

langage milieu et différences individuelles

Le groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris a publié dans le Bulletin de Psychologie n° XXIX 320, 1-3, 1975-1976, une série d'articles relative au rapport du langage et du milieu dans la détermination des différences individuelles. Nous donnons ci-dessous une synthèse du contenu de ces différentes études dont les références sont données en note.

Aborder le problème du rôle du langage dans la détermination des différences individuelles selon le milieu renvoie au grand débat théorique sur les influences respectives des grands facteurs de développement : d'une part les facteurs biologiques, héréditaires et maturationnels, d'autre part les facteurs sociaux, culturels et économiques. Ce sujet vaste a suscité de nombreux travaux ainsi que l'élaboration de diverses théories, les unes accordant une importance prépondérante à l'individu, les autres au milieu. Actuellement, le développement est conçu comme la résultante d'une interaction constante entre un organisme actif et son milieu.

L'individu naît avec un certain potentiel qui se développe et s'actualise sous l'effet conjoint des facteurs de maturation et de milieu. L'importance de l'influence du milieu est reconnue unanimement, mais la question de la nature de cette influence et de ses mécanismes reste ouverte. Les difficultés majeures rencontrées à ce niveau résident d'une part dans la définition du terme « milieu », d'autre

part dans la manière de pouvoir appréhender ce facteur difficilement isolable. Une équipe de chercheurs du laboratoire de psychologie différentielle (1) se sont penchés sur ces problèmes. Une partie de leurs travaux a donné naissance à un ouvrage paru aux Presses Universitaires de France sous le titre « Cultures et Conduites ». Une autre série de travaux, portant plus spécifiquement sur « le rôle que les théories du langage assignent à celui-ci dans la genèse des différences de développement observées entre milieux différents » comme le présente M. Reuchlin, a fait l'objet d'une publication sous forme d'articles dans un bulletin de psychologie (2).

Nous résumerons ici le contenu de ces articles qui présentent diverses conceptions et tentatives de réponses au problème posé. Les divergences présentées par ces théories sur la nature de l'influence du milieu nous mènent à les regrouper, comme l'a fait J. Nadel (3) dans l'un des articles, en trois grandes catégories : le milieu est à la fois source et moule d'une conduite de communication, dans la première, il devient condition d'exercice d'une fonction cognitive dans la seconde, enfin il est considéré comme source, condition et objectif de l'activité de relation dans la troisième. Ces diverses prises de position ne s'excluent pas nécessairement entre elles ; elles sont plutôt le reflet de préoccupations différentes.



le milieu, source et moule d'une conduite

Telle est la conception de deux grandes écoles : l'école béhavioriste et l'école culturaliste dont nous exposerons brièvement l'apport théorique avant d'examiner plus longuement la conception de B. Bernstein, qui accorde un rôle particulièrement important au langage dans le développement cognitif.

L'école béhavioriste dont la caractéristique est de limiter son objet d'étude « aux données observables du comportement extérieur » se situe dans cette perspective. L'organisme dispose de mécanismes innés qui sous-tendent la possibilité d'apparition d'une conduite ; le milieu agit comme élément structurant de l'organisme, par le renforcement sélectif des réponses qu'il opère.

Le développement du comportement verbal consiste en l'acquisition empirique des structures linguistiques. Et la contribution du milieu y est déterminante en tant qu'agent de sélection et de renforcement des conduites verbales à partir des premières lallations. Ce sont des techniques dites de condi-

tionnement opérant (4), qui, par les comportements d'approbation employés spontanément par l'entourage de l'enfant, jouent un rôle dans la sélection et l'organisation graduelle de la conduite verbale d'un individu.

Ainsi le rôle attribué au milieu par l'école béhavioriste lui fait considérer les différences individuelles comme le produit de l'histoire des contingences de renforcement, c'est-à-dire l'histoire de la réactivité suscitée et modelée par le milieu. La notion de « conditionnement inadéquat » peut, dans cette perspective, expliquer des déficiences de développement non liées à des troubles physiologiques et a été utilisé, au niveau des applications pédagogiques, pour promouvoir des techniques de rééducation susceptibles d'être remédiées.

