

Volume 23, Number 3, 1999

L'ethnolinguistique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/015619ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/015619ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département d'anthropologie de l'Université Laval

ISSN

0702-8997 (print)

1703-7921 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Brown, P. (1999). Anthropologie cognitive. *Anthropologie et Sociétés*, 23(3), 91–119. <https://doi.org/10.7202/015619ar>

Article abstract

ABSTRACT

Cognitive Anthropology

This is an appropriate moment to review the state of the art in cognitive anthropology, construed broadly as the comparative study of human cognition in its linguistic and cultural context. In reaction to the dominance of universalism in the 1970s and '80s, there have recently been a number of reappraisals of the relation between language and cognition, and the field of cognitive anthropology is flourishing in several new directions in both America and Europe. This is partly due to a renewal and re-evaluation of approaches to the question of linguistic relativity associated with Whorf, and partly to the inspiration of modern developments in cognitive science. This review briefly sketches the history of cognitive anthropology and surveys current research on both sides of the Atlantic. The focus is on assessing current directions, considering in particular, by way of illustration, recent work in cultural models and on spatial language and cognition. The review concludes with an assessment of how cognitive anthropology could contribute directly both to the broader project of cognitive science and to the anthropological study of how cultural ideas and practices relate to structures and processes of human cognition.

Key words : Brown, language, cognition, culture, linguistic relativity, space, cultural models

ANTHROPOLOGIE COGNITIVE



Penelope Brown

Introduction : quatre décennies d'anthropologie cognitive

Quels sont les liens entre langage et pensée ? Comment le langage et les autres systèmes sémiotiques culturels influencent-ils la façon dont les humains pensent ? Comment la connaissance s'organise-t-elle dans l'esprit et jusqu'à quel point la langue opère-t-elle un effet de contrainte sur cette organisation ? De telles questions ont soulevé une énorme quantité de spéculations théoriques, de controverses et de recherches dans divers champs du savoir, et particulièrement en philosophie, logique, linguistique, anthropologie et psychologie. L'anthropologie cognitive est née d'une approche spécifique de ces questions, assortie d'objectifs et de méthodes clairement définis, qui s'attachaient à explorer des systèmes conceptuels au moyen de leurs étiquettes linguistiques et à les comparer dans des langues appartenant à des univers culturels différents afin d'en découvrir les principes sous-jacents d'organisation¹. Ce champ d'études s'est diversifié, de sorte qu'il existe aujourd'hui un certain nombre d'écoles différentes au sein d'une soi-disant « anthropologie cognitive », tandis que de nombreux travaux qui s'intéressent directement aux mêmes questions s'effectuent dans les disciplines connexes. Il existe des tensions chroniques entre les adhérents des différentes approches, particulièrement entre (i) ceux qui mettent l'accent sur l'universalité de la cognition humaine face à ceux qui insistent sur l'importance des différences culturelles, et (ii) ceux qui considèrent la cognition comme un phénomène essentiellement cérébral face à ceux qui soulignent son caractère incarné, interactionnel et contextuel. Ce que tous ces chercheurs partagent cependant, c'est une approche anthropologique comparative pour l'étude de la cognition humaine dans son contexte culturel et une insistance sur l'interaction de l'esprit et de la culture. Cela contraste avec le climat prédominant en sciences cognitives où l'accent est mis sur les propriétés universelles de la cognition humaine, que l'on présume innées et très peu sensibles à la variété culturelle.

L'anthropologie cognitive a ses précurseurs. Ce sont les grands théoriciens qui ont formulé les approches anthropologiques du langage et de la pensée et qui en ont fait l'étude comparative (particulièrement les linguistes et anthropologues américains Boas, Sapir et Whorf, et les structuralistes français Hertz, Mauss, Lévi-Bruhl et Lévi-Strauss). Mais l'anthropologie cognitive, c'est aujourd'hui un

1. On trouvera des comptes rendus contrastés sur l'arrière-plan intellectuel et les origines de l'anthropologie cognitive dans Casson (1981), Dougherty (1985), Levinson (1995), D'Andrade (1995), Foley (1997 : 106 *et sq.*), Duranti (1997).

ensemble non coordonné de chercheurs dispersés dans plusieurs sous-disciplines dont les travaux récents convergent grâce au renouvellement de l'intérêt pour la cognition dans son contexte culturel. L'anthropologie cognitive est née en Amérique du Nord à la fin des années cinquante d'un mouvement issu de l'anthropologie du langage, l'une des quatre branches de l'anthropologie américaine. Il a existé, et ce phénomène s'intensifie, un certain chevauchement du champ de la recherche en anthropologie cognitive avec celui de l'anthropologie psychologique qui lui est connexe². Rétrospectivement, cette dernière s'est surtout intéressée à l'étude comparative des affects et de l'expression des émotions, mais aujourd'hui son champ s'ouvre progressivement aux études sur la cognition (Stigler *et al.* 1990), ce qui comprend les études néo-vygotskiennes sur le savoir pratique (Lave 1988; Suchman 1987; Rogoff et Lave 1984) et les études de Cole et Scribner (1974, 1977; Scribner et Cole 1981) de psychologie culturelle qui lui sont apparentées. Un certain chevauchement se produit aussi avec les travaux de la linguistique cognitive (la branche de la linguistique qui met en relief les représentations cognitives qui sous-tendent le langage et la nature encyclopédique de la signification), et de la psychologie du développement de l'enfant (où ont lieu une grande partie des études sur le développement de l'enfant et l'acquisition du langage). L'ensemble de ce domaine de recherche, à la croisée des sciences cognitives proprement dites (étude du mode de représentation des connaissances dans le cerveau/esprit), en subit largement l'influence. Il en résulte un échange croissant de méthodes et de théories entre les frontières disciplinaires. De fait, ces dernières années, les anthropologues cognitivistes ont plus volontiers cherché leurs principaux interlocuteurs dans d'autres disciplines que dans les diverses branches de l'anthropologie et ils ont établi des liens particulièrement étroits et heuristiques avec la psychologie, la linguistique cognitive et l'intelligence artificielle (I.A.)³.

L'anthropologie française présente une progression parallèle, issue de son intérêt de longue date pour la cognition (par exemple, Sperber 1985, 1987, 1996; Boyer 1993). La revitalisation du débat sur la relativité linguistique constitue un de ces nouveaux prolongements provoqué, en partie, par les insistantes prétentions universalistes des chercheurs cognitivistes, qui ne soupçonnent même pas l'étendue de la variation culturelle et linguistique dans le monde, et, en partie, par

-
2. Ou avec sa parente sur le plan de l'interprétation, la « psychologie culturelle » — voir dans Shweder (1990) un exposé des distinctions épistémologiques entre ces disciplines. Voir dans Bock (1994) une revue consacrée à l'anthropologie psychologique, à l'intérieur de laquelle figure l'anthropologie cognitive.
 3. Après un silence de dix ans (depuis Dougherty 1985), quatre excellents nouveaux manuels traitant d'anthropologie linguistique et cognitive sont soudainement apparus. Ces ouvrages identifient les liens historiques et les tendances actuelles à partir de quatre perspectives très différentes, illustrant ainsi mon propos sur la croissance de la diversité dans ce champ d'étude. Pour rédiger ce compte rendu, je me suis largement appuyée sur ces nouveaux ouvrages (D'Andrade 1995; Hanks 1995; Foley 1997; Duranti 1997). Les deux premiers conçoivent l'anthropologie cognitive de façon très étroite; les derniers l'envisagent plus globalement, en accord avec ma façon de voir, comme le font trois nouveaux volumes, écrits en collaboration, intéressés par la relativité linguistique (Gumperz et Levinson 1996) et par l'anthropologie linguistique (Blount 1995; Brenneis et Macaulay 1996). Voir aussi Levinson (1995).

des études pluri-linguistiques de l'acquisition du langage chez l'enfant qui ont montré que les langues varient profondément en ce qui a trait aux paramètres sémantiques qui organisent un domaine sémantique, et que les enfants montrent une sensibilité très précoce à de telles spécificités linguistiques (Bowerman 1985, 1996; Bowerman et Choi, sous presse). Diverses sous-disciplines proposent maintenant leurs approches à ces mêmes débats. Parmi les questions qu'elles ont en commun, on compte celles qui cherchent à cerner la nature du savoir culturel, à définir comment les processus mentaux influent sur l'organisation des connaissances, comment les différentes formes de savoirs — incluant le langage — agissent sur les processus mentaux (par exemple sur la mémoire et le raisonnement), comment le savoir est utilisé dans la vie courante, et comment les enfants l'acquièrent.

Dans cet article, je choisis une perspective à la fois large et sélective, définissant comme « anthropologues cognitivistes » ceux qui s'intéressent directement aux questions des interrelations entre cognition, langage et culture. Dans ce qui suit, je résume tout d'abord la démarche et les visées de l'anthropologie cognitive, telle qu'on l'a définie à ses débuts, et je fais allusion à son déclin au début des années soixante-dix. Je passe ensuite en revue deux avenues distinctes de recherche, l'une, centrée sur les États-Unis, qui s'intéresse aux modèles culturels, l'autre, centrée sur l'Europe, ayant trait aux nouvelles façons d'aborder la relativité linguistique, m'attardant particulièrement aux travaux récents sur le langage spatial et la cognition. En dernier lieu je propose une évaluation de l'ensemble du projet qui coiffe ces différentes démarches et je propose de nouvelles voies de recherche en anthropologie cognitive.

L'ethnoscience classique et ses successeurs

L'ethnoscience et « la nouvelle ethnographie »

L'anthropologie cognitive a pris naissance dans un mouvement de l'anthropologie américaine qui a débuté au cours des années cinquante et qui avait pour but de réviser la notion de « culture » utilisée par les anthropologues et les méthodes ethnographiques. L'anthropologie cognitive (aussi connue à ses débuts sous les appellations de « nouvelle ethnographie », « sémantique ethnographique » ou « ethnoscience ») proposait que l'anthropologie s'éloigne d'une conception de la « culture » en termes de comportements ou d'artefacts pour appréhender la « culture » en tant que systèmes de savoirs ou de dispositions mentales. Le travail de l'anthropologue dans une société allait consister à en reconstruire la culture qui, d'après cet extrait célèbre d'un texte de Goodenough, devait se concevoir comme :

whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves. Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge, in a most general, if relative, sense of the term.

Goodenough 1964 : 3

La méthode privilégiée pour l'investigation d'un tel savoir passait par la langue, et particulièrement par la sémantique formelle structurale (on recommandait la plupart du temps d'effectuer une investigation parallèle de la cognition, mais elle ne fut habituellement pas entreprise). On présumait que des méthodes rigoureuses et formelles allaient révolutionner l'étude des catégories humaines et, ce faisant, de l'esprit. La stratégie principale consistait à faire le point sur la structure taxinomique et paradigmatique des systèmes de catégorisation qu'avait révélés l'analyse des traits sémantiques, plus tard élargie à la sémantique des prototypes. On concevait alors essentiellement le savoir comme un ensemble de propositions qu'il était possible de relier les unes aux autres; l'entreprise avait pour buts de découvrir les principes qui organisent la culture dans l'esprit et d'établir jusqu'à quel point ils sont universels. Le point de mire de ces études fut le système des règles, et on négligea jusqu'à un certain point leurs rapports aux divers contextes.

