

Chaire européenne

M. Maurice BLOCH, professeur

Cours

L'enseignement a porté sur la relation entre l'anthropologie et la psychologie cognitive. Il a consisté en dix leçons et huit séminaires de deux heures. Il a cherché à démontrer que l'anthropologie ne peut se passer d'une réflexion générale et théorique concernant la cognition et ceci pour deux raisons principales. La première est due au fait que toutes les grandes tendances anthropologiques ont nécessairement impliqué des théories cognitives, bien que celles-ci soient souvent implicites et donc introduites dans la réflexion anthropologique sans l'examen critique qu'elles nécessiteraient. La deuxième raison est que toute recherche ethnographique demande une interprétation d'actions et de paroles rencontrées sur le terrain. Cette interprétation a pour but de rendre compréhensibles les croyances et les motivations qui les sous-tendent. Une telle interprétation demande, si elle veut être la plus riche et profonde possible, d'être informée par les connaissances et réflexions récemment développées dans les sciences cognitives.

La première leçon, la Leçon inaugurale, a considéré les problèmes de la pratique académique d'une discipline comme l'anthropologie, qui a pour ambition de combiner des études spécifiques de longue durée, sur des terrains particuliers, et une ambition théorique généralisante, concernant l'humanité entière, qui s'intéresse plus particulièrement dans le cadre de cet enseignement aux processus cognitifs. La discussion s'est focalisée sur le test dit de « fausse croyance » qui a été considéré par certains comme indiquant un stade critique, chez l'enfant, du développement de sa théorie de l'esprit, c'est-à-dire de sa capacité à comprendre qu'autrui agit en termes de ses croyances et non en termes du monde tel qu'il est.

La Leçon a décrit un travail de terrain innovant pratiqué dans un petit village de forêt à Madagascar où le test a été utilisé, non pas pour évaluer le développement des enfants, mais pour étudier l'interprétation que les adultes en font dans des conditions où ils peuvent observer la différence entre les jeunes enfants qui

échouent à ce test et ceux, plus vieux, qui y réussissent. Cette interprétation, qui était celle d'adultes très peu scolarisés, s'est révélée être étonnamment proche de celle des psychologues académiques modernes.

Cette similarité surprenante a été expliquée par l'hypothèse suivante. Le développement de la cognition sociale, phénomène humain universel que le test de fausse croyance met au jour, est en partie accessible à la conscience dans certaines circonstances, par exemple celle où les villageois se trouvaient quand ils observaient les enfants testés. La raison de la convergence entre les psychologues et les villageois serait alors qu'ils interprètent le même phénomène, c'est-à-dire le fonctionnement de l'esprit, en partie avec les mêmes outils, c'est-à-dire les capacités de leur cerveau. Les différences d'interprétation, par contre, s'expliquent par les autres outils que les uns et les autres ajoutent à ceux qu'ils ont en commun, ces éléments étant dus à la position culturelle et historique spécifique des personnes concernées.

Se basant sur cette conclusion, les données que l'ethnologue de terrain obtient apparaissent sous un autre jour, qui contraste avec celles qui nous sont familières, par exemple, dans l'anthropologie culturaliste américaine. Sous l'angle proposé, la culture n'est plus un système fermé régulé intérieurement mais un système de compréhension d'un monde commun et réel interprété par des mécanismes cognitifs communs, qui, de surcroît, sont partiellement accessible à la conscience.

Dans une telle perspective, le caractère duel de la pratique anthropologique basé sur des éléments théoriques et sur des éléments ethnographiques peuvent se rejoindre dans une perspective nouvelle.

Leçons 2 et 3. Ces deux leçons ont examiné les implications cognitives des théories anthropologiques les plus classiques afin de montrer que, bien que celles-ci ne soient normalement pas considérées comme appartenant à ce qui est souvent nommé « l'anthropologie cognitive », elles reposent néanmoins sur des théories implicites de la cognition.

Pour simplifier les choses, les théories anthropologiques ont été rangées sous deux étiquettes : « évolutionnistes » ou « diffusionnistes ». Ces termes ont été employés ici d'une manière inhabituelle. Ont été appelées « évolutionnistes » les théories qui, dans le sillage des travaux de Darwin, ont été désignées ainsi par leurs auteurs. Par contre, le terme « diffusionniste » a été utilisé d'une manière beaucoup plus large, incluant naturellement les théories qui arboraient ce titre, mais aussi bien d'autres que leurs auteurs n'auraient jamais envisagé de nommer ainsi.