Pour l'école culturaliste, le langage est un « comportement social, témoin du modelage culturel ».

L'individu est le produit de son histoire socio-culturelle et le langage a une influence déterminante sur le développement cognitif. Le point de vue de cette école est plus sociolo-

gique mais nous le mentionnons car il a fortement influencé certains psychologues et notamment Bernstein.

Bernstein (5) considère le langage comme le médiateur privilégié des influences sociales sur le niveau intellectuel de l'enfant. Son modèle théorique sur les rapports du langage, du milieu et du développement cognitif, prend naissance dans l'étude de l'échec scolaire d'enfants issus de ce qu'il appelle la « working class », la classe ouvrière. Il se propose de montrer qu'il existe une corrélation entre le type de langage parlé par les membres d'une famille, les caractéristiques du milieu familial et le mode d'expression cognitive de l'enfant, ces trois éléments se définissant selon deux pôles distincts qui correspondent chacun plus particulièrement à une classe sociale.

L'enfant de la « Middle Class », classe moyenne, est orienté vers des buts à long terme. Il vit dans un univers très structuré sur le plan formel et dans un système stable de buts et de valeurs. Il est sensibilité aux structures des objets ou des

situations, et aux relations qu'ils entretiennent entre eux. Son mode d'expression est renforcé sur le plan de la verbalisation.

L'enfant de la classe ouvrière vit dans un univers moins cohérent où la poursuite des buts à long terme tient peu de place. Il apprend à réagir au contenu des objets et des situations. Il perçoit ainsi le monde de façon séquentielle, appréhende les événements comme des faits séparés, ce qui provoque chez lui un processus cognitif descriptif.

Bernstein établit une corrélation entre ces éléments et les deux types de langage parlé. L'un est un langage « riche en qualifications individuelles, personnelles » dont la forme implique un ensemble d'opérations logiques complexes. Il est caractérisé par une organisation syntaxique et un lexique non prévisibles ; c'est ce que Bernstein appelle le « code élaboré », dont la fonction principale est de faciliter l'échange de symboles personnalisés et individualisés.

Le second type de langage contient « une forte proportion d'ordres brefs, d'affirmations et de questions simples dans lesquels le symbolisme est descriptif, tangible, concret, visuel et d'un faible niveau des généralités ». Ce type de langage comporte une connotation plus affective que logique. Son lexique et son organisation syntaxique sont prévisibles. Il s'agit du « code restreint » dont la fonction est de renforcer les relations sociales fortes, en restreignant la symbolisation verbale des réponses individualisées. C'est le type de « conversation à bâtons rompus ».

Un individu peut, suivant la forme de relations sociales caractérisant la situation, passer d'un code à l'autre, s'il les possède tous les deux. L'enfant de la classe moyenne possède les deux codes. L'enfant de la classe ouvrière possède le second et comprend le premier, à condition de le traduire dans son propre langage, ce qui lui fait perdre les indices de « structuraux » de mise en relation des éléments de l'expérience.

L'examen de ce qui se passe au niveau scolaire montre que l'institution scolaire présente des caractéristiques semblables à celles de la « classe moyenne » : le lien à un futur lointain, l'accent mis sur l'aspect formel des relations entre objets ou situations, la notion de différence de statut entre maître et élève qui implique un certain type de langage.

L'enfant de la « classe moyenne » se retrouve dans un monde connu, familier.

L'enfant de la « classe ouvrière » rencontre des difficultés au niveau de la communication avec le maître, de l'acquisition de nouvelles structures de langage, comme par exemple l'algèbre, de l'explication des principes et opérations. Or, l'école a pour but « de rendre explicites et d'élaborer à travers le langage les principes et les opérations, que ceux-ci s'appliquent aux objets ou aux personnes ».