Ce programme d'anthropologie cognitive mis d'abord au point par Goodenough, Lounsbury, Frake, Wallace, Conklin, Romney et D'Andrade⁴, perdit son emprise sur le courant principal de l'anthropologie au début des années soixante-dix. Cela résulte en partie du contraste entre la prétention de ses vastes visées et la courte portée des recherches (études sémantiques des lexiques appartenant à des domaines particuliers où prédominaient les terminologies de la parenté, du monde vivant et des couleurs), et en partie d'une conception appauvrie du savoir culturel. Même au sein du groupe des chercheurs cognitivistes, on s'interrogeait sur le statut ontologique des catégories que l'on découvrait — sur leur « réalité psychologique » et sur leur degré de circulation entre les individus — et l'on percevait que les problèmes posés étaient artificiellement simplifiés « deflect[ing] attention from the deep complexities of meaning and context and deep questions about the rule-governedness of social behavior » (Keesing 1987 : 369; voir aussi Keesing 1972). L'anthropologie cognitive fut aussi attaquée par ceux qui (comme Harris 1968) s'opposaient à la définition linguistique de la culture, arguant que l'anthropologie devait s'en tenir aux questions politiques et économiques classiques. On trouva un nouvel appui pour rejeter le courant cognitiviste dans le courant anti-scientiste qui stimula les études interprétatives de la culture (par exemple, Geertz 1973 : 12). Ironiquement, au moment où les sciences cognitives prenaient leur essor, l'anthropologie cognitive — que l'on croyait appartenir à cette coalition interdisciplinaire (Gardner 1989) — ne suscita d'abord l'intérêt que d'une minorité de chercheurs.

Cette première période a somme toute produit des résultats qui perdurent, par exemple, les travaux de terminologie de la parenté de Lounsbury, Conklin, Goodenough et autres (voir Tyler 1969; Casson 1981), de même que la découverte par Berlin et Kay (1969) d'universaux significatifs dans la terminologie des couleurs et le travail de Berlin et de ses associés sur l'ethnoclassification du monde vivant (Berlin *et al.* 1973, 1974; Berlin 1992). Ces deux dernières avenues de

4. On trouvera dans les chapitres des volumes publiés sous la direction de Hymes (1964), de Romney et D'Andrade (1964), de Tyler (1969), de Spradley (1972) et de Goodenough (1981) les énoncés classiques de ce programme.

recherche se poursuivent aujourd'hui. Elles ont conservé l'intérêt originel de l'ethnoscience pour la pensée, telle que la révèle la structure des catégories linguistiques : mais elles insistent sur la fonction et l'usage, au lieu de le restreindre aux principes innés de l'esprit humain. Les travaux ethnobiologiques ne se confinent plus à l'étude des taxinomies du monde vivant proprement dites et s'étendent à leurs rapports à l'écologie et à leurs usages culturels (Hunn 1985, 1995 ; Atran 1990) ; les travaux sur les terminologies des couleurs ont pris une dimension plus largement comparative⁵. Le répertoire ethnosémantique s'est encore enrichi récemment de l'étude des termes qui servent à décrire les émotions (D'Andrade 1995), et de celle des termes interpersonnels (White 1980), études menant à des techniques de gradation multidimensionnelles qui visent à montrer que des facteurs universels d'évaluation sous-tendent l'utilisation de ces termes dans des langues et des cultures complètement séparées (voir D'Andrade 1995).

Je vais ci-après attirer l'attention sur un troisième « direct heir of ethnoscience » comme le dit Quinn (1997) : la recherche qui s'intéresse aux modèles culturels. Celle-ci s'est montrée très réceptive aux critiques adressées aux approches linguistiques du savoir culturel ainsi que très désireuse d'intégrer les découvertes des sciences cognitives.

Les modèles culturels

Les travaux effectués sous le paradigme des « modèles culturels » ont tenté de contrer les postulats qui présupposent qu'il faut nécessairement passer par l'analyse linguistique pour découvrir la cognition, du moins de façon intéressante, et que le savoir culturel ne consiste essentiellement qu'en un ensemble de propositions. Ce qui est nouveau, c'est de penser la signification en des termes qui vont au-delà des caractéristiques sémantiques et des relations taxinomiques pour tenter de saisir le savoir culturel qui *sous-tend* l'appréhension de la signification dans un domaine, un savoir sous la forme de « modèles de sens commun constitués culturellement ». Ce type de savoir est organisé sous forme de « schèmes », terme emprunté à la psychologie, à la linguistique cognitive et à l'I. A.⁶. « A cognitive *schema* is a generic version of (some part of) the world learned from experience and stored in memory » (Quinn 1997 : 4). Casson (1983 : 430) est plus explicite : « *schemata* are conceptual abstractions that mediate between stimuli received by the sense organs and behavioural responses, [and] that serve as the basis for all human information processing [...] »⁷.

Quinn ajoute qu'un « modèle culturel » (ou ses équivalents, le « modèle traditionnel populaire » et le « système d'idéation »), défini comme un système d'idées interreliées à propos d'un domaine, constitue un tel schème que l'individu partage

5. Des comptes rendus de travaux récents sur les ethnoclassifications du monde vivant figurent dans Berlin (1992), Foley (1997) ; pour la couleur, voir Kay, ce numéro.

6. Voir, par exemple, Schank et Abelson (1977).

7. Les « schèmes » s'ajoutent à un catalogue d'étiquettes des entités mentales qui comprennent les « représentations », les « prototypes », les « cadres » ou dispositions, les « cartes cognitives » (Casson 1983).

avec les autres membres de son groupe culturel. Au début des années quatre-vingt, les modèles conçus comme ces schèmes allaient de pair avec une théorie connexionniste des processus mentaux, et l'on concevait les schèmes comme s'ils étaient construits au moyen de réseaux d'associations résultant d'expériences répétées, sans que fût absolument nécessaire l'intervention du langage. Mais la méthode utilisée pour étudier ces schèmes fait tout de même intervenir l'analyse du langage, surtout l'analyse de discours appliquée aux entretiens et à la façon dont les gens parlent d'un domaine. Les domaines qui furent examinés le plus à fond avaient été choisis dans la société américaine où l'on a pu aussi tirer profit des intuitions liées à la langue maternelle des chercheurs. Ces études comprennent l'analyse de Quinn sur les « systèmes d'idéation » américains concernant le mariage et l'amour, celle de Strauss sur le travail et le succès (voir Strauss et Quinn 1997).

Le fait de concevoir les modèles culturels comme des « représentations internes » d'un ensemble d'idées qui transforment et facilitent les tâches cognitives complexes a stimulé l'étude du rôle de telles idées dans les processus mentaux du raisonnement et de la mémoire (voir D'Andrade 1995, chapitre 8), ainsi que de la motivation et de l'apprentissage (D'Andrade et Strauss 1992). Ces études ont pour but de tenir compte du monde extérieur, de l'usage, de la fonction, de la motivation dans l'action, et de ne pas s'en tenir seulement à ce qui se passe à l'intérieur de l'esprit; elles ont pour hypothèse qu'en étudiant les propriétés psychologiques des idées culturelles partagées, on peut arriver à l'intersection des perspectives internes et externes.

Ce travail, qui met l'accent sur les schèmes cognitifs et sur la culture en tant que processus de fabrication de significations qui ne soit pas nécessairement linguistique, possède des liens étroits avec les études linguistiques cognitives de la métaphore (Lakoff et Johnson 1980; Lakoff 1987; Quinn 1991). Ces dernières traitent la métaphore — une façon de percevoir un type d'expérience à la lumière d'un autre, de trouver de la cohérence entre des événements non reliés — comme une source de schèmes conceptuels (ou théories populaires) grâce auxquels les humains peuvent comprendre le monde. La perspective des modèles culturels rejoint aussi celle d'un certain nombre d'anthropologues européens (voir Boyer 1993; Bloch 1998) qui soutiennent qu'on ne peut pas réduire la culture à ce qui est explicitement énonçable dans le langage. L'accent est mis ici, loin des universaux, sur la signification de modèles culturels particuliers pour des formes particulières de pensée. Dans une voie similaire, il existe aussi des études anthropologiques du développement de l'enfant, par exemple, les travaux de Harkness et Super (Harkness 1992; Harkness et Super 1996) qui montrent que les croyances culturelles concernant l'art d'être parent jouent un rôle dans la façon dont les enfants se développent. Ceci rejoint les travaux antérieurs sur la socialisation du langage d'Ochs et Schieffelin (Ochs 1988; Ochs et Schieffelin 1990; Schieffelin 1990) qui ont montré qu'il existe de profondes différences entre les communautés linguistiques dans la façon dont les gens se servent de la langue et que, dès les tout premiers stades de l'acquisition du langage, les enfants ont appris par socialisation à penser le langage et à se servir de la langue d'une façon spécifique à leur culture.

De la même façon, les travaux sur le raisonnement dans des environnements culturels et linguistiques différents (Scribner 1977; Hutchins 1980; Bloom 1981; D'Andrade 1989; Hamill 1990) établissent un lien entre la logique des structures de raisonnement et les ensembles particuliers de valeurs et croyances culturelles.

En réaction aux critiques provenant de l'école des « pratiques culturelles », il existe un intérêt nouveau pour comprendre comment les modèles culturels fonctionnent en « pratique », comment ils sont « utiles pour penser » et comment ils peuvent aider les humains à accomplir des tâches cognitives comme celle de se diriger (Hutchins 1983, 1995; Frake 1985) ou de raisonner (Hutchins 1980; D'Andrade 1989; Quinn 1996). On a même poussé l'ambition jusqu'à étudier la motivation du comportement humain, en tant qu'elle est influencée par les modèles culturels, et on cherché à découvrir des « schèmes maîtres » qui motivent un grand éventail de comportements (voir D'Andrade et Strauss 1992; Quinn 1997; Strauss et Quinn 1997).

Tout comme autrefois les fondateurs de l'ethnoscience, cette école d'anthropologie conserve aujourd'hui une vision de la culture définie comme savoir et elle ramène la question centrale de l'anthropologie cognitive à : « how cultural knowledge is organised in the mind » (D'Andrade 1995 : 248). À cela, elle a toutefois ajouté la conscience que tout savoir n'est pas linguistique, que la pratique, autant que le savoir codifié, est une importante partie de la culture, et que ce qui est le plus différent entre les cultures s'exprime peut-être par le langage, la nature des schèmes étant plus universelle, servant de base sous-jacente au comportement et à la pratique (Quinn 1997). Comme Hill (1988 : 23) le fait observer, tous ces théoriciens de la culture qui s'intéressent aux liens entre culture et langage « share a "cognitive" paradigm, in which culture is seen as a set of "complexly rational" mental phenomena » (Dougherty 1985 : 3). Nombre d'entre eux sont d'accord pour concevoir ces phénomènes mentaux comme s'ils prenaient l'aspect de règles hiérarchiques pour construire des propositions, certaines d'entre elles étant tenues pour acquises et relativement inaccessibles à l'introspection (les « règles constitutives »), les autres étant plus distinctement normatives (« règles régulatrices ») (D'Andrade 1984).

