

# Reflet sur le cerveau social :

---

## l'apport de la socialisation du consommateur

**Oumkalthoum ELJANI**

Doctorante en marketing

Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Tunis

[eljani\\_kalthoum@hotmail.fr](mailto:eljani_kalthoum@hotmail.fr)

Tel : 98 81 37 42

**Abderrazak GHARBI**

Professeur en Marketing

Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Tunis

[gharbiabderrazak@topnet.tn](mailto:gharbiabderrazak@topnet.tn)

## **Résumé**

De nombreuses études ont tenté à comprendre la dynamique de la socialisation ainsi qu'à en décrire le cerveau social. La relation profonde entre la socialisation et cerveau social tend à recevoir de plus en plus d'écho. Le concept de socialisation renvoie à des champs de recherche variés, issus de plusieurs disciplines comme la sociologie, la psychosociologie, et l'anthropologie. On parle du « cerveau social » pour évoquer l'idée que les « comportements » sociaux s'expliquent pour l'essentiel par le fonctionnement cognitif. Le cerveau apparaît donc comme le substrat biologique conditionnant la sociabilité et la psychologie humaines.

**Mots clés :** socialisation, apprentissage social, développement cognitif, égo vertus, esprit social

## **Abstract**

Many studies have attempted to understand the dynamics of socialization as well as describe the social mind. The profound relationship between socialization and social mind tends to receive more echoes. The concept of socialization refers to various research fields, from several disciplines such as sociology, psychology, and anthropology. We talk about "social brain" to convey the idea that the "behaviors" social accounted for most of the cognitive functioning. The brain appears to be the biological substrate conditioning sociability and human psychology.

**Keywords:** socialization, social learning, cognitive development, ego virtues, social mind

## ***Introduction***

Tout au long de notre histoire évolutionniste, les êtres humains vivaient dans près, en face-à-face des groupes où presque toutes autres interactions impliquées profondément connues. En revanche, avec le développement des grandes sociétés industrialisées depuis le 18ème siècle, nos interactions sont devenues de plus en plus complexes et détachées.

Outre que le social des relations personnelles et celui qui définit les systèmes d'interaction et des normes sociales, il existe encore une autre façon dont la société peut influencer notre cerveau : la socialisation. D'où, la problématique de ce travail sera comme suit, la socialisation du consommateur est-elle un déterminant du cerveau social ?

La socialisation n'appartient pas à une discipline particulière, même s'il est communément accepté que ses origines soient à rechercher dans le champ de la sociologie, de la psychologie et de la psychologie sociale. Ce que l'on peut affirmer, c'est que la socialisation est un concept fondamental pour les sciences sociales. Le phénomène est considéré comme un processus global qui agit sur l'ensemble de la société humaine. Ce phénomène permet d'une part à l'individu de s'intégrer dans la société et d'autre part, à la culture de se transmettre. Donc, la socialisation devient alors une sorte de conditionnement. Selon cette conception, l'individu est le produit de la société.

### **I. Processus de la socialisation du consommateur**

Au cours des trois dernières décennies, les chercheurs ont essayé d'expliquer la socialisation du consommateur tout en examinant l'influence de la famille en qu'un agent de socialisation primaire pour les jeunes enfants.

Les parents influencent le comportement de leurs enfants par une instruction directe des compétences de consommation, l'influence indirecte via l'observation de l'enfant le comportement de ses parents, et la supervision des parents ....

Cependant, Ward et al (1977), suggèrent que la famille peut jouer trois autres rôles dans la socialisation de l'enfant et le traitement de l'information :

- Un impact indirect sur le développement des compétences des consommateurs en influençant directement les capacités cognitives.
- Un impact direct en motivant l'enfant à exploiter ses compétences cognitives disponibles au cours de son rôle comme consommateur.

- Un impact direct par les compétences acquises du consommateur qui ne sont pas liées à des capacités cognitives.