Selon Bernstein, il n'y a pas lieu de parler de déficit linguistique, ni de déficit intellectuel. Les échecs scolaires rencontrés chez les enfants de la « classe ouvrière » sont le résultat d'un langage et d'une orientation cognitive inadéquats.

Les tests qui sont souvent en corrélation avec le niveau de réussite scolaire sont fortement entachés d'un facteur verbal. Ils mesurent plus le mode d'utilisation du langage, la possession d'un certain type d'outil linguistique, le code élaboré, qu'un niveau intellectuel réel. On peut d'ailleurs, constaté chez certains enfants un score élevé à un test non verbal et simultanément un score faible à un test verbal, ce qui tend à prouver qu'il s'agit de divers modes d'expression de l'intelligence et non de l'intelligence elle-même. L'intelligence serait une capacité innée qui permettrait à l'individu d'exploiter les possibilités d'usage du langage qui lui sont offertes dans son contexte social.

Bernstein, dans son étude des difficultés scolaires de certains enfants, critique le terme d'éducation compensatoire :

1° L'environnement éducationnel offert dans ce cas aux enfants est lui-même inadéquat : personnel instable, écoles mal équipées.

2° Le concept d'éducation compensatoire sert à masquer les carences du système scolaire « normal », en attirant l'attention sur les familles, chez lesquelles il « manque » quelque chose que l'école doit compenser. On réduit ainsi l'importance de la culture familiale qui doit être laissée à la porte de l'école car considérée comme inadéquate.

3° Enfin, ce terme laisse supposer qu'après les cinq premières années, rien ne peut modifier les apprentissages effectués. Il faut au contraire considérer toute la période de l'école élémentaire.

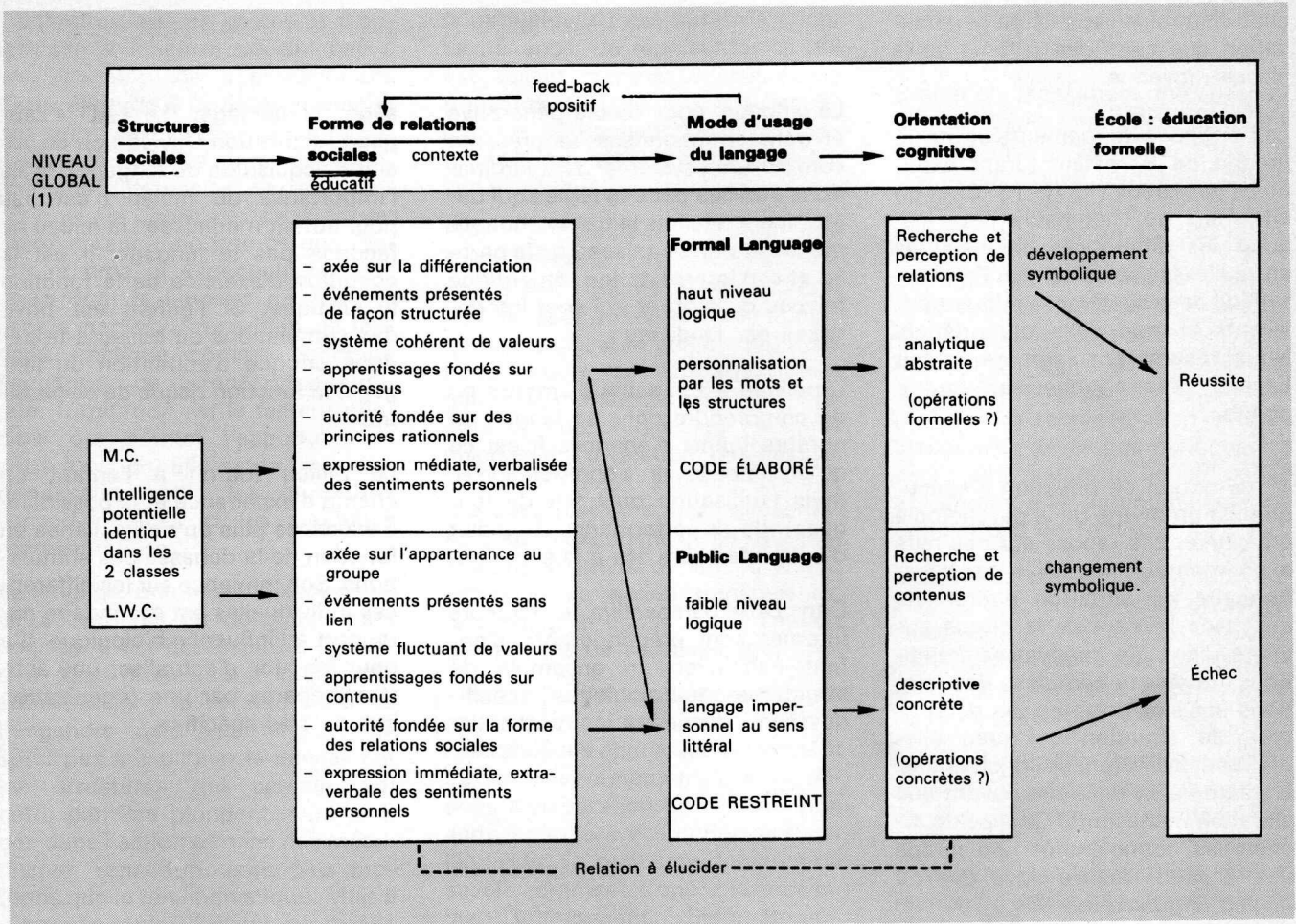
En résumé, les enfants disposent à la naissance d'une intelligence potentielle identique, quelle que soit la classe sociale de leurs parents.