Une critique importante de cette façon de voir le savoir culturel provient des travaux d'anthropologues et de psychologues de la culture qui s'intéressent aux « pratiques culturelles » et à la façon dont les gens pensent en situations concrètes (par exemple, Lave 1988; Suchman 1987). Ces travaux jettent un doute sérieux sur l'*intériorité* de la pensée et sur l'idée que le savoir peut se représenter par un ensemble de propositions ou un ensemble de schèmes. Le savoir, dans cette perspective, n'est pas seulement quelque chose dans la pensée de l'individu. Puisqu'elle s'incarne dans l'action, dans les pratiques quotidiennes, la cognition est « distributed — stretched over, not divided — among mind, body, activity and culturally organized settings (which include other actors) » (Lave 1988 : 1). Une grande partie de la cognition apparaît entre les individus et elle se distribue entre eux (Hutchins 1995), émergeant de leur interaction. De plus, le savoir ne se situe pas uniquement dans les esprits individuels, mais dans les outils que les gens

utilisent (Dougherty et Keller 1985 ; Keller et Keller 1996) ; par conséquent « the proper unit of analysis for talking about how cognition takes place must include the human and material resources that make problem-solving possible » (Duranti 1997 : 31). Duranti (*ibid.*) signale aussi que « the most common way of reproducing knowledge in the world is apprenticeship », c'est-à-dire apprendre en faisant, façon de voir que soulignent aussi les approches vygotskiennes de l'apprentissage et du développement cognitif (Wertsch 1985 ; Rogoff et Morelli 1994).

On peut formuler un autre reproche à l'école des modèles culturels : les fondements de ces travaux ne sont pas suffisamment justifiés en ce qui a trait au choix des modèles culturels étudiés : ils sont les modèles *de quoi* ? et les modèles *de qui* ? Comme dans le programme originel de l'ethnoscience, il arrive souvent que les problèmes liés aux entrevues, à l'échantillonnage et à l'importance sociale des modèles culturels étudiés n'aient pas fait l'objet d'une discussion théorique assez approfondie.

Une grande partie de la recherche sur les modèles culturels (par exemple, dans Holland et Quinn 1987) s'intéresse en réalité au *contenu* de l'esprit, non pas aux *processus*. Ils paraissent à peine autre chose que les bonnes vieilles « croyances culturelles », revêtues d'une appellation neuve à la faveur d'un emprunt opportuniste aux sciences cognitives. Une réelle avancée s'est toutefois produite avec les tentatives récentes pour ajouter les processus aux structures, pour construire (par l'intermédiaire du connexionnisme) des modèles psychologiques qui montrent comment les modèles culturels sont liés à l'affectivité (souvenirs associés aux émotions), et de là, à la motivation, au raisonnement et aux autres processus cognitifs, de même qu'à leur mode d'apprentissage. Ce développement est en très grande partie inspiré des sciences cognitives, puisque le connexionnisme sert de lien théorique privilégié et qu'il a pour objectif de parvenir à une théorie psychologique abstraite des représentations mentales. Ce déplacement a brisé la forte dépendance de la pensée par rapport au langage, les choses principales de l'esprit n'étant plus considérées comme des symboles et des traits, mais comme des schèmes (Voir d'Andrade 1995 : 143-149, 246 ; Strauss et Quinn 1997 : 48-84). La perception qu'on a de l'esprit est toutefois assez diverse, puisque les unités de culture ne sont pas nécessairement intégrées dans l'esprit ; en fait, « [t]he overall view is one in which culture is seen to be particulate, socially distributed, variably internalized, and variably embodied in external forms » (D'Andrade 1995 : 248). Et justement, D'Andrade, au cours d'un exposé où il rappelle le postulat de la modularité dans les sciences cognitives, conteste la conception qu'a Geertz de la culture en évoquant une pieuvre :

The empirical fact is that culture looks more like the collected denizens of a tide pool than a single octopus. [...] Each cultural model is « thing-like », but all the models together do not form any kind of thing.

D'Andrade 1995 : 249

Toutefois, cette insistance sur l'hétérogénéité et la non-intégration des différents aspects du savoir culturel ignore le fait que certains aspects fondamentaux de la cognition, bien qu'on puisse démontrer qu'ils furent conditionnés par la

culture, *circulent à travers* différents domaines mentaux. La façon dont les humains pensent, raisonnent et parlent de l'espace en constitue un excellent exemple, qui sert aussi d'objet d'investigation à l'anthropologie cognitive contemporaine, vers lequel nous nous pencherons ci-après. Cette approche s'est développée à partir du débat originel sur la relativité linguistique, et elle maintient son attention rivée sur une conception du langage, considéré comme central pour la vie mentale et pour la pensée. Mais le langage y est réinterprété, grâce à de nouvelles perspectives sur la signification : la culture redevient partie prenante de la signification et on la considère comme incarnée dans la communication plutôt que localisée dans l'esprit des individus, tandis qu'on perçoit la signification comme surgissant de contextes interactionnels situés (Duranti 1997 ; Gumperz et Levinson 1991, 1996 ; Hanks 1995). Ces études contemporaines de relativité linguistique dotées d'une méthodologie explicitement comparative sont maintenant associées à des recherches qui portent sur l'acquisition du langage dans différentes langues. Celles-ci ont constitué une voie distincte qui se rattache d'une certaine façon à ce que nous avons décrit ci-dessus : elles prennent sérieusement en considération les découvertes des sciences cognitives sur le mode de fonctionnement de l'esprit/cerveau humain, et elles désirent contribuer à l'entreprise cognitive avec la perspective anthropologique comparatiste.

La relativité linguistique

Cette deuxième école contemporaine d'anthropologie cognitive pose un ensemble de questions quelque peu différentes : le langage — ou plutôt les catégories grammaticales et lexicales du langage — contraint-il la pensée ? Comment ? Comment peut-on l'étudier ? Et comment tout cela éclaire-t-il l'affrontement entre les universaux et les spécificités culturelles quand il s'agit de la nature de l'esprit humain ?

L'idée centrale de la relativité linguistique, quelquefois appelée l'hypothèse de Sapir/Whorf en souvenir de ses deux promoteurs les plus convaincants, soutient que la « culture, *through* language, affects the way we think, especially perhaps our classification of the experienced world » (Gumperz et Levinson 1996 : 1). Cette idée a passionné et exaspéré tour à tour les chercheurs depuis des siècles. Dans sa forme la moins extrême (non pas que le langage *détermine* la pensée, mais plutôt que les formes habituelles du langage et les diverses catégorisations de l'expérience *influencent* la pensée), elle était au cœur de l'ethnoscience (bien qu'elle ne fût pas toujours reconnue comme telle), et elle dépérit au cours des années soixante-dix avec le déclin de cette dernière. Après quelques décennies d'obscurité (voir Rosch 1977), cette idée est à nouveau « branchée », sa réhabilitation ayant été assurée en grande partie grâce à la défense convaincante qu'en a faite John Lucy (1985, 1992a, 1992b, 1996, 1997 ; Lucy et Wertsh 1987 ; Lucy et Gaskins, sous presse). Lucy a réévalué la notion de relativité linguistique, clarifié ce que Sapir et Whorf avaient vraiment affirmé ou n'avaient pas affirmé à son sujet, et formulé un programme rigoureux de recherche empirique auquel il a lui-même apporté une contribution importante. De plus, autour de l'année 1997

(centenaire de la naissance de Whorf), plusieurs ateliers et conférences ont eu pour objet de réétudier la relativité linguistique⁸.

*La réhabilitation de Sapir et Whorf*⁹

Sapir et Whorf sont les auteurs qu'on associe de plus près au débat principal de l'anthropologie cognitive : la relation entre le langage et la pensée et, tout particulièrement, l'hypothèse que la langue que nous parlons structure notre pensée (Sapir 1921 ; Whorf 1956). L'idée originale, Humboldt, Boas, Sapir et Whorf la présentent dans des termes différents :

was that the semantic structures of different languages might be fundamentally incommensurable, with consequences for the way in which speakers of specific languages might think and act. On this view, language, thought, and culture are deeply interlocked, so that each language might be claimed to have associated with it a distinctive world-view.

Gumperz et Levinson 1996 : 2

Cette idée, énoncée ici de façon par trop générale qui prétend à une grandiose « vision du monde » à partir de l'observation de *patterns* sémantiques particuliers à une langue, fut abandonnée au cours des années soixante-dix avec la montée des sciences cognitives et, ce qui lui est rattaché, l'insistance sur les universaux cognitifs trouvant leur origine dans la génétique humaine. Cette idée encourut aussi du discrédit à la suite de la découverte d'universaux sémantiques significatifs pour les couleurs, l'ethnobotanique et les terminologies de parenté (Gumperz et Levinson 1996 : 3 ; voir aussi Hill 1988 ; Hill et Mannheim 1992). Mais un récent retour a eu lieu en psychologie, en linguistique et en anthropologie du langage, vers une position qui considère la diversité des langues et des pratiques culturelles

8. Ce retour de l'intérêt a lieu simultanément dans quelques sous-disciplines de l'anthropologie, de la linguistique et de la psychologie. En plus de la conférence Wenner-Gren de 1991, à laquelle ont surtout participé des anthropologues et des psychologues du développement de l'enfant et qui a fait l'objet d'une publication sous la direction de Gumperz et Levinson (1996), il eut en 1994 une conférence au Max Planck Institute for Psycholinguistics à laquelle ont assisté des psychologues du développement de l'enfant et des anthropologues cognitivistes. (Intitulée « Language Acquisition and Conceptual Development », cette conférence sera publiée sous la direction de Bowerman et Levinson, sous presse.) Aux rencontres de l'American Anthropological Association de novembre 1997, on a aussi consacré au moins deux périodes à ce sujet (l'une sous le titre « The Implications of Linguistic Relativity », l'autre sous celui de « Whorf and the Politics of Relativism »), qui donna encore lieu à une conférence tenue à Duisberg en Allemagne en 1998 (26^e symposium LAUD sur « Humboldt and Whorf Revisited : Universal and Culture-specific Conceptualizations in Grammar and Lexis »), et à une conférence organisée par le psychologue Dedre Gentner, intitulée « Whither Whorf ? », à l'Université de Chicago en mai 1998. On citera ici un extrait documentaire de John Leavitt, organisateur de l'un des groupes de travail de l'AAA (liste LingAnth, février 1998) : « The sheer variety of approaches represented this Whorfday suggests that after forty years of controversy over and dismissal of Whorf's ideas by philosophers, linguists, and some anthropologists, the Whorfian legacy seems to be not only solid, but growing in a number of diverse directions ». Voir aussi Lee (1996).