Près de deux décennies plutôt, Mc Neal (1987) suppose que les enfants ont été forcés à des comportements du consommateur à un âge plus jeune, et ont été tenu responsable à des tâches complexes d'un consommateur (comme l'épicerie familiale). Ceci est dû aux changements démographiques

### **1.1. La perspective de la socialisation du consommateur**

La perspective de la socialisation du consommateur, d'après Ward (1974), est le processus par lequel les jeunes acquièrent les compétences, les connaissances et les attitudes relatives à leur fonctionnement en tant que consommateurs dans le marché. La plupart des études concernant la socialisation du consommateur, ont mis l'accent sur les jeunes consommateurs (enfants et adolescents). Cette position, est due au fait que de nombreux changements ont lieu au cours de cette période de développement dans la vie d'un consommateur, et que les attitudes et les comportements formés au cours de l'adolescence s'effectuent à l'âge adulte (Hurlock, 1980).

Cependant Moschis, souligne que la socialisation du consommateur peut être utilisée dans « l'étude de la socialisation du comportement du consommateur porte sur la façon dont les individus deviennent des consommateurs » (Moschis, 1987).

Cinq variables constituent le processus de la socialisation du consommateur :

- 1) Position dans le cycle de vie de l'âge ou de l'influencé
- 2) Des contraintes de structure sociale relatives à l'apprentissage sont des antécédents de processus de socialisation, qui comprennent à la fois 3) l'agent de socialisation (ou de la source de l'influence) et 4) le type de processus de socialisation affectent directement 5) le contenu ou le critère du comportement (les variables dépendantes de toute étude utilisant la perspective socialisation du consommateur suggère que les interactions entre les agents (par exemple, les parents, les pairs, l'école, etc.) dans des contextes sociaux, influencent le comportement du consommateur.

### **1.2. L'apprentissage social :**

L'apprentissage est un processus de découverte qui engendre une nouvelle compréhension à propos de nous-mêmes, et du monde qui nous entoure. Mais, qu'est-ce qu'une étude adéquate

de l'apprentissage ? Qu'est-ce que cela signifie apprendre ? Est-ce que l'expérience de l'apprentissage caractérisée comme un événement ou un processus qui peut prendre place dans le temps ? Où et quand l'apprentissage est plus efficace de prendre lieu ?

L'apprentissage procure un sens de découverte. Quelque chose de nouveau entre dans notre expérience par l'apprentissage de façon à modifier ce que nous pouvons faire. Lorsqu'on apprend quelque chose à propos de l'effet des érosions des sols ou de la perforation de la couche d'ozone sur l'environnement, donc notre connaissance est élargie. Lorsqu'on apprend à conduire une bicyclette pour la première fois, ou d'utiliser le traitement de texte, les compétences qui se développent, élargissent notre capacité de collaborer avec notre environnement social. Lors de son introduction à un nouveau concept du rayonnement physique ou de la culture dans l'anthropologie, notre compréhension du monde est renforcée, et si des attitudes préjudiciables à des groupes particuliers ou culture peuvent être dissous, donc l'appréciation des autres est ainsi enrichie.

Le modèle du processus de la socialisation de Moschis et Churchill (1978) implique l'agent de socialisation et le processus de l'apprentissage entre l'apprenant et l'agent. Les chercheurs ont trouvé que les contextes relationnels des environnements éducatifs sont des prédicateurs significatifs du bien être psychosocial et scolaire à tous les niveaux.

#### ✓ *Les agents de socialisation*

Un agent de socialisation peut être une personne ou une organisation impliquée dans la socialisation à cause de la fréquence des contacts avec la personne et de contrôle des récompenses et les punitions pour l'individu (Brim, 1966). D'après McLeod et O'Keefe (1972), « la principale conséquence de l'influence notamment des agents spécifiques dans le modèle de socialisation, c'est qu'une unité d'analyse devient la relation agent-apprenant ». Des études antérieures proposent que la famille et les pairs se sont des agents importants de socialisation du consommateur chez les enfants et les adolescents (Bush, Smith et Martin, 1999 ; Moschis et Churchill 1978 ; Shim et Gehrt 1996).