Les caractéristiques du milieu familial déterminent une certaine forme de communication qui met l'accent soit sur la différenciation personnelle du locuteur, soit sur le sentiment d'appartenance au groupe. Il en résulte une certaine orientation cognitive, affective et sociale des membres de chaque classe sociale (voir schéma).

Il n'y a pas de supériorité d'un code sur l'autre. Par code restreint se réalise une « solidarité sociale de type mécanique » (les gens sont liés les uns aux autres à travers la similitude de leur fonction dans la société). Par le code élaboré, se réalise une solidarité organique (les gens sont liés à travers les différences de leur fonction).

Dans ses récents articles, Bernstein élargit son modèle en décrivant les relations entre les deux codes, les systèmes de rôles familiaux et les modes de contrôle correspondant. C'est à ce niveau qu'il poursuit actuellement ses recherches, dont nous ne donnerons ici qu'un aperçu.

Bernstein distingue deux systèmes possibles de rôle dans une famille :



– Un système « clos », qui limite la variété des alternatives offertes pour la réalisation verbale des significations. L'enfant avance dans un système rigide de significations. Ce système se développe en liaison avec le code restreint.

– Un système « ouvert », qui encourage l'exploration et l'expression de nouvelles significations. Ce système est en liaison avec le code élaboré.

Les familles développent chez l'enfant le type de langage correspondant à leur système de rôles : il existe ainsi deux types de familles :

– Les familles « positionnelles » dans lesquelles le système de communication est fermé, avec peu d'expressions personnalisées. L'apprentissage des rôles, définis formellement, y est très structuré et ne fait pas place à l'ambiguïté.

L'autonomie personnelle est réduite. Le mode de contrôle est soit impératif (caractérisé par l'ordre brut : « tais-toi »), soit fondé sur les statuts formels (âge, sexe...).

– Les familles « personnelles » dans lesquelles le système de communication est ouvert et centré sur les différences individuelles. Les rôles formels sont moins importants. L'enfant construit son rôle et fait l'apprentissage de l'ambiguïté des rôles. La règle sociale est acquise par l'enfant, non imposée. Le mode de contrôle est fondé sur les qualités de la personne (examen des motifs et des intentions).