9. Voir Lucy (1992a, 1992b, 1997) ; Hill et Mannheim (1992) ; Gumperz et Levinson (1996) ; Foley (1997).

à l'intérieur de ce qu'on a appris des universaux. L'ouvrage interdisciplinaire de Gumperz et Levinson (1996) présente le nouveau climat intellectuel — et l'immense progrès du savoir sur le langage et le fonctionnement mental. Les auteurs y explorent les faits qui illustrent que les différentes langues encodent le monde avec des concepts sémantiques distincts, que cela influence les processus cognitifs, et qu'une définition plus large de la signification — une définition qui tient compte des influences contextuelles sur l'interprétation — constitue la base d'une nouvelle approche de la relativité linguistique fondée sur les pratiques culturelles, l'interaction sociale et la distribution sociale du savoir et de la compréhension (Gumperz et Levinson 1996 : 8). On passe des théories dans lesquelles la signification lexicale et grammaticale est dissociée du contexte, qui étaient au cœur des études les plus classiques de Whorf, à des théories qui situent l'usage de la langue et qui distinguent les principes universels des caractéristiques spécifiquement culturelles de l'usage de la langue en contexte. De tels principes universels (discutables) pourraient comprendre les « maximes » conversationnelles de Grice, ou les principes gouvernant la systématisation de l'alternance des locuteurs dans une conversation, ou les principes sous-jacents à la politesse au cours d'une interaction¹⁰. Bien d'autres éléments semblent correspondre à la spécificité culturelle, et ils méritent qu'on étudie leurs effets sur la cognition. Un objet d'étude central ici est l'indexicalité, qui ancre la signification dans le contexte de l'usage ; cela paraît un lieu important pour l'étude des effets de Whorf. La cognition, en pratique, en est un autre (Lave 1988 ; Scribner 1992), ainsi que l'interaction sociale, comprise comme une façon d'externaliser la pensée, permettant la résolution de problèmes en commun. Gumperz et Levinson résument ainsi :

Viewed in these ways, the issue of linguistic relativity shifts significantly. From an « inner circle » of links between grammar, categories, and culture as internalized by the individual, the focus shifts to include an « outer circle » of communication and its relation on the one hand to interaction in social settings and on the other hand to individual patterns of cognition which are partly contextually attuned, and even perhaps acquired primarily through patterns of communication, in turn enabling it.

Gumperz et Levinson 1996 : 9-10

Ces recherches sur la relativité linguistique constituent donc un nouvel essai pour établir une liaison entre la psychologie et l'anthropologie, mais un essai distinct de celui de l'école décrite plus haut.

Lucy (1985, 1992b, 1996, 1997) a vivement critiqué le biais universaliste de l'anthropologie cognitive et psychologique en reprenant l'idée de Whorf que ce que l'on prétend être universel ne fait que refléter les présomptions méthodologiques et conceptuelles dérivées de notre propre langue. Il démontre aussi que les mauvaises interprétations de l'œuvre de Whorf invalident les premières tentatives de vérification d'hypothèses, et il attire l'attention sur le fait que Whorf ne prétendait pas que le monde est *perçu* de façon infiniment variée (dans un « flux

10. On trouvera des exemples de chacun de ces aspects respectivement dans Grice (1975), Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), Brown et Levinson (1987).

kaléidoscopique »), mais plutôt qu'il se *présente* comme tel et que le langage en organise le flux. Dans les termes de Whorf, la relativité linguistique n'évince pas les universaux sémantiques. Pour rendre l'hypothèse de Whorf opérationnelle, nous devons reconnaître les façons habituelles de parler, le travail de configuration [patterning], tant caché que manifeste, qu'effectue la langue à grande échelle à travers différentes formes grammaticales (comme par exemple, la façon dont Whorf a traité du « temps »), et notre analyse doit comparer explicitement au moins deux langues et deux cultures. Ce travail exige aussi une théorie claire de la pensée non linguistique. Après avoir ressuscité de cette façon la recherche dans la perspective de Whorf, on a effectué de nouvelles tentatives pour vérifier l'hypothèse de Whorf qui veut que :

grammatical categories, to the extent that they are obligatory and habitual, and relatively inaccessible to the average speaker's consciousness, will form a privileged location for transmitting and reproducing cultural and social categories.

Hill et Mannheim 1992 : 387¹¹

Lucy contribue lui-même à ce programme avec une étude de la relativité des nombres et de ses effets sur la pensée non linguistique, dans une comparaison minutieuse de la grammaire des nombres en yucatec et en anglais (Lucy 1992a). Le yucatec et l'anglais diffèrent dans le marquage grammatical des nombres sur les noms. Le yucatec n'exige pas qu'on mette au pluriel les propositions nominales, il exige plutôt le découpage en unités à l'aide de classificateurs numériques quand ils sont comptés (comme dans « deux longue-mince-chose banane », ce qui signifie « deux feuilles de bananier »). À l'inverse, les locuteurs de l'anglais doivent marquer du pluriel les noms qui désignent les entités animées et les objets matériels (*boys, rocks, etc.*), mais non pas les substances amorphes (*sugar, dirt, etc.*) qui nécessitent pour leur quantification un mot de type classificateur (*one cube of sugar, one lump of dirt, etc.*). Lucy démontre qu'il existe une différence fondamentale dans la sémantique des noms yucatec et anglais : les noms yucatec semblent tous désigner des substances, ils ne comportent pas de composante sémantique qui leur confère une unité quantifiable. C'est pourquoi il fit l'hypothèse que les locuteurs du yucatec effectuant une tâche non linguistique (comme celle de classer ou de mémoriser) s'attarderaient davantage à la composition physique des objets (à la « substance » à laquelle, dans l'élocution, ils doivent conférer une unité à l'aide d'un classificateur numérique), tandis que les anglophones s'intéresseraient davantage à leur forme (puisque c'est la forme qui fournit la base principale pour découper en unité les noms à compter). Hill et Mannheim résument ainsi le travail de Lucy :

Analyzing descriptions of line drawings by speakers of the two languages, Lucy confirmed that the grammatical patterns are in fact reflected in ways of speaking, at least in the experimental context. Experiments using recall and sorting showed [further] that English speakers were more likely to be sensitive to number than

11. Voir dans Hill et Mannheim (1992), Koerner (1992), Lucy (1992a) des comptes rendus de ces travaux.

to substance, while *Yucatec* speakers were the opposite. Lucy argued that this result was related to linguistic patterning: English speakers presuppose unity centering on form, and find number changes interesting and noticeable, while Yucatec speakers presuppose substance and are thus somewhat indifferent to number: this is consistent with their characteristic grammatical strategy, which is not pluralization of units, but unitization of substances.

Hill et Mannheim 1992: 392

Lucy et Gaskins (sous presse) ont donné des prolongements à cette recherche pour établir à quel moment les enfants font l'acquisition de cette disposition mentale. En comparant les stratégies utilisées par les petits Anglais et Yucatec à qui on avait demandé de classer des objets différents quant à la forme et à la matière en catégories « semblables » et « dissemblables », ils découvrirent que les deux groupes d'enfants se comportaient de la même façon (triant tous deux en se basant sur la forme) jusqu'à l'âge de sept ans, mais se différenciaient clairement (les jeunes Anglais se basant sur la forme des objets, les jeunes Yucatec sur la matière) vers l'âge relativement tardif de neuf ans. Cela fait supposer que les enfants apprennent à parler couramment leur langue maternelle et s'en servent pendant quelques années avant qu'une réorganisation cognitive se mette en place de telle sorte que les effets de la configuration linguistique sur la pensée non linguistique deviennent démontrables.

Dans les disciplines connexes, la recherche récente a repris le flambeau whorfien à certains égards. En psychologie du développement de l'enfant, les travaux de Slobin, principal défenseur de la comparaison linguistique pour l'étude de l'acquisition du langage, ont été influents¹². Slobin (1996) défend une perspective sur le développement de l'enfant qui délaisse les notions de langage et de pensée conçues comme des entités statiques, et qui pense plutôt en termes de relation entre des catégories grammaticales et le processus en direct de conversion de la pensée en mots — perspective whorfienne restreinte qu'il appelle « thinking for speaking ». Les catégories grammaticales peuvent forcer les locuteurs à encoder les caractéristiques à construire — il en résulte des différences, par exemple, dans le style narratif, que les enfants acquièrent graduellement en apprenant à porter une attention sélective (ou une inattention sélective) à certains aspects d'une scène auxquels leur langue les contraint à porter attention (ou à les ignorer) (Berman et Slobin 1994). Les travaux de Bowerman et de ses collègues (Bowerman 1985, 1989, 1996; Choi et Bowerman 1991) sont aussi importants lorsqu'ils démontrent que, d'une langue à l'autre, les enfants ne font pas d'emblée nécessairement les mêmes hypothèses sur les significations, ce à quoi on pourrait s'attendre si un ensemble universel de paramètres sémantiques fournissait le point de départ à partir duquel toutes les significations linguistiques étaient construites.

12. Voir particulièrement ses cinq volumes d'articles réunis qui comprennent des études théoriques et empiriques fouillées de l'acquisition du langage chez l'enfant à travers quelque vingt langues et cultures (Slobin 1985, 1992, 1997).

L'école issue de Whorf, avec ses limites, est souvent illustrée par les couleurs¹³. Je me sers ci-dessous de la dimension spatiale, autre domaine fondamental pour la cognition humaine, et que très souvent l'on croit aussi universel.

Le langage spatial et la pensée spatiale à travers les cultures

La notion d'espace est fondamentale dans la vie humaine. Elle comprend le fait de reconnaître tous les jours l'endroit où l'on est, la carte géographique que chacun a intériorisée, la faculté de s'orienter et de trouver son chemin, d'expliquer un trajet ou d'indiquer l'endroit où se trouve un objet, la possibilité de suivre dans un récit les lieux et les déplacements, la capacité de raisonner sur l'espace, et bien d'autres choses encore. De nombreux travaux de linguistique et de psychologie se sont consacrés à la dimension spatiale de sorte qu'on connaît bien comment elle s'exprime dans différentes langues et comment l'esprit se la représente (voir Bloom *et al.* 1996; Hart et Moore 1973; Pick et Acredolo 1983). L'usage symbolique de l'espace a aussi fait l'objet d'enquêtes anthropologiques. Dans le domaine spatial, les langues possèdent des systèmes linguistiques différents pour représenter les relations spatiales, ce qui reflète différentes façons d'élaborer le même brin de « réalité »¹⁴. En conséquence, ces distinctions culturelles divergentes influencent-elles les caractérisations cognitives de telle sorte qu'elles apparaissent dans les tâches non linguistiques de la mémoire et du raisonnement ?

