

# Le constructivisme social en psychologie et en sociologie

## The Social Constructivism in Psychology and Sociology

Hugh MEHAN

Volume 14, numéro 2, octobre 1982

Regards sur la théorie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001492ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001492ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

MEHAN, H. (1982). Le constructivisme social en psychologie et en sociologie. *Sociologie et sociétés*, 14(2), 77-96. <https://doi.org/10.7202/001492ar>

Résumé de l'article

"Le constructivisme social" est un thème commun aux études cognitives en sociologie et en psychologie. Le constructivisme social postule que les structures sociales et les structures cognitives se composent et se situent dans l'interaction entre les gens. En sociologie cette perspective constructiviste remonte à la phénoménologie constitutive; actuellement, elle se développe avec l'ethnométhodologie. De récentes études qui analysent les structures sociales du monde quotidien en interaction sont commentées. On fait état d'un développement parallèle en psychologie, à partir du "structuralisme constructiviste" de Piaget, jusqu'à l'école soviétique socio-historique. On commente aussi de récentes études qui situent dans l'interaction les structures cognitives et leurs processus. Enfin, on note la convergence entre la sociologie et la psychologie, entre les sciences sociales occidentale et soviétique.

---

# Le constructivisme social en psychologie et en sociologie\*



HUGH MEHAN

---

Le but de cet article est d'étudier le «constructivisme social», un thème que j'estime commun aux études cognitives en sociologie et en psychologie. Au cours de cette étude, je donnerai une description plus détaillée de cette notion. Pour l'instant, j'en donne la définition suivante : le constructivisme social pose comme axiome que les structures sociales et les structures cognitives se composent et se situent dans l'interaction entre les gens.

Les origines et les développements de cette perspective constructiviste sont présentés en parallèle. Dans la première partie, je rappelle les principaux thèmes de la phénoménologie constitutive et je montre que le sens de la construction personnelle et subjective s'est transformé dans un sens social et intersubjectif dans l'ethnométhodologie. Dans la deuxième partie, j'indique un développement parallèle en psychologie. Piaget, comme Husserl et ses interprètes, utilise un concept fortement constructiviste dans sa théorie concernant le développement de l'enfant. Le «structuralisme constructiviste» de Piaget, comme la phénoménologie constitutive, fait de cette construction un acte person-

---

\* Plusieurs idées dans cet article furent élaborées en collaboration avec mes collègues du Laboratory of Comparative Human Cognition. Je me suis inspiré des publications du Laboratoire (surtout de LCHC, 1982); cependant, mes collègues ne sont pas moralement responsables de mes interprétations.

Ceci est une version révisée d'une présentation faite à la section de philosophie de l'American Psychological Association, le 27 août, 1981. Une version condensée de cet article fut publiée dans Newsletter du Laboratory of Comparative Human Cognition. Les rédacteurs de Newsletter m'ont autorisé à publier cette nouvelle version. L'article fut discuté au cours d'un séminaire sur la cognition et l'interaction sociale, par Aaron Cicourel, Michael Cole, Roy D'Andrade et moi-même. Je suis très reconnaissant envers mes collègues et les étudiants à ce séminaire pour leurs critiques constructives. Les profondes observations faites par Roy D'Andrade m'ont particulièrement éclairé, tout comme les commentaires de Marcia Douglas, Patrick Fox et Vito Signorile.

nel et subjectif. Des chercheurs influencés par l'école socio-historique soviétique font valoir la thèse constructiviste, comme Piaget, mais à la manière des ethnométhodologues, ils déplacent le sens personnel et subjectif de la construction vers un plan interpersonnel. Les sections une et deux se terminent par une revue de quelques récentes études. Dans la première partie, ces études analysent les structures sociales du monde quotidien en interaction, et dans la deuxième partie, elles situent les structures cognitives dans l'interaction.

## LA CONSTRUCTION SOCIALE DES STRUCTURES SOCIALES

### LA PHÉNOMÉNOLOGIE CONSTITUTIVE DE HUSSERL

L'interconnexion entre la pensée et ses objets est un des principes fondamentaux en théorie phénoménologique. Ainsi, l'influence de Brentano dans la tradition phénoménologique est due au fait qu'il a souligné le caractère intentionnel de notre pensée. En se basant sur les idées de Brentano, Husserl a élaboré une « théorie de la conscience intentionnelle » selon laquelle toutes les expériences qui surgissent au fil de la pensée sont nécessairement liées aux objets de ces expériences. Autrement dit, il n'y aurait pas de « pensée », de « crainte », de « fantasme », de « souvenir » qui ne soient liés à un objet de pensée, de crainte, de fantasme ou de souvenir (Husserl, 1931 : 119-121 ; Gurwitsch, 1964 : 1966 : 155 ; Schutz, 1962). De même, l'objet qui se présente à l'individu qui le perçoit n'est pas un objet comme tel, une chose en soi. C'est l'objet-comme-il-apparaît à travers cet acte particulier de conscience intentionnelle. L'objet perçu varie selon le point de vue, l'orientation, l'attitude, etc. de l'observateur, comme par exemple, quand un objet est vu de face ou d'en arrière. Donc, un objet n'est pas déterminé une fois pour toutes.

À cause de sa théorie *intentionnelle*, la phénoménologie constitutive s'oppose aux deux principales conceptions de la conscience, soit « l'innéisme » et « l'empirisme », dont il sera brièvement question ici. En s'appuyant sur le fait que les conditions physiques légitiment parfaitement une constante, les théoriciens innéistes en déduisent que les constantes perceptives de formes, de dimensions, de couleurs sont des *a priori* (c.-à-d. sont intégrées au système nerveux). Les empiristes (c.-à-d. les philosophes de l'école classique britannique inaugurée par Locke et couronnée par Hume) considèrent la conscience comme passive. Selon les théories empiristes, les constantes perceptives de formes, couleurs, dimensions s'expliquent par une mosaïque de données sensorielles et d'images dérivées de ces données. Il n'y a pas de connexion interne entre ces faits ; ils coexistent simplement ou se succèdent. La psychologie de la gestalt (Koffa, 1935), une version moderne de l'empirisme, prétend que les constantes perceptives sont un élément du monde visuel ; elles font partie des objets de perception. Du point de vue de Husserl, les objets ne sont ni dans la tête, ni dans le monde ; ils sont constitués par des actes intentionnels de conscience. Un acte intentionnel, c'est tout acte par lequel une personne fait l'expérience d'un objet, qu'il soit physique ou idéal. C'est par l'acte intentionnel que l'objet lui-même est constitué. Par ce processus constitutif, les objets sont élucidés, le sens s'inscrit dans le contexte, et l'on fait appel aux connaissances préalables à propos d'objets spécifiques dans la vie courante. Ce processus constitutif est cumulatif, car les résultats cognitifs d'une expérience répétée du « même objet » se sédimentent dans l'esprit.

On peut illustrer ce point en parlant du processus par lequel un objet est perçu. Husserl utilise souvent des exemples semblables (1931) et Gurwitsch aussi (1966 : 149, 332). Supposons que l'on aperçoive un objet flou en marchant dans les bois. En voyant d'abord des couleurs, nous détectons la présence d'une chose, mais peut-être sans en percevoir la forme, le contenu ou les dimensions. La présence d'un objet *quelconque* nous porte à chercher d'autres aspects qui nous aideraient à identifier cette chose *quelconque* pour qu'elle devienne *spécifique*. Pour en arriver là, nous « laissons passer » les impressions confuses, tout en cherchant de nouvelles clarifications : nous attendons de voir comment se présentera cet objet plus tard.

Bien qu'un objet puisse ne pas avoir de signification spécifique au moment où il est appréhendé, il a une signification *quelconque*. Par exemple, en nous approchant de l'objet coloré, il devient une boîte d'un rouge brillant. Alors, nous voyons ce qu'était cet objet confus. Ce rapport rétrospectif à une signification joue un rôle important dans le processus constitutif de construction d'un objet.

Des expériences ultérieures peuvent révéler que la chose matérielle présente des propriétés et des qualités différentes de celles que le processus avait permis d'établir jusque-là[...] De telles révisions ont un effet rétroactif en réorganisant la première impression pour qu'elle se conforme à l'expérience perceptive présente de la chose. En faisant retour vers le point de vue d'où la chose était apparue antérieurement, son apparence sera maintenant codéterminée par les expériences perceptives subséquentes. De pareilles révisions sont fréquentes et familières. Elles se produisent chaque fois que les expériences perceptives révèlent leurs liaisons à la lumière d'expériences plus complètes. *Au sujet de toutes les choses matérielles et du monde de la perception en général, il demeure possible, en principe, que des expériences ultérieures et plus complètes nécessitent de nouvelles connexions et révisions* (Gurwitsch, 1964 : 224).

Cela signifie que selon les théoriciens constitutifs, le processus de perception est indéterminé, incomplet et toujours sujet à révision.

Évidemment, la signification « claire » et spécifique est également sujette à réinterprétation. En nous approchant de l'objet, il se peut que ce ne soit pas une boîte rouge brillante, mais un ballon rouge ou le couvercle d'une boîte. Chaque modification subséquent va modifier les précédentes. Chaque fois, « ce que c'est maintenant », sera « ce que c'était du début à la fin »<sup>1</sup>.

Mais supposons pour le moment que l'objet chatoyant est devenu une boîte rouge brillante. En percevant la boîte, on la voit d'une certaine position, d'une certaine distance et sous un certain éclairage. La boîte est près ou loin de nous. Les psychophysiciens nous disent que la stimulation de l'œil change avec le degré de proximité, avec l'angle d'orientation de l'œil et avec l'orientation de la lumière sur l'objet. La dimension de l'image rétinienne est inversement proportionnelle à la distance entre l'objet et l'œil. Mais dans la vie quotidienne, un objet ne nous semble pas diminuer ou grossir selon la distance qui nous sépare de lui. Les phénoménologues constitutivistes comme Husserl ou Gurwitsch affirment que cette constante perceptive est produite par l'acte intentionnel de percevoir cet objet.