Ce modèle peut être critiqué et complété en examinant les facteurs de changement social qui entraînent des changements de codes. (Bernstein le fait lui-même en observant dans les sociétés occiden-

tales une tendance à la personnalisation dans la socialisation, donc le passage à un code élaboré.)

Critiques

Bien que Bernstein se défende de parler de déficit linguistique, nous pouvons constater que, sur le plan du langage, il définit le code restreint d'une manière négative par rapport aux caractéristiques du code élaboré (syntaxe moins riche, vocabulaire plus restreint, logique moins marquée).

De même sur le plan cognitif, bien que Bernstein parle d'orientation cognitive inadéquate, il définit le comportement cognitif des enfants de la classe ouvrière comme moins

abstrait, moins capable de généralisation que celui des enfants de la classe moyenne.

Les critiques fondamentales de la théorie de Bernstein furent exprimées par Labov (1970-1972) et un ensemble de chercheurs pour lesquels les différences linguistiques entre classes sociales sont l'expression de deux systèmes vraiment différents et non celle d'un déficit. Nous résumerons, comme le fait Esperet, ces critiques en quatre points :

1° La notion de privation linguistique est un mythe de la psychologie éducative. Elle repose sur des faits expérimentaux, recueillis par questionnaire ou situation d'interview qui place l'enfant de la classe ouvrière dans de mauvaises conditions : le réseau complexe des relations sociales entre en jeu dans ce type de situation qui crée elle-même des différences linguistiques. L'enfant va se défendre devant une situation menaçante. Ce type de recherches donne plutôt une image des relations maître-élève que du niveau linguistique.

2° Le code élaboré dont parle Bernstein comporte selon Labov une « multitude de traits relevant de la pure verbosité » (termes inutiles – retours formels – marques de répétition).

3° Une grammaticalité existe dans les deux systèmes linguistiques : les règles utilisées sont différentes et méconnues en ce qui concerne le langage parlé.

4° S'appuyant sur la théorie de Piaget que nous examinerons plus bas, Labov refuse l'existence d'un lien direct entre le langage et la correction logique de la pensée.

En conclusion, on peut parler de différents développements cognitifs mais la thèse de Bernstein reposant trop sur la notion implicite de déficit, ne donne pas de justifications suffisantes pour montrer l'influence du langage sur le développement cognitif.

le milieu, condition d'exercice d'une fonction

Le langage, pour l'école générative et transformationnelle, se présente comme un « système de coordinations établies par des règles qui déterminent à la fois la forme phonétique de la phrase (niveau de la parole) et son interprétation sémantique (niveau du mot) et qui sont intériorisées par l'individu ».

L'individu est capable d'émettre ou de comprendre dans sa langue un nombre infinis d'énoncés (c'est ce qu'on appelle la « compétence »), mais l'utilisation qu'il fait du langage (la « performance ») inclut d'autres facteurs liés à la situation.

Dans cette perspective, les facteurs internes sont prépondérants. L'enfant naît avec un ensemble de structures neurologiques spécifiquement destinées à l'apprentis-

sage du langage. (Le LAD « Language Acquisition Device » ou dispositif d'acquisition du langage). Mais l'importance du milieu n'est pas pour autant minimisée : le milieu ne façonne pas le langage, il est la condition d'exercice de la fonction linguistique. Si l'enfant est privé des stimulations du milieu à la période critique d'apparition du langage, la fonction risque de disparaître.

Le milieu fournit à l'enfant un champ d'expérience et la possibilité d'exercices plus ou moins variés en fonction de la richesse des stimulations. Son influence sur les différences individuelles est secondaire par rapport à l'influence biologique. Il a pour fonction d'actualiser une activité préparée par une organisation interne très spécifiée.

le milieu, source, condition et objectif d'une activité de relation

Pour les interactionnistes, le rôle du milieu est envisagé dans un rapport dynamique avec les conditions fonctionnelles de l'organisme.