Le courant principal en philosophie, en psychologie et en sciences cognitives a pour hypothèse que le *fondement universel* de la cognition spatiale réside dans les structures biologiques dérivées de notre héritage mammalien. La pensée dominante considère que la perspective égocentrée est fondamentale à la pensée spatiale humaine : trois plans passant par le corps servent de base pour penser en termes d'espaces : « devant »/« derrière », « à gauche »/« à droite », et « au-dessus »/« au-dessous »¹⁵. Cette façon de voir semble appuyée par (i) la modularité du cerveau (systèmes distincts répondant au « quoi » et au « où ») et (ii) certains faits linguistiques patents, par exemple, le mode d'acquisition des prépositions qui marquent le lieu chez les enfants parlant les langues indo-européennes. On a peut-être tiré trop hâtivement de ces sortes de preuves la conclusion que le fondement universel du langage spatial réside dans notre système visuel humain égocentré et qu'il détermine la façon dont nous pensons l'espace.

Les découvertes récentes d'une grande étude comparative sur le langage spatial et la cognition, menée par le Cognitive Anthropology Research Group du Max

13. Voir, par exemple, D'Andrade (1995); mais dans Lucy et Shweder (1979, 1988), on trouvera une critique.

14. Voir dans Haviland et Levinson (1994) et England (1978) des preuves de cette variabilité à l'intérieur d'une seule famille linguistique maya. Voir, dans Friedrich (1970, 1971) et de León et Levinson (1992), le cas d'autres langues mésoaméricaines; dans Pinxton *et al.* (1983), celui des Navajo.

15. Voir, par exemple, Clark (1973), Miller et Johnson-Laird (1976). Voir chez Kant (1991) le fondement philosophique de cette idée. Whorf lui-même semble avoir admis la notion circulant dans le courant principal des sciences cognitives qui veut que la cognition spatiale soit probablement universelle (Foley 1997: 215).

Planck Institute for Psycholinguistics, ont toutefois jeté des doutes sur l'universalité de l'espace égocentré comme fondement des systèmes linguistiques de description spatiale. Il en résulte que les systèmes linguistiques spatiaux à travers le monde varient beaucoup plus qu'on ne l'a d'abord présumé (Levinson 1996a, b, c). Ils diffèrent systématiquement, en particulier, par leurs repères de référence sous-jacents (les systèmes de coordonnées servant à la reconnaissance des relations spatiales). Il existe au moins trois grands cadres de repères dont un seul est égocentré. Ces trois cadres référentiels de base sont le système « relatif » (qui se sert de la perspective du locuteur pour calculer les relations spatiales, comme les « gauche »/« droite », « devant »/« derrière », familiers aux systèmes des langues européennes), « l'absolu » (qui utilise des angles fixes, extrinsèques aux objets dont on décrit les relations spatiales, comme dans les systèmes de directions cardinales de plusieurs langues aborigènes de l'Australie, et « l'intrinsèque » (qui s'appuie sur les propriétés intrinsèques des objets qu'on relie spatialement — par exemple, les formes et parties de l'objet servant d'ancrage [the Ground object] et la position de l'objet que l'on situe [the Figure object]¹⁶), comme dans les systèmes des parties du corps d'un grand nombre de langues.

Ces trois cadres référentiels sont utilisés de façons différentes dans les diverses sociétés. En premier lieu, le langage spatial possède dans de nombreuses cultures des cadres préférentiels. Par exemple, les locuteurs occidentaux de l'anglais se servent surtout des cadres relatifs et intrinsèques, se servant de l'absolu seulement pour la reconnaissance géographique à grande échelle (comme entre deux villes). Mais dans la langue australienne aborigène guugu yimithirr, les locuteurs ne se servent que d'un seul cadre référentiel, un système nord/sud/est/ouest absolu qui sert à la reconnaissance spatiale, qu'elle soit à grande ou à petite échelle. Ainsi, les gens ne disent pas seulement qu'ils se dirigent vers le nord ou que A est situé au nord de B ; ils diront aussi de façon usuelle des choses comme : « Il y a une mouche sur votre genou nord » (Levinson 1997b). En deuxième lieu, la distribution des cadres varie selon les fonctions. Selon la langue et le contexte culturel, on peut privilégier des cadres référentiels différents pour décrire les relations spatiales à petite échelle, ou on utilisera par défaut des systèmes différents pour des usages particuliers (petite échelle par rapport grande échelle, par exemple). Troisièmement, la cognition est reliée aux systèmes préférentiels. On notera qu'il ne sont pas équivalents sur le plan conceptuel : ils ont une base conceptuelle différente (égocentrée, centrée sur l'objet ou géographiquement centrée), et il en résulte différentes conséquences pour la mémoire spatiale et le raisonnement (par exemple, différence de rotation, cartes cognitives). Ils diffèrent aussi quant à la complexité cognitive¹⁷. La deuxième découverte importante de la

16. Les termes « Figure » et « Ground » utilisés [en anglais] quand il s'agit du langage spatial sont empruntés aux termes de la psychologie gestaltiste : ils renvoient à l'objet à situer (la « Figure ») et à l'objet — ou à la région — en relation avec lequel on le situe (le « Ground »). Voir Talmy (1983).

17. La complexité n'est évidemment pas la même lorsqu'il s'agit des relations topologiques à deux points de repère du cadre intrinsèque (par exemple, « la façade de la maison »), à trois points de repère du cadre relatif égocentré (par exemple, « à gauche de la maison »), et celles à trois ou quatre points de la grille euclidienne du cadre absolu (par exemple, « au nord de la maison »). Voir Levinson (1996b).

recherche de l'Institut Max Planck consiste à avoir établi clairement la relation entre le choix du cadre référentiel utilisé et la cognition spatiale non linguistique. Les résultats d'une série de tâches non linguistiques effectuées par des locuteurs de plus de dix langues et cultures non apparentées montrent que les gens pensent, se souviennent, et raisonnent dans le cadre qu'ils utilisent le plus abondamment quand ils parlent (Levinson 1997a, 1998; Pederson *et al.* 1998). Cela constitue alors un exemple marquant du lien whorfien entre la langue et la cognition non linguistique.

En guise d'exemple, prenons le cas de la langue tzeltal du groupe linguistique maya, parlée dans la communauté paysanne de Tenejapa au Sud du Mexique. Dans cette communauté installée dans un pays de montagnes escarpées, le cadre référentiel principal se définit en termes de « en montant » et « en descendant ». Ce cadre de type absolu, basé sur la pente générale du terrain qui s'incline du sud vers le nord, sert aussi bien à la description spatiale à grande échelle qu'à petite échelle¹⁸. En se servant de cette pente conceptuelle abstraite, les gens parlant tzeltal décrivent de façon courante le mouvement en le disant « ascendant »/« descendant »/« traversant [la pente] » et les objets sont dits situés « en amont »/« en aval »/« en travers » en relation avec un objet fixe [Ground], aussi bien en pays accidenté qu'en pays absolument plat. On peut relier à ce cadre absolu de référence le fait que pour accomplir des tâches non linguistiques, mémoriser, raisonner, les locuteurs du tzeltal manifestent une forte tendance à encoder en termes absolus, alors que les locuteurs du néerlandais encodent dans les termes relatifs de « gauche »/« droite »/« devant »/« derrière » (Brown et Levinson 1993a; Levinson 1996b). D'autres traits culturels de la société tzeltal reflètent cette absence de distinction entre la gauche et la droite et renforcent les effets cognitifs de ce système référentiel absolu : les produits de la culture matérielle (tissage, architecture, rituels) manifestent la préférence marquée de leurs producteurs pour la symétrie latérale, et on a des preuves que les gens sont jusqu'à un certain point « aveugles aux images spéculaires ». Par exemple, lorsqu'il s'agit de distinguer entre deux photographies, par ailleurs identiques, mais dont les images sont en miroir, les locuteurs du tzeltal affirment d'office qu'« elles sont exactement pareilles » (Levinson et Brown 1994), résultat qui concorde avec le fait que ces gens parlent une langue qui ne distingue pas entre la gauche et la droite et qu'ils n'ont pas été forcés par l'alphabétisation à faire attention aux distinctions gauche/droite.

Étant donné ces découvertes des effets whorfiens du langage spatial sur la cognition, la question qui vient à l'esprit est celle-ci : comment les enfants apprennent-ils à penser différemment selon le cadre référentiel dont ils font l'apprentissage ? L'idée du courant théorique dominant (piagétien) est que le développement cognitif procède par stades universels, et qu'il n'est pas influencé par les catégories linguistiques d'une langue particulière ; le développement cognitif précède le développement langagier et lui sert de base (Piaget et Inhelder 1967; Laurendeau

18. Pour les détails, voir Brown et Levinson (1993a, 1993b, 1996 et en préparation), Brown (sous presse), Levinson et Brown (1994).

et Pinard 1970). Cette idée semble s'appuyer sur l'ordre dans lequel les enfants apprennent les prépositions de lieu — dans un certain nombre de langues européennes, des prépositions simples (topologiques) comme « dans » et « sur » sont apprises avant les plus complexes (projectives) comme « devant »/« derrière » (Johnston et Slobin 1979). Mais un troisième résultat de l'étude faite au Max Planck Institute for Psycholinguistics montre que les enfants sont très tôt en accord avec les catégories sémantiques spatiales en usage dans leur langue (Bowerman 1996; Bowerman et Choi, sous presse), et, conformément à cette découverte, il paraît exister une variation culturelle dans la façon dont les enfants apprennent leur système linguistique spatial. Des faits tirés d'une étude longitudinale des enfants tzeltal indiquent qu'ils acquièrent le cadre absolu relativement tôt, possédant la maîtrise effective de l'ensemble complexe des oppositions sémantiques dès l'âge de quatre ans, et montrant l'habileté à se servir de ce cadre dans de nouvelles circonstances et pour un petit espace, entre cinq ans et demi et sept ans et demi. De plus, les enfants semblent apprendre le cadre absolu — « projectif » et par conséquent le plus difficile sur le plan cognitif — aussitôt qu'ils ont maîtrisé le cadre intrinsèque « topologique », et peut-être même avant, c'est en tout cas ce que laisse penser leur production linguistique (Brown, sous presse; Brown et Levinson, sous presse)¹⁹.

Ces résultats illustrent qu'on peut démontrer d'importants effets whorfiens non seulement sur le plan grammatical (comme l'a souligné Whorf et l'a montré Lucy), mais aussi sur le plan du lexique. Les distinctions lexicales qui exigent des locuteurs qu'ils remarquent et mémorisent des aspects particuliers de leur expérience peuvent envahir la pensée et la mémoire, par exemple, sur le plan des relations spatiales. On notera encore que, en ce qui a trait à ce domaine si important, on peut s'attendre à trouver des rapports entre les concepts linguistiques et d'autres idées et pratiques culturelles. Chez les Tzeltal, par exemple, la langue de la description spatiale avec des termes tels que « en amont »/« en aval » est en accord avec les concepts de la cosmologie, de l'esthétique, des patrons de tissage, des pratiques agricoles et du niveau d'instruction (Levinson et Brown 1994).

Nous comprenons maintenant que trois voies de recherche doivent faire partie d'une étude sérieuse des rapports entre la langue et les conceptions dans un univers linguistique et culturel donné :

(i) Faire une analyse linguistique et sémantique d'un domaine conceptuel particulier (par exemple, l'espace) : quels sont les concepts sémantiques de ce domaine, quels sont leurs particularités grammaticales, comment sont-ils utilisés dans la vie quotidienne, comment sont-ils reliés aux autres pratiques culturelles ?