Les évolutionnistes mentionnés au cours des leçons ont naturellement surtout été les grands auteurs du dix-neuvième siècle tels que L.H. Morgan, J. Lubbock, E.B. Tylor. Ces trois anthropologues, notamment, considéraient leurs travaux comme la continuation du grand projet darwinien et Darwin lui-même comprenait leurs travaux ainsi. Néanmoins, la méthode employée n'était pas véritablement

darwinienne. Elle était plutôt le produit d'un courant évolutionniste beaucoup plus ancien, nullement dérivé de la théorie de la sélection naturelle. Il serait même possible de dire que leurs théories étaient en un sens anti-darwiniennes, car les traits qu'ils considéraient comme cruciaux étaient des traits acquis.

En fait, il régnait un malentendu fondamental au cœur de l'évolutionnisme. Car, pour Darwin, l'être humain est un animal évolué et, comme l'ont souligné de nombreux auteurs, c'est le cerveau humain qui est la spécialisation la plus marquante de l'espèce. Ce cerveau procure aux humains la capacité de communiquer entre eux avec une intensité et une complexité uniques dans le règne animal et il permet que les messages que les humains se transmettent, quelquefois de génération en génération, les créent, tout autant que leurs gènes, mais d'une manière fondamentalement différente. Ainsi, l'histoire humaine ne peut pas être une simple continuation de l'histoire de l'évolution biologique comme le pensaient les évolutionnistes. L'anthropologie a besoin de prendre en compte la spécificité du cerveau humain et les nombreuses implications qu'il rend possible.

Cette objection à l'évolutionnisme forme la base des critiques qui ont été groupées dans ces leçons sous l'étiquette « diffusionnisme ». Sous cet angle, l'histoire humaine peut être envisagée comme une immense conversation qui a commencé avant l'apparition d'*Homo Sapiens Sapiens* et où la position de chaque individu dans ces réseaux d'échanges extrêmement complexes rend l'idée d'une histoire unilinéaire et prédictible — qui serait, selon les évolutionnistes, le produit direct du potentiel humain — ridicule. Du point de vue diffusionniste, l'individu est créé par sa position unique et accidentelle dans ce maelström de communications. En d'autres termes, on dira qu'il est créé par sa « culture ». Ainsi, ce qui a été appelé le « culturalisme » en anthropologie se révèle être une variante du diffusionnisme.

La critique de l'évolutionnisme est donc recevable, et même inévitable, et il n'est pas étonnant qu'elle ait été si fréquemment répétée. Elle a néanmoins mené, au cours de l'histoire intellectuelle de la discipline anthropologique, à une position épistémologique que les leçons ont pris pour cible. Car la critique diffusionniste a résulté en un abandon total — qui ne se justifiait pas — de l'approche naturaliste qui avait caractérisé l'évolutionnisme. Ainsi, toutes les références aux capacités cognitives humaines se trouvèrent éliminées et indésirables, car relevant de la nature humaine, tandis que pour les culturalistes une telle chose n'existe pas. Pour eux une personne est entièrement et seulement le produit de sa position dans l'immense conversation humaine où le hasard historique l'a placée. Cette position d'antithèse face à l'évolutionnisme se retrouve en particulier chez des auteurs américains tels que Margaret Mead et Clifford Geertz. Elle est aussi celle de quelques auteurs français comme Foucault. En excluant toute possibilité de général, elle rend l'idée d'une science anthropologique impossible.

La leçon trois a également examiné des théories qui pourraient être considérées comme intermédiaires entre celles des évolutionnistes et celles des diffusion-

nistes. Tout d'abord ont été examinées les propositions de Lévi-Strauss et de Piaget qui, comme on a pu le dire, se ressemblent. Toutes deux insistent sur le caractère structurant de l'esprit, réintroduisant ainsi la nature humaine, mais celle-ci tient un rôle très limité. Elles diffèrent en certains aspects fondamentaux. Pour Lévi-Strauss, le cerveau structure la culture que l'individu reçoit toute faite d'autres adultes, tandis que, pour Piaget, c'est le monde extérieur que l'enfant apprend en le structurant.

Leçon 4

Cette leçon a tout d'abord évoqué brièvement les travaux du psychologue russe Vigotsky et leur réception par les anthropologues qui se sont inspirés de ses théories.

