

Sous la direction de
Serban Ionescu
et
Alain Blanchet

Psychologie du développement et de l'éducation

Volume coordonné par
Jacques Lautrey



2007

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

7

l'approche interculturelle du développement¹

PAR PIERRE DASEN

A - INTRODUCTION

La psychologie, y compris la psychologie du développement, ainsi que les sciences de l'éducation, comme toutes les sciences humaines ou sociales, ont été inventées et développées au cours du dernier siècle presque uniquement dans le cadre de la société occidentale, soit en Europe et en Amérique du Nord. De ce fait, on peut dire qu'elles sont enculturées dans un monde immortaire, la plus grande partie de la population humaine vivant dans ce que Kagitçibasi (1996 *a*) a appelé le « monde majoritaire ». Dès lors se pose la question de la validité des théories, des méthodes et des résultats de recherches dès que l'on s'intéresse aux sociétés non occidentales ou à l'ensemble de l'humanité. Les questions soulevées par la psychologie et les sciences de l'éducation, et la façon d'y répondre, ne seraient-elles pas formatées par notre contexte culturel particulier ? Autrement dit, ne seraient-elles pas ethnocentriques ? Une approche interculturelle du développement et de l'éducation cherche à contrer cet ethnocentrisme*.

I - Buts et méthodes de la psychologie interculturelle comparative

Les buts d'une approche interculturelle sont de tenir compte de toute la diversité culturelle que l'on peut trouver dans le comportement humain, en particulier dans le développement de l'enfant, de l'adolescent et tout au long de la vie, ainsi que dans l'éducation, soit dans la transmission culturelle d'une génération à l'autre. Tenir compte de la diversité culturelle ne signifie pas aboutir à une psychologie et une éduca-

1. Je remercie J. Lautrey, H. Lehalle, F. Tanon et B. Troadec pour leurs commentaires critiques sur une version antérieure de ce chapitre. Adresse de l'auteur : pierre.dasen@pse.unige.ch.

tion spécifiques à chaque société. En effet, il est fort probable que certains processus psychologiques et éducatifs soient communs à plusieurs sociétés, voire même universels. Une telle approche vise ainsi à pouvoir distinguer ce qui est universel de ce qui est culturellement spécifique.

Seule une méthode comparative permet d'atteindre ce but. Il s'agit dès lors d'étudier chaque phénomène psychologique dans plusieurs sociétés, idéalement même dans toutes. On pourra ainsi établir empiriquement quelles sont les théories qui sont valables pour l'ensemble de l'humanité, ou dans quel sens il faut les modifier pour qu'elles puissent tenir compte de la diversité culturelle.

Actuellement, nous sommes encore très loin d'atteindre ce but idéal. La plupart des théories en psychologie et en sciences de l'éducation continuent à être potentiellement ethnocentriques. La majeure partie de la recherche se déroule dans les pays riches du monde occidental ou occidentalisé et se base sur des échantillons restreints, souvent tout à fait particuliers. Par exemple, Jean Piaget, dont nous parlerons plus bas, a établi toute sa théorie du développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent en étudiant ses trois enfants, pour ce qui concerne la petite enfance, et des élèves dans les écoles genevoises pour le reste de sa théorie. Sachant que ces écoles, au niveau secondaire, étaient à l'époque particulièrement sélectives, on peut dire que sa théorie des opérations formelles (la forme de raisonnement qui caractérise selon lui l'adolescence et la pensée adulte) a été établie sur environ 7 % des meilleurs élèves d'une ville particulière en Europe. Qu'en est-il des autres 93 % de la population genevoise ? Et qu'en est-il du reste du monde ?

En fait, Piaget se rendait compte du problème, et a appelé de ses vœux une vérification par des études interculturelles comparées (Piaget, 1966). Il pensait d'ailleurs que ces études vérifieraient l'universalité de sa théorie, et il ne s'est pas totalement trompé.

Mais il ne faudrait pas penser que la situation a changé depuis Piaget. Même les théories psychologiques actuelles ne sont que très rarement mises à l'épreuve d'une comparaison interculturelle. Or la plupart sont également élaborées avec des échantillons de sujets très particuliers, par exemple des étudiants en psychologie. Cela est vrai même des théories en psychologie (inter-)culturelle, ou psychologie du contact des cultures, comme par exemple celle des stratégies identitaires de Camilleri (1999 ; Camilleri *et al.*, 1990), presque entièrement basée sur l'étude des Maghrébins en France, et de ce fait construite sur la prémisse que les immigrants reçoivent nécessairement de la part de la société de résidence un reflet dévalorisant (Dasen, 2001 ; Dasen et Ogay, 2000). Du coup cette théorie, en soi très prometteuse, ne s'applique qu'imparfaitement à d'autres groupes de migrants dans d'autres contextes sociopolitiques (Berry, 2000), par exemple les Indiens en Suisse (Montandon et Sapru, 2000).

Il faut admettre que si la méthode comparative est de ce fait indispensable, elle n'est pas facile à appliquer. De nombreuses précautions méthodologiques sont nécessaires pour pouvoir comparer de façon valable un phénomène psychologique dans différentes cultures. Il faut non seulement s'assurer de l'équivalence fonctionnelle, c'est-à-dire du fait que le phénomène en question répond au même besoin dans les sociétés qui entrent dans la comparaison, mais de l'équivalence conceptuelle, soit du fait que ce phénomène ait la même signification. Si, comme c'est souvent le cas en psycho-

logie, on souhaite utiliser une mesure (un test, une situation expérimentale), il faut de surcroît démontrer l'équivalence métrique, ce qui n'est pratiquement jamais possible (Berry, Poortinga, Segall et Dasen, 2002). On a alors le choix entre deux stratégies de recherche : il y a d'une part des méthodes psychométriques assez complexes, visant à démontrer la comparabilité par des analyses factorielles ; si l'on peut établir que les structures factorielles sont identiques dans différentes cultures, on pourra alors mieux situer les variations par rapport à cette structure commune (Georgas, Weiss, van de Vijver et Saklofske, 2003 ; van de Vijver et Leung, 1997). Dans une approche plus qualitative, on peut considérer avoir atteint une certaine comparabilité non pas en utilisant dans différents contextes des instruments identiques, mais en les adaptant pour qu'ils aient, dans chaque contexte, une validité culturelle optimale (Greenfield, 1997).

II - Choix de paradigmes : l'universalisme entre absolutisme et relativisme

En parallèle avec les choix méthodologiques dont nous venons de parler, il existe en psychologie interculturelle comparée, des paradigmes alternatifs, qui couvrent toute la gamme entre un positivisme absolu (caractéristique d'une majeure partie de la psychologie générale) et un relativisme extrême (auquel s'identifient plus souvent les ethnologues). Des choix sont à faire, qui ne sont pas sans conséquences sur les méthodes et sur l'interprétation des résultats. Berry *et al.* (2002) ont ainsi élaboré une typologie qui oppose l'absolutisme au relativisme avec, entre les deux, ce qu'ils ont appelé l'universalisme ; ces trois paradigmes correspondent, en termes techniques, à ce qu'on appelle l'approche étique imposée, émuque et étique dérivée¹.

L'absolutisme (ou étique imposée) revient à considérer qu'*a priori*, les théories et méthodes de la psychologie sont applicables partout, à savoir que l'on peut utiliser un test de QI tel quel (sauf à le traduire dans les langues respectives), et que des différences de scores reflètent des différences réelles dans le degré d'intelligence. Une interprétation qui va souvent avec cette approche consiste à attribuer les différences entre les QI moyens à des différences génétiques. Une telle option absolutiste est bien entendu rejetée par la psychologie interculturelle comme ethnocentrique, voire même raciste, mais elle est malheureusement loin d'avoir disparu (voir par ex. Herrnstein et Murray, 1994 ; Lynn, 2006 ; Rushton, 1995).

Quand Georgas *et al.* (2003) comparent l'adaptation du WISC-III (Echelle d'intelligence de Wechsler pour enfants) dans une quinzaine de pays, dont la France et la Belgique francophone (Grégoire, 2000, 2003), l'approche n'est néanmoins pas totalement absolutiste, car l'équivalence factorielle de cette échelle n'est pas présumée d'avance,

1. Ces termes viennent de « phonémique » et « phonétique » en linguistique, puis ont été utilisés en anthropologie culturelle par Pike (1954), avant de passer à la psychologie interculturelle comparée avec Berry (1969). On trouvera plus de détails sur ces termes et un schéma explicatif dans Segall, Dasen, Berry et Poortinga (1999), p. 39-41.

mais établie après une étude empirique comparative. D'autre part, les différences (par ailleurs peu importantes) entre pays¹ ne sont pas interprétées comme des différences dans le patrimoine génétique, mais sont attribuées en grande partie à des facteurs éducatifs. Il n'en reste pas moins que cette étude comparative postule une définition homogène de l'intelligence et de sa mesure.

À l'opposé, une approche relativiste (ou émuque) affirme que chaque société a sa propre façon de définir l'intelligence, ou du moins ce qui correspond à ce concept et qui représente ce qui est valorisé dans cette société, par exemple une sorte de stade final du développement psychologique. Il s'agirait donc d'étudier, dans chaque société, quelle est la définition locale de l'intelligence, avant de voir si ces définitions ont des points communs. Ainsi, plusieurs recherches dans différentes sociétés africaines sont arrivées au constat d'une définition « sociale » de l'intelligence : un enfant intelligent est un enfant qui utilise ses capacités (y compris cognitives) pour le bien de la communauté (voir par ex. Dasen *et al.*, 1985 ; Serpell, 1989 ; Super, 1983). Mais cette définition est très différente de celle donnée par la plupart des parents en Europe, même dans une région agricole qui valorise les traditions (Fourrier, Schurmans et Dasen, 1999 ; Schurmans et Dasen, 1992 ; Schurmans, Dasen et Vouilloz, 1990-1991).

Une approche émuque correspond à un paradigme assez récent en psychologie interculturelle, appelé « psychologies indigènes² » (Allwood et Berry, 2006 ; Kim et Berry, 1993 ; Kim, Yang et Hwang, 2006), qui consiste à élaborer une psychologie locale – sur la base des conceptions, valeurs et pratiques locales – visant à contrer l'hégémonie de la psychologie occidentale. Il s'agit d'un mouvement qu'il faut, à mon avis, encourager, en espérant néanmoins qu'il s'agisse d'un moment passager dans l'histoire de la psychologie interculturelle, et qu'on puisse par la suite revenir à examiner également ce qu'il y a de commun entre toutes ces psychologies indigènes (Dasen, 1993 b). En ce qui concerne l'Afrique, Nsamenang (2001, 2004) représente actuellement le mieux ce mouvement rebelle et novateur.