En outre, quand nous percevons un objet, nous en voyons un côté et non l'autre. On ne sait rien de certain au sujet de ce qu'on ne voit pas. Quand on voit une boîte de face, la forme, la couleur de ses deux côtés et de l'arrière sont objectivement indéterminées. Pourtant, quand on prend tout pour acquis comme dans la vie quotidienne, on ne voit pas qu'un seul côté ; on voit un objet complet, une boîte rouge brillante et complète. Pour Husserl, l'objet dans son état complet n'est ni une propriété qui lui est inhérente, ni une catégorie *a priori*. Au contraire, ce complètement s'accomplit dans l'acte

1. Kuhn (1970) et Schutz (1962) donnent à ce propos des exemples tirés du monde de la science : « Depuis une antiquité lointaine, la plupart des gens ont vu un corps lourd se balancer au bout d'une corde ou d'une chaîne jusqu'à ce qu'il soit au repos. Pour les aristotéliens, qui constataient qu'un corps lourd, par sa propre nature, a tendance à se mouvoir de haut en bas vers une position de repos, le balancement du corps lourd représentait une chute difficile. Retenu par la chaîne, il ne pouvait s'arrêter à son point le plus bas qu'après des mouvements tortueux et un temps considérable. Par ailleurs, Galilée en observant le balancement du corps y vit un pendule, soit un corps qui répétait presque le même mouvement *ad infinitum*[...] Il le vit différemment de ce qu'on avait vu avant lui » (Kuhn, 1970 : 118-119). « Au cours du dix-septième siècle, des chercheurs guidés par la théorie des effluves observaient qu'un corps électrisé attirait ou repoussait des particules de paille [...] Un observateur moderne, devant la même expérience, y reconnaîtrait la répulsion électrostatique [...]. Ou encore, après avoir assimilé le paradigme de Franklin, l'électricien regardant une bouteille de Leyde y verrait quelque chose de différent de ce qu'il y avait vu, soit un condensateur sans bouteille et sans verre. Les deux matières conductrices, dont l'une ne faisait pas partie de l'appareil original, deviennent essentielles » (*ibid.*, 117-118).

« Une action parfaitement raisonnée du point de vue de l'acteur peut sembler irrationnelle à un partenaire ou à un observateur, ou vice-versa. Deux personnes tentent de produire de la pluie, l'une en dansant, l'autre en ensemençant les nuages avec de l'iodure d'argent ; une méthode est rationnelle du point de vue de l'Indien Hopi, l'autre selon le météorologue moderne, mais les deux méthodes auraient été considérées comme irrationnelles par un météorologue, il y a vingt ans » (Schutz, 1962 : 29).

intentionnel de perception. Ce complètement est *réalisé* et il est réalisé en insérant ce qui est vu, ce qui est présenté au système perceptif, dans le domaine de ce qui n'est pas perçu. Les dimensions indéterminées des aspects cachés des objets perçus sont « complétées » (Gurwitsch, 1966 : 335). L'objet dont on voit la face est donc complété et déterminé, pour ce qui est de celle-ci, en tant que couleur, forme et dimensions, etc. ; on le voit également comme ayant un arrière et des côtés qui sont d'une *certaine manière* colorés, qui ont *certaines* formes et *certaines* dimensions. L'expérience perceptive de ce qu'on voit est toujours entourée, synthétisée, complétée par ce qu'on ne voit pas. Quand change le point de vue de l'observateur, quand il s'approche ou s'éloigne ou quand il fait le tour de l'objet, différents aspects se présentent. À mesure qu'on voit ces nouveaux aspects, les autres, déjà vus, ne sont plus visibles. Ils font partie de ce qui n'est plus perceptible, tout en faisant partie de la conscience perceptive de l'objet.

Ainsi, selon le point de vue et les intentions de l'observateur, un objet peut être considéré comme étant différentes choses en différentes occasions, et on peut lui donner différents noms. C'est ainsi que Gurwitsch (1966 : 237-238) a souligné le fait que les propriétés d'un objet ne sont pas inhérentes aux choses, mais relatives à différentes expériences :

Nous avons parlé [...] d'un carton rectangulaire dont la couleur nous a « intéressés » et nous avons décrit le noème concernant cette expérience perceptive en disant qu'en tant que constituant dominant, la couleur s'étale sur une surface rectangulaire qui lui sert de support ; c'est une couleur de telle teinte, de telle brillance, de telle saturation, etc. ; elle couvre son support. Maintenant, portons notre « intérêt ailleurs » ; ce qui « nous intéresse », c'est la forme du morceau de carton. Maintenant, c'est la forme rectangulaire qui apparaît d'abord et détermine la physionomie de ce qui nous est donné. La couleur devient une simple qualité *du* rectangle ; elle n'est qu'une parure sur la surface. Ou, prenons un autre « changement » : ce sont les « contours » qui nous intéressent. En vertu de leurs fonctions, les contours semblent délimiter et comprimer ce qui est à l'intérieur. Ils deviennent « actifs » et déterminants par rapport à ce qu'ils contiennent.

L'attitude constitutive par rapport à la perception ne signifie pas que les observateurs traitent les objets comme s'ils étaient incomplets ou sans propriétés. Au contraire, elle signifie que les observateurs constituent les objets comme complets par des moyens *prospectifs* (en laissant passer l'information floue dans l'espérance que l'information ultérieure apportera des clarifications) et par des moyens *rétrospectifs* (en complétant ce qui n'est pas vraiment perçu) et en donnant des significations à des événements non clarifiés précédemment. Ces actes constitutifs font de notre monde ce lieu stable, objectif, nécessaire et permanent que nous connaissons.

#### LA TRANSFORMATION PAR INTERACTION

Bien que Husserl ait insisté sur l'aspect expérimental de l'esprit sans définir les actes intentionnels en termes psychiques, l'approche constitutive en phénoménologie s'est orientée vers un processus mental et subjectiviste. Schutz (1962 : 11), un interprète important de Husserl, a parlé du monde quotidien comme étant constitué de « processus mentaux » et de « décisions opérationnelles ». Gurwitsch (1966 : xvi) un autre disciple de Husserl, décrit le monde comme étant construit par « des actes mentaux de la conscience ». Tout en mettant l'accent sur l'aspect dynamique et construit de la vie humaine, ces théoriciens, comme Piaget (voir plus bas) font de la construction des actes personnels et subjectifs. Ils situent le lieu de la construction dans l'individu (cf. Berger et Luckman, 1967).

Le processus de construction, tel que décrit par les phénoménologues constitutifs, en se déplaçant du plan personnel au plan interpersonnel a contribué d'une façon importante au développement d'une théorie qui relie les structures sociales et cognitives en interaction. Ce déplacement, tout en conservant les thèmes dynamiques et constructivistes des phénoménologues constitutifs, éliminait leurs préjugés mentaux et subjectifs. Un

certain nombre de sociologues, notamment Goffman (1959, 1961, 1963)<sup>2</sup>, Garfinkel (1952, 1963, 1967), Cicourel (1964, 1973) se sont libérés de leurs anciennes manières de penser au sujet de l'ordre social et des structures sociales, et ont commencé à parler du monde social, de ses objets, de ses faits, et des événements composés et assemblés par des « pratiques d'interaction ». Ces activités d'interaction, appelées parfois « méthodes des membres », « pratiques scéniques », ou « procédés interprétatifs » sont des processus qui se déroulent parmi les gens, et non dans sa propre tête. Les pratiques ou procédés d'interaction sont des opérations que des gens, en situations sociales, réalisent sur l'environnement. Ce sont des activités sociales impliquant des actions humaines entre les gens, et non des exercices mentaux. En fait, on a qualifié ces pratiques de « mutuellement constitutives » pour distinguer ces activités sociales et intersubjectives de leurs contreparties plus psychologiques et subjectives (Mehan et Wood, 1975)<sup>3</sup>.

Dans la vie et dans des institutions, on a fait une série d'études sociologiques traitant de ce que Durkheim (1964) appelle « les structures objectives et contraignantes du monde social » constituées par les activités sociales structurantes<sup>4</sup>. On a analysé sous l'aspect de la collaboration sociale des caractéristiques apparemment aussi déterminées que le sexe, l'identité sociale ou la santé mentale (Goffman, 1959; Edgerton, 1967; Garfinkel, 1967; Kessler et McKenna, 1978). Engager la conversation (Sacks *et al.*, 1974; Schefflen, 1972; Lopes, 1979; Schenkein, 1980; Zimmerman et West, 1980), aborder un sujet ou même faire une seule déclaration (Streeck, 1980) requièrent, comme on l'a montré, une coordination mutuellement engagée. De la même manière on a analysé, en tant que réalisations sociales, certains « faits sociaux » dans les domaines institutionnels du droit, de la médecine et de l'éducation. Pour ce qui est de l'institution légale, on a montré que le « crime », la « déviance » et la « normalité » sont la conséquence des pratiques par lesquelles la police, les juges et les avocats entrent en interaction avec les suspects et les clients (Cicourel, 1967; Emerson, 1969). On a montré aussi que des aspects de la vie médicale, tels que la maladie physique ou mentale et le traitement médical sont des constructions impliquant les patients et divers agents médicaux (Scheff, 1966; Sudnow, 1969; Cicourel, 1975; Coulter, 1979; Fisher, 1981; Todd, 1981). De même, les faits provenant de la recherche scientifique émergent d'un ensemble social où les observations sont interprétées à la lumière d'une théorie directrice qui n'est pas tirée directement de la nature, et les observations deviennent des découvertes résultant d'arguments et de rhétorique, et non de simples mesures et de constatations (Latour et Woolgar, 1979).

3. Dans ses récents travaux, Goffman (1975) met en veilleuse la notion d'interaction en faveur de discussions sur les aspects rituels de la vie sociale.

L'ethnométhodologie n'est pas la seule école de pensée à l'intérieur de la sociologie qui fut influencée par la phénoménologie. Psathas (1978) et Sudnow (1979) représentent deux autres voies d'investigation sociologique influencées par la phénoménologie.

3. Les origines du concept de « pratique » en ethnométhodologie sont obscures, c'est-à-dire pas très bien établies. Même si ce n'est peut-être pas le cas pour les ethnométhodologues, on peut faire remonter le concept à Marx. Pour Marx, la pratique (c.-à-d. « praxis ») était une ligne de conduite, guidée par une réflexion consciente et orientée vers un but politique. L'activité orientée vers un objectif et comprenant la liaison entre réflexion et action, entre la pensée et l'acte est certainement une caractéristique de la notion de « pratiques d'interactions », de la « méthode des membres » et des « procédés interprétatifs ».

De ce point de vue, pratiquer la vie sociale c'est, littéralement, travailler à sa construction, à son maintien et à sa modification. La notion de pratique peut évoquer l'image d'une répétition dans le sens de la préparation d'une pièce de théâtre. Mais ce n'est pas de cette manière préparatoire que la pratique est utilisée dans la théorie sociale constructiviste. La pratique constitue la vie sociale; ce n'est pas une préparation à cette vie. La pratique n'est pas, non plus, un pauvre reflet d'une situation plus idéale. Elle comprend les idées des gens (donc aussi leurs interprétations, croyances, théories) et l'application que font les gens de ces idéaux dans des situations concrètes de choix. La notion de travail, précisée par l'utilisation délibérée du terme « faisant » permet de saisir le sens mutuellement constitutif et fluide des pratiques d'interaction.