La partie principale de la leçon a considéré les implications pour l'anthropologie des critiques récentes des théories de Piaget que l'on pourrait qualifier de « modularistes ». Particulièrement important pour l'anthropologie est le fait que le modularisme, s'appuyant sur des données expérimentales empiriques, paraisse suggérer qu'une grande partie des connaissances fondamentales seraient déjà inscrites ou latentes dans les cerveaux humains normaux. De telles découvertes ont encouragé certains auteurs, tels Pinker, à minimiser le degré de variation culturelle, variation que les anthropologues ont toujours tenu à souligner fortement, et qui motivait les critiques que les diffusionnistes ont adressées aux évolutionnistes. Pour ces auteurs, inspirés du modularisme, la culture serait simplement une couche superficielle, posée sur la base immuable des aspects universaux de la connaissance. Une grande partie de la leçon a consisté en une critique de ce genre de dualisme que le modularisme a souvent encouragé et qui implique que la connaissance consiste en deux niveaux distincts. La critique s'est tout d'abord basée sur la simple observation du fait que ce que les anthropologues rencontrent sur le terrain ne manifeste nullement une telle division.

Par contre, une approche qui tient compte des processus de développement des connaissances au cours de la vie et surtout pendant l'enfance évite une telle dichotomie peu convaincante et permet de tenir compte et de la variation culturelle et de ce que les travaux récents en psychologie, qui ont mené au modularisme, nous ont appris.

Leçon 5

Cette leçon a élaboré une proposition de synthèse des théories évolutionnistes et diffusionnistes. Cette synthèse a pour ambition de prendre en compte la nature de la culture dans ses aspects implicites et explicites, ce que nous savons sur la transmission culturelle, l'aspect historique et particulariste de la culture, le développement ontogénique, ainsi que les enseignements du modularisme. À tout ceci s'ajoutent deux nouveaux éléments dont il est nécessaire de tenir compte. Le premier est la plasticité du cerveau, qui implique que nous ne pouvons pas considérer la culture comme un élément extérieur agissant sur une entité inté-

rieure fixe, mais que nous avons à faire face à une relation dialectique entre l'organique et le culturel. Le deuxième élément est ce qui a été appelé la « cognition distribuée ». Cette expression désigne le fait que les gens agissent et ont des connaissances en société, qu'ils s'interpénètrent et peuvent réagir aux événements en s'appuyant sur les connaissances d'autres membres de leur groupe qu'ils reconnaissent comme compétents et en qui ils font confiance.

Leçon 6

Les cinq dernières leçons ont été conçues sous un angle différent des cinq premières. Tandis que les cinq premières avaient consisté en une réflexion théorique générale sur les implications des sciences cognitives, et surtout psychologiques, pour la théorie anthropologique, les leçons suivantes ont concerné la possibilité pour les sciences cognitives d'aider le processus d'interprétation des phénomènes ethnographiques que l'anthropologue rencontre sur le terrain.

La sixième leçon a consisté en un examen de la relation qui existe entre les concepts et les mots et sur ce que la psychologie nous a appris concernant la nature des concepts. Les ethnographes sont confrontés à des mots qu'ils ont souvent du mal à définir. Au lieu d'accepter le problème de face, ils croient souvent qu'en forçant une définition précise, ils atteindront ainsi les catégories qui cadrent la compréhension du monde et qui, donc, organisent l'action de ceux qu'ils étudient. La leçon a critiqué cette approche en soulignant tout d'abord l'absence d'identité des concepts et des mots rendue évidente, *inter alia*, par le fait que les enfants au stade pré-linguistique et les sourds-muets sont munis de concepts. Ensuite, la distinction entre les concepts prototypiques et les concepts classiques a été examinée pour ce qu'elle peut nous apprendre à propos de l'organisation du savoir que nous rencontrons sur le terrain.

Une partie de la discussion s'est focalisée sur les termes de parenté. Ceux-ci ont été considérés à la lumière de la transformation que l'on observe quand les mots sont appris initialement comme liés à des phénomènes typiques et peuvent changer leur relation aux concepts en devenant des outils plus précis auxquels peut correspondre une définition. La leçon a ainsi souligné la transformation continue de la nature même des concepts au cours du processus social.