Une approche émuque n'interdit donc pas la comparaison, même si les puristes du relativisme considèrent que chaque société est à étudier en elle-même, selon ses propres normes, et sans chercher à la comparer à d'autres. Mais en s'interdisant la comparaison, on exclut d'emblée la possibilité de trouver des points communs, voir des caractéristiques universelles.

C'est pourquoi Berry *et al.* (2002) ont appelé l'approche médiane « universaliste », non pas parce qu'elle postule l'universalité au départ, mais parce qu'elle estime qu'il est important de rechercher empiriquement ce qui est commun à l'ensemble de l'humanité. Et de fait, les recherches montrent qu'il y a de nombreux processus psychologiques qui sont effectivement universels, du moins dans leur structure et leur fonctionnement, sinon dans tous les aspects de leur application à des contextes différents. Cette démonstration d'une « unité psychique de l'humanité » – que de nombreux anthropo-

logues présupposaient depuis F. Boas au début du XX^e siècle – est rassurante pour la perspective d'une communication et d'une entente harmonieuse entre les différents membres de notre espèce.

Mais le fait de trouver certains mécanismes psychologiques universels n'empêche pas de documenter en même temps des variations, voire carrément des différences fondamentales. C'est cette double possibilité de distinguer à la fois ce qui est universel et ce qui est culturellement particulier qui fait la force de l'approche dite universaliste. On parle d'étiologie dérivée pour cette option, car il ne s'agit pas d'imposer ses théories et méthodes, mais d'en vérifier l'applicabilité par une validation culturelle (ou démarche émuque).

III - Cadre théorique

Pour rester encore dans les généralités, examinons un cadre théorique qui nous permet d'avoir une vue plus générale sur l'ensemble des variables dont il s'agit de tenir compte. Je n'en fournirai ici qu'une brève esquisse (pour plus de détails, voir Dasen, 1998, 2003). Ce cadre théorique est présenté dans la figure 7.1. Il s'agit de la combinaison des schémas de différents auteurs, notamment le cadre éco-culturel de Berry (Berry *et al.*, 2002 ; Segall *et al.*, 1999 ; voir aussi Troadec, 2001), la niche développementale de Super et Harkness (1997 ; voir aussi Bril, 1999), et le modèle en cercles concentriques de la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1989). Il ne s'agit donc pas d'une construction originale, mais plutôt de la synthèse de différents cadres théoriques, qui apportent des perspectives différentes mais complémentaires (pour d'autres discussions de ces modèles théoriques, voir Gardiner, Mutter et Kosmzki, 2005 ; Rogoff, 2003 ; Troadec, 2001, 2007).

Au centre du schéma se trouve l'individu, ici l'enfant en développement, mais il pourrait s'agir de l'individu tout au long de sa vie¹. Contrairement à la psychologie générale, qui cherche à étudier l'individu en l'isolant autant que possible du milieu ou en essayant de contrôler les facteurs externes, ce cadre théorique nous amène à considérer l'unité d'analyse comme étant l'individu dans son milieu. Ainsi, l'individu se développe dans un micro-système formé par la niche développementale (Super et Harkness, 1997 ; Bril, 1999), qui comporte trois volets : les contextes physiques et sociaux, les pratiques éducatives, et les étiologies* parentales. Nous en étudierons quelques détails dans la section suivante. Cette niche développementale est un système ouvert, lui-même en interaction avec le macrosystème par l'intermédiaire des processus du mesosystème.

Le macro- ou exo-système comporte le contexte écologique (qui influence, au niveau de la société, les systèmes de production, la densité de population, la résidence

1. A remarquer néanmoins que l'étude ne compare que des pays d'Europe et d'Amérique du Nord, à l'exception du Japon, de la Corée du Sud et de Taïwan. Il ne s'agit donc que de pays riches et industrialisés.

2. « *Indigenous psychologies* » en anglais ; le vocable « indigène » désigne le local ou autochtone, et n'a aucune connotation péjorative.

1. On peut même adapter ce cadre théorique à d'autres circonstances, par exemple aux professionnels (comme les psychologues) qui travaillent dans un contexte pluriculturel. Ainsi, le professionnel est entouré de ce que Leanza (2003) appelle une « niche professionnelle ».

Les interactions entre le macrosystème et le microsystème se font par différents processus, dont la transmission culturelle et l'acculturation*, processus qui sont au cœur de la recherche interculturelle. L'acculturation relève de tous les phénomènes de contact entre les sociétés, ou entre des porteurs de cultures différentes.

Le processus central pour la problématique de ce chapitre est celui de la transmission culturelle, que je prends comme synonyme d'éducation. Souvent, en éducation comparée, ou dans le langage des organisations internationales, ou même dans celui des chercheurs en sciences de l'éducation, éducation est utilisé à la place de scolarisation, comprenant tout au plus la formation des adultes, et les systèmes scolaires considérés sont tous modelés sur la forme scolaire telle qu'elle a émergé dans les pays industrialisés du Nord. Il va sans dire que cette conception de l'éducation souffre quelque peu d'ethnocentrisme (Akkari, 2000 ; Serpell, 1993 ; Serpell et Hatano, 1997). L'école de type occidental est une institution importante de transmission culturelle, mais elle est loin d'être la seule, car il y a d'autres formes d'écoles (par ex. l'école coranique, sans-krite, etc.), et la plus grande partie de ce que nous savons, nous l'avons probablement appris en dehors de l'école (Bruner, 1996).

Le processus de transmission culturelle comporte l'enculturation* et la socialisation, c'est-à-dire grossièrement la façon d'entrer dans une culture ou de devenir un membre accepté dans sa société. Une distinction courante entre ces deux termes (Segall et al., 1999), est que l'enculturation comporte toutes les influences qui façonnent l'individu, y compris les aspects inconscients ou non volontaires de ces influences. L'enculturation implique aussi une restriction des comportements biologiquement possibles, pour ne retenir que ceux valorisés par la société, un phénomène que Bril (1999) a désigné par le « champ d'actions possibles ». Ainsi, une des façons majeures dont la culture influence le développement de l'enfant, est dans la sélection des contextes, c'est-à-dire de ce qui est disponible pour être appris (Whiting, 1980).

Si les contextes, physiques et sociaux, sont en grande partie donnés par les circonstances de vie d'une société particulière, ils peuvent aussi relever d'un choix conscient de la part des parents ou autres adultes. Par exemple, ceux-ci peuvent fournir à l'enfant des jouets éducatifs dans le but de favoriser son développement cognitif, ou l'entourer de textes écrits dans l'idée que cela l'amènera à lire plus vite. Du moment où ces choix sont conscients, on parlera de socialisation, et d'agents de socialisation, qui peuvent être les parents, d'autres adultes ou des pairs (Berry et al., 2002, p. 20) distinguent ainsi la transmission verticale, oblique et horizontale). A noter que les conceptions actuelles de la socialisation attribuent un rôle actif à l'individu socialisé, qui n'est pas seulement influencé par les agents de socialisation, mais qui contribue au choix de ce qui doit être appris (Camilleri et Malewska-Peyre, 1997). Cette conception dynamique va de pair avec une définition constructiviste ou coconstructiviste de la culture (voir Dasen, 2006, p. 12-14).

Les processus du mésosystème comprennent également la transmission génétique : en effet, le biologique n'est plus opposé au culturel, les deux étant intrinsèquement liés et complémentaires (Keller, 2002).

Dans le reste de ce chapitre, nous allons illustrer ce cadre théorique par quelques recherches interculturelles, selon trois étapes du développement, la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

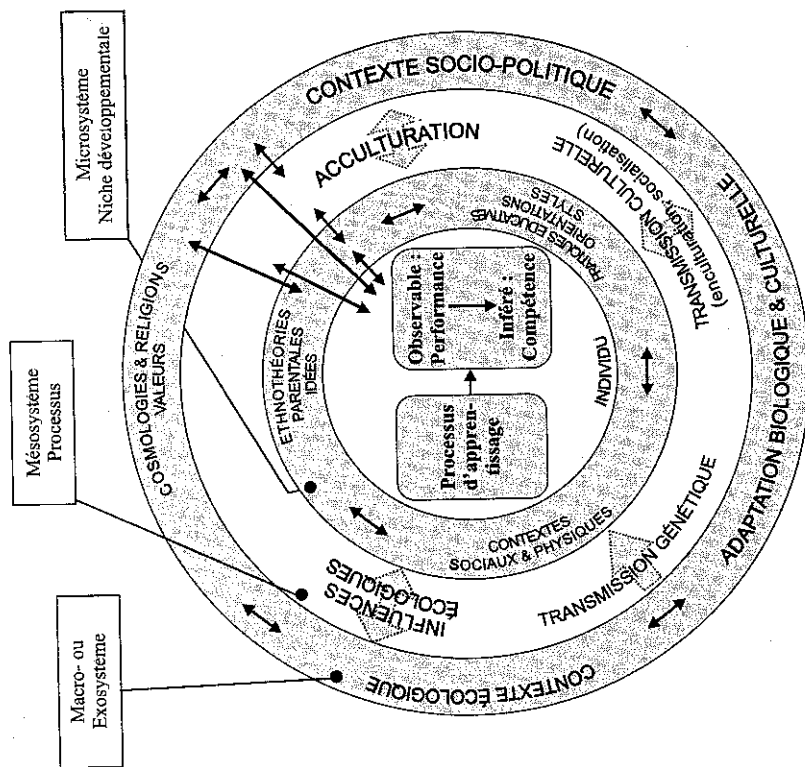


FIG. 7.1. — Cadre théorique intégré.

Adapté de P. R. Dasen. (2004). Education informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari et P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 19-47). Paris : L'Harmattan.

urbaine ou rurale, voire même l'écologie visuelle¹ et le contexte sociopolitique qui évolue avec l'histoire, et avec les contacts entre sociétés. La culture, au sens anthropologique, est ainsi vue comme une adaptation à ces contextes, en parallèle (et en interaction) avec l'adaptation biologique. Comme aspects importants de la culture, relevons les cosmologies, religions et valeurs (par ex. la place de l'homme dans la nature).

1. Dans une première version de ce schéma (Dasen, 2004), je faisais figurer les influences écologiques comme une flèche à sens unique, mais en fait, il s'agit aussi d'une interaction réciproque : les activités des humains influencent le contexte écologique, nous ne le savons que trop. La seule flèche à sens unique est celle de la transmission génétique, qui ne se fait effectivement qu'une seule fois, au moment de la conception.

