelles (du psychologique).

C'est le même processus général qui s'applique à l'ontogenèse du fonctionnement psychologique humain, mais les médiations sociales sont dans ce cas, non pas transformatrices des agents, *mais formatrices ou constitutives*. Le bébé humain ne dispose en effet que d'un psychisme primaire, constitué d'images mentales dotées d'une faible opérativité et inaccessibles à elles-mêmes (ou non conscientes). L'entourage humain entreprend à son égard des démarches délibérées de formation, qui consistent à l'intégrer dans des formes d'activité collective (à élaborer des *activités conjointes*, selon Bruner, 1991), et à commenter verbalement ces activités. Ces commentaires de l'entourage découpent notamment des portions d'activité (ou *actions*) qui seraient de la responsabilité du bébé, et érigent ce faisant ce dernier en un agent relativement autonome. Et le bébé s'approprie pratiquement ce statut d'agent (il le "montre" dans son comportement), quand bien même il ne dispose pas encore des capacités d'auto-représentation qui lui permettraient d'être conscient de ce statut et de le négocier avec les autres.

2.3. La constitution des fonctions psychologiques supérieures

Les éléments qui précèdent nous permettent d'aborder sous un jour nouveau la question des conditions de transformation du psychisme primaire hérité en une *pensée consciente* mobilisable par une *personne*.

En principe, comme l'affirme notamment Vygotski (1934/1997), cette transformation résulte de *l'intériorisation* des signes langagiers (dans leurs rapports aux activités collectives et aux connaissances formelles), tels que l'entourage les présente dans ses démarches de formation. Mais il reste à démontrer, techniquement, comment cette transformation se réalise. C'est ce que nous tenté de faire (cf. Bronckart, 1997, Chap. 1), en soutenant que c'étaient les quatre propriétés fondamentales des signes mises en évidence par Saussure qui expliquaient cette transformation d'un psychisme jusque-là amorphe et inaccessible à lui-même, en un système d'unités psychiques susceptible d'une auto-réflexivité illimitée.

Tout d'abord, les signes langagiers sont *immotivés* (les propriétés des signifiants sont indépendantes des propriétés des signifiés), et l'intériorisation de cette dimension confère au fonctionnement psychique une importante *autonomie* à l'égard des paramètres du milieu représenté; en termes behavioristes, cette nonmotivation permet au fonctionnement psychique de se libérer du contrôle direct (ou immédiat) des contingences de renforcement.

Ensuite, outre qu'ils sont immotivés, les signes sont aussi *radicalement arbitraires*. Ré-exhumée des notes saussuriennes par Godel (1957) et de Mauro (1975), la notion d'arbitraire radical exprime le fait que, dans la mesure où ils s'originent dans l'usage social, les signes soumettent les représentations individuelles à une réorganisation dont le caractère est radicalement *non naturel*. Le signifiant d'un signe (le terme fruit par exemple) impose à la fois une délimitation et une fédération des diverses images mentales qu'un humain est susceptible de se construire dans son interaction solitaire avec ce type d'objet; et le signifié du signe est constitué par l'ensemble des images mentales qui se trouvent ainsi subsumées par le signifiant. Les signes constituent dès lors des entités représentatives *doubles* ou *dédoublées*; ils se présentent, selon la formule de Sapir (1921/1953), comme *des enveloppes* fédérant des représentations individuelles, ou encore comme des représentations (sociales)

de représentations (individuelles). Et lorsque l'enfant intériorise les signes, il les intériorise avec cette propriété métareprésentative, propriété qui rend elle-même possible un *dédoublement* du fonctionnement psychique. Dédoublement qui, à l'évidence, est une condition *sine qua non* de l'émergence d'un psychisme auto-réflexif, mais qui n'est cependant pas suffisant pour comprendre comment émerge le mouvement même de cette réflexion.

Pour comprendre les conditions de ce mouvement, il convient de prendre en compte le statut *actif ou communicatif* des signes. Comme nous l'avons montré, ceux-ci sont d'abord des instruments de régulation de l'activité collective; ils constituent des instruments de coopération ou encore d'intervention sur les comportements et sur les représentations des autres. En intériorisant les signes, l'enfant intériorise aussi cette valeur pragmatique. Mais du fait même de l'intériorisation, cette dimension active ne vise plus seulement les autres; elle vise aussi les comportements et les représentations propres. Sachant que, par le langage, il agit sur les autres, l'enfant finit par comprendre que par le langage, il peut agir sur lui-même, sur ses comportements, puis sur ses représentations; et dès lors, il commence à "penser".