4. Piaget (1970b : 22) critique Durkheim comme le ferait un ethnométhodologue : « Dans un domaine entièrement différent, la sociologie de Durkheim procède d'une manière semblable en voyant dans l'ensemble social une nouvelle totalité émergeant sur un plan plus élevé de l'assemblée des individus et réagissant en leur imposant une variété de « contraintes ». Il est intéressant de noter que cette école, qui eut le double mérite de souligner avec une vigueur particulière la spécificité de la sociologie par rapport à la psychologie et de fournir une somme importante de travaux spécialisés, est quand même morte de mort naturelle par manque d'un structuralisme relationnel qui aurait pu lui apporter certaines lois de composition ou de construction, au lieu d'une référence constante à une totalité conçue comme toute faite. »

Un autre aspect de la transformation interactionnelle de la phénoménologie constitutive concerne le sujet d'investigation. Souvent, le phénomène qui intéressait surtout le phénoménologue constitutiviste, c'était la perception des objets ; son champ d'étude se limitait donc à un individu solitaire appréhendant des choses physiques. Cicourel, en étudiant le discours et les interprétations textuelles<sup>5</sup>, a déplacé vers le langage parlé et écrit l'intérêt que l'on portait aux édifices et aux outils, bref aux choses. En même temps que ce changement d'intérêt relatif aux phénomènes, il s'est produit une modification du cadre d'études. Nous n'avons plus affaire à un observateur solitaire, mais à des gens en interaction dans des situations sociales. Ce déplacement produit de nouvelles configurations, comme par exemple, des médecins en interaction avec des patients dans leur cabinets ; des agents de police en interaction avec des suspects en faisant leurs rondes ; des mères avec des interviewers, sur le pas de leur porte.

Bien que le champ d'étude se soit déplacé du personnel vers l'interpersonnel, les résultats obtenus sont très similaires. Cicourel rapporte que l'interprétation de documents aussi divers que des dossiers de cour, des statistiques officielles et des diagnostics médicaux se construit selon des principes très semblables à ceux que Husserl et Gurwitsch ont établis concernant la perception des objets. Comme les objets physiques, les textes et les discours sont indéterminés et incomplets, sujets à changements selon le temps et la perspective. Ces « caractéristiques indicatives » (Bar-Hillel, 1954) exigent des gens qu'ils « aillent au-delà de l'information qui leur est donnée » (Bruner, 1973) et opèrent prospectivement, en laissant passer les significations vagues pour, plus tard, leur donner rétrospectivement un sens. Cette réinterprétation rétrospective subséquente, c'est-à-dire ce *filling up*, établit une certaine signification stable pour le moment, mais sujette à changement avec l'apport de nouvelles informations.

#### LA CONSTRUCTION SOCIALE DES FAITS EN ÉDUCATION

Le « thème de la construction sociale » a été largement exploré dans les études sur les institutions éducatives<sup>6</sup>. Des études sur l'enseignement ont décrit les pratiques mises en œuvre conjointement par les enseignants et les étudiants pour établir les différents paliers d'une carrière d'étudiant (Kitsuse et Cicourel, 1963 ; Erickson, 1975 ; Erickson et Shultz, 1980 ; Mehan, Meihls, Hertweck et Crowdes, 1981), et la performance académique dans les classes (McDermott *et al.*, 1978 ; Mehan, 1979 ; Eder, 1981). Les membres du comité de placement, les conseillers et les professeurs travaillent avec les étudiants pour produire des faits d'éducation comme : le nombre d'étudiants en préparation pour le collège, pour l'éducation professionnelle ou générale ou pour des programmes comme « l'éducation spéciale ». On a montré aussi des orienteurs en interaction avec des étudiants procédant à l'assemblage de réponses pour tester des questions, lesquelles, une fois intégrées, forment un ensemble servant présumément à établir le taux d'intelligence ou les capacités de l'étudiant (Cicourel *et al.*, 1974 ; Mehan 1973, 1978 ; Davies, 1978 ; Roth, 1978 ; Meihls, 1981). Les enseignants produisent également, de concert avec les étudiants, le programme des occupations journalières en classe et le classement des étudiants en « doués » ou « déficients » (McDermott, 1974), « mentalement retardés » (Mercer, 1974) ou « sous-doués » (Cole *et al.*, 1978 ; Hood *et al.*, 1980 ; Cole et Traupmann, 1980 ; Mehan, Hertweck, Combs et Flynn, 1982).

Des exemples particulièrement valables d'études dans cette tradition sont celles où Erickson (1975) et Erickson et Shultz (1980) analysent plus de quatre-vingts interviews d'orientation impliquant des conseillers et des étudiants de niveau collégial. L'étude porte sur la constitution sociale de l'identité des étudiants. Les auteurs démontrent comment des aspects non scolaires de l'identité sociale sont introduits dans les négociations qui ont lieu dans les interactions scolaires. Leur analyse du synchronisme (ou de son absence) entre le conseiller et l'étudiant au cours de l'interview révèle que le conseiller et l'étudiant construisent ensemble l'identité de l'étudiant.

5. Voir en particulier Cicourel, 1974, 1975, 1978, 1981.

6. Cf. Magoon (1977) fait des considérations semblables, mais il étend son champ d'intérêt en incluant dans son cadre presque toutes les études ayant trait aux « sujets actifs » et aux « processus cognitifs ».

Entre l'information purement académique concernant les cours, les classes, les notes requises et l'information plus personnelle qui filtre durant de l'entrevue, il y a interaction, et cela produit des différences dans l'orientation, donc dans les possibilités éducatives de l'étudiant. À cet égard, les « affinités particulières » jouent un rôle très important (Erickson, 1975 ; Erickson et Shultz, 1980). Ces chercheurs ont découvert que les participants « divulguaient » au cours des interviews des informations relatives à leurs affinités d'intérêts ou d'antécédents : les étudiants qui parvenaient à établir le plus de traits communs avec les conseillers avaient plus de chances d'être traités d'une façon privilégiée.

En poursuivant cette analyse du point de vue de « l'input » et de « l'output », Erickson et Shultz (1980) constatent que si les comportements des conseillers et des étudiants sont synchronisés, l'interaction est plus facile et les conseils plus positifs. En découvrant que cela se produit entre conseillers et étudiants qui ont établi de nombreuses « affinités particulières », Erickson et Shultz dévoilent un aspect du mécanisme qui contribue au succès des rencontres d'orientation, et donc, de la carrière des étudiants. Remarquons qu'il s'agit d'un mécanisme « d'interaction » et non d'une simple courroie de transmission.

### LA CONSTRUCTION SOCIALE DES STRUCTURES COGNITIVES

Les études citées démontrent que l'objectivité et la facticité de la structure sociale résultent de l'interaction entre les gens. Ces études situent les structures sociales au niveau de l'interaction.

Bien que cette orientation ait des origines intellectuelles différentes (selon les maîtres reconnus ou cités), on peut retrouver la source d'un mouvement similaire concernant les phénomènes psychologiques. Des processus considérés comme internes et individuels sont projetés hors de la tête pour être situés dans l'interaction. C'est-à-dire qu'il existe une théorie constructiviste en psychologie, et qu'elle est passée par les mêmes phases que la position constructiviste en sociologie : d'une construction privée et personnelle à une construction sociale.

### LE STRUCTURALISME CONSTRUCTIVISTE DE PIAGET

Un tel constructivisme personnel ou privé est particulièrement évident dans la théorie de Piaget sur le développement cognitif. Piaget décrit le développement de la pensée comme une progression à travers différents stades préétablis : du sensori-moteur au préopératoire, de l'opératoire concret à la pensée formelle opérationnelle (Inhelder et Piaget, 1958). Chaque stade se définit par un petit nombre de principes connexes. Ces principes sont organisés selon une séquence : certains en précèdent d'autres. Ainsi, l'enfant au début ne dispose que de quelques éléments sensori-moteurs et c'est à partir d'eux qu'il se construit un monde intellectuel de plus en plus riche. Ces principes sont également synchrones, c'est-à-dire que les mêmes phénomènes émergent plus ou moins au même âge.

Au début de sa carrière, Piaget est biologiste, et les métaphores biologiques dominent dans sa façon d'envisager les opérations ou les principes qui caractérisent chaque stade de développement. Le développement cognitif est une « croissance », un aspect particulier de l'adaptation organique générale à l'environnement. Cette adaptation est un processus dynamique entre des caractères héréditaires de l'organisme et la structure de l'environnement. Donc, ni un facteur, ni l'autre ne suffit pour expliquer le développement cognitif. Au contraire, la connaissance est un système auto-régulateur qui vise à maintenir l'équilibre avec l'environnement en construisant des représentations stables des variations présentes dans l'environnement. Le processus cognitif dépend d'une organisation globale. Cette organisation se développe par une constante interaction entre l'accommodation au monde et l'assimilation de l'expérience par les structures cognitives existantes.

Newman, Riel et Martin (1981 : 49) ont expliqué de la manière suivante l'analogie de Piaget entre la digestion de la nourriture et le développement des idées :



Dans la digestion, l'organisme assimile la nourriture qui passe par des transformations à mesure qu'elle s'accommode aux structures de l'organisme. La croissance biologique exige l'ingestion de substances nutritives, dont la définition ou la valeur est établie par la capacité de l'organisme de les transformer. Ces éléments ou « aliments » font alors partie d'un système dont ils redéfinissent la capacité de transformer d'autres nourritures.

La croissance intellectuelle, pour Piaget, fonctionne de façon similaire. L'enfant, par son activité, assimile de nouvelles expériences et accommode ses structures mentales à ce processus d'assimilation. L'enfant ne peut digérer ou assimiler que les expériences définies comme pertinentes par l'état actuel de son processus d'assimilation. Une fois ingérées, ces expériences font partie de l'organisation mentale qui permettra l'assimilation de nouvelles expériences.

La manipulation physique d'objets par l'enfant joue un rôle fondamental dans la théorie de Piaget au sujet de la coordination graduelle de ses expériences par rapport au monde et de sa construction de la réalité. J'utiliserai donc la description du concept de l'objet par Piaget pour établir un parallèle entre le constructivisme en psychologie et en sociologie.

Il est significatif que Piaget décrive le processus de développement en l'associant à la conception de l'objet qu'aurait l'adulte selon les phénoménologues constitutifs<sup>7</sup>. Dans sa recherche, Piaget commençait souvent par poser les connaissances et les conceptions de l'adulte, pour en demander l'origine, la genèse. Pour ce qui est des objets physiques, la conception de l'adulte qu'il transmet est presque exactement la même que celle des phénoménologues constitutivistes. C'est-à-dire des objets qui ont une substance, une permanence, des dimensions, une forme, une couleur et une grandeur constantes. Ils sont « en dehors », indépendants de notre volonté et de nos actions. C'est ainsi qu'il parle des origines et de la genèse :

Pour comprendre comment l'intelligence en éveil construit le monde extérieur, nous devons d'abord nous demander si l'enfant, dans les premiers mois de sa vie, conçoit et perçoit les choses comme nous, comme des objets qui ont une substance, qui sont permanents et de dimensions constantes.

Ses recherches concernant les premiers mois de l'enfant répondent négativement à cette question; en conséquence, dit-il, « il faut expliquer comment l'idée d'un objet (concept de l'objet) se *construit* » (Piaget, 1954 : plus soulignés).