Des facteurs d'origine biologique et sociale s'impliquent mutuellement dans l'activité. Le langage est à la fois une forme de comportement qui sert d'instrument de liaison avec autrui, et un système internalisé qui permet à l'enfant de manipuler les objets absents et de former des concepts.

Nous verrons, dans cette perspective, les conceptions de Piaget et de Bruner (6).

« Sans doute le langage est-il nécessaire, mais il est insuffisant... » Tel est le résumé, selon G. Mottet, de la pensée de Piaget (7) sur le rôle du langage dans le développement cognitif.

La coordination des actions sensori-motrices, qui sont préalables à l'apparition du langage, constitue déjà une sorte de logique.

« La connaissance est d'abord une action sur l'objet » chez le jeune enfant. Tous les mécanismes cognitifs reposent sur la motricité nous dit Piaget et les « racines de la logique sont à chercher dans la coordination des actions et non pas dans le langage ». La pensée logique émerge du travail d'organisation et de structuration qu'accomplit le tout jeune enfant par la perception et le mouvement.

Piaget va plus loin encore dans son raisonnement : « loin de pouvoir expliquer la formation des structures logiques, le langage doit lui-même être expliqué, car il suppose, pour être acquis, les instruments nécessaires à son acquisition et ne peut être assimilé que grâce à une structuration logique non transmise elle-même par le langage ».

On peut constater que le jeune enfant, au moment où il apprend à parler, devient capable d'imitation en l'absence de la perception du modèle correspondant.

L'enfant se sert de gestes et d'objets symboliques et devient peu à peu capable de représentation. Cette aptitude à inventer et manier des symboles, ce pouvoir de représenter les signifiés au moyen de signifiants différenciés, de représenter quelque chose par autre chose, marque l'apparition de ce que Piaget nomme la « fonction sémiotique » dont le langage n'est qu'un aspect partiel. L'apparition du langage implique comme condition l'apparition de la fonction sémiotique. L'imitation est le facteur principal qui permet l'apparition de cette fonction. Elle est la transition nécessaire entre les conduites sensori-motrices et les conduites représentatives.

Le langage, une fois acquis, va servir au progrès du développement cognitif. Il est nécessaire à la logique des propositions mais non suffisant dans la mesure où il ne l'engendre pas. « Le langage ne suffit pas à expliquer la pensée car les structures qui caractérisent cette dernière plongent leurs racines dans l'action et dans des mécanismes sensori-moteurs plus profonds que le fait linguistique. Mais il n'est pas moins évident, en retour, que plus les structures de la pensée sont raffinées et plus le langage est nécessaire à l'achèvement de leur élaboration. »

La thèse piagétienne est convaincante en ce qui concerne l'émergence de la fonction verbale, en tant que subordonnée à la fonction symbolique. Mais elle sous-estime le rôle de la culture et de son principal instrument de transmission, le langage, dans l'élaboration des structures de l'intelligence. L'accent est mis sur les mécanismes d'adaptation individuels.

Il est possible de dépasser ce problème en concevant une théorie qui envisagerait le développement intellectuel de l'individu comme le façonnage d'un organisme biologique par un milieu construit et entretenu par l'espèce. Telle est la théorie de Bruner, qui présente l'intérêt de ne pas isoler le langage du reste du développement cognitif, qu'il réinsère dans le cadre du phénomène culturel.

Le langage, selon Bruner (9), permet à l'homme non seulement de

communiquer mais aussi de coder l'expérience, de représenter ce qui est absent comme présent et de transformer la réalité selon des règles conventionnelles. C'est un instrument qui permet d'accroître les capacités intellectuelles.