Si l'intériorisation de la valeur communicative des signes constitue ainsi la condition décisive de l'émergence de la pensée consciente, cette émergence n'est cependant possible que dans la mesure où les signes présentent une propriété supplémentaire : ils sont *discrets*, c'est-à-dire "découpés" en unités discontinues. Selon Saussure, avant l'émergence du langage, il existe certes un fonctionnement psychique pratique, mais celui-ci repose sur des formes représentatives, non seulement idiosyncrasiques, mais qui surtout constituent une masse continue et inorganisée, un amalgame d'images sans frontières nettes. Avec l'intériorisation de signifiants discontinus, des portions de formes représentatives se trouvent réorganisées en signifiés, comme nous l'avons évoqué plus haut, et elles sont par ce fait même érigées en véritables unités représentatives, délimitées et relativement stables. Et cette *discrétisation* du fonctionnement psychique constitue la condition ultime de l'émergence d'une pensée consciente. Ce n'est que lorsque les formes représentatives sont dédoublées et organisées en unités discrètes, sous l'effet de l'intériorisation des signes, que peut se déployer le mouvement auto-réflexif caractéristique du fonctionnement psychique conscient.

L'entourage humain présente cependant les signes non isolément, mais dans le cadre de commentaires mobilisant les structures emboltées de la textualité, et c'est l'intériorisation des propriétés de ces structures qui explique les modalités de mise en fonctionnement des images mentales, ou encore les modalités d'opérativité de la pensée consciente. Etant donné les propriétés des structures prédicatives et discursives, les opérations initiales de la pensée sont organisées selon une logique d'implication signifiante; la pensée première est actionnelle (voire magique) : c'est une "raison pratique" plutôt qu'une "raison pure". Toutefois, dans la mesure où elle est dotée d'auto-réflexivité, la raison pratique initiale a en elle-même les moyens de dépasser ses propres limites, de s'abstraire et de se transformer, par abstraction et généralisation (favorisées et guidées par la poursuite des médiations formatives, notamment scolaires), en une raison pure, c'est-à-dire en un registre de fonctionnement logicomathématique. En ce sens, le processus *d'abstraction réfléchi* est certes bien, comme l'affirme Piaget, la cause de la construction des opérations logiques, mais il n'est cependant lui-même qu'une conséquence de l'apparition d'une pensée consciente d'abord organisée sur un mode prélogique. Et tout au long de la vie, ces deux modes de pensée continueront de co-exister en chaque personne.

2.4. Quelques remarques complémentaires

a) Il convient d'abord de préciser les significations respectives que nous attribuons aux notions d'"agent" et de "personne". Telle que nous l'utilisons, la notion **d'agent** désigne l'organisme responsable d'une action donnée; c'est donc une notion située et synchronique (l'agent n'est agent que de cette action-là). Nous utilisons par contre la notion de **personne**, conformément à une longue tradition, pour désigner *la structure psychique* qui s'élabore *diachroniquement* en chaque organisme humain. La personne est le résultat de l'accumulation des expériences d'agentivité, expériences qui varient en quantité et en "qualité" (les contextes de médiation formative étant plus ou moins différents) et qui s'effectuent selon une temporalité toujours particulière. Si elle constitue ainsi le résultat d'une *micro-histoire expérientielle*, la personne en un état n constitue aussi (ou réciproquement) un cadre d'accueil qui exerce une détermination sur toute nouvelle transaction. Et ce sont ces

conditions de constitution et de développement qui font que les "contenus" et la structure même de la personne présentent des aspects radicalement singuliers, *singularité* qui rend compte de la "liberté" ou de la "créativité" des individus, de la possibilité qu'ils ont de contribuer, de manière originale, à la transformation permanente des activités collectives, des formations sociales, des genres de textes et des mondes formels de la connaissance.