B - PETITE ENFANCE

La petite enfance est la période du développement pour laquelle il est le plus facile d'illustrer le cadre théorique mentionné plus haut, et notamment sa composante micro-système, ou niche développementale. Pour être complet, il faudrait passer en revue la littérature ethnographique, les recherches comparatives en psychologie interculturelle, et pour les sociétés occidentales, les nombreux ouvrages écrits par des pédiatres, pédo-psychiatres et psychanalystes pour donner des conseils aux parents. Les données ethnographiques sont particulièrement riches en descriptions sur les différents contextes, ethnothéories, et pratiques éducatives, qui diffèrent largement d'une société à l'autre. Le courant américain de « culture et personnalité » (voir par ex. Clapier Valladon, 1976 ; Erny, 1981), maintenant dépassé et décrié pour ses excès de simplification, a été particulièrement riche dans ce domaine. Il a évolué vers l'« anthropologie psychologique », avec notamment la revue *Ethos*, qui se montre plus nuancée et continue à présenter des recherches intéressantes. L'anthropologie psychologique a aussi mené aux recherches collaboratives entre ethnologues et psychologues qui ont caractérisé les travaux de B. Whiting et J. Whiting et de leurs disciples à la Graduate School of Education à Harvard (voir par ex. Munroe et Munroe, 1994, 1997 ; Whiting et Edwards, 1988 ; Whiting et Whiting, 1975 ; Whiting, 1981 ; Whiting et Whiting, 1978), et dont S. Harkness et C. Super, qui ont élaboré le cadre théorique de la niche développementale, ont fait partie.

Les trois composantes de cette niche développementale, les contextes, pratiques et ethnothéories, sont à concevoir comme un système qui évolue lui-même au fur et à mesure que l'individu grandit. La niche elle-même est donc en interaction constante et reciproque avec l'individu. Elle forme normalement un système cohérent : ce que disent les parents (ethnothéories) correspond normalement à ce qu'ils font et, si une des composantes change, cela entraîne un changement correspondant dans les autres composantes. Mais il ne s'agit là que de la forme idéale du système ; en pratique, il y a parfois des incohérences, par exemple entre le dire et le faire (Briil, 1999). Ces incohérences deviennent plus fréquentes avec un changement social rapide, notamment sous l'effet de l'acculturation, par exemple dans le cas des migrations.

Les composantes de la niche développementale sont illustrées dans le tableau 7.1. Tous les éléments mentionnés ont été documentés par de nombreuses recherches interculturelles, mais il est évident que nous ne pourrions les détailler tous.

Par rapport aux contextes, il est en fait difficile de faire une distinction nette entre contextes physiques et sociaux, les premiers étant souvent largement influencés par les seconds ; l'alimentation, par exemple, dépend bien du contexte écologique qui détermine les moyens de subsistance (agriculture, élevage), mais dépend encore plus des pratiques éducatives liées à la nourriture, et des ethnothéories parentales à ce sujet (qu'est-ce qui est considéré comme approprié à tel âge ? quelle est la répartition sociale de la nourriture ?, etc.). Ce qui est intéressant par rapport aux contextes, c'est que seul ce qui est présent peut être appris. Par exemple, c'est la langue (parfois les langues)

TABLEAU 7.1. — Les composantes de la niche développementale

1. Les contextes	
Physiques	
Climat	
Nutrition	
Écologie visuelle	
Objets, images, livres, etc.	
Grandeur et organisation de l'espace de vie	
Sociaux	
Structure familiale (nucléaire, étendue)	
Mères multiples	
Enfants gardiens	
Importance du père et de la mère	
Présence de générations multiples, en particulier grands-parents	
Grandeur du groupe de pairs	
Langues parlées	
2. Les pratiques éducatives	
Façon de porter les bébés (dans les bras, sur le dos ; avec un tissu, berceau)	
Pratiques de soins (manipulations, massages)	
Postures	
Stimulations	
Routines de sommeil	
Routines pour l'alimentation	
Jeu	
Travaux domestiques	
Éducation informelle et formelle	
3. Les ethnothéories parentales (représentations sociales, systèmes de croyance)	
Théories du développement (par ex. théorie du don, inné/acquis)	
Stades et périodes critiques, marqueurs, âges attendus	
Différences entre genres	
Évaluation des compétences	
Processus d'apprentissage et d'enseignement	
Observation, imitation, guider l'attention, enseigner	
Motiver, gronder, punir	
Définitions maladies, aliments (par ex. aliments de sevrage)	
Définitions de l'intelligence	
Stade final	
En liens dans le macrosystème avec :	
Cosmologies, religions (par ex. réincarnation)	
Systèmes de valeurs (indépendance/interdépendance)	

dit, à leurs « représentations sociales » ou « ethnothéories » (Harkness et Super, 2001). Qu'est-ce qu'un enfant ? Comment se développe-t-il ? Que faut-il faire en tant qu'éducateur ? Quels sont les marqueurs du développement, l'âge auquel on s'attend à certaines acquisitions, la façon d'évaluer si tout va bien, et les moyens de corriger les problèmes s'il y en a ? Quels sont les buts du développement, le stade final à atteindre (Greenfield, 1976) ? Comment définit-on l'intelligence (Dasen *et al.*, 1985 ; Four et *al.*, 1999) ? Les réponses à toutes ces questions dépendent des ethnothéories qui nous donnent le troisième volet de la niche développementale.

A remarquer que ces ethnothéories sont elles-mêmes en relations avec les systèmes de valeurs, systèmes culturels de croyances (Harkness et Super, 1996), religions et idéologies, qu'on situe dans le macro-contexte dans la figure 7.1, parce que ce sont ces idées plus globales et généralement partagées dans un groupe plus large.

Quelle est la place des humains dans la nature ? Cette dernière est-elle au service des hommes, ou les hommes ont-ils la responsabilité de maintenir l'équilibre de la nature ? L'enfant est-il un individu qu'il s'agit de façonner, ou la réincarnation d'un ancêtre ? Chez les Aborigènes d'Australie, par exemple (Glowczewski, 1991 ; Hamilit, 1981), les esprits (ou âmes) des ancêtres décédés reviennent sous la forme des nouvelles. De ce fait, les bébés viennent avec toute leur personnalité et il n'est pas nécessaire de les éduquer (d'où des pratiques éducatives de « laisser faire » qui ont rencontré la compréhension des colonisateurs européens). Non seulement cela, mais ce ne sont pas les enfants qui doivent le respect aux parents, mais le contraire, puisqu'on doit leur apprendre à respecter les pratiques éducatives de « laisser faire » qui ont rencontré l'importance de croyances en psychologie interculturelle (mais voir Egan, 1968, p. 144, et Enry, 1972, p. 40-41 en ce qui concerne l'Afrique, et Saraswathi Ganapathy, 2002, pour l'Inde hindoue).

Un autre aspect du macrosystème qui est important par rapport à la niche de développement est celui des valeurs (Smith et Schwartz, 1997) et en particulier la distinction d'individualisme/collectivisme (Kagitcibas, 1997). Ainsi, Greenfield, Keller, Grolnick et Maynard (2003) proposent deux « chemins culturels de développement » qui représentent des façons différentes de répondre à des « tâches » ou problèmes universels tels que la constitution de liens sociaux, l'acquisition de connaissances et l'équilibre entre autonomie et dépendance (Trommsdorff, 1999). Dans la petite enfance, ces deux styles se signalent par une socialisation vers l'indépendance (le bébé est encouragé à dormir seul, à communiquer à distance, à interagir avec des objets) ou au contraire vers l'interdépendance (le bébé est en contact constant avec un adulte, en particulier la mère, communique de façon tactile et proprioceptive, et interagit davantage avec les personnes que des objets). Une communauté dans ces styles mènera à l'adolescence une valorisation de l'autonomie par rapport à la famille ou au contraire au maintien de relations affectives proches et d'obligations familiales. Cette distinction est également liée à la « valeur attribuée à l'enfant » (Kagitcibas, 1982, 1996) ; Trommsdorff

1. Le choix des termes est une question d'appartenance disciplinaire (par ex. « représentations sociales » en psychologie sociale) ou de préférence personnelle. Par rapport à « ethnothéories », il faut remarquer qu'« ethno » est utilisé de façon générique : il y a des ethnothéories dans toutes les sociétés, tous les groupes sociaux, même dans les pays dits développés. Et il ne s'agit pas forcément de théories systématiquement explicites, car elles peuvent rester tacites ou implicites.

que le petit enfant entend autour de lui qu'il va apprendre, et alors que l'organisme est biologiquement capable d'apprendre la prononciation de tous les morphèmes de toutes les langues, il se produit une sélection. Assez rapidement, seuls les morphèmes réellement utilisés figurent dans le répertoire, ce qui explique pourquoi il peut être très difficile d'apprendre la prononciation de langues étrangères quand il s'agit de les apprendre par la suite. Nous avons là un pur exemple d'enculturation : la langue première est donnée par le contexte, il ne s'agit pas d'un choix délibéré.

Parmi les pratiques éducatives dans la petite enfance, ce sont les soins donnés au bébé, et les postures, manipulations et stimulations que cela implique, qui ont été le mieux étudiées, en particulier par B. Bril *et al.* (Bril, 1997 ; Bril et Lehalle, 1988 ; Bril et Zack, 1987, 1989). On remarquera que certaines pratiques, comme les manipulations et extensions que l'on trouve dans de nombreuses ethnies d'Afrique de l'Ouest, ont un effet stimulant sur le développement moteur, alors qu'elles sont contraires aux recommandations des pédiatres occidentaux (par ex. de soulever les bébés par le bras). Typiquement, chaque société, et chaque pédiatre qui donne des conseils, pense qu'il y a une seule bonne façon de s'y prendre, et tant qu'on n'a pas constaté que de nombreuses pratiques différentes sont toutes efficaces, on ne peut qu'y croire. De voir à ce propos les documents vidéos tournés par Bril et Zack (1987) est un bon moyen de décentrer son point de vue. Un autre exemple intéressant est l'étude de Whiting (1981) sur les différences de pratiques dans le monde de porter les bébés, en lien avec le climat, ce qui a des incidences sur le contact corporel avec la mère, et peut-être à plus long terme des incidences sur une identification plutôt féminine (Segall et Knaak, 1989).