(ii) Mettre en place des « expériences » visant les processus de la pensée non linguistique (mémoire, raisonnement, dans ce domaine) et en corrélérer les résultats avec les formes linguistiques.

19. Voir aussi de León (1994) au sujet du tzotzil (langue maya). Une recherche apparentée faite à Bali (Wassman et Dasan 1995) a aussi montré un apprentissage précoce du système absolu, et qui précède, dans ce cas, celui du système relatif.

(iii) Observer la façon dont les enfants apprennent le langage : par exemple, passent-ils par des stades universels pour acquérir le sens des mots dans leur langue ? Leur développement cognitif — comment ils acquièrent les façons plus complexes de traiter l'information, et les formes supérieures de compréhension et de raisonnement — est-il influencé par leur langue ? Comme les limites de la variabilité culturelle sont en grande partie dictées par ce que les enfants peuvent apprendre, mettre en évidence la façon dont ils apprennent les concepts culturels et sémantiques c'est aussi montrer directement ce qui est universel ou non dans la pensée humaine.

Si on veut explorer la question whorfiennne, il y a une quatrième étape essentielle à considérer : étendre ce faisceau de recherche à différents environnements linguistiques et culturels afin d'en faire la comparaison. Les effets whorfiens doivent faire l'objet d'une étude comparative, sur le plan linguistique et non linguistique.

Dans ce climat moderne où l'on pense l'esprit comme s'il était fait de modules séparés et spécialisés, destinés à des tâches spécifiques, il ne rime plus à rien de demander à la ronde si la langue influence la pensée. On doit poser la question en fonction de domaines spécifiques, avec des hypothèses précises, et en s'assurant de les mettre à l'épreuve de façon non linguistique. On ne trouvera pas nécessairement de résultats dans les champs où, par exemple, la pensée procède par images plutôt que par propositions (Keller et Keller 1996). Dans certains champs, la langue est d'une pertinence cruciale pour la cognition : ce sont les champs pour lesquels les comparaisons interculturelles et interlinguistiques peuvent révéler les principaux moyens grâce auxquels la langue influence la cognition humaine. Dans d'autres, il se pourrait que non (mais on ne doit pas porter de jugement prématuré sur le statut de l'un ou de l'autre champ [Danziger 1997]).

Un dernier rappel méthodologique paraît évident : la recherche des effets whorfiens requiert une méthodologie stricte et une préparation minutieuse des tâches linguistiques et cognitives afin qu'elles soient étroitement en rapport les unes avec les autres. C'est à ces seules conditions qu'on pourra inférer du lien qu'il y a entre elles un modèle des représentations mentales pour un domaine particulier (par exemple, l'espace) dans une langue et une culture données. Comme l'objet de recherche n'est pas seulement le contenu de la pensée (ce que les gens peuvent dire de ce qu'ils pensent, par exemple, de l'espace), mais la structure de l'esprit dans un domaine particulier, une approche interdisciplinaire et un outillage éclectique sont nécessaires ; cela comprend, pour tout domaine étudié, (i) un regard attentif et soutenu à l'ethnographie et au contexte d'utilisation et d'interprétation, (ii) la recherche de faits révélant l'utilisation des termes lors d'interactions et leur variation contextuelle, (iii) l'examen des tâches non linguistiques pour en vérifier les effets sur la cognition. Comme la connaissance comporte à la fois des aspects universels (par exemple, les modules spatiaux) et des particularités culturelles (par exemple, les cadres référentiels), elle nécessite des méthodes qui permettent d'explorer ces deux composantes.

Conclusions : vers la maturité de l'anthropologie cognitive

Malgré les disputes méthodologiques et la diversité théorique, les travaux récents de l'anthropologie cognitive présentent manifestement des thèmes communs. Le courant actuel tend vers une plus grande intégration des théories de l'esprit et de la culture, avec une insistance sur le rôle de la culture (et de ce fait, de la différence culturelle) dans la cognition (voir, par exemple, Shore 1996 ; Levinson 1997a). Le rôle de la culture y est examiné non seulement dans le contenu et la structure des entités mentales (significations), mais dans les processus cognitifs comme la mémoire, la motivation et le raisonnement. Le travail se fait de plus en plus dans l'interdisciplinarité, en portant attention à l'accumulation du savoir sur les processus mentaux humains dans les sciences cognitives (particulièrement la linguistique cognitive, la psychologie du développement de l'enfant, l'I. A., la neurophysiologie, et l'évolution). Au même moment, un scepticisme (sain) se fait jour à l'endroit des exorbitantes prétentions à l'universalité, fondées presque exclusivement sur des travaux effectués dans les sociétés anglophones, un scepticisme modulé par l'enthousiasme que suscite la compréhension des assises universelles sous-jacentes au comportement et à la cognition chez les humains. Une autre tendance étudie comment les enfants font l'apprentissage du savoir culturel et comment cela influe sur leur développement cognitif.

Les courants de l'anthropologie cognitive que j'ai décrits sont incontestablement reliés aux grandes traditions anthropologiques et linguistiques, qui elles non plus ne sont pas restées indifférentes à la révolution cognitiviste²⁰. Ceux-là comprennent de nouvelles perspectives sur la « langue » et la « culture », un éloignement des entités monolithiques des pratiques culturelles situées et apprises en interaction avec les autres dans un réseau social personnel, de même que la déconstruction de la culture, avec des bases différentes pour le « terrain commun », plus fragmenté, partagé partiellement, et fondé idéologiquement. On a aussi élargi la vision du langage en tant qu'interaction sociale, et une perspective sur l'interprétation plutôt que sur la production du langage, ce qui comprend des niveaux de formes linguistiques appelées par des « contextualization cues » (Gumperz 1992), des transpositions complexes, des marqueurs d'attitude, des signalisateurs de contexte au moyen d'indications subtiles, subliminales, rappelant les idées de Whorf sur la nature subliminale des formes grammaticales. Tout cela peut varier de façon significative d'une langue à l'autre, d'un réseau à l'autre, d'un groupe culturel à l'autre. On tient maintenant pour acquis que l'objet de l'étude est précisément l'interaction complexe entre l'intérieur et l'extérieur, l'individu et l'environnement, entre la langue en tant que ressource et la langue comme produit et processus historique. Et finalement, ces tendances comprennent une attention aux spéculations de l'anthropologie évolutionniste en ce qui a trait à l'évolution de la cognition humaine au moyen de l'interaction sociale (Byrne et Whiten 1988 :

20. On trouve, par exemple, des travaux d'anthropologie socioculturelle sur l'écriture et l'alphabétisme (J. Goody 1977, 1989), sur le savoir culturel non fondé sur le langage (Bloch 1998 ; Shore 1996), et même sur la religion (Boyer 1993) qui ont été directement influencés par le paradigme dominant de ce dernier demi-siècle.

Goody 1995), l'évolution du langage (Lieberman 1984; Bickerton 1990) et la coévolution de la pensée et de la culture (Durham 1991). Tous ces courants comportent de profondes implications sur la manière dont nous concevons l'esprit humain.

Je suis d'accord avec D'Andrade (1995 : 251-225) lorsqu'il dit que « one of the main accomplishments of cognitive anthropology has been to provide detailed and reliable descriptions of cultural representations » — et il ajoute que c'est l'un des buts originaux de l'ethnoscience qui restent à l'ordre du jour. « Another [...] has been to provide a bridge between culture and the functioning of the psyche » (*ibid.*). L'anthropologie cognitive a démontré que la pensée humaine est influencée par les représentations culturelles et aussi que l'héritage culturel lui-même est contraint par nos capacités et nos limites biologiques.

J'ajouterai toutefois que le défi principal de l'anthropologie cognitive consiste aujourd'hui à répondre à cette question : à quelle sorte de *théorie de l'esprit* les anthropologues doivent-ils travailler et contribuer ? Quelle que soit sa forme, cette théorie doit être plus sophistiquée et plus détaillée que les théories maintenant proposées dans les sciences cognitives (connexionnisme, modularité, etc.). De plus, elle doit (i) tenir compte des savoirs nouveaux sur les contraintes universelles, (ii) comprendre l'éventail de la diversité des langues humaines et des idées culturelles, et (iii) replacer les humains dans leur rapport évolutif avec les autres animaux. Les humains se sont longtemps préoccupés de la question de savoir ce qui est différent chez nous — question à laquelle on répondait jusqu'au siècle dernier par un tour équivalant à « l'étincelle de Dieu », l'âme. Aujourd'hui l'accent est mis sur l'esprit humain en relation avec les exigences de l'interaction sociale, surtout le raisonnement réflexif interactif, la pragmatique du sens en interaction, l'extériorisation de la pensée dans les produits sociaux et les activités. Les nouveaux acquis dans notre compréhension de l'évolution du langage, de la capacité à communiquer, de la culture et de l'esprit humain, sont parfaitement conformes à cette insistance²¹.

Dans l'éternel débat entre l'universel et le particulier à propos du langage, de la cognition et de la culture, nous voici parvenus à une nouvelle croisée des chemins. Nous nous éloignons enfin de la polarisation des arguments entre l'universel et le particulier pour nous rendre compte que tous deux doivent coexister. Même s'il existe des propriétés universelles extensives de la cognition humaine (comme cela semble être le cas dans le domaine de l'espace, par exemple), elles peuvent être accompagnées de spécificités culturelles pénétrant la cognition (comme les systèmes référentiels utilisés pour calculer les relations spatiales sur un plan horizontal). L'esprit humain est à la fois ce que les humains partagent, ce qui nous rend capables d'interaction, de compréhension et de communication au-delà des frontières culturelles, et aussi ce qui nous sépare, et nous rend parfois

21. Voir dans Byrne et Whiten (1988), E. Goody (1995), Durham (1991), les arguments évolutionnistes récents ; voir dans Barkow (1994) un survol des idées qui y sont reliées et leur signification pour l'anthropologie psychologique.

hermétiques les uns aux autres. C'est l'étude des structures et des processus qui créent et manifestent cet avers et ce revers de la médaille qui fera avancer l'anthropologie cognitive dans l'avenir.