#### ✓ *Le processus d'apprentissage*

Fait référence à la manière dont l'apprenant acquiert des valeurs et des comportements spécifiques des agents de socialisation basées sur les interactions avec eux (Churchill et Moschis, 1979). Modélisation, renforcement et l'interaction sociale, en tant que processus d'apprentissage, sont les principaux mécanismes par lesquels les consommateurs deviennent

socialisés à manifester des comportements et des intentions particuliers (Moschis et Churchill, 1978).

- La modélisation : elle implique l'imitation soit par une tentative consciente d'imiter l'agent de socialisation ou parce que le comportement de l'agent est une alternative la plus saillante à la disposition de l'apprenant (Moschis et Churchill, 1978).
- Le renforcement : il consiste soit une récompense (positive) ou une punition (négative) des mécanismes (Mc Leod et O'Keefe, 1972). Bien qu'il existe plusieurs façons de renforcement, qui peuvent être fournies, le plus important c'est de savoir comment le renforcement est offert via la communication verbale.
- L'interaction sociale : elle décrit soit le style de l'apprentissage que l'agent utilise pour apprendre le consommateur ou le développement de l'environnement de la communication (Mc Leo et O'Keefe, 1972).
- La communication interpersonnelle : de nombreuses études utilisant la perspective socialisation du consommateur, prennent en considération l'effet des agents de socialisation tout en examinant le niveau de la communication interpersonnelle en ce qui concerne les questions de consommation, parce que les modes de communication interpersonnelle de l'agent-apprenant ont été trouvées pour affecter une variété de comportements de consommateur (Bush, Smith et Martin, 1999 ; Moschis et Churchill, 1978, Shim, 1996). Les comportements les plus fréquemment étudiés se sont ceux des pairs et de la famille. Cependant, aucun de ces chercheurs ne subdivise l'idée de la communication interpersonnelle dans le renforcement et les catégories de modélisation, mais comme c'est mentionné précédemment, Mangleburg et Bristol (1998) et Rose, Bush et Kahle (1998), ont étudié l'effet de la communication de l'interaction sociale dans le processus de l'apprentissage. La perspective de socialisation du consommateur précise spécifiquement que les composantes du processus d'apprentissage sont la modélisation et le renforcement.

### **1.3. L'égo vertu et son rôle dans le processus de socialisation**

Il a été suggéré que le contexte social hors de la famille peut aussi être particulièrement important au cours de l'adolescence, car durant cette période que la plupart des personnes connaissent un processus de séparation et d'individuation de ses parents (Grotevant et Cooper, 1986). Le contexte social dans lequel les jeunes passent la majorité de leur temps à l'adolescence, c'est l'école. Quand les enfants atteignent l'adolescence, toutefois, l'importance du climat social de l'école est renforcée, par le fait que les adolescents élargissent leurs capacités cognitives, pour la raison de prise de perspective dans leur préoccupation de l'opinion des autres. Il a été proposé qu'en raison de l'ampleur de développement des relations au cours de l'adolescence (en particulier les relations hors de la famille), un environnement scolaire socialement favorable fera l'amélioration des résultats scolaires et sociaux positifs chez les jeunes (Eccles et Roeser, 2003).

Le développement de l'identité chez l'adolescent, peut être un facteur de médiation important dans la relation entre un environnement social de l'éducation et le succès scolaire au cours de l'adolescence et l'âge adulte. La formation réussie d'une identité individuelle a été empiriquement liée aux relations positives et au soutien dans le milieu scolaire, ainsi que la réussite universitaire. Par exemple, dans une étude longitudinale sur les étudiants universitaires, Adams et Fitch (1983), a constaté que les étudiants qui saisissaient leur intention sur la réussite académique et les occupations intellectuelles, étaient plus susceptibles que les autres qui l'ont classé comme une atteinte d'identité. Une alliance a également été établie entre l'état de l'identité et de la réussite scolaire.