Des pratiques éducatives qui diffèrent énormément d'une culture à l'autre sont toutes celles qui concernent le sommeil, les rituels d'endormissement, les horaires, l'endroit où dort l'enfant, et avec qui. On peut utiliser à ce propos les études hétérogènes pour se faire une idée de la répartition mondiale de ces pratiques (par ex. Barry III et Paxson, 1971). On constate alors que dans la plupart des sociétés, il est normal que l'enfant dorme avec sa mère, et ceci parfois jusqu'à un âge assez avancé (comme par exemple au Japon), alors que cette pratique est décrite par la majorité des professionnels de la petite enfance (Perrenoud, 2003). Gardiner, Mutter et Kosmitzki (2005) font remarquer que dans certaines sociétés, le fait de faire dormir un bébé dans une chambre séparée serait considéré comme de la maltraitance !

On voit immédiatement que ces pratiques différentes sont relatives aux idées que se font les adultes (en particulier les parents) de ce qui est bon pour l'enfant, autrement

1. On peut, par contre, trouver des contextes où le choix de la langue relève de la socialisation, soit d'un choix délibéré. Par exemple, dans un couple mixte, où chacun maintient sa langue et l'enfant devient bilingue, ou dans le cas où les parents essaient de faire apprendre de façon précoce une langue très valorisée, comme l'anglais. On voit là un exemple où l'ethnothéorie de la valorisation de certaines langues influence les pratiques éducatives et le choix de contextes d'apprentissage particuliers.

2. Ces études sont basées sur des banques de données repertoires, pour un grand nombre de sociétés humaines (soigneusement choisies pour représenter tous les continents, et autant de diversité culturelle que possible), tous les écrits ethnographiques. Il s'agit, par exemple, des « *Human Relations Area Files (HRAF)* » à l'Université de Yale (Segall, 1989). De ce fait, on appelle ces études « hétérogènes », c'est-à-dire traitant du monde entier. Cela permet d'obtenir une image de ce qui est « normal », c'est-à-dire le plus fréquent, si l'on considère l'ensemble de l'humanité ; très souvent, on découvre que ce que nous pratiquons dans les sociétés occidentales (et avons tendance à considérer sinon comme la seule du moins comme la meilleure façon de faire) représente plutôt une exception.

Nauck, 2005), c'est-à-dire le fait de considérer les enfants comme un coût ou comme un bénéfice (dans le sens d'une contribution aux tâches familiales dans l'enfance, et comme sécurité sociale dans la vieillesse). Cette dernière question est bien entendue liée à la démographie, une fertilité plus importante étant attendue dans le second cas.

Kağıtçibasi (1996 b) fait remarquer que dans de nombreuses situations de changement social rapide qui caractérisent la mondialisation, on assiste à une nouvelle combinaison qui consiste à valoriser l'autonomie dans les activités économiques et professionnelles, tout en maintenant des relations affectives proches dans le domaine familial.

Greenfield (1994) emploie également la typologie des « scripts » de développement indépendant ou interdépendant dans l'analyse de malentendus ou de conflits qui se produisent dans l'interaction entre les professionnels de l'enfance (psychologues, enseignants, etc.) et leur clientèle migrante dans les sociétés multiculturelles, les premiers partant du présupposé de valorisation de l'indépendance, qui a d'ailleurs marqué l'ensemble de la psychologie occidentale (Cohen-Emerique, 1991).

C - ENFANCE

En ce qui concerne la période de l'enfance, je ne vais considérer ici que quelques aspects du développement cognitif, étudiés d'abord selon la théorie des stades de J. Piaget. Nous verrons que le stade des opérations concrètes se révèle être universel, du moins au niveau de la compétence* sinon celui des performances* (et j'expliquerai la différence que je fais entre ces deux concepts). Mais comme l'utilisation des épreuves piagéticiennes peut paraître aussi critiquable que celle des tests, nous verrons comment certains chercheurs ont essayé d'étudier le développement cognitif par simple observation dans des situations quotidiennes. Nous verrons également l'impact de la scolarisation et/ou de l'alphabetisation sur le développement cognitif, et nous terminerons cette section sur la conclusion que les processus cognitifs de base sont universels, mais que la diversité culturelle se manifeste dans des styles cognitifs différents.

I - Développement cognitif : le stade des opérations concrètes de Piaget

Parmi les théories du développement cognitif, la seule qui ait réellement été mise à l'épreuve d'une vérification interculturelle est celle de J. Piaget. Je ne reviendrai pas ici sur les fondements de cette théorie (voir Lautrey, chap. 1 de ce volume ; Bideaud, 2006), pour n'examiner que quelques recherches interculturelles.

Piaget (1966) avait lui-même appelé à vérifier sa théorie par des études comparatives interculturelles, mais ne doutait pas que celles-ci apporteraient la preuve de son universalité. En effet, l'enfant construisant ses connaissances par l'action, en interaction

avec le milieu physique et social, une telle interaction est possible partout. Piaget pensait donc qu'on retrouverait partout la même séquence de stades et sous-stades, avec seulement des différences relativement mineures de rythme de développement – c'est-à-dire de l'âge moyen d'acquisition des stades – selon les incitations particulières du milieu, telles que la scolarisation.

Piaget n'a pas eu complètement tort, mais pas tout à fait raison non plus. Le premier grand stade, celui de l'intelligence sensor-motrice, s'est effectivement révélé tout à fait universel. Bien entendu, des répétitions n'ont pas été faites dans toutes les sociétés que comporte l'espèce humaine, mais là où des recherches ont eu lieu, les mêmes séquences ont été trouvées¹. Mais déjà à ce niveau, il y a quelques variations de rythme de développement, selon ce qui est entraîné ou non. Par exemple, Dasen, Imhelder, Lavallée et Retschitzki (1978) ont trouvé que des bébés Baoulé, en Côte-d'Ivoire, montraient une avance sur les normes françaises dans l'utilisation d'un outil (comme un petit râteau ou un bâton pour attraper un objet trop éloigné) ; or, une observation de leurs activités quotidiennes a également montré qu'ils étaient très libres dans l'utilisation de toutes sortes d'instruments ménagers, parfois même des couteaux ou des machettes, qui auraient été interdits à des petits du même âge dans d'autres contextes. Malgré cette précocité dans l'utilisation d'outils, les bébés Baoulé essayaient souvent de faire intervenir leur mère, par exemple en lui prenant le bras et en le poussant vers l'objet à atteindre. Nous pouvons maintenant rattacher ce comportement au style d'indépendance décrit par Greenfield *et al.* (2003), et illustré aussi pour l'enfant Wolof du Sénégal par Rabau-Jamun (1998) : « Les mères wolof transmettent à leurs enfants le sentiment d'appartenance à un plus large groupe tenu ensemble par la communication sociale. Cela nous fait entrevoir la tension possible entre l'idéal d'indépendance et d'indépendance décrit par Greenfield et Suzuki (1999), deux modèles d'individualité différents » (Rabau-Jamun, 1998, p. 203).

La plupart des recherches ont porté sur le stade des opérations concrètes. Le programme de recherche le plus complet et le plus émiq est sans doute celui de Saxe (1981, 1982 ; Saxe et Moylan, 1982) chez les Oksapmin de Papouasie - Nouvelle-Guinée. Les nombreuses publications des années 1980, mais aussi les travaux ultérieurs de Saxe au Brésil, ont été résumés dans un ouvrage (Saxe, 1991) et en partie aussi en français (Saxe, 1998, 2001). En Papouasie, il existe des systèmes numériques très particuliers, où l'on utilise une séquence de parties du corps pour compter. Chez les Oksapmin, par exemple, il n'y a aucun mot pour désigner des chiffres, seulement des parties du corps, en commençant par les doigts de la main droite, puis en montant le long du corps jusqu'à l'oreille, l'œil et le nez (pour désigner respectivement 12, 13 et 14) puis en utilisant les mêmes parties du corps de l'autre côté (avec un préfixe approprié) jusqu'au petit doigt de la main gauche (correspondant à 27). Ce système n'est utilisé traditionnellement que pour décompter un petit nombre d'objets, par exemple dans les négociations concernant la dot, mais Saxe montre comment il a été adapté plus récemment pour effectuer des opérations (additions, soustractions), en particulier avec de la

1. Beaucoup plus que par les comparaisons interculturelles, la théorie de Piaget sur le stade sensor-moteur a été mise à mal par des études de laboratoire dans les pays occidentaux, démontrant certaines capacités plus précoces que ce qui est observable par les techniques utilisées par Piaget.

monnaie dans le contexte de petites échoppes. De façon très inventive, Saxe a mis au point toute une série d'expériences basées sur ce système numérique, et sur des pratiques quotidiennes, telles que la fabrication de sacs noués en ficelle, pour étudier le développement des notions de nombre, de mesure et de « conservation » (par ex. de la longueur) chez les enfants.

Saxe a constaté que la séquence de stades de développement se vérifie bien, mais avec un décalage de rythme. Par contre, les enfants Oksapmin rencontrent une difficulté supplémentaire directement liée au système numérique particulier, qui est de comprendre que les mêmes parties du corps représentent des nombres différents selon la côte gauche ou droite du corps. On pourrait donc parler d'un sous-stade supplémentaire, mais il s'agit là du seul écart par rapport à l'universalité, en somme une exception qui confirme la règle.

Mes propres recherches (voir par ex. Dasen, 1975, 1984, 1998) ont également porté sur le stade des opérations concrètes, avec des enfants aborigènes en Australie, Inuit dans le nord du Canada, Ébrié et Baoulé en Côte-d'Ivoire, et Kikuyu au Kenya. La sélection de ces échantillons était calculée pour établir un contraste entre des populations vivant traditionnellement comme nomades, de chasse et de cueillette, ou comme sédentaires, de pêche et d'agriculture, donc dans des contextes écologiques très différents selon le cadre théorique éco-culturel de Berry. La prédiction, qui a été entièrement vérifiée, était que les enfants Aborigènes australiens et Inuit montreraient un développement rapide des notions dans le domaine de l'espace, parce que ce domaine est valorisé dans leur culture à cause du nomadisme. Dans les sociétés d'agriculture de subsistance, ce qui est davantage valorisé sont les quantifications, parce que les récoltes doivent être gérées d'une année à l'autre, et d'événements surplus peuvent être échangés ou vendus. En effet, les enfants Baoulé et Kikuyu montrent un développement relativement plus rapide des notions de conservation de quantité, de poids et de volume.