Bien qu'il soit concevable que le concept d'objet soit déjà inscrit dans le système nerveux, Piaget dit que les tâtonnements et les déplacements de l'enfant durant ses premières associations avec les objets semblent réfuter ce point de vue. Ou encore, le concept d'objet pourrait être la conséquence d'associations purement empiriques. Piaget rejette cet argument en soulignant l'importance des stades que traverse la pensée de l'enfant dans le développement du concept d'objet. L'idée d'un objet « se construit » à travers les interactions successives avec le monde. Au début, le monde de l'enfant se compose d'images reconnaissables, mais sans permanence substantielle, ni organisation spatiale. Ensuite, des mouvements comme celui de saisir confèrent aux choses un début de permanence, mais l'enfant n'en est pas encore à chercher systématiquement des objets absents. Puis l'enfant, appliquant des moyens connus à des situations nouvelles, cherche les objets qui ont disparu. Toutefois, il ne s'intéresse pas encore à leurs déplacements. Entre les âges de 12 à 18 mois, l'objet est constitué au point d'être une substance permanente et individuelle insérée dans un groupe de déplacements. Mais l'enfant ne tient pas encore compte des changements de positions. Finalement, entre le 16<sup>e</sup> et le 18<sup>e</sup> mois, l'enfant peut se faire une image des objets absents et de leurs déplacements. L'enfant atteint alors une conception qui rejoint celle de l'adulte.

7. Ce point est mis en lumière dans les propres écrits de Piaget, selon Wiggins (1981 : 140) : « ... toutes les données que j'ai tenté d'analyser en termes de schématisation sensori-moteur et de schémas d'assimilation sont de nature intentionnelle. C'est à cause de cela que le phénoménologue Aron Gurwitsch de New York, beaucoup plus au fait de la psychologie que ses collègues francophones, utilise mon concept d'assimilation pour justifier ses arguments » (Piaget cité par Wiggins, 1981).

Ainsi, la théorie de Piaget, comme celle de Husserl et de Gurwitsch, s'oppose radicalement à l'empirisme et à l'innéisme :

La psychologie de l'enfant nous enseigne que le développement est un véritable processus de construction, au-delà de l'innéisme et de l'empirisme, et que c'est une construction de structure, non une accumulation d'acquisitions isolées (Piaget, 1970a : 42).

Parce que Piaget a insisté sur l'organisation interne de la connaissance, sa théorie s'oppose aux théories empiriques qui considèrent l'apprentissage comme l'accumulation de données, petit à petit, et qui traitent la pensée de l'enfant comme une copie au papier carbone des modèles adultes (Piaget, 1970 : 13-20). Parce que Piaget a également insisté sur la réinvention de l'organisation, sa théorie s'oppose aussi aux théories génétiques de la connaissance, qui tiennent pour innés les processus cognitifs de base comme l'inférence causale et logique, la mémoire, la représentation de l'espace et du temps et la structure du langage :

Alors que l'explication des totalités par des méthodes atomistes conduit à un génétisme sans structure et que la théorie des totalités émergentes conduit à un structuralisme sans genèse[...] le problème central du structuralisme, dans les sciences biologiques et humaines, est de concilier structure et genèse, attendu que chaque structure implique une genèse et que chaque genèse doit être conçue comme la transition (strictement formative) d'une structure initiale vers une structure finale (Piaget, 1970b : 24).

Piaget, comme Husserl et Gurwitsch, présente une « troisième voie » pour s'opposer à l'innéisme et à l'empirisme. Sa position, c'est le « structuralisme constructiviste » (Piaget, 1970a, 1970b). Dans son application spécifique à la perception de l'objet, cela signifie que le concept de l'objet est le résultat d'un « processus constitutif » (Piaget 1954 : 86). En termes plus généraux, cela signifie que les « principes intellectuels » ou les « opérations » associés à la vie adulte sont le résultat :

d'une vraie construction, procédant par stades, à chacun desquels les résultats acquis au stade précédent doivent être reconstruits avant que le processus puisse s'élargir et que recommence la construction (Piaget, 1970a : 43).

La théorie de Piaget ressemble à celle de Husserl d'une autre manière encore : toutes deux parlent de la construction des objets, mais soulignent le sens personnel de cette genèse. Les actes de construction sont personnels et subjectifs : le lieu de la construction est à l'intérieur de l'individu.

#### LA TRANSFORMATION CONTEXTUALISTE

Il y a des théories psychologiques qui, tout en conservant le sens dynamique de la construction que l'on trouve chez Piaget, transposent cette construction sur un plan social, c'est-à-dire interpersonnel. On trouve une formulation élaborée de cette théorie dans la pensée socio-historique soviétique, dont il sera question maintenant.

*La relation entre la société et l'individu.* L'approche socio-historique présente plusieurs propositions pour expliquer comment la pratique d'interactions sociales, culturellement organisée, influence le développement psychologique de l'enfant. Ces propositions furent énoncées par Vygotsky et son équipe dans l'élaboration d'une psychologie marxiste (El'Konin, 1972; Leont'ev, 1978; Luria, 1976; Vygotsky, 1978; Zaporozhets, 1980). Un des principes fondamentaux de cette approche, c'est que le fonctionnement cognitif humain émerge de l'interaction sociale<sup>8</sup>. Ainsi, Vygotsky a écrit :

8. On trouve une vue complémentaire de la relation entre l'esprit et la société dans le pragmatisme américain, et particulièrement chez Mead (1934, 1959). Le pragmatisme américain et l'école socio-historique soviétique donnent l'un et l'autre la priorité à la société sur l'individu : l'individualité émerge de la société et non le contraire. Toutefois, Vygotsky et ses collègues *diffèrent* de Mead et de ses disciples, en ce que Vygotsky a spécifié certains processus qui rendent possible la transition du social à l'individuel.

Malheureusement, un examen plus détaillé du parallélisme entre ces deux écoles apparemment disparates déborde l'objet de cet article.

...toute fonction dans le développement culturel des enfants apparaît deux fois, ou sur deux plans. D'abord, sur le plan social, et ensuite sur le plan psychologique. D'abord, il apparaît entre les gens en tant que catégorie interpsychologique et ensuite, dans l'enfant individuel comme catégorie intrapsychologique. Cela est également vrai en ce qui concerne l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation des concepts et le développement de la volonté.

Les contextes qui organisent la transformation de la pensée, du social au psychologique, Vygotsky les appelle « zones proximales de développement ». Vygotsky a défini ces zones comme la différence entre le « développement présent d'un enfant, tel que déterminé par sa capacité à résoudre des problèmes » et le niveau de « développement potentiel déterminé par sa capacité à résoudre les problèmes sous la direction d'adultes ou en collaboration avec d'autres enfants plus capables » (Vygotsky, 1978 : 86). Il a démontré l'utilité de la notion de zone proximale de développement pour résoudre les problèmes concernant l'évaluation des possibilités mentales, particulièrement en situation d'apprentissage. À ce sujet, il a prétendu que les enfants ne pouvaient bénéficier d'une interaction avec les membres plus expérimentés de leur culture, que si le niveau d'interaction se situait dans un certain espace qui serait la zone proximale de développement.

L'instruction n'est valable que si elle précède le développement, quand elle éveille et ouvre à la vie ces fonctions qui sont en train de s'épanouir ou qui sont dans la zone proximale de développement. C'est de cette manière que l'instruction joue un rôle extrêmement important dans le développement (1956, p. 278).

Bref, l'approche socio-historique propose un lien très étroit entre culture et connaissance, soit entre les processus d'interaction sociale qui agissent dans une culture, et les processus psychologiques de ses membres. Cette connexion peut s'établir parce que le fonctionnement psychologique d'un individu se développe à travers l'intériorisation de processus d'interaction culturellement organisés. En outre, dans la zone proximale de développement, les membres d'une culture (enfants et adultes) produisent des relations entre le fonctionnement social et l'individuel. C'est ici que le social devient individuel et l'individuel devient social.

*La transition du social à l'individuel.* Outre leurs considérations concernant les relations entre culture et connaissance, Vygotsky et ses collègues ont également identifié certaines des pratiques culturelles qui rendent possible le fonctionnement du social à l'individuel.

Parce qu'ils mettent l'accent sur l'aspect définisseur des processus sociaux, les psychologues soviétiques ont généralement refusé de faire une nette distinction entre la connaissance logico-mathématique qui résulte de l'interaction de l'enfant avec des objets physiques, et la « connaissance sociale » qui est le produit de l'interaction de l'enfant avec les gens. Ils ont prétendu systématiquement que tous les aspects de l'expérience d'un enfant sont culturellement délimités et organisés. Au sujet du rassemblement d'objets et de gens dans l'environnement de l'enfant, voici ce que dit El'Konin (1972 : 237-38) :

Le système « enfant chose » est en réalité le système « enfant objet culturel ». Dans des modes d'action socialement évolués face à ces objets, ceux-ci n'apparaissent pas immédiatement avec leurs propriétés physiques. Aucune inscription sur l'objet ne dit d'où il est venu et comment nous pouvons le manipuler ou le reproduire. On ne peut donc pas dominer l'objet par une adaptation, par une simple « accommodation » à ses propriétés physiques. Dans ce processus, les propriétés physiques d'un objet ne sont que des référents qui permettent à l'enfant de réagir face à cet objet.

C'est-à-dire qu'un objet se définit d'abord par son rôle dans les modes d'activité culturelle, plutôt que par ses propriétés physiques brutes. Même quand l'activité d'un enfant par rapport à un objet semble asociale, il n'en est pas moins en rapport avec un objet défini d'une certaine manière par la culture à laquelle l'enfant s'intègre.

Rappelons que Piaget établit une analogie entre la croissance biologique — soit, le processus par lequel l'organisme assimile la nourriture qui subit des transformations dans le processus d'accommodation à la structure de l'organisme — et la croissance intellectuelle — soit, le processus par lequel l'enfant assimile de nouvelles expériences

qui s'accommodent aux structures mentales, ce qui permet l'assimilation de nouvelles expériences intellectuelles. Newman, Riel, et Martin (1981 : 49-50) élaborent davantage l'analogie de la digestion de Piaget et illustrent par le fait même les différentes conceptions du constructivisme de Piaget et de Vygotsky.

Le système de nourriture biologique et le système des expériences intellectuelles ne sont pas déterminés uniquement par les efforts personnels et individuels de l'enfant. Piaget traite la nourriture comme s'il s'agissait d'un objet naturel que l'on trouve dans la nature sous sa forme « brute ». En fait, on rencontre peu de tels aliments dans l'histoire humaine et l'habitat de l'humanité serait beaucoup plus restreint si les aliments socialement structurés n'étaient pas la règle, plutôt que l'exception. Les parents préparent attentivement la nourriture de leurs enfants. Mais les parents ne sont pas les seuls facteurs opérant dans le système qui assure la satisfaction des besoins alimentaires de leurs enfants. Le fait que beaucoup de choses que nous mangeons soient mises sur le marché déjà transformées, préparées, avant même toute préparation à la maison, montre jusqu'à quel point le processus d'assimilation s'insère profondément dans la culture. L'enfant est loin de s'accommoder à un objet naturel.