b) Dans ce qui précède, nous avons présenté nos trois niveaux d'analyse dans une perspective "descendante", pour bien mettre en évidence les déterminismes sociaux. Mais il va de soi qu'en synchronie, il existe un **mouvement dialectique** permanent entre ces niveaux : ce sont bien des personnes, avec l'ensemble de leurs propriétés, qui alimentent en permanence les construits collectifs de l'environnement humain (qui les reproduisent, les contestent, les transforment, etc.) et qui gèrent l'ensemble des transactions et des médiations formatives. Et, par ailleurs, comme le soulignait **déjà** Mead, les médiations (re-)construisent les ingrédients de l'environnement collectif dans le mouvement même où elles contribuent à la construction des propriétés psychologiques individuelles.

c) Notre analyse pourrait ne pas paraître strictement scientifique, au sens positiviste du terme, mais nous doutons en réalité que les principes du positivisme aient une pertinence quelconque pour ce qui concerne le développement humain, voire même pour tout type de développement attestable dans l'univers. À nous en tenir au développement humain, nous adhérons fermement à la position marxienne selon laquelle "le sens du développement est celui que les humains lui donnent" ; non qu'ils lui donnent au seul plan des représentations ou de la connaissance, ce qui pourrait impliquer une position relativiste-idéaliste, mais qu'ils lui donnent dans leur activité même, dans leur *praxis* et dans l'évaluation de cette praxis. De ce point de vue, il y aurait sans doute lieu de compléter l'analyse proposée des formations sociales. Celles-ci sont organisées à des niveaux économiques, politiques et idéologiques, qui sont des lieux de conflits ou d'intérêts divergents ; en des termes plus simples, elles sont le terrain permanent d'une "lutte de classes", dont les processus de globalisation et de mondialisation actuels fournissent un exemple à la fois renouvelé et particulièrement clair. De ce même point de vue, il y aurait lieu également de compléter la présentation des médiations socio-sémiotiques, en particulier des médiations délibérément formatives. Celles-

ci sont toujours articulées à un projet de formation qui est, en essence, un projet politique. Et à nos yeux, la démarche de réflexion en ce domaine, le travail méta-didactique, implique nécessairement une prise de position claire au plan politique.

d) Dans notre schéma enfin, nous avons délibérément saisi les processus en jeu dans leur dimension générique ou *anthropologique* : nous avons abordé les processus psychologiques en général, les faits sociaux en général, etc. Mais nous avons toutefois relevé en cours de démonstration que le collectif et le social faisaient nécessairement l'objet de diversifications ; et c'est sous cet angle de la diversité que nous allons aborder maintenant la problématique du rôle du culturel dans le développement.

3. La culture, le déterminisme culturel, et le dépassement de ce déterminisme

Qu'est-ce que la culture?

Il s'agit là d'une vaste question, à laquelle les membres la *Société pour la Recherche SocioCulturelle* savent qu'il est particulièrement difficile de répondre. Tout en étant donc conscient de prendre quelques risques, nous définirons la culture comme la **sémantique du social**, ou plus précisément comme le résultat des processus de sémantisation (ou de différenciation) qui, historiquement, affectent une part importante des construits collectifs.

3.1. Les dimensions culturelles de l'environnement humain

Les processus de sémantisation opèrent au niveau de trois des pré-construits de l'environnement spécifiquement humain que nous avons évoqués plus haut.

Tout d'abord, les organismes humains sont plongés dans des milieux de vie différents (du point de vue géographique, climatique, etc.), milieux qui conditionnent au moins partiellement les types d'activités collectives qui peuvent être organisées, les instruments qui sont utilisés

et les objets et/ ou oeuvres qui sont produits. Et ces différences "matérielles" initiales conditionnent elles-mêmes les modalités d'évolution et de transformation des activités collectives, des formes d'organisation des groupes (de l'architecture des formations sociales et de leurs rapports de force) et des types d'objets et d'oeuvres produits, engendrant de la sorte une **sémantisation historique des activités collectives et des rapports sociaux**.