Les différences culturelles constatées portaient donc sur le rythme de développement de certains domaines notionnels, selon la valorisation culturelle de ces derniers, et non pas sur les structures de raisonnement, c'est-à-dire la succession de sous-stades de développement. La validité des instruments par rapport à la théorie a également été attestée par une analyse factorielle dans une recherche avec des enfants Baoulé (Dasen, 1984). Mais il est important de préciser que nous avons introduit l'utilisation de techniques d'apprentissage opératoire (Inhelder, Sinclair et Bovet, 1974 ; Dasen, Lavallée et Retschitzki, 1979 ; Dasen, Nguu et Lavallée, 1979), qui nous permettent de distinguer entre ce que nous avons appelé performance et compétence. La simple réponse spontanée à une situation expérimentale, comme une « épreuve piagétienne », n'est qu'une mesure de performance, qui ne reflète pas nécessairement la compétence réelle, surtout dans un domaine notionnel qui n'est pas culturellement valorisé. Lorsque l'on arrive à s'assurer d'une familiarité suffisante avec la situation d'examen, et que les techniques d'apprentissage opératoire déclenchent très rapidement des réponses du stade des opérations concrètes, on peut en conclure que la compétence pour ce type de raisonnement était présente, mais n'arrivait pas à s'exprimer au niveau des performances.

Ainsi, le stade des opérations concrètes est bien universel, mais seulement au niveau des compétences sous-jacentes, pas à celui des performances. Cette distinction est importante au niveau théorique, mais aussi au niveau pratique. On peut l'appliquer,

par analogie, à d'autres domaines de connaissances, par exemple au domaine scolaire. Ainsi, un élève migrant, ou un enfant d'un groupe socioculturel ou le savoir scolaire n'est pas valorisé, peut avoir des compétences qu'il n'arrive pas à faire valoir au niveau de ses performances. Autrement dit, en tant que professionnel, psychologue ou enseignant, il faut se garder de juger trop rapidement un « mauvais » résultat, car celui-ci ne reflète peut-être pas les capacités réelles.

II - L'étude du développement cognitif par les savoirs quotidiens*

La distinction que nous venons d'évoquer entre performances et compétences fait penser que les situations d'examen peuvent poser des problèmes quand elles sont utilisées dans des contextes où elles sont inhabituelles. Ne pourrait-on pas se passer entièrement de tests, d'épreuves ou autres situations artificielles, et observer simplement les activités quotidiennes ? C'est ce que font classiquement les ethnologues en « anthropologie cognitive » (cf. par ex. Wassmann, 1993) et ce qui a donné lieu, en combinaison avec la psychologie et les sciences de l'éducation, au domaine d'études appelé « savoirs quotidiens » (Lave, 1988 ; Rogoff et Lave, 1984 ; Segall, Dasen, Berry et Poortinga, 1999 ; Wassmann et Dasen, 1993).

Malheureusement, les choses ne sont pas si simples. Quand un chercheur veut étudier un certain type de raisonnement, il se peut qu'il doive attendre très longtemps pour que celui-ci se produise spontanément, et même dans ce cas, il sera peut-être difficile de spécifier exactement quels sont les processus cognitifs qui ont été mis en œuvre. Il sera donc bien obligé de provoquer ce comportement, et ceci dans des situations nouvelles et inhabituelles. Tout en reconnaissant que ces situations provoquées sont indispensables, Wassmann et Dasen (1994) insistent sur la règle qu'elles ne doivent être utilisées qu'après avoir acquis une connaissance approfondie de la culture, pour s'assurer de la validité culturelle des observations.

Pour ce qui est des savoirs quotidiens, un résumé des recherches les plus intéressantes est fourni par Segall *et al.* (1999). Celles-ci comportant notamment des recherches sur l'apprentissage du tissage (Greenfield, 2004 ; Tanon, 1994), et celles menées par une équipe de chercheurs travaillant à Recife, au Brésil, dans le domaine des mathématiques (Carragher, 1991 ; Carragher, Carragher et Schliemann, 1985 ; Nunes, Schliemann et Carragher, 1993 ; Saxe, 1988, 1989, 1991). Ces études montrent, par exemple, que des enfants qui vendent des fruits au marché sont capables de faire des calculs relativement compliqués avec un résultat correct, en utilisant des stratégies dites « orales » comme l'addition successive pour remplacer la multiplication, alors que ces enfants n'arrivent pas à faire correctement les mêmes calculs dans un contexte scolaire, parce que là ils essaient d'utiliser des algorithmes écrits qu'ils n'ont pas réellement compris.

Ces recherches se situent dans le domaine plus général des ethnomathématiques (Dasen, Gajardo et Ngueng, 2005), qui peuvent servir à revaloriser des savoirs traditionnels ou, dans le domaine d'une pédagogie interculturelle, à valoriser la diversité culturelle (Gajardo et Dasen, 2006).

III - Effets cognitifs de la scolarisation et de l'alphabétisation

Quels sont les effets cognitifs de la scolarisation et/ou de l'alphabétisation ? Les nombreuses recherches en anthropologie et en psychologie interculturelle sur cette question ont été résumées par Rogoff (1981). Nous pouvons distinguer les hypothèses suivantes :

- 1 / la scolarisation produit des processus cognitifs nouveaux ;
- 2 / la scolarisation a un impact sur des processus cognitifs universels :
 - a) en facilitant la généralisation des processus existants à une variété de contextes plus grande, y compris des contextes nouveaux et non familiers ;
 - b) en favorisant des styles cognitifs différents ;
- 3 / a) les effets de la scolarisation sont surtout des artefacts méthodologiques ;
 - b) la scolarisation produit des aptitudes spécifiques de type scolaire, qui se retrouvent dans les études expérimentales utilisant des tâches de type scolaire ; la scolarisation ne produit que des effets superficiels qui se reflètent dans les attitudes face aux situations de tests.

La première hypothèse avait la faveur de Luria et de Vygotsky dans leur recherche pionnière en Ouzbékistan, et aussi celle de l'anthropologue Goody (voir Segall *et al.*, 1999 pour plus de détails). Elle continue à avoir la faveur de nombreux chercheurs (Mishra et Dasen, 2004). Mais les recherches comme celles de Scribner et Cole (1981) et de Berry et Bennett (1991) ont permis de montrer que les effets de l'alphabétisation en elle-même (par ex. dans une écriture syllabique apprise sans scolarisation) étaient très limités et spécifiques, contrairement à la scolarisation, dont les effets vont dans le sens de la seconde hypothèse. Parce qu'une grande partie du travail scolaire se passe hors contexte, cela faciliterait la généralisation à des contextes inhabituels (hypothèse 2 a), ou un style cognitif « théorique » plutôt qu'« empirique » (hypothèse 2 b) (Scribner, 1979 ; Scribner et Tobach, 1997 ; Tapé, 1994 - voir section suivante). Mais il est difficile d'éliminer totalement la troisième hypothèse, car les situations provoquées utilisées dans la recherche, même si on cherche à éviter les tests et que l'on reste dans des situations quotidiennes, ont toujours des affinités avec les activités scolaires.

La similitude avec des activités scolaires est particulièrement frappante dans les épreuves piagétienes utilisées pour étudier le raisonnement dit « formel », celui qui est censé caractériser les adolescents et adultes. Il s'agit d'activités qui relèvent en fait de la démarche scientifique, par exemple en mathématiques (établir toutes les permutations possibles de jetons de couleurs différentes) ou en physique (tenir constantes toutes les variables sauf une pour en évaluer les effets, par exemple la longueur de la ficelle sur la fréquence d'un pendule). C'est ainsi que pratiquement toutes les recherches interculturelles ont conclu que les opérations formelles nécessitaient une scolarisation importante, de niveau secondaire. L'équipe de Recife mentionnée plus haut est pratiquement la seule à avoir mis en évidence du raisonnement proportionnel (considéré comme le début des opérations formelles) chez des adultes non scolarisés, par exemple des

pêcheurs illettrés qui arrivent à appliquer une règle de trois non seulement par rapport au prix de fruits de mer, mais aussi dans des domaines qui leur sont moins familiers (Nunes *et al.*, 1993). Mais une autre recherche par le même groupe (Schliemann et Acioly, 1989) montre que la compréhension des probabilités (dans un jeu de loterie) est liée à une scolarisation au niveau secondaire. Les non-scolarisés, dans cette étude, refusaient par exemple d'essayer de transférer ce qu'ils savaient faire pour une combinaison de chiffres à une combinaison de lettres, au prétexte qu'ils ne savaient pas lire.

IV - Différences culturelles dans les styles cognitifs

Les Brésiliens non scolarisés de Schliemann et Acioly (1989) montrent ce que Scribner a appelé un style cognitif « empirique ». Elle entendait avec ce terme le fait de refuser d'entrer en matière sur le problème posé tant que celui-ci ne correspond pas à la réalité quotidienne. Les recherches de Scribner portaient sur le raisonnement syllogistique. Son interprétation des résultats obtenus avec des adultes illettrés au Mexique et au Libéria (de même que ceux de Luria et Vygotsky en Ouzbékistan dans les années 1930) étaient que ceux-ci savaient parfaitement raisonner au moyen de syllogismes, mais acceptaient de le faire seulement si les prémisses correspondaient à leur réalité sociale. Les alphabétisés et/ou scolarisés, eux, sont d'accord de raisonner sur n'importe quelles prémisses, selon le style « théorique ».

Au Libéria, Scribner a utilisé par exemple le syllogisme suivant :

- « Tous les Kpelle cultivent du riz,
- « M. Smith ne cultive pas de riz,
- « M. Smith est-il Kpelle ou non ? »

Les adultes Kpelle illettrés répondaient : « Je ne connais pas ce M. Smith. Si vous connaissez quelqu'un vous pouvez parler de lui ; demandez à quelqu'un qui le connaît. » Scribner n'interprète pas cette réponse comme une incapacité de raisonner, sachant que sur d'autres syllogismes dont les prémisses correspondaient à une réalité connue, les mêmes personnes répondaient correctement. Il s'agit donc d'un style, et non pas de l'absence d'un processus cognitif. Luria et Vygotsky avaient fait, eux, une interprétation différente : ils pensaient qu'une année d'alphabétisation avait créé un type de raisonnement nouveau.

On parlera donc de « style cognitif » quand les individus ont la capacité de raisonner de deux façons, mais en choisissent une pour des raisons diverses. Ce « choix » n'est pas nécessairement conscient, et peut être influencé par une série de variables socioculturelles, voir même de personnalité. Ainsi, le style cognitif échappe aux jugements de valeur : ce n'est pas mieux, en soi, d'utiliser un style plutôt qu'un autre, même si, bien entendu, un style peut être plus valorisé dans un contexte particulier.