Tout comme les parents préparent soigneusement la nourriture que les enfants vont prendre, les parents (et d'autres personnes dans l'environnement de l'enfant) préparent et organisent les types d'expériences intellectuelles auxquels l'enfant sera exposé. Tout comme les enfants ne sont pas laissés à leurs propres initiatives, les parents n'opèrent pas isolément quand ils organisent les environnements intellectuels de leurs enfants. Par analogie à la nourriture préparée pour bébés, la distribution sociale du savoir social dans toute société se fait selon des normes appliquées à la préparation et à la distribution d'expériences pour bébés, qui permettront une croissance intellectuelle valorisée par la culture. C'est ainsi, et grâce à ces pratiques culturelles, que toute réalité peut être considérée comme une réalité sociale. Les rapports avec la réalité physique sont à la fois socialement construits et culturellement définis.

Cette conception des objets a conduit les chercheurs soviétiques à examiner comment l'enfant découvre l'utilisation sociale appropriée d'objets comme les jouets, ou d'outils élémentaires comme les cuillères. Ils ne nient pas que l'on puisse faire d'autres analyses de ces objets (par ex., quant à leur rôle dans un système physique étudié en sciences), mais ils prétendent que ces autres manières d'analyser les objets (qui se situent plus tard dans l'ontogénèse) sont également organisées culturellement (par ex., dans les théories scientifiques courantes). Les objets sont *socialement définis* et servent de points de contact entre la culture et l'intelligence.

#### DÉMONSTRATIONS DE COMPORTEMENT INTELLIGENT

Comment les enfants démontrent-ils leur intelligence dans différents contextes? C'est le sujet sur lequel se sont penchés des chercheurs du Laboratory of Comparative Human Cognition (Cole *et al.*, 1978; Hood *et al.*, 1980; Cole et Traupmann, 1980; Gearhart et Newman, 1980). Ces chercheurs ont fait des études approfondies des démonstrations d'intelligence par les enfants, à l'école, hors de l'école et à la maison. Une de ces études, par Hood *et al.* (1980) rapporte certaines des activités d'« Adam » qu'on avait classé comme ayant une difficulté spécifique d'apprentissage révélée par un « IQ Bee ». Un « IQ Bee », c'est une activité au cours de laquelle le WISC-R fut administré sous forme de compétition parmi les enfants. Les questions pour ce test sont par ordre de difficulté croissante, les premières étant simples pour les enfants de 10 ans, les autres se compliquant progressivement. Les réponses d'Adam à la difficulté croissante des questions étaient évidemment différentes de celles des autres. À mesure que les questions étaient posées, il devint de plus en plus tendu et troublé, levant la main avec moins d'enthousiasme, s'enfonçant sur sa chaise, parlant tout bas ou à peine. Il a raté plusieurs questions auxquelles les autres pouvaient répondre. Bref, son « handicap » s'est manifesté à plusieurs reprises au cours du « IQ Bee ». Il donna une bonne réponse à une question particulière, mais le chef du groupe lui avait posé une question plus facile que celle exigée par la série; donc, même son succès était un échec. Tous, y compris Adam, savaient qu'il avait bénéficié d'un passe-droit.

Mais son handicap n'était pas la simple manifestation d'une faiblesse, ni l'application d'un classement à l'enfant par un évaluateur, ni le produit d'une désignation par une méritocratie. Hood et ses collègues soulignent que ses performances et non-performances doivent se comprendre à partir de « configurations particulières d'appuis » qui lui furent donnés à différents moments (Hood *et al.*, 1980). C'est-à-dire qu'Adam, ses condisciples et le chef de groupe contribuent tous à la construction des réussites et des échecs d'Adam.

En fait, Adam affronte deux tâches simultanées : l'organisation de son identité et l'organisation de la tâche intellectuelle qu'on réclame de lui. Son « travail d'identité » est particulièrement approprié et important quand il n'obtient pas des autres l'appui dont il a besoin. En s'excluant de l'interaction, notamment en faisant mine de pleurer, Adam amène les autres à le soutenir ou à lui poser des questions plus simples. Hood *et al.*, expliquent d'autres tâches (semblables au « travail d'organisation » décrit par Goffman, 1961, Edgerton, 1967, et Garfinkel, 1967) liées aux performances d'Adam dans d'autres situations. Quand il y avait peu de monde autour de lui pour l'aider dans sa performance intellectuelle, comme au cours d'un test individuel d'intelligence, il tentait de se créer des appuis en parlant avec l'évaluateur, en perdant son temps, en faisant des blagues — apparemment, il essayait d'obtenir des indications.

La participation au club de cuisine lui causait des problèmes, parce qu'il avait de la difficulté à lire. Il se débrouillait pour conserver son identité intellectuelle en s'adjoignant quelqu'un pour travailler avec lui. Il observait les autres, suivant leurs indications, imitait leurs actions, tout en feignant de lire les instructions. Mais à certains moments, il ne pouvait pas s'appuyer sur ces béquilles sociales. Et à d'autres moments, les enfants ont activement contribué à la mise en place de scènes pour montrer ses difficultés de lecture. Par exemple, Hood *et al.* (1980) décrivent les conséquences pour Adam de ces difficultés :

Un jour, Adam a fait un pain de canneberges vertes. C'est une erreur dont on peut se défendre facilement, en disant : « Alors, nous avons fait une simple erreur. Tout le monde peut faire une erreur. » Mais il y a certaines faiblesses qu'Adam ne peut pas avouer. Tout le monde peut faire une erreur, mais tout le monde ne peut pas être pris en flagrant délit de ne pas savoir lire une recette. Bien qu'Adam puisse lire la plupart des choses qu'on lui propose, il ne peut pas se permettre de le faire lentement et de faire des fautes évidentes. Dans ces occasions, Adam fait semblant de lire, en classe ou au club, tout en observant attentivement la personne qui pourrait lui venir en aide.

Bref, la recherche de la LCHC recommande une psychologie des relations personne/environnement comme alternative à la théorie dominante des individus isolés. Dans cette formulation, il faut comprendre la performance et le handicap en termes des environnements sociaux dans lesquels ils se produisent. L'intelligence est une relation dynamique, mutuellement constitutive et réfléchie entre l'individu et l'environnement (qui inclut les autres), et elle peut changer d'un environnement à l'autre ; c'est-à-dire que l'intelligence, comme les autres processus cognitifs, est « liée au contexte » de l'activité (LCHC, 1981, 1982).

L'analyse par Feldman (1979) des enfants prodiges renforce la notion de domaine spécifique des formes avancées de raisonnement. Les prodiges de Feldman, des enfants dont la performance dans la discipline choisie par eux égalait celle des adultes d'un niveau professionnel avant l'âge de 10 ans, ont été soumis à des tests variés de raisonnement formel, y compris les cinq opérations chimiques de Piaget, le test de Flavell sur l'adoption d'un rôle et le dessin cartographique. Feldman dit que la précocité dans un secteur de développement ne semble pas s'étendre à d'autres domaines. Tous les prodiges passaient ces tests avec une bonne moyenne, mais aucun n'avait des résultats spectaculaires, si on les compare à leurs extraordinaires performances aux échecs ou en musique<sup>9</sup>.

9. L'étude de Feldman illustre également les relations réciproques entre les individus, leurs talents et leurs contextes. Feldman rejette la notion que les performances prodigieuses des enfants soient fonction du

Cette approche de la connaissance fait surgir une notion importante, notamment que considérablement la position constructiviste de Piaget. D'abord, en mettant en doute l'isomorphisme entre la compétence et la performance. Au lieu de présumer une compétence générale, l'approche contextualiste fait de la compétence un domaine spécifique; les principes cognitifs construits dans un domaine ne sont pas facilement transférables à d'autres contextes. Le corollaire de cette proposition a d'importantes conséquences pratiques pour mesurer le comportement intelligent dans des institutions telles que les écoles : au lieu d'inférer la compétence ou son manque sur la base de performances dans une ou plusieurs situations, l'approche contextualiste recommande une plus grande prudence. On peut s'attendre à ce que des gens s'en tirent bien (ou plutôt mal) dans certaines situations, mais pas dans toutes. La variation des performances selon les situations, c'est la norme, et non pas l'exception qu'impliquent des théories comme celle de Piaget qui énonce une « perméabilité des contextes » (Harris et Heelas, 1979).

#### PERCEPTION DE L'OBJET ET DE LA PERSONNE

Wittgenstein (1953) a également contribué à cette conception de l'esprit basée sur l'interaction, par son analyse de la « grammaire logique ». Le rôle de la « grammaire logique » est de montrer comment différents concepts se rattachent d'une manière sensée et intelligible à certains concepts et non à d'autres. La grammaire logique refuse la théorie de « la correspondance du sens » selon laquelle un concept ou une idée a un rapport isomorphique avec une chose dans le monde, ou un mot, ou un symbole du langage. Au lieu de relier un nom à un objet, ou d'établir les caractéristiques essentielles, nécessaires ou suffisantes d'un objet pour obtenir le sens d'un concept, il faut le mettre en rapport avec d'autres concepts. Par exemple, pour comprendre le concept de chaise (c.-à-d. pour savoir ce qu'est une chaise) il faut savoir comment le relier à des concepts comme « bois », « plus ou moins brisée ou réparée », « meuble » et le reste — de manières différentes dans des contextes différents.

Cette approche de la connaissance fait surgir une notion importante, notamment que « l'esprit » n'est pas le nom d'une chose particulière, d'une entité, d'un espace ou d'un objet. Wittgenstein a tenté de transcender la dichotomie sujet/objet pour ce qui est de l'esprit et autres attributs mentaux, en situant l'esprit dans le langage — l'activité d'interaction par excellence. Il a montré que l'esprit ne fonctionne pas comme catégorie dans une théorie de la correspondance du sens et que ce n'est pas un invariant dans toutes les circonstances de son utilisation :

On peut dire qu'il a un esprit fruste (quand esprit veut dire qu'il ne peut pas accomplir intelligemment les tâches complexes qui lui sont dévolues); on peut dire : « j'ai l'esprit ailleurs » (quand on ne veut pas se rappeler quelque chose); on peut dire : « qu'est-ce qui se passe dans votre esprit ? » (quand on s'enquiert des plans ou des intentions cachées de quelqu'un); on peut dire : « elle a perdu l'esprit » (quand on veut expliquer qu'elle a commencé à se comporter d'une façon irrationnelle et violente). Mais, en résumé, on ne saurait postuler l'existence d'un seul point de référence dans les exemples donnés ici concernant le mot « esprit ». Cette

---

« génie », c.-à-d., des dons naturels; selon lui, les performances prodigieuses sont une « remarquable coïncidence » entre l'organisme humain doué de fortes prédispositions qui entre en interaction avec l'environnement, au cours d'une certaine période. Il affirme que les remarquables performances d'un enfant dans un domaine dépendent en partie de l'expérience et de la transmission de connaissances très évoluées et communiquées de façon économique. Elles résultent aussi d'une éducation précise, permettant à l'enfant d'entrer en interaction optimale avec des connaissances évoluées dans un certain domaine.