Ensuite, comme nous l'avons souligné, les activités collectives humaines se soutiennent toujours d'activités langagières, qui exploitent concrètement les ressources d'une *langue naturelle* déterminée. Chaque langue se différencie non seulement par la composition phonique des signifiants de ses *signes*, mais aussi et surtout par l'empan et la structure interne des signifiés qui y correspondent; chaque langue se caractérise aussi par des modalités particulières de sémiotisation *des relations propositionnelles* (cf. les différences entre langues "accusatives" et "ergatives"). Chaque langue enfin se transforme en permanence avec le temps, et les signes et structures qu'elle comporte se retrouvent, en conséquence, porteurs de ce que Volochinov (1929/1977) qualifiait de *mémoire historique* (la mémoire des significations, successives qui leur ont été conférées par les générations précédentes). C'est dès lors dans le cadre de ces unités et relations sociolinguistiques particulières, arbitraires et évolutives, que s'organisent les représentations humaines de l'activité et des connaissances; la **sémantisation linguistique** "redouble" et "réinterprète" de la sorte la sémiotisation proprement actionnelle et sociale.

Enfin, quelle que soit la langue naturelle utilisée, les activités langagières prennent la forme concrète de *genres de textes*. Comme nous l'avons indiqué, chaque genre est socialement indexé, c'est-à-dire considéré comme particulièrement pertinent pour traduire un type de contenu déterminé (ou pour "commenter" certaines catégories particulières d'activités), et considéré comme particulièrement adapté à une situation d'interaction communicative donnée. Les genres exhibent en conséquence une nette dépendance à l'égard de ces contenus et de ces situations, tels qu'ils se présentent dans un espace social particulier, et ils portent également les traces des processus socio-sémiotiques qui ont présidé à leur construction historique dans ce même espace. Ils se présentent dès lors comme des formes particulières de **sémantisation des interactions communicatives**.

Résultat de ces sémantiques emboîtées, la **culture** constitue en résumé **la manière dont se présente concrètement une part importante des pré-construits collectifs**, ou encore, la manière dont les activités et organisations collectives, les représentations verbales et les activités textuelles s'organisent effectivement dans une situation socio-historique donnée.

Nous venons d'affirmer que la sémantisation culturelle affectait "une part importante" des construits collectifs; ce qui implique logiquement qu'elle n'affecte pas la totalité de ces construits. Nous pensons en effet que si les formes d'activité collective et leurs produits, tout comme les signes et les textes qui les commentent dans une langue naturelle donnée, sont fortement marqués par les processus de sémantisation culturelle, les *mondes formels* rassemblant les connaissances acquises présentent quant à eux un taux important de *décontextualisation* et donc de *désémantisation*. Au cours de l'histoire d'un groupe, les connaissances constitutives des mondes objectif, social et subjectif, finissent par s'abstraire de plus en plus des circonstances actionnelles et textuelles de leur constitution; les unités représentatives qui y sont mobilisées finissent par être dotées d'une valeur quasi exclusivement *déclarative*, et l'organisation de ces unités s'effectue progressivement selon les règles d'une *logique générale*, qui constitue elle-même le produit de l'application de formes de raisonnement logico-mathématique communes à l'espèce. En ce sens, les mondes formels de la connaissance tendent donc objectivement à **l'universalité** ou à la **transculturalité**.

3.2. Les effets de la culture sur le développement de la personne

L'humain en développement ne rencontre pas (n'entre pas en interaction avec) les activités et les organisations collectives *en général, mais les formes sémantiques particulières* que ces activités et organisations ont prises au cours de l'histoire d'un groupe. L'humain en développement ne rencontre pas le langage, mais il rencontre une (ou des) *langue(s) naturelle(s)*, avec la ré-analyse que celles-ci proposent de toute forme de représentation et de connaissance possible; en d'autres termes, il rencontre les *signifiés et les structures*

sémantico-syntaxiques propres à cette langue, avec leur mémoire historique particulière. Enfin, l'humain en développement ne rencontre pas un intertexte universel, mais un intertexte spécifique, qui est celui qui organise les *genres de textes* tels qu'ils ont été élaborés par des formations sociales déterminées (celles dans lesquelles il est plongé), en fonction de leur statut et de leurs objectifs propres. Et l'on peut ajouter encore que les processus de médiation formative qui régulent ce développement sont eux-mêmes toujours préformatés par une culture particulière; ils sont orientés par un ensemble de représentations et d'objectifs socio-historico-culturels, et notamment, comme nous l'avons noté, par des représentations et des objectifs proprement politiques.