Un style cognitif qui a donné lieu à de nombreux travaux interculturels comparatifs est celui de différenciation psychologique, ou « dépendance/indépendance à l'égard du champ » de Witkin (1978). Les personnes dépendantes à l'égard du champ utilisent

une perception globale, se laissent influencer par leur entourage, aussi bien au niveau de la cognition que dans le champ social, et sont facilement empathiques : les personnes indépendantes à l'égard du champ ont au contraire une perception analytique, un jugement personnel, et moins d'empathie dans les interactions sociales. Berry (1976 ; Witkin et Berry, 1975) a mis en évidence que les chasseurs-cueilleurs étaient plus indépendants du champ que les personnes vivant d'agriculture.

Tapé (1994) oppose le style expérimental au style expérimental dans une recherche portant sur le raisonnement formel en Côte-d'Ivoire (voir encadré 1). Les similitudes avec le style théorique/empirique de Scribner sont évidentes.

ENCADRE 7.1

Le style cognitif expérimenté en Afrique

Extraits de l'ouvrage :

Tapé, G. (1994). *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental*. Paris : L'Harmattan.

« En définitive, la pensée occidentale et la pensée négro-africaine traditionnelle développent des représentations particulières de la nature et de l'homme. Dans la première, l'homme est différent et au-dessus de la nature ; il doit conquérir celle-ci et en devenir le maître. La seconde perçoit la nature comme une totalité organisée dont l'homme fait partie ; ce dernier ne saurait donc prendre son indépendance sans menacer sa vie. Ici l'esprit de négociation prévaut.

« Toutes ces représentations sont solidaires de deux méthodes de connaissance inégalement favorables au développement du raisonnement expérimental : la méthode analytique et la méthode symbolique conduisant respectivement à l'explication causale et à l'explication finale. Ces représentations agissent aussi sur les caractéristiques pédagogiques du système éducatif lui-même. Aussi est-il nécessaire d'insister sur celles-ci, vu leurs impacts sur les démarches cognitives » (p. 109-110).

Dans la partie empirique, Tapé utilise entre autres l'épreuve piagétienne de la flexibilité des tiges (donner ici la référence de cette épreuve dans Inhelder et Piaget) avec des lycéens et avec des villageois illettrés. Cette épreuve consiste à faire découvrir quels sont les facteurs qui influencent ou non la flexibilité de tiges qui peuvent varier selon leur longueur, diamètre, section et matière, et les poids qu'on peut mettre au bout des tiges. Le dispositif peut être présenté comme un modèle de piscine, les tiges étant des plongeurs qui vont se plier pour se rapprocher ou toucher l'eau. L'utilisation d'opérations torielles (c'est-à-dire d'une démarche scientifique) est démontrée par le fait de vérifier une variable à la fois, en tenant toutes les autres constantes.

Les adultes villageois disent que ce qui compte est la matière ; ils tentent une expérience en mettant des poids identiques, mais n'en tirent pas une conclusion définitive ; ils disent qu'on ne peut pas savoir si après plusieurs jours, la flexibilité va rester la même. En effet, ils se basent sur l'expérience de fabricants de pièges où il faut trouver des tiges en bois qui gardent leur flexibilité. Ils ne comprennent pas que, dans l'expérience, on fasse abstraction du temps.

« Les adultes ruraux manifestent une démarche expérimentale différente de la démarche expérimentale. Celle-ci se développe dans un contexte spatio-temporel donné, ce qui limite son application aux domaines connus. Le raisonnement expérimental n'est pas le produit de la représentation conceptuelle, mais celui de la représentation figurale. (...) »

« Le milieu scolaire apparaît donc comme le milieu le plus favorable au développement de la pensée formelle et du raisonnement expérimental, tandis que le milieu traditionnel (non scolaire) se montre plutôt favorable au développement de la pensée analogique et du raisonnement expérimental » (p. 149-150).

« Le raisonnement expérimental et le raisonnement expérimenté procèdent tous deux de la démarche hypothético-déductive, mais diffèrent par la méthode d'approche de l'objet. Dans le cas du raisonnement expérimental, l'utilisation d'une approche analytique conduit au principe de la dissociation des facteurs, entraîne une nette circonscription de la structure de l'objet et des liens qui unissent ses différents éléments. Cette connaissance détaillée permet d'accéder objectivement à l'imputation causale. Quant au raisonnement expérimenté, il s'appuie sur une approche globale conforme à la nature des objets tels qu'il se présentent à la perception immédiate. (...) »

« Les imputations causales s'organisent dans le temps en fonction des régularités constatées observées dans l'apparition successive de deux phénomènes naturels. Le raisonnement expérimenté consiste en un effort de schématisation de l'expérience vécue » (p. 208-209).

« Les Africains des villages ne sont donc pas insensibles aux opérations torielles ; ils pourraient même les développer de façon optimale sous certaines conditions ; mais, dans l'état actuel des choses, leurs démarches cognitives familières privilégient le mode de traitement analogique. (...) »

« Suivant ce modèle, chaque individu dans une culture dispose d'au moins deux modes de traitement de l'information supportés par deux formes d'intelligence : le mode analogique pour un traitement global, immédiat, économique mais imprécis et le mode conceptuel pour un traitement analytique, précis et coûteux. La culture par le biais de l'éducation et du contexte des apprentissages peut valoriser un mode par rapport à l'autre, ce qui augmente chez le sujet éduqué la probabilité d'évoquer celui-ci, confronté à un problème particulier » (p. 221).

Tapé Gozé est un enseignant-chercheur ivoirien, directeur de l'École normale supérieure d'Abidjan.

Dans le domaine de la cognition spatiale, les recherches de Dasen, Mishra, Niraula et Wassmann (2006) ont également mis en évidence une sorte de style cognitif, celui du choix entre deux cadres de références spatiales, l'égoцентриque et le géocentrique. Le cadre égoцентриque est relatif au corps propre, comme droite/gauche, devant/derrière ; le cadre géocentrique fait appel aux directions lointaines, comme par exemple les points cardinaux, ou haut/bas (vers la montagne/mer ou vallée) en région montagneuse. Avec un cadre de référence géocentrique, même l'espace restreint, à l'intérieur d'une pièce, est organisé par un système d'orientation spatiale à large échelle. Ainsi, pour localiser trois objets posés devant soi, on pourra dire « Le couteau est à l'ouest de l'assiette et le verre au nord » (pour quelqu'un assis à table et regardant le nord). Ce cadre de référence sera aussi utilisé pour encoder des situations spatiales en mémoire. Si on demande, par exemple, de se souvenir de la position de trois petits animaux alignés sur une table regardant à droite / au nord, et de reconstruire cette configuration sur une seconde table après une rotation de 180°, le sujet pourra les placer soit regardant à sa droite (égoцентриque) ou au nord (géocentrique). Dans une série d'études interculturelles comparatives, en Inde, Indonésie et Népal, nous trouvons que, alors que les langues locales permettent l'utilisation des deux cadres de références, le cadre géocentrique reçoit systématiquement la préférence.

De l'ensemble des données rapportées par Dasen *et al.* (2006), on peut conclure que les enfants qui grandissent dans un milieu où le système géocentrique est la norme, acquièrent ce dernier au niveau conceptuel avant même de pouvoir l'exprimer clairement dans leur langage. Ils y sont exposés très tôt (dès qu'ils apprennent à parler), et

commencent à utiliser eux-mêmes des termes géocentriques vers 6 ans, mais d'abord de façon aléatoire, et c'est entre 7 et 9 ans qu'ils apprennent à appliquer le système en fonction de la topographie. Le cadre géocentrique s'affirme donc avec l'âge, par exemple dans la façon dont il est utilisé pour l'encodage de situations en mémoire, mais cela ne se fait pas à partir d'un système égocentrique qui lui serait préalable.

Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'un renversement des stades de développement décrits par Piaget et d'autres psychologues occidentaux, comme nous en faisons l'hypothèse au début de nos travaux (Wassmann et Dassen, 1998), mais d'un chemin de développement différent. Celui-ci ne dépend, de toute évidence, pas seulement du langage (contrairement à ce qu'affirme Levinson, 2003), mais de tout un ensemble de facteurs, écologiques, culturels, religieux, sociaux et linguistiques, qui forment ensemble le macrosystème qui entoure cette niche de développement* particulière. Dans les sociétés asiatiques étudiées par Dassen *et al.* (2006), les deux cadres de référence coexistent, et on peut voir la préférence pour le cadre géocentrique comme un choix entre deux styles cognitifs. Ce « choix » est néanmoins contraint par une série de variables, dont par exemple l'écologie. À Bali, en Inde et au Népal, on trouve plus systématiquement l'utilisation du cadre géocentrique dans le monde rural que dans le monde urbain. Troadec (2007) a fait le même constat à Tahiti.

Avec cette série d'études, nous commençons à avoir une image plus complète d'un phénomène cognitif inconnu dans le monde occidental, et qui n'avait de ce fait jamais attiré l'attention des psychologues étudiant le développement cognitif des enfants. Dans une recherche effectuée à Genève avec les mêmes techniques, aucun des enfants n'a utilisé du langage géocentrique, ni utilisé un cadre géocentrique pour encoder une situation spatiale en mémoire. Les enfants genevois n'ont pas le choix, et il y a donc bien absence de ce processus cognitif particulier. Néanmoins, Troadec (2007) montre que des enfants français peuvent être amenés à utiliser un encodage géocentrique en utilisant une induction géocentrique dans la consigne verbale ; cette flexibilité semble diminuer avec l'âge, au fur et à mesure de l'enculturation. « On peut y voir l'effet de la culture française où prédomine une représentation égocentree de l'espace, associée à la scolarisation. De ce point de vue, les enfants les plus jeunes apparaissent nettement plus "pluralistes" ou "flexibles" que leur aînés » (Troadec, 2007, p. 156).

Parmi les chercheurs qui postulent des différences culturelles fondamentales dans les processus cognitifs, il y a Nisbett (2003) qui compare une façon de penser occidentale à une façon asiatique. Ces deux modes se présentent de la façon suivante :

Mode occidental	Mode asiatique
Analytique	Holistique
Centré sur l'objet et ses attributs	Centré sur le champ dans lequel l'objet est situé
Catégories	Relations
Lois universelles, déterministes et linéaires	Absence de lois universelles
Logique formelle	Pas de tradition de logique formelle
	Savoir expérimentel
	Raisonnement dialectique

Selon Norenzayan (2007, p. 187), on peut décrire le raisonnement dialectique asiatique en fonction de trois principes :

Le principe de changement : la réalité est un processus qui n'est pas statique mais dynamique et variable.

Le principe de contradiction : parce que le changement est constant, la contradiction est constante.

Le principe de relation et d'holisme : en raison du changement et de la contradiction qui sont constants, rien n'est isolé et indépendant, au contraire, tout est lié.