Pour qu'un système d'instruments soit efficace, il faut qu'il lui corresponde une habileté qui rende l'être humain apte à l'utiliser. Une importante composante innée entre dans l'acquisition du langage. C'est parce que l'individu naît avec une dotation biologique qui le prédispose à l'utilisation des techniques qu'il peut acquérir comme moyens intérieurs de représentation de l'expérience, ce qui est d'abord vis-à-vis de lui purement extérieur. Le milieu transmet les techniques et donne ainsi à l'enfant les moyens de se développer.

L'enfant n'emmagasine pas, il organise et code l'expérience grâce à des procédés appris qui lui viennent de son environnement. Les techniques d'élaboration de l'information sont maîtrisées et intériorisées par l'individu. Le problème demeure de savoir comment s'opère le processus d'intériorisation. Selon Bruner, il dépendrait de l'interaction avec d'autres.

Ainsi, en ce qui concerne l'apprentissage du langage, l'enfant émet un message que l'adulte corrige et l'enfant va peu à peu faire sienne la réplique de l'adulte. Le dialogue est un « échange formateur et informateur ».

Au cours du développement, au fur et à mesure que l'enfant maîtrise et intériorise de nouvelles techniques d'élaboration de l'information, vont se succéder trois modes de représentation de l'expérience, selon Bruner : la représentation active, la représentation imagée et la représentation symbolique. Chaque niveau de représentation dépend du précédent, mais le dépasse dans la mesure où il est la conséquence de techniques de codage plus puissantes.

La représentation active est une façon de représenter les événements passés à travers une réponse motrice appropriée. Par exemple : quand on marche, sans hésitation, sans regarder le sol ; on se repré-

sente un élément de l'environnement de façon active.

Bruner cite également une observation de Piaget : un enfant de moins d'un an joue avec un hochet dans son lit. Le hochet tombe et l'enfant continue à secouer sa main fermée, comme si le hochet s'y trouvait.

La représentation imagée est le « résultat du codage des événements par l'organisation de perceptions et d'images, dans les dimensions du champ perceptif ». Le moment de la représentation imagée au cours du développement cognitif de l'enfant est celui où les objets acquièrent une autonomie qui ne dépend pas de l'action.

L'enfant se met à pleurer, si le hochet tombe ; l'image étant présente, l'absence de l'objet est perçue. L'enfant à ce niveau de représentation a une mémoire visuelle, concrète et spécifique.

La représentation imagée subsiste au sein de la représentation symbolique dans la mesure où, dans certains cas, elle est une meilleure technique d'élaboration de l'information ; c'est le cas des schémas, dessins et graphiques qu'utilise l'adulte.

La représentation symbolique est une élaboration de l'expérience par des moyens de désignation qui ont deux caractéristiques : l'éloignement et l'arbitraire.

1° Le symbole est éloigné de ce qu'il désigne. Il permet de le faire sans montrer l'objet.

2° Il est arbitraire : il n'y a pas de rapport de ressemblance entre lui et la chose.

Le signifiant renvoie au signifié d'une façon qui n'est pas claire.

Grâce à ces deux caractéristiques, le langage est un outil puissant pour l'élaboration de l'information reçue de l'environnement, car il n'est pas lié au présent, à l'immédiat.

Le langage permet non seulement de représenter l'expérience, mais aussi de la manipuler.

Le langage est d'abord l'extension de l'acte de montrer du doigt caractéristique de la représentation ima-

gée : lorsqu'un enfant a dans son champ de vision un objet, la probabilité d'apparition du nom de cet objet est augmentée. Peu à peu, les mots sont utilisés pour remplacer des objets absents.

Quand la syntaxe apparaît, le langage devient, non seulement moyen de s'exprimer, mais instrument qui donne le pouvoir d'organiser une pensée. Plus tard, la propriété combinatoire du langage permet à l'enfant de s'affranchir des limites de l'expérience réelle. Quand l'adolescent devient capable de manier les symboles sans se référer à un contenu concret, on assiste à un tournant du développement cognitif.

Le langage, en tant qu'instrument de manipulation de l'information, est lié au développement de la pensée logique.