Texte inédit en anglais traduit par Michelle Mauffette

Références

- ATLAN S., 1990. *Cognitive Foundations of Natural History*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BARKOW J. H., 1994. « Evolutionary Psychological Anthropology » : 121-137. in P. K. Bock (dir.), *Psychological Anthropology*. Westport. Praeger.
- BERLIN B., 1992. *Ethnobiological Classification*. Princeton. Princeton University Press.
- BERLIN B., D. BREEDLOVE et P. RAVEN, 1973. « General Principles of Classification and Nomenclature in Folk Biology ». *American Anthropologist*, 75 : 214-242.
- , 1974. *Principles of Tzeltal Plant Classification*. New York. Academic Press.
- BERLIN B. et P. KAY, 1969. *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*. Berkeley. University of California Press.
- BERMAN R. et D. I. SLOBIN, 1994. *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. Mahwah. Erlbaum.
- BICKERTON D., 1990. *Language and Species*. Chicago. University of Chicago Press.
- BLOCH M. E. F., 1998. *How We Think They Think. Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*. Boulder. Westview Press.
- BLOOM A. H., 1981. *The Linguistic Shaping of Thought. A Study in the Impact of Language on Thinking in China and the West*. Mahwah. Erlbaum.
- BLOOM P., M. A. PETERSON, L. NADEL et M. F. GARRETT (dir.), 1996. *Language and Space*. Cambridge. MIT Press.
- BLOUNT B. G. (dir.), 1995. *Language, Culture, and Society*. Prospect Heights. Waveland Press.
- BOCK P. K. (dir.), 1994. *Psychological Anthropology*. Westport. Praeger.
- BOWERMAN M., 1985. « What Shapes Children's Grammars ? » : 1257-1320. in D. I. Slobin (dir.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 2. Mahwah. Erlbaum.
- , 1989. « Learning a Semantic System. What Role Do Cognitive Predispositions Play ? » : 133-169. in M. L. Rice et R. L. Schiefelbusch (dir.), *The Teachability of Language*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- , 1996. « The Origins of Children's Spatial Semantic Categories. Cognitive Versus Linguistic Determinants » : 145-176. in J. J. Gumperz et S. C. Levinson (dir.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BOWERMAN M. et S. CHOI, sous presse. « Shaping Meanings for Language. Universal and Language Specific in the Acquisition of Spatial Semantic Categories », in M. Bowerman et S. C. Levinson (dir.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BOWERMAN M. et S. C. LEVINSON (dir.), sous presse. *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge. Cambridge University Press.

- BOYER P. (dir.), 1993, *Cognitive Aspects of Religious Symbolism*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRENNEIS D. et R. H. S. MACAULAY (dir.), 1996, *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology*. Boulder, Westview Press.
- BROWN P., sous presse, « Learning to Talk about Motion UP and DOWN in Tzeltal. Is There a Language-specific Bias for Verb Learning ? » in M. Bowerman et S. C. Levinson (dir.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BROWN P. et S. C. LEVINSON, 1987, *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- , 1993a, *Linguistic and Nonlinguistic Coding of Spatial Arrays. Explorations in Mayan Cognition*. Cognitive Anthropology Research Group, Working Paper 24.
- , 1993b. « “Uphill” and “Downhill” in Tzeltal », *Journal of Linguistic Anthropology*, 3, 1 : 46-74.
- , sous presse, « Frames of Spatial Reference and their Acquisition in Tenejapan Tzeltal », in L. Nucci, G. Saxe et E. Turiel (dir.), *Culture, Thought, and Development*. Mahwah, Erlbaum.
- , à venir, *Titled Worlds. The Language and Cognition of Space in a Mayan Community*.
- BYRNE R. et A. WHITEN (dir.), 1988, *Machiavellian Intelligence*. Oxford, Clarendon Press.
- CASSON R. W. (dir.), 1981, *Language, Culture and Cognition*. New York, Macmillan.
- CASSON R. W., 1983, « Schemata in Cognitive Anthropology », *Annual Review of Anthropology*, 12 : 429-462.
- CHOI S. et M. BOWERMAN, 1991, « Learning to Express Motion Events in English and Korean. The Influence of Language-Specific Lexicalization Patterns », *Cognition*, 41 : 83-121.
- CLARK H. H., 1973, « Space, Time, Semantics and the Child » : 28-64, in T. E. Moore (dir.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York, Academic Press.
- COLE M. et S. SCRIBNER, 1974, *Culture and Thought*. New York, Wiley.
- , 1977, « Cross-cultural Studies of Memory and Cognition » : 239-272, in R. V. Kail et J. W. Hagen (dir.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Mahwah, Erlbaum.
- D'ANDRADE R., 1984, « Cultural Meaning Systems », in R. Shweder et R. Levine (dir.), *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge, Cambridge University Press.
- , 1989, « Culturally Based Reasoning » : 132-143, in A. Gellatly, D. Rogers et J. A. Sloboda (dir.), *Cognition and Social Worlds*. Oxford, Clarendon Press.
- , 1995, *The Development of Cognitive Anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- D'ANDRADE R. et C. STRAUSS (dir.), 1992, *Human Motives and Cultural Models*. Cambridge, Cambridge University Press.

- DANZIGER E., 1997. « Cross-cultural Studies in Language and Thought. Is There a Metalanguage ? ». in C. Moore et H. Matthews (dir.). *The Psychology of Cultural Experience*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DE LEÓN L., 1994. « Exploration in the Acquisition of Geo-centric Location by Tzotzil Children » : 857-885, in J. Haviland et S. C. Levinson (dir.), *Space in Mayan Languages*. Numéro spécial de *Linguistics*, 32, 4/5.
- DE LEÓN L. et S. C. L. (dir.), 1992. « Spatial Description in Mesoamerican Languages ». Numéro spécial de *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 45, 6 : 590-611.
- DOUGHERTY J. W. D. (dir.), 1985. *Directions in Cognitive Anthropology*. Urbana, University of Illinois Press.
- DOUGHERTY J. W. D. et C. M. KELLER, 1985. « Taksonomy. A Practical Approach to Knowledge Structures » : 161-174, in J. W. D. Dougherty (dir.), *Directions in Cognitive Anthropology*. Urbana, University of Illinois Press.
- DURANTI A., 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DURHAM W., 1991. *Coevolution*. Stanford, Stanford University Press.
- ENGLAND N. C., 1978. « Space as a Mam Grammatical Theme » : 225-238, in N. England (dir.), *Papers in Mayan Linguistics*. Columbia, University of Missouri Press.
- FOLEY W., 1997. *Anthropological Linguistics. An Introduction*. Oxford, Blackwell.
- FRAKE C., 1985. « Cognitive Maps of Time and Tide among Medieval Seafarers ». *Man*, 20 : 254-270.
- FRIEDRICH P., 1970. « Shape in Grammar », *Language*, 46 : 379-407.
- , 1971. *The Tarascan Suffixes of Locative Space. Meaning and Morphotactics*. Bloomington, Indiana University Press.
- GARDNER H., 1989. *The Mind's New Science*. New York, Basic Books.
- GEERTZ C., 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books.
- GOODENOUGH W., 1964. « Cultural Anthropology and Linguistics » : 36-39, in D. Hymes (dir.), *Language in Culture and Society*. New York, Harper and Row.
- , 1981. *Culture, Language, and Society*. Menlo Park, Benjamin/Cummings.
- GOODY E., 1995. *Social Intelligence and Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GOODY J., 1977. *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- , 1989. *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GRICE P., 1975. « Logic and Conversation » : 41-58, in P. Cole et J. Morgan (dir.), *Syntax and Semantics*. Vol. 3. New York, Academic Press.
- GUMPERZ J. J., 1992. « Contextualization and Understanding » : 229-252, in A. Duranti et C. Goodwin (dir.), *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. New York, Cambridge University Press.
- GUMPERZ J. J. et S. C. LEVINSON, 1991. « Rethinking Linguistic Relativity ». *Current Anthropology*, 32, 5 : 613-622.

- GUMPERZ J. J. et S. C. LEVINSON (dir.), 1996, *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HAMILL J. F., 1990, *Ethno-Logic. The Anthropology of Human Reasoning*. Urbana, University of Illinois Press.
- HANKS W., 1995, *Language and Communicative Practice*. Boulder, Westview Press.
- HARKNESS S., 1992, « Human Development in Psychological Anthropology » : 102-122, in T. Schwartz, G. White et C. Lutz (dir.), *New Directions in Psychological Anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HARKNESS S. et C. M. SUPER (dir.), 1996, « Introduction » : 1-23, in S. Harkness et C. M. Super (dir.), *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences*. New York, Guilford.
- HARRIS M., 1968, *The Rise of Anthropological Theory*. New York, Crowell.
- HART R. A. et G. T. MOORE, 1973, « The Development of Spatial Cognition. A Review » : 246-288, in R. M. Downs et D. Stea (dir.), *Image and Environment. Cognitive Mapping and Spatial Behaviour*. Chicago, Aldine.
- HAVILAND J. et S. C. LEVINSON (dir.), 1994, *Spatial Conceptualization in Mayan Languages*. Numéro spécial de *Linguistics*, 42, 4/5.
- HILL J., 1988, « Language, Culture and World View » : 14-36, in F. Newmeyer (dir.), *Linguistics: The Cambridge Survey*, vol. IV. *Language: The Cultural Context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HILL J. et B. MANNHEIM, 1992, « Language and World View », *Annual Review of Anthropology*, 21 : 381-406.
- HOLLAND D. et N. QUINN, 1987, *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HUNN E., 1985, « The Utilitarian Factor in Folk Biological Classification » : 117-140, in J. W. D. Dougherty (dir.), *Directions in Cognitive Anthropology*. Urbana, University of Illinois Press.
- , 1995, « Ethnoecology, The Relevance of Cognitive Anthropology for Human Ecology » : 439-455, in B. Blount (dir.) *Language, Culture, and Society*. Prospect Heights, Waveland Press.
- HUTCHINS E., 1980, *Culture and Inference*. Cambridge, Harvard University Press.
- , 1983, « Understanding Micronesian Navigation » : 191-225, in D. Gentner et A. L. Stevens (dir.), *Mental Models*. Mahwah, Erlbaum.
- , 1995, *Cognition in the Wild*. Cambridge, MIT Press.
- HYMES D. (dir.), 1964, *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York, Harper and Row.
- JOHNSTON J. R. et D. L. SLOBIN, 1979, « The Development of Locative Expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish », *Journal of Child Language*, 6 : 529-545.
- KANT E., 1991 [1768], « Von dem Ersten Grunde des Unterschiedes der Gegenden im Raume » : 27-33, in J. van Cleve et R. E. Frederick (dir.), *The Philosophy of Right and Left*. Dordrecht, Kluwer.
- KEESING R., 1972, « Paradigms Lost. The New Anthropology and the New Linguistics », *Southwestern Journal of Anthropology*, 28, 4 : 299-332.