Il résulte de ces trois principes une manière d'aborder la contradiction, qui diffère fortement de celle que l'on trouve en Occident. La contradiction ne doit pas nécessairement être résolue. Deux propositions qui semblent contradictoires au premier abord peuvent être considérées comme comportant chacune une part de vérité. On s'efforcera de rechercher le juste milieu entre deux points de vue opposés.

Ainsi, les Asiatiques seraient moins enclins que les occidentaux à décontextualiser ; ils évalueraient la validité d'une conclusion en fonction du contenu des prémisses plutôt que de leur forme logique. Pour Norenzayan (sous presse), il s'agit bien d'une différence de style et non d'une absence de capacité. Par rapport à la différence entre Américains et Coréens dans ce « biais de croyance », il affirme que :

« Cette différence n'était pas imputable à une capacité de raisonnement logique plus faible chez les sujets coréens que chez les sujets américains. En effet, les sujets des deux populations montraient le même niveau de performance lorsqu'ils devaient résoudre des syllogismes abstraits. Ainsi, la différence entre les deux groupes réside semble-t-il dans la capacité à s'affranchir du contenu véhiculé par l'argument » (Norenzayan, 2007, p. 185).

Cette affirmation rappelle en fait le style empirique de Scribner, mais dans le cas de la pensée asiatique, ce style ne serait de toute évidence pas lié au degré d'alphabétisation. Pour Nisbett (2003), par contre, il s'agirait d'une différence fondamentale dans les processus cognitifs :

« La recherche montre qu'il y a en effet des différences spectaculaires dans la nature des processus de pensée des Asiatiques et des Européens » (Nisbett, 2003, p. xviii). « Deux façons totalement différentes d'approcher le monde se sont maintenues pendant des millénaires. Ces approches comprennent des relations sociales fondamentalement différentes, des conceptions sur la nature du monde, et des processus de pensée caractéristiques » (Nisbett, *ibid.*).

Je suis personnellement beaucoup plus enclin à suivre l'interprétation de Norenzayan, Choi, et Peng (2007, p. xx), qui s'approche de styles cognitifs :

« Alors que les deux systèmes de pensée sont en principe à disposition de tous les adultes humains normaux, les expériences culturelles peuvent encourager le fait de s'appuyer davantage sur un système aux dépens de l'autre, ce qui donne lieu à des différences culturelles systématiques. Ces différences dans les orientations cognitives seraient enracinées dans des mondes sociaux différents. »

V - Conclusions concernant le développement cognitif pendant l'enfance

Cole, Gay, Glick et Sharp (1971, p. 233) avaient tiré la conclusion suivante de leur vaste programme de recherche en « anthropologie expérimentale » au Libéria : « Les différences culturelles dans la cognition se trouvent davantage dans les situations dans lesquelles des processus cognitifs particuliers sont utilisés que dans l'existence d'un processus dans un groupe et son absence dans un autre. »

Cette conclusion s'applique parfaitement à l'ensemble des données interculturelles que nous avons accumulées jusqu'ici. On pourrait ajouter que les différences culturelles se trouvent surtout dans les styles cognitifs, dans la préférence pour un style plutôt qu'un autre.

Le schéma présenté dans la figure 7.2 (Dasen, 1993 a) résume nos conclusions concernant l'universalité et la relativité culturelle du développement cognitif.

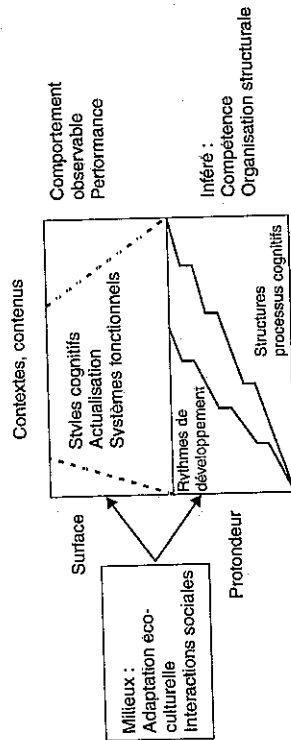


Fig. 7.2. — Représentation schématique des conclusions concernant les différences culturelles dans les développements des processus cognitifs. (adapté de Dasen, 1993 a)

Le schéma reprend la distinction entre les processus cognitifs sous-jacents et leur manifestation ou utilisation dans des contenus et des contextes particuliers ; c'est la distinction (devenue classique avec Chomsky) entre « profondeur » et « surface », mais qui n'implique aucunement l'innéisme, et peut être opérationnalisée de façons différentes. Le schéma comporte, dans sa partie inférieure, une représentation du développement cognitif, pour laquelle j'ai choisi, malgré les controverses à ce sujet (par ex. dans certaines théories néo-piagétienne – voir Bideaud, 2006 ; Dasen et de Ribbaupierre, 1987 ; Laurey, 2006), des paliers signifiant des stades. Qu'il y ait croissance continue ou reconstructions successives, le milieu culturel influence le rythme de développement des processus cognitifs, ce qui est admis même par les théories qui donnent une prépondé-

rance à la préformation des structures. Ceci est illustré par deux pentes différentes dans les courbes de développement.

Dans la partie supérieure de la figure sont représentés les moyens par lesquels les processus cognitifs sous-jacents sont utilisés en surface. Ils n'interviennent pas de façon isolée, mais se regroupent en « systèmes fonctionnels », une notion que Cole et Scribner (1974, p. 192) reprennent de Vygotsky et de Luria. Les composantes s'organisent en constellations différentes selon la nature de la tâche, ou de façon générale, selon les contextes. La notion de style cognitif, explicitée plus haut, implique la même idée de combinaison d'aptitudes élémentaires, mais caractérisée davantage les sujets et leurs façons habituelles de se comporter, plutôt que les contextes. Ces deux notions (les styles cognitifs et les systèmes fonctionnels) ne sont donc pas équivalentes, même si elles peuvent expliquer toutes les deux les différences culturelles à partir de processus universaux ; mais elles ne sont pas non plus incompatibles l'une avec l'autre et peuvent intervenir toutes les deux.

Un troisième phénomène est celui de l'actualisation, qui a également été invoqué plus haut sous forme de la distinction entre performance et compétence. Cette notion est pertinente pour une interprétation correcte de nombreuses études qui font état d'une absence d'une certaine performance dans une situation donnée ; avant de conclure à une déficience des processus cognitifs, il convient de varier les contextes d'observation (Cole *et al.*, 1971) ou de procéder à des séquences d'apprentissage (Dasen *et al.*, 1979). On observe alors souvent qu'un processus cognitif qui n'est pas utilisé spontanément peut être « actualisé » assez facilement.

L'universalité est illustrée dans la figure 7.2 par un trapèze dont la base reflète l'universalité « forte » des processus cognitifs et des organisations structurales, alors que le côté supérieur plus étroit reflète l'universalité plus « faible » des phénomènes de surface.

D - ADOLESCENCE

I - L'adolescence comme étape sociale universelle

L'adolescence est-elle un stade biologique ou une étape déterminée socialement ? Les recherches interculturelles, en particulier ethnographiques, ont contribué à ce débat depuis que Franz Boas a envoyé Margaret Mead aux îles Samoa pour essayer de trouver une société où l'adolescence ne poserait aucun problème. Si Mead (1928) a sans doute exagéré sa description d'un paradis tropical (Freeman, 1983), et en particulier la sexualité libre sous les palmiers – qui a beaucoup plu aux lecteurs occidentaux, et a sans doute contribué à la libéralisation des mœurs – les études dites hologéistiques montrent qu'il y a effectivement de nombreux sociétés humaines où l'adolescence n'est pas une période de tumulte.

Sur l'adolescence, une telle étude a été effectuée par Schlegel et Barry (1991), qui ont analysé les données pour 187 sociétés¹. Leurs constats sont résumés dans le tableau 7.2.

TABLEAU 7.2. — *L'adolescence en perspective hologéistique.*
Données tirées de A. Schlegel et H. Barry III (1991). *Adolescence : An anthropological enquiry.* New York : Free Press

	Garçons %	Filles %	Garçons N° de sociétés	Filles N° de sociétés
Présence d'une adolescence sociale	100	99	173	175
Mot pour « adolescence »	36	41	39	41
Marqueur non verbal, début	86	88	102	118
Rituel d'entrée	68	79	130	126
Début à la puberté	72	82	173	175
Durée deux ans	31	63	178	178
Mariage deux ans après la puberté	33	60	132	124
Marqueur non verbal, fin	32	35	100	118
Présence d'une période de « jeunesse »	25	20	168	166
Avec adultes du même sexe	66	84	161	160
Avec pairs	17	5	161	160
Nouveaux rôles	82	60	78	45
Nouvelle propriété	44	31	102	74
Choix « professionnels »	65	43	150	141
Participe au choix d'un partenaire	58	47	174	169
Choisit seul	18	13	141	131
Relations sexuelles prémaritales tolérées	65	60	155	163
Comportement antisocial attendu	44	18	54	34
Comportement avec violence attendu	13	3	54	34

On constate qu'une période d'adolescence sociale existe sous une forme ou sous une autre dans toutes les sociétés : même s'il n'y a pas de mot pour désigner cette étape, son début peut être marqué par un changement dans l'habillement ou la coiffure (marqueur non verbal), ou, bien entendu, par un rituel d'initiation. Cette étape est en général assez bref, de deux ans pour les filles, souvent plus pour les garçons. Dans la plupart des sociétés, l'adolescence sociale se termine par le mariage, mais peut aussi se prolonger dans une période de « jeunesse », qui n'est pas l'apprentissage des sociétés occidentales. Mais il est vrai que celle-ci est d'autant plus prolongée s'il s'agit d'apprendre des rôles adultes plus complexes, et la scolarisation en induit un allongement considérable. Par contre, dans certains cas, comme dans l'Inde rurale, où les enfants doivent

1. L'étude porte sur 187 sociétés, mais une information particulière n'est pas forcément disponible dans la littérature ethnographique pour toutes : on indique donc dans le tableau 2, pour chaque catégorie, le nombre de sociétés pour lesquelles l'information était disponible.

assurer des tâches adultes dès le plus jeune âge, cette période peut passer presque inaperçue ; ainsi, on peut dire que dans ce cas, l'adolescence telle que nous la définissons en Occident n'existe pas vraiment (Saraswathi, 1999).