Erikson (1964) a indiqué que la résolution de la crise identitaire dans un contexte social important (comme l'école) est significative en raison des forces psychologiques ou *égo vertus*. Les individus sont doués de 8 égos vertus, se présentent tous tout au long de cycle de vie, mais en faisant varier dans leur saillance individuelle selon sa position dans les stades de développement psychosociaux. Les forces égos sont associées à des décisions parvenues des stades psychosociaux, et on pense qu'ils sont à la base de la personnalité positive et du fonctionnement social durant la vie (Erikson, 1968).

La force de l'égo d'espoir émerge à la première étape du développement psychosocial (confiance versus méfiance), la volonté apparaît à la seconde étape (l'autonomie versus la honte et la doute), le but se produit de l'initiative contre la culpabilité, la compétence de

l'industrie versus l'intimité contre l'intégralité et le désespoir. Une fois, une vertu particulière a atteint l'ascendance, elle est considérée pour donner des nouveaux sens et des significations aux vertus déjà remonté et constitue les fondements de la montée future des autres vertus. Concernant l'identification de la formation pendant l'adolescence, Erikson (1968) a posé en principe que les forces de l'égo de la volonté, le but, et la fidélité sont de grande importance pour la résolution de l'identité face aux crises de confusion de l'identité. La vertu de l'égo de la volonté est définie comme « la détermination intacte d'exercer leur choix libre, ainsi que la maîtrise de soi » (Erikson, 1968). La volonté munit à l'individu la capacité de maintenir ainsi qu'un contrôle de son propre apprentissage et détermination (Markstorm, Sabino et Berman, 1997).

#### **1.4. Le développement cognitif : l'origine de la théorie**

Selon Christian PRAT (2003) ; « Piaget (2000), fut le pionnier de la recherche sur le développement moral en étudiant celui de l'enfant, l'idée maitresse de Piaget est l'évolution de la moralité au cours du temps ». D'après lui, l'enfant adopte la moralité de la contrainte exigée par l'adulte pour, au fur et à mesure de la compréhension de son environnement social, intégrer une moralité de la coopération.

L'enfant et pendant la période de sa croissance, il dépend directement de son milieu social, dont il apprend les normes. La société lui ordonne des normes sociales auxquelles il doit se conformer. En interdépendance affective vis-à-vis de la communauté, l'enfant adopte un comportement mimétique lui permet de se situer par rapport aux autres (Christian PRAT, 2003). De plus, Freud, « a mis en évidence cette interdépendance affective, un « surmoi » qui consiste en l'intériorisation des interdits, permettant de mettre en lumière la racine des règles et des contraintes » (Christian PRAT, 2003). Le sentiment de l'obligation est particulièrement présent chez l'enfant est subordonné à deux conditions : l'intervention de consignes données de l'extérieur et leur acceptation ce qui suppose une conscience de leur importance. Un respect unilatéral de l'enfant vers l'adulte est le moteur de la moralité de la contrainte. L'enfant accepte de répondre à un certain nombre d'ordre de l'adulte quelles que soient les circonstances. Le bien est ce qui est conforme aux ordres reçus, le mal est de ne pas accepter. L'intention intervient peu et la responsabilité est entièrement objective. Or, l'enfant est en contact permanent avec les autres. Face aux autres enfants qui ont le même pouvoir que lui, il a besoin d'une certaine forme de souplesse pour négocier et coordonner les projets, résoudre les désaccords, créer et renforcer les règles. L'enfant devient constamment capable à la



coopération qui est en rapport divergent de la contrainte en ce qu'il suppose une régularité entre les individus sachant distinguer les points de vue. Au cours de son expérience sociale, l'enfant se rend progressivement compte que les règles sociales peuvent être utilisées comme des outils pour coordonner l'activité sociale, que les accords de coopération peuvent conduire à des objectifs validés mutuellement, que les contrats sont obligatoires car chaque participant souhaite bénéficier de la coopération. Il découvre ainsi les possibilités et les conditions d'une coopération qui n'est pas motivée par le respect unilatéral, mais par le respect mutuel des participants les uns pour les autres et par leur solidarité en coordonnant leur activité pour un bénéfice mutuel. L'interaction serait primordiale pour le développement d'un individu.