La théorie de Bruner, comme celle de Piaget, a l'avantage de ne pas séparer l'étude du langage des autres aspects du développement. Piaget nous montre que le langage n'est pas suffisant pour le développement des activités intellectuelles. Bruner présente le langage comme l'une des techniques d'élaboration de l'information et de codage de l'expérience.

Les deux théories diffèrent dans la définition de ce qui est considéré comme le moteur du développement. Selon Piaget, c'est la coordination des actions qui est le moteur du développement cognitif. Les facteurs extérieurs ne peuvent être reçus par le sujet s'il n'a pas réuni en lui-même certaines conditions internes qui lui permettent l'assimi-

lation de cet apport. Selon Bruner, c'est l'intériorisation de techniques d'abord extérieures au sujet qui constitue le moteur du développement cognitif. Celui-ci se fait selon un processus chronologique dans l'acquisition des techniques, l'enfant apprenant peu à peu à maîtriser des techniques de plus en plus difficiles.

Piaget insiste sur l'importance des facteurs internes qui permettent l'assimilation de l'apport extérieur. Bruner n'en fait pas le centre de sa recherche mais ne les ignore pas pour autant : il parle des habiletés qui permettent l'acquisition et l'usage des techniques reçues.

Les deux théories ne sont pas incompatibles. Elles se situent dans une perspective différente, en insistant sur des aspects différents du développement. Bruner s'est interrogé sur la signification des « opérations » que décrit Piaget sans référence au contenu concret du milieu de l'enfant, et a voulu plutôt envisager la façon dont l'enfant perçoit son environnement.

conclusion

Ces différentes théories montrent l'importance du milieu dans le développement et la complexité du rôle qu'il joue.

Leurs divergences nous permettent de constater la difficulté de saisir la nature exacte de ce rôle dans la détermination des différences individuelles.

De nombreux travaux expérimentaux (*) ont été réalisés ; et comme conclut J. Nadel dans son article : il faudrait faire le point de ces travaux pour « déterminer ce que leur apport permet de confirmer ou d'infirmer des schémas proposés. Mais ce travail de synthèse est actuellement une gageure, en raison de l'imprécision des cadres théoriques de ces travaux. Or, cette imprécision est liée à « l'infinie diversité des conditions de vie naturelles » rencontrée par les chercheurs sur le terrain ».

J. Damerval.

(1) Laboratoire de psychologie différentielle, 41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris (M. Reuchlin).

(2) Bulletin de psychologie (1975-1976), op. cité.

(3) J. Nadel : Théories du langage, rôle du milieu et différences individuelles, p. 3-9.

(4) Le conditionnement opérant, par opposition au conditionnement pavlovien classique, implique l'intervention d'une récompense.

(5) Article de E. Esperet : « Langage - milieu et intelligence : conceptions développées par B. Bernstein, p. 10, 35.

(6) Cf Patricia Marks Greenfield, Recherche Interculturelle et théorie de Piaget, Recherche, pédagogie et culture, vol. IV n° 22, février-mars 1976.

(7) G. Mottet : Les rapports du langage et du développement cognitif dans l'œuvre de Piaget.

(8) Archambaud : Le rôle du langage dans le développement cognitif selon Jérôme S Bruner, p. 44, 55.

(*) Quelques expériences se rapportant aux théories de Bernstein et de Bruner sont décrites dans le Bulletin de Psychologie op. cité.

QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DUYCKAERTS (F.), HINLEY (C.B.), LEZINE (L.), REUCHLIN (M.), ZEMPLINI (A.),	Milieu et Développement,	Symposium de l'A.S.P.L.F.
OLERON (P.),	Langage et Développement mental,	Bruxelles, Dessart, 1971.
RICHELLE (M.),	L'acquisition du langage,	Bruxelles, Dessart, 1971.
REUCHLIN (M.),	Cultures et Conduites,	Paris, M.U.F., 1976.