Notre conceptualisation de performances prodigieuses chez les jeunes en tant que coïncidences insiste sur la nécessité de comprendre les rapports réciproques entre les talents humains intrinsèques, les qualités culturellement évoluées d'un domaine, d'un métier, d'une discipline, et des traditions concernant la transmission formelle du savoir. Oublier l'un de ces facteurs, c'est comme admirer un piano mécanique; malgré les apparences, le piano ne joue pas par lui-même. Réciproquement, chaque grand virtuose du piano joue une musique qui a une histoire, et ce virtuose joue sur un piano qui a une histoire, et l'instrument aussi a une histoire. Pour comprendre une performance, on doit comprendre toutes les histoires de tous les participants, et c'est particulièrement vrai quand la performance est exceptionnelle (Feldman, 1979 : 351).

recherche est vaine et sans objet. Il faut examiner les tolérances combinatoires du concept et ses fonctions de communication chaque fois qu'il est utilisé (Coulter, 1979 : 4-5).

Cantor et Mischel (1980) ont évalué les «tolérances combinatoires» des concepts de perception de «personne et d'objet». Ils parlent de la tendance constante de l'être humain à établir des catégories, non seulement pour les objets inanimés, mais aussi pour les personnes; à les classer par groupes, types ou autres classifications. En étudiant la nature et la fonction des schémas de classification, comme Brentano et Husserl l'ont fait avant eux pour la perception des objets, ils estiment qu'on n'a aucune raison de faire des distinctions entre les humains, les autres êtres vivants et les objets inanimés.

Bien que les personnes diffèrent des objets comme stimuli, il se peut que les modes de classement et les structures conceptuelles utilisés dans la perception des personnes et des choses ne soient pas fondamentalement différents. En outre, dans la mesure où ces différences existent, nous pouvons peut-être apprécier plus valablement les systèmes de classements des personnes en les comparant aux principes du classement des objets (Cantor et Mischel, 1979 : 8).

Cantor et Mischel rappellent le changement dans la théorie du processus qui a fait passer des cas aux catégories, soit de ce qu'on pourrait appeler une vue «critique» des caractéristiques à une vue des «ressemblances de famille». Le classement d'un objet selon une vue critique de ses caractéristiques est basé sur la supposition d'une «mesure littérale» (Cicourel, 1964) provenant d'une théorie de la correspondance du sens :

(1) L'appartenance est complètement déterminée par la possession d'un petit ensemble de caractéristiques ou d'attributs nécessaires individuellement, ou conjointement suffisants; (2) Tous les membres possèdent toutes ces caractéristiques critiques et sont donc également qualifiés comme membres de cette catégorie; (3) Il y a des frontières distinctes entre les catégories, et donc, aucun exemple ambigu qui pourrait correspondre à plus d'une catégorie au même niveau d'abstraction dans la taxonomie; et (4) la possession de certaines caractéristiques critiques ne saurait compenser l'absence de toute autre caractéristique critique dans le test d'appartenance — en conséquence, toutes les caractéristiques critiques sont également importantes pour déterminer la catégorisation (Cantor et Mischel, 1979 : 9).

Il se peut que la théorie des caractéristiques critiques soit un guide valable pour la catégorisation des objets en systèmes logiques et formels. Cependant, quand on passe du monde abstrait des systèmes formels, artificiels (algèbre, calcul intégral et différentiel) au monde concret des catégories quotidiennes (chants d'oiseaux, ameublement) les gens n'appliquent peut-être pas les critères de mesures littérales que l'on retrouve dans la théorie des caractéristiques critiques<sup>10</sup>. Ainsi que le soulignait pour la première fois Wittgenstein (1953), les membres des catégories courantes et quotidiennes ne partagent pas toutes les caractéristiques ou même celles qui sont nécessaires individuellement et conjointement suffisantes et qui assurent l'appartenance. Quand on examine une série d'objets désignés par un terme générique, on ne trouvera pas un seul ensemble de caractéristiques applicables à tous les membres de la catégorie, mais un «pattern de similarités imbriquées», une structure de «ressemblances de famille» (Cantor et Mischel, 1979 : 9). Et Wittgenstein (1953 : 66, 67) écrivait :

Nous voyons un réseau compliqué de similarités s'imbriquant et se croisant, parfois des similarités de détails. Pour catégoriser ces similarités, je ne peux penser à une meilleure expression que membres d'une famille : l'allure, les traits, la couleur des yeux, la démarche, le tempérament etc., qui se superposent et se mêlent d'une certaine manière.

Cette transformation de la théorie de la perception, des caractéristiques critiques aux ressemblances de familles, a des implications au niveau du statut ontologique des catégories utilisées par les individus pour catégoriser et les objets et eux-mêmes. Le problème concerne le lieu où se situe la structure des stimuli perçus, c'est-à-dire, les

10. Il se peut aussi que l'on ne rencontre pas ces critères logiques et formels dans le monde de la logique formelle ou de la pratique de la science (voir Schwartz, 1971; LaTour et Woolgar, 1979).

liens entre ces structures chez l'observateur et les caractéristiques réelles de ce qui est perçu. Donc, la question c'est : où se situent réellement les structures de perception ? Sont-elles dans la tête de l'observateur ? Sont-elles dans les choses perçues ? Ou sont-elles dans l'interaction entre les deux ?

Ceux qui placent les structures de perception exclusivement dans la tête de l'observateur adoptent une version psychologique extrême de la perspective « constitutive » décrite plus haut. Ils traitent l'environnement de stimuli comme une masse informe et indifférenciée d'information, que l'enfant habile au langage doit maîtriser et différencier. Selon ce point de vue, le monde est initialement pour l'enfant ce que James décrivait comme « une confusion bourdonnante et tonitruante ». On apprend plus tard à l'enfant à poser sur cette confusion une sorte de grille de discernement qui sert à voir le monde comme étant composé d'un grand nombre de « choses » différentes, dont chacune porte un nom. Selon cette position, l'individu, en tant que membre d'une culture, s'engage dans la construction d'une réalité personnelle en créant de la cohérence à partir du chaos, de l'ordre à partir du désordre. Par contre, ceux qui situent les structures uniquement dans l'environnement adoptent une position « réaliste » ou ce que nous avons déjà appelé « empirique ».

Gould (1979) analyse les positions adoptées concernant la réalité des espèces biologiques. C'est une excellente illustration des points de vue adoptés par les « constitutivistes » et par les réalistes dans ce débat concernant le lieu des structures perceptuelles. Mayr représente l'« empirique » et Haldane le « psychologiquement constitutif » en biologie. Mayr affirme que les espèces sont des entités réelles dans la nature, à cause de leur histoire et de l'interaction courante parmi elles ; il dit, « les espèces sont des produits de l'évolution et non de l'esprit humain » (cité par Gould, 1979 : 18). Haldane nie la réalité des espèces dans n'importe quel contexte, en disant : « Le concept d'une espèce est une concession à nos habitudes linguistiques et à nos mécanismes neurologiques<sup>11</sup> » (cité par Gould, 1979 : 18).

Gould fait état d'un certain nombre d'études interculturelles qui comparent les classifications des plantes et des animaux en espèces linéennes avec les taxonomies de peuples non occidentaux. Par exemple, Mayr a trouvé « ...une tribu de Papous dans les montagnes de la Nouvelle-Guinée qui avait 136 noms pour les 137 espèces d'oiseaux que j'avais distinguées[...] Que [...] l'homme de l'Âge de pierre reconnaisse les mêmes entités dans la nature que des scientifiques d'universités occidentales, cela réfute péremptoirement l'opinion que les espèces ne sont que le produit de l'imagination humaine » (Gould, 1979 : 20). Diamond (1966) a découvert que les Fore de la Nouvelle-Guinée avaient des noms pour toutes les espèces linnéennes d'oiseaux de la région. En outre, quand Diamond a conduit sept hommes de cette tribu dans une nouvelle région peuplée d'oiseaux qu'ils n'avaient jamais vus, et qu'il leur a demandé de donner un équivalent en Fore pour chaque nouvel oiseau, ils ont placé 91 des 103 espèces dans le groupe

11. Une controverse semblable, au sujet des universaux, se poursuit en philosophie des mathématiques. Ici, l'on spéculé pour savoir ce que ça signifie quand on dit que des abstractions comme le nombre 3, un triangle ou pi « existent », et que les théorèmes à leur sujet sont vrais. Les protagonistes, dans ce débat, se partagent en trois groupes, qui recourent ceux qu'on trouve dans notre article.

Premièrement, il y a les mathématiciens réalistes. Les réalistes (par ex. Bertrand Russell) affirment que les structures mathématiques ont une réalité indépendante de l'esprit humain. La position réaliste en philosophie mathématique implique que les structures mathématiques existeraient, même si tous les esprits intelligents de l'univers disparaissaient, et en un sens, les théories des mathématiques pures continueraient d'être vraies. Les réalistes en mathématiques prennent pour acquise l'existence du monde extérieur, mathématiquement ordonné.

Deuxièmement, il y a les formalistes qui affirment qu'il n'y a pas de vérités, mais simplement des approximations dans un système d'axiomes et de procédés.

Un troisième groupe de théoriciens adopte une position similaire à celle des constructivistes. Ils prétendent que les mathématiciens ne découvrent pas d'objets éternels et préexistants dans le monde comme pi ou les triangles ; ce sont, au contraire, des inventions faisant partie d'un système culturel de significations. Une fois construites, ces constructions peuvent être étudiées de la même manière que les planètes, les classes sociales et l'intelligence. Certaines versions du constructivisme en philosophie mathématique (par ex. Davis et Hersh, 1980) ne disent pas que les concepts mathématiques sont les constructions personnelles ou subjectives d'une personne en particulier ; ils disent que les constructions mathématiques atteignent leur objectivité au moyen des constructions culturelles, c.-à-d., elles ne sont pas en dehors de la conscience collective de l'humanité.



Fore le plus près des nouvelles espèces selon la classification linnéenne occidentale. Berlin, Breedlove et Raven, dans un premier ouvrage sur la classification des plantes par les Tzeltal, prétendaient que leurs découvertes réfutaient la thèse de Diamond concernant la correspondance générale entre les noms populaires et linnéens des espèces. Mais leurs plus récents travaux montrent que 61 pour cent de la taxonomie tzeltal correspond de très près aux noms linnéens, ce qui les a amenés à changer d'opinion.

Ces études révèlent une correspondance remarquable entre les espèces linnéennes et les classifications non occidentales des plantes : «les mêmes ensembles sont reconnus par différentes cultures.» Cette conclusion a conduit Gould à la position réaliste selon laquelle les espèces ont une existence réelle dans la nature, c'est-à-dire, sont des entités taxonomiques naturelles.