La personne humaine se construit en conséquence dans l'interaction avec des pré-construits affectés d'une *sémantisation* particulière, ou encore véhiculant des *significations* particulières, et c'est en ce sens que l'on peut parler de **déterminisme culturel**.

Ce déterminisme exerce d'abord ses effets à un niveau *pratique*. Les interventions formatives des adultes à l'égard des jeunes enfants consistent à leur proposer des activités conjointes qui sont nécessairement marquées par le culturel, et ces derniers s'y intègrent et y participent selon des modalités elles-mêmes culturellement marquées. Les interventions des adultes consistent également à proposer des activités langagières, qui présentent les propriétés particulières du système de la langue naturelle utilisée ainsi que les propriétés particulières des genres de textes historiquement construits, et les jeunes enfants ne peuvent, dans un premier temps tout au moins, qu'adopter et reproduire ces particularités langagières.

Ce déterminisme exerce ensuite aussi ses effets au plan *mental* ou représentationnel. L'enfant s'approprie, puis *intériorise*, les schémas d'activité pratique, ainsi que les signes verbaux et les formes textuelles, "tels qu'on les lui présente", et ses formes initiales de pensée sont donc nécessairement marquées par ces propriétés particulières. Si les indices de ce marquage culturel de la pensée initiale sont multiples, et trop bien connus pour que nous nous y attardions ici, il convient de souligner que ce processus est surtout efficient au cours de la période de développement qui va de la fin du stade sensori-moteur (ou de

l'émergence du langage) aux débuts du stade des opérations concrètes. Comme Piaget (1947) et bien d'autres auteurs l'ont démontré, la pensée des enfants de cet âge se caractérise par son "unidirectionnalité" (elle s'organise en relations implicatives, ou "fonctions", non dotées de réversibilité), et elle se caractérise aussi par son caractère "magique" (cf. l'exemples des enfants qui estiment que si les nuages se déplacent, c'est parce qu'une personne, cachée dans le décor du ciel, les pousse). La pensée initiale se construit donc selon les modalités d'une *raison pratique*, c'est-à-dire qu'elle consiste en réalité à interpréter tous les phénomènes observables comme s'ils relevaient de l'agir humain. Mais cet agir ne peut être que l'agir tel qu'il est présenté dans les médiations formatives, et la pensée initiale intègre donc nécessairement les significations des activités mises en oeuvre dans les formations sociales d'un entourage déterminé, les significations spécifiques des mots de la langue utilisée, ainsi que les significations fonctionnelles propres aux genres de textes en usage. Aux stades ultérieurs de développement, se construira progressivement une pensée tendant à la décontextualisation et à la désémantisation, une *raison pure* ou logico-mathématique qui se superposera à la raison pratique et la "combattra" en quelque sorte. Mais ce combat ne sera toutefois jamais achevé, un reste de raison pratique (un *habitus social* et culturel) continuant toujours de coexister avec la pensée formelle ou abstraite.

3.3. Le dépassement du déterminisme culturel et sa nécessité

Si le déterminisme culturel existe donc bien, il n'est cependant ni total, ni unilatéral, et son impact tend par ailleurs à s'estomper au cours du développement.

Tout d'abord, comme nous l'avons noté, dans tout environnement humain existent des corpus de connaissances (ou *mondes formels*) qui ont déjà fait l'objet d'un processus d'abstraction ou de généralisation (plus ou moins importants) par rapport aux déterminismes sociaux, actionnels et textuels. L'enfant est progressivement confronté aussi à ce type de pré-construit, notamment dans le cadre de l'éducation formelle, et les contenus et les structures

de sa pensée finiront donc par porter les traces du caractère formel ou abstrait de cet ordre de connaissance.

Ensuite, et ce phénomène est assurément plus évident dans la situation contemporaine de "mondialisation", les enfants ne sont que rarement confrontés à des pré-construits culturellement homogènes, ou relevant d'une seule et même culture. Leur environnement est régulièrement pluri-culturel; des sémantiques différentes peuvent co-exister ou être en confrontation aux différents niveaux de leur propre milieu social, et par ailleurs des exemples d'autres fonctionnements culturels leur sont régulièrement proposés, au travers des médias notamment.