- , 1987. « Models, "folk" and "cultural": Paradigms regained? » : 369-393. in D. Holland et N. Quinn (dir.), *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge. Cambridge University Press.
- KELLER C. M. et J. DIXON KELLER. 1996. *Cognition and Tool Use. The Blacksmith at Work*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Koerner E. F. K. (dir.). 1992. « The Sapir/Whorf Hypothesis. A Preliminary History and a Bibliographic Essay ». *Journal of Linguistic Anthropology*, 2 : 173-198.
- LAKOFF G., 1987. *Women, Fire and Other Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago. University of Chicago Press.
- LAKOFF G. et M. JOHNSON. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago. University of Chicago Press.
- LAURENDEAU M. et A. PINARD. 1970. *The Development of the Concept of Space in the Child*. New York. International Universities Press Inc.
- LAVE J., 1988. *Cognition in Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- LEE P., 1996. *The Whorf Theory Complex*. Amsterdam, Benjamins.
- LEVINSON S. C., 1995. « Cognitive Anthropology » : 100-105. in J. Verschueren, J.-O. Ostman et J. Blommaert (dir.), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam. Benjamins.
- , 1996a. « Relativity in Spatial Conception and Description » : 177-202. in J. J. Gumperz et S. C. Levinson (dir.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge. Cambridge University Press.
- , 1996b. « Frames of Reference and Molyneux's Question. Crosslinguistic Evidence » : 109-169. in P. Bloom, M. A. Peterson, L. Nadell et M. F. Garrett (dir.), *Language and Space*. Cambridge. MIT Press.
- , 1996c. « Language and Space ». *Annual Review of Anthropology*, 25 : 353-382.
- , 1997a. « From Outer to Inner Space. Linguistic Categories and Non-linguistic Thinking » : 13-45. in J. Nuyts et E. Pederson (dir.), *Language and Conceptual Representation*. Cambridge. Cambridge University Press.
- , 1997b. « Language and Cognition. The Cognitive Consequences of Spatial Description in Guugu Yimithirr ». *Journal of Linguistic Anthropology*, 7, 1 : 98-131.
- , 1998. « Studying Spatial Conceptualization across Cultures. Anthropology and Cognitive Science ». *Language, Space and Culture*, numéro spécial de *Ethos*, 26, 1 : 7-24.
- LEVINSON S. C. et P. BROWN, 1994. « Immanuel Kant among the Tenejapans. Anthropology as Empirical Philosophy ». *Ethos*, 22,1 : 3-41.
- LEVY R. I., 1984. « Emotion, Knowing, and Culture » : 214-237. in R. A. Shweder et R. A. Levine (dir.), *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge. Cambridge University Press.
- LIEBERMAN P., 1984. *The Biology and Evolution of Language*. Cambridge. Harvard University Press.
- LUCY J. A., 1985. « Whorf's View of the Linguistic Mediation of Thought » : 415-438. in B. Blount (dir.), *Language, Culture, and Society*. Prospect Heights. Waveland Press.
- , 1992a. *Grammatical Categories and Cognition. A Case Study of the Linguistic Relativity Hypothesis*. Cambridge. Cambridge University Press.

- , 1992b, *Language Diversity and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- , 1996, «The Scope of Linguistic Relativity. An Analysis and Review of Empirical Research»: 37-69, in J. J. Gumperz et S. C. Levinson (dir.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- , 1997, «Linguistic relativity», *Annual Review of Anthropology*, 26: 291-312.
- LUCY J. et S. GASKINS, (sous presse), «It's Later Than You Think. The Role of Language-Specific Categories in the Development of Classification Behavior», in M. Bowerman et S. C. Levinson (dir.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LUCY J. et R. A. SHWEDER, 1979, «Whorf and his Critics. Linguistic and Nonlinguistic Influences on Color Memory», *American Anthropologist*, 81: 581-615.
- , 1988, «The Effect of Incidental Conversation on Memory for Focal Colors», *American Anthropologist*, 90: 923-931.
- LUCY J. A. et J. V. WERTSCH, 1987, «Vygotsky and Whorf. A Comparative Analysis»: 67-86, in M. Hickmann (dir.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New-York, Academic Press
- MILLER G. A. et P. N. JOHNSON-LAIRD, 1976, *Language and Perception*. Cambridge, Harvard University Press.
- Ochs E., 1988, *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OCHS E. et B. SCHIEFFELIN (dir.), 1990, *Language Socialization across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PEDERSON E., E. DANZIGER, S. LEVINSON, S. KITA, G. SENFT et D. WILKINS, 1998, «Semantic Typology and Spatial Conceptualization», *Language*, 74: 557-589.
- PIAGET J. et B. INHELDER, 1967 [1948], *The Child's Conception of Space*. New York, Norton.
- PICK H. et L. ACREDOLO (dir.), 1983, *Spatial Orientation. Theory, Research and Application*. New York, Plenum Press.
- PINXTON R., I. van DOOREN et F. HARVEY, 1983, *The Anthropology of Space*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- QUINN N., 1991, «The Cultural Basis of Metaphor»: 56-93, in J. W. Fernandez (dir.), *Beyond Metaphor. The Theory of Tropes in Anthropology*. Stanford, Stanford University Press.
- , 1996, «Culture and Contradiction. The Case of Americans Reasoning about Marriage», *Ethos*, 24: 391-425.
- , 1997, *The Mainstreaming of Cultural Models*. Papier présenté en session plénière: State of the Art, lors de la réunion biennale de la Society for Psychological Anthropology, 9 au 2 octobre, San Diego.
- ROGOFF B. et J. LAVE (dir.), 1984, *Everyday Cognition*. Cambridge, Harvard University Press.
- ROGOFF B. et G. A. MORELLI, 1994, «Cross-cultural Perspectives on Children's Development»: 231-242, in P. K. Bock (dir.), *Psychological Anthropology*. Westport, Praeger.

- ROMNEY A. K. et R. G. D'ANDRADE (dir.). 1964. « Transcultural Studies in Cognition ». *American Anthropologist*, 66, 3, 2^e partie.
- ROSCHE E., 1977. « Linguistic Relativity » : 501-522. in P. N. Johnson-Laird et P. C. Wason (dir.), *Thinking. Readings in Cognitive Science*. Cambridge. Cambridge University Press.
- . 1978. « Principles of Categorization » : 28-48. in E. Rosch et B. Lloyd (dir.), *Cognition and Categorization*. Mahwah, Erlbaum.
- SACKS H., E. A. SCHEGLOFF et G. JEFFERSON. 1974. « A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation ». *Language*, 50 : 696-735.
- SAPIR E., 1921. *Language*. New York. Harcourt Brace.
- SCHANK R. C. et R. P. ABELSON. 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Enquiry into Human Knowledge Structures*. Mahwah, Erlbaum.
- SCHIEFFELIN B., 1990. *The Give and Take of Everyday Life. Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SCRIBNER S., 1977. « Modes of Thinking and Ways of Speaking. Culture and Logic Reconsidered » : 483-500. in P. N. Johnson-Laird et P. C. Wason (dir.), *Thinking. Readings in Cognitive Science*. Cambridge. Cambridge University Press.
- . 1992. « Mind in Action. A Functional Approach to Thinking, and the Cognitive Consequences of Literacy ». *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14, 4 : 83-157.
- SCRIBNER S. et M. COLE. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge. Harvard University Press.
- SHORE B., 1996. *Culture in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. Oxford. Oxford University Press.
- SHWEDER R. A., 1990. « Cultural Psychology — What is it ? » : 1-43. in J. W. Stigler, R. A. Shweder et G. Herdt (dir.), *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SHWEDER R. A. et R. A. LEVINE (dir.), 1984. *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SLOBIN D. I., 1985. *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1-2. Mahwah. Erlbaum.
- . 1992. *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 3. Mahwah. Erlbaum.
- . 1996. « From "Thought and Language" to "Thinking for Speaking" » : 70-96. in J. J. Gumperz et S. C. Levinson (dir.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SLOBIN D. I. (dir.), 1997. *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 4 et 5. Mahwah. Erlbaum.
- SPERBER D., 1985. « Anthropology and Psychology. Towards an Epidemiology of Representations ». *Man*, 20 : 73-87.
- . 1987. *On Anthropological Knowledge*. Cambridge. Cambridge University Press.
- . 1996. *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*. Oxford. Blackwell.

- SPRADLEY J. (dir.), 1972, *Culture and Cognition. Rules, Maps, and Plans*. San Francisco, Chandler.
- STIGLER J. W., R. A. SHWEDER et G. HERDT (dir.), 1990, *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- STRAUSS C. et N. QUINN, 1997, *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SUCHMAN L., 1987, *Plans and Situated Actions. The Problem of Human Machine Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TALMY L., 1983, « How Language Structures Space » : 225-282, in H. Pick et L. Acredolo (dir.), *Spatial Orientation. Theory, Research and Application*. New York, Plenum Press.
- TYLER S. A. (dir.), 1969, *Cognitive Anthropology*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- VYGOTSKY L. S., 1987 [1934], *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.
- WASSMAN J. et P. R. DASEN, 1995, « Balinese Spatial Orientation. Some Empirical Evidence for Moderate Linguistic Relativity », *Man*, 6, 1.
- WERTSCH J., 1985, *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WHITE G., 1980, « Conceptual Universals in Interpersonal Language », *American Anthropologist*, 82 : 759-781.
- WHORF B. L., 1956, *Language, Thought, and Reality*. Édité par J. B. Carroll. Cambridge, MIT Press.

RÉSUMÉ/ABSTRACT

Anthropologie cognitive

C'est ici l'occasion de faire le point sur les récents développements de l'anthropologie cognitive, définie dans ses grandes lignes comme l'étude comparative de la cognition humaine dans son contexte linguistique et culturel. En réaction à la prépondérance de l'universalisme au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, il s'est fait récemment un certain nombre de réévaluations des rapports entre langue et cognition, et le champ de l'anthropologie cognitive s'épanouit dans plusieurs nouvelles directions en Amérique comme en Europe.

Cela résulte en partie de ce qu'on a renouvelé et réévalué les façons d'aborder la relativité linguistique associée à Whorf, et en partie de l'enthousiasme suscité par les récents développements dans les sciences cognitives. Cet article offre un bref aperçu de l'histoire de l'anthropologie cognitive et passe en revue les travaux en cours des deux côtés de l'Atlantique. Il fait le point sur les nouvelles directions de recherche, en s'attachant, en guise d'exemple, aux travaux récents consacrés aux modèles culturels de même qu'au langage spatial et à la cognition. Ce tour d'horizon se termine en suggérant comment l'anthropologie cognitive pourrait contribuer directement tant au projet général des sciences cognitives qu'à l'étude anthropologique des rapports entre les idées et les pratiques culturelles, d'une part, et les structures et les processus de la cognition humaine, d'autre part.

Mots clés : Brown, langage, cognition, culture, relativité linguistique, espace, modèles culturels

Cognitive Anthropology

This is an appropriate moment to review the state of the art in cognitive anthropology, construed broadly as the comparative study of human cognition in its linguistic and cultural context. In reaction to the dominance of universalism in the 1970s and '80s, there have recently been a number of reappraisals of the relation between language and cognition, and the field of cognitive anthropology is flourishing in several new directions in both America and Europe.

This is partly due to a renewal and re-evaluation of approaches to the question of linguistic relativity associated with Whorf, and partly to the inspiration of modern developments in cognitive science. This review briefly sketches the history of cognitive anthropology and surveys current research on both sides of the Atlantic. The focus is on assessing current directions, considering in particular, by way of illustration, recent work in cultural models and on spatial language and cognition. The review concludes with an assessment of how cognitive anthropology could contribute directly both to the broader project of cognitive science and to the anthropological study of how cultural ideas and practices relate to structures and processes of human cognition.

Key words : Brown, language, cognition, culture, linguistic relativity, space, cultural models

Penelope Brown
Max Planck Institute for Psycholinguistics
P. B. 310
NL 6500 AH Nijmegen
Pays-Bas
Penelope.Brown@mpi.nl