Il est possible d'éviter les pièges de la psychologie constitutive ou du déterminisme environnemental en refusant d'accepter que ce soit ou «dans la tête» ou «dans le monde», en réponse à la question : «où se situe la structure perceptive?»

Le monde est structuré, parce que les attributs du monde réel n'apparaissent pas indépendamment les uns des autres. Il est plus vraisemblable que les créatures à plumes aient aussi des ailes que les créatures à fourrure, et les objets qui ressemblent à des chaises sont plus susceptibles d'avoir pour fonction qu'on puisse s'y-asseoir, que les objets ressemblant à des chats. Donc, les combinaisons d'attributs des objets réels n'apparaissent pas uniformément. Des paires, des triples ou des Nième sont très probables, combinés à l'un ou l'autre attribut; d'autres sont rares; d'autres n'existent pas, ni logiquement, ni empiriquement (Rosch *et al.*, 1976 : 383, cité par Cantor et Mischel, 1979 : 44).

De telles notions nous portent à conclure que la structure perceptive n'est ni toute dans la tête, ni toute dans le monde extérieur. Ces structures sont dans l'interaction entre les individus et leur environnement. Bien que Cantor, Mischel et Rosch puissent ne pas connaître les travaux sur la phénoménologie de la perception déjà mentionnés, il y a une grande ressemblance de famille entre leurs présomptions et l'attitude mutuellement constitutive dérivée de Brentano, Husserl et évidemment, de Wittgenstein.

#### L'ACQUISITION DU LANGAGE

Bruner développe une thèse semblable basée sur l'interaction pour l'acquisition du langage. Depuis l'émergence de la théorie transformationnelle, appelée la «révolution chomskyenne», on a traité l'acquisition du langage en termes d'apprentissage des règles et de solutions de problèmes, plutôt que d'association de mots avec des agents, des objets et des actions.

Selon Chomsky (1957, 1965), on n'apprend pas le langage, on l'acquiert grâce à un sens inné (the Language Acquisition Device) qui permet aux enfants, quand ils sont exposés à leur langue locale, d'en abstraire les principes grammaticaux universels. De l'input de la langue locale à l'output du LAD, il y a la grammaire du langage, soit la possibilité de générer toutes les phrases grammaticales possibles et de reconnaître celles qui ne sont pas exprimées.

La théorie de Chomsky était importante parce qu'elle rendait compte du processus par lequel l'enfant tire du langage des règles de base et combine sans effort des mots connus pour en faire des phrases qu'il n'a apparemment jamais entendues. Mais selon Bruner, une théorie du développement du langage qui commence au moment où les enfants disent leurs premiers mots, est déjà en retard.

Longtemps avant qu'ils puissent faire des distinctions verbales, ils ont classé l'univers conceptuel en catégories utiles et en classes, et ils peuvent faire des distinctions au sujet des actions, des agents et des objets. Comme[...] Brown [...] l'a écrit : en prévision du mot qui le nommera (Bruner, 1978 : 42).

Non seulement la conception précède le langage, selon Bruner, mais également la fonction (Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan, 1973; Lewis et Rosenblum, 1974). Les enfants n'utilisent pas leur langage au hasard; ils tentent d'orienter leur apprentissage du langage vers la communication avec les autres. Et les efforts des enfants pour communi-

quer se manifestent apparemment longtemps avant qu'ils puissent s'exprimer. À partir des premières semaines de vie et longtemps avant l'utilisation du langage, il y a manifestement un développement des préalables à la communication sociale. Les enfants ont appris que de montrer du doigt est un acte référentiel de définition déictique; ils ont appris que les sons se réfèrent d'une certaine manière à des objets; ils ont établi un emploi du temps bien délimité avec leurs gardiens. Ils s'assurent que leurs partenaires sont très présents, avant d'agir. Entre l'enfant et ceux qui s'en occupent, il existe visiblement une séquence d'actions, par ex., le «jaillissement et la pause» durant l'allaitement (Kaye, 1979), le rapport vocalisation/moteur (regards, sourires) dans d'autres face à face. Ainsi, en entrant dans le langage, l'enfant entre dans le dialogue qui est d'abord non verbal et qui exige que le couple interprète la communication et ses intentions.

Bruner, Ninio et Caudill (1977) ont donné un exemple d'interaction entre la mère et l'enfant dans lequel l'enfant apprend à nommer les objets. Dans ces dialogues avec l'enfant, la mère utilise quatre types de discours, dans un ordre récurrent. D'abord, pour attirer l'attention de l'enfant, elle dit «regarde»; deuxièmement, en haussant le ton, elle demande: «qu'est-ce que c'est ça?». Troisièmement, elle nomme ce qui est montré: «C'est un (ou une) X.» Et finalement, pour confirmer la réponse, elle dit: «C'est ça.»

Pour montrer que l'acquisition du langage est une action mutuelle, si après la question à l'enfant, celui-ci nomme l'image, la mère va presque toujours omettre le nom et s'en tenir à la confirmation de la réponse. Quand l'enfant répond à son «regarde» en «regardant», la mère poursuit immédiatement par une question. Quand l'enfant répond à sa question par un geste ou par un sourire, elle donne un nom. Mais aussitôt que l'enfant peut vocaliser suffisamment pour indiquer le nom, la mère hausse la mise en taisant le nom et en répétant la question jusqu'à ce que l'enfant émette un son, alors elle prononce le nom. Le contenu et l'intonation de ces échanges peuvent être qualifiés de «langage d'enfant». Mais le pattern du dialogue est adulte, il comporte des tâches réciproques et «l'interprétation de rôles» de la part de l'enfant et de la personne qui s'en occupe.

De telles interactions conduisent Bruner à énoncer une théorie du «réglage précis» de l'acquisition du langage pour rendre compte du développement du langage chez l'enfant. Cette perspective, qui est autant une théorie de l'interaction mère-enfant qu'une théorie de l'apprentissage d'un langage, implique la connaissance du monde des interlocuteurs, les fonctions de la communication et l'interprétation de l'auditeur des intentions du locuteur en interaction. Pour préciser la base d'interaction de sa théorie, Bruner a dit: «...si le LAD existe, il est quelque part dans les airs entre la mère et l'enfant» (Bruner, 1978; 44).

#### CONCLUSION

Considérées dans leur ensemble, les études examinées dans cet article indiquent une convergence entre la sociologie et la psychologie concernant l'interaction. Les activités présumément subjectives et individuelles, d'une part, et celles qui sont supposées être objectives et sociétales, d'autre part, se construisent en collaboration dans les environnements sociaux de divers genres: intimes, institutionnels ou collectifs. En outre, ces études concernant les processus cognitifs et sociaux recommandent que l'on fasse des descriptions plus poussées des relations mutuellement constitutives et réflexives entre les individus et les événements, le langage, la cognition et le contexte immédiat, institutionnel et culturel.

Ces études soulignent aussi une convergence entre les sciences sociales soviétique et occidentale. Les idées aux É.-U., en Europe et en Union soviétique semblent s'être développées parallèlement, sans beaucoup d'influences réciproques. Elles ont peut-être des racines communes chez Marx, surtout chez le «jeune Marx». Ses analyses de la praxis (pratique) semblent avoir exercé une commune influence sur la théorie constructiviste en science sociale soviétique et occidentale.

## RÉFÉRENCES

- BAR HILLEL, Y., «Indexical expressions», *Mind*, 1954, 63, p. 359-387.
- BERGER, P.L. et T. LUCKMAN, *The Social Construction of Reality*, Garden City, New York, Doubleday, Inc., 1967.
- BRUNER, J.S., *Beyond the Information Given*, New York, Norton, 1973.
- BRUNER, J.S., *Acquiring the Uses of Language*, Berlyn Memorial lecture at University of Toronto, mars, 1979.
- BRUNER, J.S., A. NINIO et E. CAUDILL, «Language and Experience», dans *John Dewey Reconsidered* (R.S. Peters, édit.), London, Routledge & Kegan Paul, 1977.
- CANTOR, N. et W. MISCHEL, «Prototypes in Person Perception», *Advances in Experimental Social Psychology*, 1979, 12, p. 3-52.
- CHOMSKY, N., *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1965.
- CICOUREL, A.V., S.H.M. JENNINGS, K.H. JENNINGS, K.C.W. LEITER, R. MACKAY, H. MEHAN et D.R. ROTH, *Language Use and School Performance*, New York, Academic Press, 1974.
- CICOUREL, A.V., *Method and Measurement in Sociology*, New York, The Free Press, 1964.
- CICOUREL, A.V., *The Social Organization of Juvenile Justice*, New York, Wiley, 1967.
- CICOUREL, A.V., *Cognitive Sociology : Language and Meaning in Social Interaction*, London, Penguin, 1973.
- CICOUREL, A.V., «Interviewing and Memory», dans *Pragmatic Aspects of Human Communication* (C. Cherry, édit.), Dordrecht, D. Reidel, 1974, p. 51-84.
- CICOUREL, A.V., «Discourse and Text», *Versus*, 1975, septembre-décembre, p. 33-84.
- CICOUREL, A.V., «Language and Society: Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Language Use», *Sozialwissenschaftliche Annalen*, 2, 1978.
- CICOUREL, A.V., «Language and Medicine», dans *Language in the U.S.A.* (C.A. Ferguson & S.B. Heath, édit.), Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- COLE, M., L. HOOD et R.P. McDERMOTT, «Ecological Niche Picking: Ecological Invalidity as an Axiom of Experimental Cognitive Psychology», in *Laboratory of Comparative Human Cognition Manuscript*.
- COLE, M. et K. TRAUPMANN, «Comparative Cognitive Research: Learning from a Learning Disabled Child», dans *Minnesota Symposium on Child Development*, Mineapolis, University of Minnesota Press, 1980.
- COULTER, J., *The Social Construction of Mind*, Totowa, N.J., Rowman and Littlefield, 1979.
- DAVIES, P., *Assessing Others: An Interactional Study of the Discourse and Text of Juvenile Assessments*, La Jolla, Calif., Unpublished PhD Dissertation, UCSD, 1978.
- DAVIS, P.J. et R. HERSH, *The Mathematical Experience*, Berlin, Birkhauser, 1980.
- DURKHEIM, E., *The Rules of Sociological Method*, New York, The Free Press, 1964.
- EDER, D., «Differences in Communicative Styles Across Ability Groups», dans *Communicating in the Classroom* (L.C. Wilkinson, édit.), New York, Academic Press, 1981.
- EDGERTON, R.B., *The Cloak of Competence*, Berkeley, The University of California Press, 1967.
- EL'KONIN, D.B., «The Problem of Stages in the Mental Development of the Child», *Soviet Psychology*, 1972, vol. 10.
- EMERSON, R., *Judging Delinquents*, Chicago, Aldine, 1969.
- ERICKSON, F., «Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counselling Encounters», *Harvard Educational Review*, 1975, 45, p. 44-70.
- ERICKSON, F. et J.J. SHULTZ, *Talking to the Man: Social and Cultural Organization of Communication In Counselling Interviews*, New York, Academic Press, 1980.
- ERVIN-TRIPP, S., *Language Acquisition and Communicative Chance*, Palo Alto, Stanford University Press, 1973.
- FELDMAN, D., «The Mysterious Case of Extreme Giftedness», *78th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1979.
- FISHER, S., «Selling Hysterectomies», *Working Papers in Sociolinguistics*, #83, Austin, Texas: SEDL, 1981.
- GARFINKEL, H., *The Perception of the Other*, Unpublished PhD dissertation, Harvard University, 1952.
- GARFINKEL, H., «A Conception of and Experiments with «Trust» as a Condition of Concerted Stable Actions, dans *Motivation and Social Interactions* (O.J. Harvey, édit.), New York, Ronald Press, 1963.
- GARFINKEL, H., *Studies in Ethnomethodology*, New York, Prentice-Hall, 1967.
- GEARHART, M. et D. NEWMAN, «Learning to Draw a Picture: the Social Context of an Individual Activity», *Discourses Processes*, vol. 3 (2), 1980, p. 169-184.
- GOFFMAN, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Doubleday, 1959.
- GOFFMAN, E., *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City, N.Y., Anchor Books, 1961.
- GOFFMAN, E., *Stigma*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1963.
- GOFFMAN, E., *Frame Analysis*, New York, Harper & Row, 1975.
- GOULD, S.J., «A Quahog is a Quahog», *Natural History*, 1979, 78(7), p. 18-22.
- GURWITSCH, A., *The Field of Consciousness*, Pittsburgh, Dusquene University Press, 1964.
- GURWITSCH, A., *Studies in Phenomenology and Psychology*, Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1966.
- HARRIS, P. et P. HEELAS, «Cognitive Processes and Collective Representations», *Arch. Europ. Sociology*, XX, 1979, p. 211-241.
- HOOD, L., R. McDERMOTT et M. COLE, «Let's Try to Make it a Good Day — some not so Simple Ways», *Discourses Processes*, 1980, p. 155-168.
- HUSSERL, E., *Ideas*, translated by W.R. Boyce Gibson, New York, Collier Books, 1931.
- INHELDER, B. et J. PIAGET, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, New York, Basic Books, 1958.
- KAYE, K., «The Development of Skills», *The Functions of Language and Cognition*, 1979, p. 23-55.