On constate aussi que dans la plupart des sociétés, les adolescents passent leur temps surtout avec des adultes du même sexe, et non pas avec des pairs. Il s'agit d'une période d'apprentissage de nouveaux rôles, et du choix d'un partenaire de mariage, même si ce choix ne revient que rarement à l'adolescent seul. On remarquera surtout qu'un comportement antisocial, considéré pratiquement comme la règle dans les sociétés occidentales, n'est attendu que dans moins de la moitié des sociétés pour les garçons, et seulement dans 18 % des sociétés pour les filles. Et il ne s'agit là que d'une opposition assez bénigne à la société adulte (comme de faire du bruit, à l'exemple du charivari en Europe), alors que les comportements réellement violents ne sont attendus que dans une minorité des sociétés pour les garçons (13 %) et pratiquement jamais (3 %) pour les filles.

II - Les problèmes de l'adolescence sont-ils universels ? La construction sociale de la délinquance juvénile

Schlegel et Barry (1991) font une analyse plus fine de ce qui caractérise la socialisation dans le 13 % des sociétés où un comportement violent à l'adolescence est considéré comme la norme pour les garçons, en comparaison avec la majorité des sociétés où cela n'est pas le cas. Ces caractéristiques sont présentées dans le tableau 7.3.

TABLEAU 7.3. — *L'adolescence en perspective hologéistique : facteurs de risque pour un comportement agressif chez les garçons*

Du comportement antisocial (agressivité, violence) est attendu chez les garçons dans 7 des 54 sociétés pour lesquelles l'information était disponible. Celles-ci présentent les caractéristiques de socialisation suivantes (de façon statistiquement significative par rapport aux autres 47 sociétés) :

- pratiques éducatives sévères ;
- socialisation au contrôle de soi ;
- n'encouragent pas la confiance en autrui ;
- compétition entre pairs plutôt que coopération ;
- choix professionnels ;
- contact réduit avec les adultes ;
- comportement antisocial chez les hommes adultes (modèles de rôles) ;
- famille nucléaire (vs étendue, plusieurs générations présentes) ;
- « absence » du père pendant l'enfance ;
- coupure nette avec l'enfance, marquage visible ;
- groupe de pairs avec un nom ;
- activités militaires et/ou religieuses ;
- sports violents ;
- violence d'État, par ex. guerre.

TABLEAU 7.4. — Facteurs de risque et facteurs tampons concernant la construction sociale de la crise d'adolescence

Facteurs de risques	Facteurs tampons
Changement social rapide (occidentalisation)	Communauté
Par l'école	Maintien de l'identité culturelle
Par la télévision	Collectivisme, « culture relationnelle »
Individualisme	Liens familiaux et autres appuis
Compétition	Tolérance envers les adolescents
Ruptures familiales	Incorporation claire dans le monde adulte
Violence chez les modèles de rôles	
Frustration socio-économique	
Socialisation à la consommation	
Accès difficile au marché du travail	

III - Les adolescents migrants

Pour les adolescents migrants, on peut considérer qu'ils vivent une double difficulté, celle commune à tous de trouver leur nouvelle identité d'adultes, mais en plus celle de trouver leur place dans la société d'accueil, qui leur projette souvent une image dévalorisante (Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti et Zaleska, 1982). Sans nier les discriminations dont ces jeunes ont à souffrir, Sabatier (1999) fait remarquer que si l'on examine les recherches qui portent sur des échantillons importants d'adolescents dans les sociétés multiculturelles, on constate que dans l'ensemble les adolescents migrants ne souffrent pas plus de problèmes psychiques que les nationaux, et qu'ils ont une estime de soi plutôt positive et sont motivés pour réussir à l'école et apprendre un métier. Elle conteste aussi l'idée que la migration contribuerait à un soi-disant fossé des générations. Elle rejoint ainsi Petersen (1988) qui, elle aussi, dédramatise les « mythes de l'adolescence » dans la psychologie du développement.

Il faut rappeler que ces données ont été obtenues par rapport à de petites sociétés occidentales, étudiées dans ce qu'on appelle le « présent ethnographique », c'est-à-dire le moment où des ethnologues ont étudié ces sociétés encore peu influencées par la colonisation puis la mondialisation. Or, on ne peut qu'être frappé par le constat que la plupart des caractéristiques qui sont liées à un comportement violent à l'adolescence sont la norme dans nos sociétés occidentales, ou les adolescents passent la plus grande partie de leur temps avec des pairs, n'ont qu'un contact assez limité avec des adultes (autres que des enseignants ou des parents, dans des familles nucléaires), prennent leurs modèles de rôles en particulier dans les médias (jeux vidéos ou films où la violence est le mode habituel de résolution d'un conflit), et trouvent à l'école une socialisation plutôt sévère qui encourage la compétition.

Je vois dans cette étude holoïstique une démonstration convaincante de la construction sociale d'éventuels problèmes à l'adolescence, voire de la délinquance juvénile. Mead (et Boas) avaient donc raison sur le fond, sinon pour le cas particulier de Samoa!

L'étude de documents ethnographiques dans des bases de données du type HRAF peut, en tout cas, fournir des hypothèses qui peuvent ensuite donner lieu à des vérifications dans des études de cas plus détaillées. Ainsi, Whiting et Whiting (1988) ont organisé une série d'études ethnographiques sur l'adolescence contemporaine dans plusieurs contextes, en particulier en Australie avec des adolescents aborigènes (Barbank, 1988), au Canada avec des Inuit (Condon, 1987), au Nigeria (Hollos et Leis, 1989), Kenya (Worthman et Whiting, 1987) et Maroc (Davis et Davis, 1989). L'intérêt principal de ces études est l'observation en direct de l'impact du changement social sur l'adolescence, par exemple dans le petit village inuit étudié par Condon, où l'introduction de la télévision a été immédiatement suivie par l'apparition de violence chez les jeunes, au point où la communauté a dû demander l'installation d'un poste de police là où auparavant on n'en avait jamais eu besoin.

Le changement social rapide (la plupart du temps sous forme d'occidentalisation) est sans doute le facteur principal de déstabilisation qui amène avec lui des problèmes à l'adolescence, alors qu'une continuité culturelle peut être considérée comme un facteur tampon. Quelques variables qui accompagnent ces alternatives sont listées dans le tableau 7.4.

L'occidentalisation (dont l'école et la télévision sont des agents principaux), qui présente la société de consommation comme modèle de vie idéal, a tendance à produire une frustration socio-économique importante. Par la publicité, en particulier, on crée des besoins qui ne peuvent pas être satisfaits dans la plupart des conditions socio-économiques existantes, d'autant plus que l'accès au marché du travail est souvent très limité ou repoussé par l'allongement des études. Ainsi, ce qui manque souvent aux adolescents et jeunes est une réelle incorporation dans la société adulte.

1. Seuls des facteurs qui montrent une liaison statistiquement significative dans l'étude de Schlegel et Barry (1991) sont listés dans le tableau 3.

E - CONCLUSION

Après ces exemples de recherches, notamment sur l'adolescence, on aura compris que la psychologie interculturelle comparée est interdisciplinaire de nature. L'individu n'est pas étudié comme entité isolée, en cherchant à éliminer ou contrôler les facteurs du milieu, mais c'est l'individu dans son milieu socioculturel qui forme l'unité d'analyse, et ceci en alliant des instruments psychologiques à des méthodes tirées de l'anthropologie culturelle et d'autres sciences sociales. Cela rend les choses compliquées, mais on gagne en validité ce que l'on perd en contrôle expérimental.

C'est sans doute cela qui fait que l'approche interculturelle comparative reste marginale en psychologie générale, qui connue en grande partie à ne pas « prendre la culture au sérieux » (Dasen et Jahoda, 1986). En psychologie du développement, on constate néanmoins ces dernières années un net regain d'intérêt pour les aspects socioculturels dans les congrès de l'association « International Society for the Study of Behavioural Development (ISSBD) ».

Pour les praticiens (psychologues, enseignants, assistants sociaux, éducateurs, etc.) confrontés, partout dans le monde, à une diversité culturelle de plus en plus importante de leur clientèle, la psychologie monoculturelle qui est à leur disposition devient de plus en plus limitative. On peut donc s'attendre à une forte pression de la part des utilisateurs pour que la psychologie scientifique devienne elle-même moins ethnocentrique.

LECTURES CONSEILLÉES

En français

Troadee, B. (2007). *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris : Belin.

Il s'agit du manuel actuellement le plus récent et le plus complet par rapport à la thématique traitée dans ce chapitre, en tout cas en ce qui concerne le développement cognitif. Troadee utilise les théories les plus récentes, et fournit beaucoup de citations traduites à partir de la littérature anglophone. Le niveau de difficulté est assez avancé.

Troadee, B. (1998). *Psychologie du développement cognitif*. Paris : Armand Colin.

Troadee, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris : Armand Colin.

Guerraoui, Z., & Troadee, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Paris : Armand Colin.

Ces trois fascicules, consistant en fiches concises, peuvent être utilisés comme matériel de cours à condition d'être accompagnés par des discussions et/ou des lectures plus approfondies.

Bertrand Troadee enseigne à l'Université de Toulouse. Il a récemment édité un numéro spécial d'*Enfance* sur les approches interculturelles de développement (Troadee, 2006).

Bril, B., & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles*. Paris : PUF.

Ce manuel est ancien, mais reste en français un résumé dont les conclusions générales restent valables, même s'il ne reflète bien entendu pas les derniers travaux dans le domaine. On peut espérer qu'il reste disponible en librairie.

L'ensemble des travaux et écrits de Colette Sabatier, de l'Université de Bordeaux, représente actuellement l'apport francophone le plus complet au domaine. Voir Sabatier (1986, 1994, 1999a, 1999b, 1999c, 2000a, 2000b, 2001, Sabatier & Dasen, 2001 ; Sabatier & Holveck, 2001 ; Sabatier, Pomerleau, Maicut, Saint-Laurent, & Allard, 1990).

En anglais

Gardiner, H. W., Mutter, J. D., & Kosmitzki, C. (2005). *Lives across cultures : cross-cultural human development (3^e édition)*. Boston : Allyn & Bacon.

Ce manuel typiquement américain fournit une bonne introduction, même si le style un peu anecdotique donne une impression de superficialité.

Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective : An introduction to cross-cultural psychology. Revised second edition*. Boston : Allyn & Bacon.

Ce manuel introductif porte sur l'ensemble de la psychologie interculturelle comparée, mais comporte plusieurs chapitres sur le développement et l'éducation, rédigés par l'auteur du présent chapitre. Cet ouvrage risque malheureusement d'être bientôt épuisé. On trouvera néanmoins aussi un chapitre sur la psychologie du développement dans l'autre manuel par les mêmes auteurs, mais dont la lecture est un peu plus difficile :

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications (Second, revised edition)*. Cambridge : Cambridge University Press.

Berry et Poortinga sont en train de préparer une troisième édition de cet ouvrage.