Leçon 7

Cette leçon analysa la relation entre discours, connaissance et ethnographie à la lumière d'un groupe d'études sur la parenté qui ont été menées par Rita Astuti et moi-même dans deux différentes localités à Madagascar, en liaison avec deux psychologues du développement, Susan Carey et Gregg Solomon. Ces études ont concerné les représentations de la parenté malgache, et en particulier, la conceptualisation de la relation entre parents et enfants. Les résultats de ces études ont été riches. Néanmoins, la discussion a surtout porté sur le contraste entre le genre de discours que l'ethnographe recueille lors de terrains anthropologiques classiques et les données qui proviennent de tests psychologiques réalisés

sur place en parallèle aux méthodes ethnographiques normales. Les tests en question originalement développés en laboratoire aux États-Unis afin d'étudier le développement cognitif de jeunes enfants américains avaient été adaptés pour les conditions malgaches. Les deux modes de recherche — ethnographique et psychologique — révèlent deux très différents types de connaissances à propos de ce qui est censé être la base de la parenté. La leçon a proposé une relation possible entre ces différents savoirs et a discuté ses implications sur la nature des données ethnographiques en général

Leçon 8

La leçon s'est intéressée à l'analogie et, plus particulièrement, aux métaphores.

Tout d'abord, la place centrale de l'imagination dans le processus social a été soulignée ainsi que son rôle dans la créativité et l'innovation. Par contre, c'est surtout la place du métaphorique dans le discours quotidien qui concerne l'ethnographe et qui a donc été examiné en détail. Le rôle des métaphores mortes ou usuelles a été analysé car il est souvent considéré comme central pour l'interprétation ethnographique, indiquant, pour de nombreux anthropologues, les manières de penser qui caractériseraient les cultures étudiées. La question des critères utilisés par les ethnographes pour décider qu'une proposition est métaphorique ou littérale a également été abordée. Plus particulièrement, les théories de Johnson et Lakoff ont été évaluées à la lumière de travaux psychologiques récents. L'influence des métaphores sur la pensée a été discutée, plus particulièrement en utilisant l'exemple des représentations de l'espace dans différentes langues et cultures. La partie finale de la leçon concernait les principes qui permettent la création de métaphores nouvelles. Finalement le trajet et la transformation des métaphores nouvelles en métaphore conventionnelle ont été examinés dans des contextes ethnographiques de phénomènes religieux.

Leçon 9

Cette leçon a examiné en détail deux textes ethnographiques parmi les plus célèbres. Tous deux se consacrent, entre autres sujets, aux représentations du temps chez les groupes concernés. Les deux textes choisis ont été *The Nuer* de Evans-Pritchard et *The Fame of Gawa* de Nancy Munn. Le but de cet examen a été de démontrer que l'absence d'une réflexion sur le cognitif mène ces auteurs à des conclusions qui sont évidemment fausses car elles impliqueraient un appareil cognitif impossible et incompatible avec tout ce que nous savons sur la psychologie humaine. D'ailleurs, un examen détaillé des citations d'informateurs fournies dans ces deux livres révèle que celles-ci sont totalement incompatibles avec ce que les auteurs étudiés prétendent concernant la représentation du temps chez les groupes concernés. Elles se révèlent aussi beaucoup plus proches de la nôtre qu'ils ne le suggèrent. Par contre, si nous prenons en compte ce que les sciences cognitives nous ont appris, nous pouvons approfondir la compréhension

des données que ces auteurs nous ont fournies et, dans une certaine mesure, récupérer leurs analyses en les plaçant sur des bases beaucoup plus sûres.

Leçon 10

Cette leçon a été centrée sur ce que les sciences sociales et les psychologues ont nommé « la mémoire ». L'hétérogénéité des référents du mot a été soulignée ainsi que les problèmes de communication qu'elle implique. La relation entre le stockage d'information dans le cerveau et le discours situé dans la vie sociale a été le sujet principal de la leçon. La notion de schéma développée par Bartlett a été discutée pour ce qu'elle peut nous apprendre sur le caractère de la culture. Ensuite a été examinée la relation qui existe entre mémoire autobiographique et schéma culturel. Finalement, la notion de mémoire collective, telle qu'elle se retrouve dans les écrits d'Halbwachs, a formé le sujet de la deuxième partie de la leçon (en particulier, la relation entre l'évocation du passé dans des cadres sociaux institutionnalisés et le sens de l'identité, un sujet central pour de nombreux livres récents en sociologie et anthropologie). Ce sujet a été revu à la lumière des connaissances psychologique modernes.

SÉMINAIRES

Deux des séminaires ont été consacrés à la discussion du contenu des leçons.