- KESSLER, S.J. et W. MCKENNA, *Gender*, New York, Wiley Interscience, 1978.
- KITSUSE, J. et A. V. CICOUREL, *Educational Decision Making*, Indianapolis, Indiana, Bobbs-Merrill, 1963.
- KOFFKA, K., *Principles of Gestalt Psychology*, New York, Harcourt Brace, 1935.
- KUHN, T. S., *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.
- LATOUR, B. et S. WOOLGAR, *Laboratory Life, the Social Construction of Scientific Facts*, Beverley Hill, Sage 1979.
- Laboratory of Comparative Human Cognition, UCSD, « Culture and Intelligence », dans *Handbook of Intelligence* (W. Sternberg, édit.), New York, Cambridge University Press, 1981.
- Laboratory of Comparative Human Cognition, UCSD, « Culture and Cognitive Development », dans *Handbook of Psychology* (W. Kesson, édit.), *Mussen handbook of child development (vol. 1)*, New York, John Wiley, 1982.
- LEONT'EV, A. N., *Activity, Consciousness, and Personality*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1978.
- LEWIS, M. et L. ROSENBLUM, *The Effect of the Infant on its Caregiver*, New York, Wiley Interscience, 1974.
- LOPES, L., « I'm sorry to have to put it that way. » *But it is the only Way he Can : Two Tiered Ethnography of a Couple in Therapy*, Unpublished PhD dissertation, Palo Alto, Stanford University, 1979.
- LURIA, A. R., *Cognitive Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1976.
- MAGOON, A. J., « Constructivist Approaches in Educational Research », *Review of Educational Research*, 1977.
- McDERMOTT, R. P., K. GOSPODINOFF et J. ARON, « Criteria for an Ethnographically Adequate Description of Concerted Activities and their Contexts », *Semiotica*, 1978, 24(314), p. 245-275.
- McDERMOTT, R. P., « Achieving School Failure », dans *Education and Cultural Process* (G. D. Spindler, édit.), New York, Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- MEAD, G., *Mind, Self and Society* (C. Morris, édit.), Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- MEAD, G., *Philosophy of the Present*, Chicago, Open Court Publishing Co., 1959.
- MEHAN, H. et al., « Identifying Handicapped Students », dans *Organizational Behavior in Schools and School Districts* (S. B. Bacharach, édit.), New York, Praeger Press, 1981.
- MEHAN, H., A. HERTWECK, S. E. COMBS et P. J. FLYNN, « Teachers' Interpretations of Students' Behavior », dans *Communicating in the Classroom* (L. C. Wilkinson, édit.), New York, Academic Press, 1982.
- MEHAN, H., « Assessing Children's Language Using Abilities », dans *Methodological Issues in Comparative Sociological Research* (J. M. Armer et A. D. Grimshaw, édit.), New York, John Wiley & Sons, 1973.
- MEHAN, H., « Structuring School Structure », *Harvard Educational Review*, 1978, 45(1), p. 311-338.
- MEHAN, H., *Learning Lessons*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.
- MEHAN, H. et H. WOOD, *The Reality of Ethnomethodology*, New York, Wiley Interscience, 1975.
- MEIHLS, J. L., *Handicapping Students*, Paper presented at Second Annual Ethnography in Education Forum, Philadelphia, University of Pennsylvania, mars 1981.
- MERCER, J., *Labelling the Mentally Retarded*, Berkeley, University of California Press, 1974.
- NEWMAN, D., M. RIEL et L. MARTIN, *Cultural Practice and Piagetian Research*, Unpublished manuscript, La Jolla, Calif., Laboratory of Comparative Human Cognition, UCSD, 1981.
- PIAGET, J., *The Child's Constructions of Reality*, New York, Basic Books, 1954.
- PIAGET, J., *Main Trends in Inter-Disciplinary Research*, New York, Harper & Row, 1970.
- PIAGET, J., « Piaget's Theory », dans *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3rd Ed.), (P. H. Mussen, édit.), New York, Wiley, 1970.
- PIAGET, J., *Main Trends in Psychology*, New York, Harper & Row, 1970.
- PSATHAS, G., *Phenomenological Sociology*, New York, Wiley Interscience, 1978.
- ROSCH, E. et al., « Basic Objects in Natural Categories », *Cognitive Psychology*, 1976, 8, p. 382-439.
- ROTH, D. « Raven's matrices as cultural artifacts », *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, vol. 1(1), La Jolla, Ca., University of California, San Diego, 1978, p. 1-5.
- SACKS, H., E. SCHEGLOFF et G. JEFFERSON, « A Simplist Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation », *Language*, 1974 (50), p. 696-735.
- SCHEFF, T. J., *Being Mentally Ill; a Sociological Theory*, Chicago, Aldine Publishing Co., 1966.
- SCHEFFLEN, A., *Communicational Structure*, Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1972.
- SCHENKEIN, J., *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York, Academic Press, 1980.
- SCHUTZ, A., *Collected Papers I : The Problem of Social Reality*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1962.
- SCHWARTZ, H., *Mental Disorder and the Study of Subjective Experience*, Unpublished PhD dissertation, University of California, Los Angeles, 1971.
- STREECK, J., « Speech acts in Interaction : A Critique of Searle », *Discourse Processes*, avril-juin, 1980, 3(2), p. 133-153.
- SUDNOW, D., *Passing On : The Social Organization of Dying*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1969.
- SUDNOW, D., *Talk's Body*, New York, Alfred E. Knopf, 1979.
- TODD, A. D., « A Diagnosis of Doctor-Patient Discourse in the Prescription of Contraceptives », dans *The Social Organization of Doctor-Patient Communication* (S. Fisher et A. D. Todd, édit.), Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1981.
- VYGOTSKY, L. S., *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Souberman, édit.), Cambridge, Harvard University Press, 1978.
- WIGGINS, O. Jr., Piaget and Gurwitsch, *Journal of the British Society for Phenomenology*, 12, 2, May 1981.
- WITTMENSTEIN, L., *Philosophical Investigations*, New York, MacMillan, 1953.
- ZAPOROZHETS, A. V., « Thought and Activity in Children », *Soviet Psychology*, 1980, 18(2), p. 9-23.
- ZIMMERMAN, D. et C. WEST, « Language and Social Interaction », *Sociological Inquiry*, 1980, vol. 50(3-4).

**RÉSUMÉ**

«Le constructivisme social» est un thème commun aux études cognitives en sociologie et en psychologie. Le constructivisme social postule que les structures sociales et les structures cognitives se composent et se situent dans l'interaction entre les gens. En sociologie cette perspective constructiviste remonte à la phénoménologie constitutive; actuellement, elle se développe avec l'ethnométhodologie. De récentes études qui analysent les structures sociales du monde quotidien en interaction sont commentées. On fait état d'un développement parallèle en psychologie, à partir du «structuralisme constructiviste» de Piaget, jusqu'à l'école soviétique socio-historique. On commente aussi de récentes études qui situent dans l'interaction les structures cognitives et leurs processus. Enfin, on note la convergence entre la sociologie et la psychologie, entre les sciences sociales occidentales et soviétique.

**SUMMARY**

«Social constructivism» is identified as a theme that is common to cognitive studies in sociology and psychology. Social constructivism is the principle that social structures and cognitive structures are composed and reside in the interaction between people. The origins and development of this constructivist theme in sociology are traced through constitutive phenomenology into early ethnomethodology. Recent studies that analyze the social structures of the everyday world in the interaction are reviewed. A parallel development is traced in psychology from Piaget's «constructivist structuralism» through Vygotsky's Soviet Socio-Historical School. Recent studies that locate cognitive structures and processes in the interaction are reviewed. The convergence between sociology and psychology, Western and Soviet social science on the issue of interaction is noted.

**RESUMEN**

El «constructivismo social» se identifica como un tema común a los estudios cognoscitivos en sociología y psicología. El constructivismo social es un principio según el cual las estructuras sociales y las estructuras cognoscitivas se componen y residen en la interacción entre la gente. Los orígenes y el desarrollo de esta temática constructivista en sociología, remontan a los comienzos de la etnometodología a través la fenomenología constitutiva. Se hace una recensión de los estudios recientes que analizan las estructuras sociales cotidianas y su interacción. Se encuentra un desarrollo paralelo entre la psicología «estructuralista constructivista» de Piaget y la escuela socio-historica soviética de Vygotsky. Se hace una recensión de los estudios recientes que localizan las estructuras cognoscitivas y los procesos en interacción. Se recalca la convergencia, por un lado entre la sociología y la psicología y por otro lado, entre las ciencias sociales occidentales y soviéticas, en lo que respecta al tema de la interacción.