L'impact du culturel sur la formation de la personne est donc le plus souvent un impact croisé, multiple; multiplicité qui entraîne la comparaison et, inéluctablement, une possibilité de prise de distance eu égard aux déterminismes de modèles particuliers.

Enfin, comme Piaget aussi bien que Vygotski l'ont démontré, le développement de toute pensée se caractérise par la mise en place progressive de puissantes capacités d'abstraction et de généralisation, et dès lors, comme nous l'avons relevé, une part importante du fonctionnement mental s'épure, se décontextualise, et s'organise en opérations logico-mathématiques, ou encore en *une raison pure*. C'est d'ailleurs parce que ce processus existe au niveau des individus, que peuvent être construits les mondes formels de connaissances évoqués plus haut. Et c'est aussi parce que ce processus existe que les individus peuvent prendre conscience de la nature des déterminismes culturels, peuvent les évaluer, et dès lors décider, ou de les reproduire, ou de s'en abstraire, ou encore de les combattre...

C'est qu'en effet le déterminisme culturel ne peut être considéré comme intrinsèquement positif, comme contribuant nécessairement, en soi, à la formation de personnes autonomes et responsables. Il est bien sûr indispensable de concevoir des démarches de formation qui tiennent compte des spécificités culturelles des groupes, qui les respectent et qui les exploitent dans leur diversité et dans leur richesse. Mais les déterminations culturelles peuvent aussi être limitantes ou enfermantes, véhiculer des systèmes de valeurs, des

rapports sociaux ou politiques, qu'il peut paraître nécessaire de dépasser. Et en tout état de cause, conformément aux principes marxistes évoqués au début de cette contribution, le développement humain ne peut jamais consister en une simple reproduction mécanique des acquis des générations précédentes.

De ce point de vue, la désémantisation ou la déculturation de la pensée, son autonomisation, semble constituer la condition nécessaire pour que chaque personne puisse intervenir véritablement dans le processus développemental de son groupe; pour qu'elle ne se borne pas à une simple reproduction des acquis culturels, mais qu'elle participe pleinement au processus collectif d'alimentation et de transformation de l'ensemble des construits collectifs.

Et ce processus constitue ce que nous qualifierons de second **détour dialectique**. Si le culturel affecte ou détermine les phases initiales du développement, la participation réelle à l'évolution et à la transformation de cette dimension culturelle même, exige un détour par la construction d'instruments cognitifs généraux, ou mieux, d'instruments relevant du psychologique universel.

Bibliographie

- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- BRUNER, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, ESHEL.
- BÜHLER, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*, Jena, Fischer.
- CLAPAREDE, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- DE MAURO, T. (1975). *Édition critique du " Cours de linguistique générale "*, Paris, Payot.
- Dewey, J. (1913). *L'enfant et l'école*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- DURKHEIM, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F.
- ENGELS, F. (1975). *Dialectique de la nature*, Paris, Editions sociales [Édition originale en langue allemande: 1925].
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II*, Paris, Fayard.
- GODEL, R. (1957). *Les sources manuscrites du cours de linguistique générale de F. de Saussure*, Genève, Droz.
- HEGEL, F. (1947). *Phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier [Édition originale en langue allemande: 18071].
- MARX, K. (1951). Thèses sur Feuerbach. In: K. Marx & F. Engels, *Études philosophiques*, Paris, Editions sociales, pp, 61-64 [Manuscrit rédigé en 1845].
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*, CHICAGO, University of Chicago Press.
- PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin.
- POPPER, K.R. (1991). *La connaissance objective*, Paris, Aubier [Édition originale en langue anglaise, 1972].
- SAPIR, E. (1953). *Le langage*, Paris, Payot [Édition originale en langue anglaise, 1921].
- Saussure, F. (de) (1916). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

- SPINOZA, B. (de) (1954). L'Ethique. In *Spinoza, Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, La Pléiade, pp. 301-596.
- VOLOCHINOV, V.N. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit [Edition originale en langue russe: 1929].
- VYGOTSKI, L.S. (1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement, *Société française*, 50, 35-50 [Edition originale en langue russe: 1925].
- VYGOTSKI, L.S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute [Edition originale en langue russe: 1934].
- WALLON, H. (1938). *La vie mentale*, Paris, Editions sociales.