Un des séminaires a été remplacé par la leçon 9 qui n'avait pas pu avoir lieu à cause de la fermeture du Collège.

Un séminaire a été donné par le Dr. Rita Astuti de la *London School of Economics and Political Science*. Ce séminaire a concerné une grande étude qu'elle mène chez les Vevo de Madagascar. Cette étude combine les méthodes anthropologiques et psychologiques. Elle concerne la nature de la croyance des villageois dans le pouvoir de leurs ancêtres. Elle se focalise tout particulièrement sur le développement chez les enfants Malgache de notions religieuses.

Un séminaire a été donné par le professeur Paul Harris de l'université de Harvard. Il a concerné les processus de transmission culturels et plus particulièrement le rôle de la confiance pour comprendre l'adoption ou le rejet d'informations fournies à l'enfant au sujet de choses qu'il ne peut pas connaître de lui-même. Les études analysées concernaient tout particulièrement les croyances religieuses.

Un séminaire a été donné par Dan Sperber, directeur de recherche au CNRS, il a concerné la nature de la transmission culturelle.

Un séminaire a été donné par les Drs. Pascal Clément et Laurence Kaufmann, des universités de Genève et de Fribourg, au sujet de leurs études concernant les notions de morale chez les enfants.

Un séminaire a été donné par M^{me} Anne-Christine Taylor, directrice de la section recherche au nouveau musée du Quai Branly, à propos des bases psychologiques des croyances des indiens Achuar d'Amazonie. Une question centrale a concerné comment ce qui a été appelé « le perspectivisme » peut être réconcilié avec nos connaissances générales sur le développement cognitif. En particulier, ce que représente la relation prédateur/proie pour les enfants et, plus généralement, l'idéologie de la nourriture ont été discutés.

PARTICIPATIONS À COLLOQUES, SÉMINAIRES ET RÉUNIONS SCIENTIFIQUES

Colloque sur la notion de croyance. Collège de France (13-14 octobre 2005).

Colloque : Evidence. London School of Economics and Political Science (13 octobre 2005).

Communication : « *I saw it with my own eyes* » or the dangers of intentionality ».

Colloque sur l'Anthropologie cognitive. Université de Pavie (12-13 décembre 2005).

Communication : *Truth and Sight*.

Colloque : Anthropology and Cognitive Developmental Psychology (6-7 janvier 2006). London School of Economics and Political Science.

Communication : *Meta Meta Theory of Mind*.

Colloque sur le Traitement de la Mort dans les sociétés anciennes. Université de Chicago (16-17 février 2006).

Communication : *Concluding Remarks : an Anthropological Perspective*.

Colloque : Colloquium on Chinese Kinship. University of Manchester (22-23 avril 2006).

Communication : *Concluding Remarks from a Comparative Perspective*.

École Doctorale sur la Mémoire. Universities of Zurich and Constance (28-29 avril 2006).

Conférence : *The Anthropology of Memory*.

Cours et Conférence. Université Libre d'Amsterdam (22-25 mai 2006).

Cours : *From Fieldwork to Ethnography*.

Conférence : *Going in and out of Each Other's Bodies*.

École Doctorale des départements de Sciences Cognitives. Université de Mesine *et al.* (30-31 juillet 2006).

Conférence : *Anthropology and Cognitive Science*.

Workshop sur le transcendantal et le religieux en relation aux découvertes archéologiques récentes (6-13 août 2006) Catalhuyuk. Turquie.

PUBLICATIONS

2005 *Essays in The transmission of Culture*. Berg : London. LSE Monograph.

2005 *Da Preda a Cacciatore : La Politica dell'esperienza religiosa*. Cortina : Milano.

2005 *L'anthrologie Cognitive a l'Épreuve du Terrain*. Paris : Fayard.

2006 « Que especie de ser e que os antropologos assumem estudar O exemplo da Compreensao do Tempo » in eds. Rui Fausto e Rita Marmoto *Tiempo E Ciencia* Gradiva : Lisbon.

2006 « Teknonymy and the evocation of the "Social" among the Zafimaniry of Madagascar », eds. G. vom Bruck and B. Bodenhorn. *The Anthropology of Names and Naming*. Cambridge CUP.

À paraître : « Going In and Out of Each Other's Bodies » in Harvey Whitehouse & James Laidlaw (eds.) *The Salvaged Mind : Social anthropology, religion, and the cognitive sciences*, Durham : Carolina Academic Press.