Piaget confirme que la moralité de la coopération est plus équilibrée que celle de la contrainte et la décrit comme l'équilibre entre les individus dans la société, de telle façon que les individus s'ajustent les uns aux autres selon les règles qui équilibrent les bénéfices et les contraintes nés de la coopération. Un système social est considéré comme acceptable, si ses règles créent un équilibre entre les participants et à condition que le système soit perçu comme juste afin que les participants le défendent et en acceptent les règles.

Comme continuation des travaux de Piaget concernant le développement cognitif, Kohlberg (1969) a exposé la théorie du développement moral cognitif qui essaye de développer le cadre cognitif sous-jacent à la prise de décision individuelle dans le contexte d'un problème éthique. Kohlberg (1969) s'est intéressé au processus dont l'individu juge pour se comporter selon des principes moraux volontairement optés. Sa démarche a été de tenter de comprendre les processus de raisonnement qu'un individu suit lorsqu'il résout un dilemme éthique. Les raisonnements éthiques sont élaborés comme une série de stades de développement moral cognitif, les individus évoluant à travers les différents niveaux selon une progression séquentielle irréversible (Christian PRAT, 2003).

Cette progression séquentielle de Kohlber est présentée en trois étapes qualitativement distinctes de développement moral cognitif de l'individu : les stades pré-conventionnel, conventionnel et post-conventionnel. Chaque niveau est composé de deux sous stades, avec un second qui est plus avancé dans le processus d'évolution que le précédent.

*Le stade pré-conventionnel*, un individu est concerné par les conséquences concrètes de ses actes, en particulier les récompenses et les punitions, et par son propre intérêt immanent. Les normes et les attentes sont extérieures à la personne. *Le sous-stade 1*, celui de l'obéissance, se caractérise par la volonté de l'individu d'éviter toute punition et de respecter les règles par

peur de sanctions. L'individu a un point de vue égocentrique et ne prend jamais en compte des intérêts des autres dans sa prise de décision. Au *sous-stade 2*, celui de l'individualisme, tout individu ne suit des règles que si elles sont dans son propre intérêt immédiat.

Au *stade conventionnel*, la personne choisit de se comporter conformément aux attentes d'une grande partie de la société ou d'une partie de la population ou le groupe des pairs pour un professionnel. Le *sous-stade 3* est celui des relations et des attentes réciproques de la personne en interaction avec les autres. Les décisions éthiques sont basées sur les décisions prévues par les individus proches. L'individu, qui a le désir de conserver les règles et l'autorité existante, veut avoir une bonne image aux yeux des autres et fait ce que les gens attendent pour être reconnu comme quelqu'un de respectable. Le *sous-stade 4* est celui de la conscience du système social. L'individu accomplit complètement ses devoirs et obligations pour permettre au système de fonctionner. Il agit pour contribuer au bien de la société, du groupe et de l'institution.

A l'*étape post-conventionnelle*, selon Christian Prat (2003), le comportement de l'individu est guidé par des principes et des valeurs universelles. Le *sous-stade 5*, orienté vers la société, est celui du contrat social, de l'utilité et du respect des droits individuels. Il se définit par un sens de la responsabilité envers la loi qui est la base du contrat social au service du bien-être de tous, tout en respectant les droits de l'ensemble des membres de la société. L'individu respecte les règles car elles font partie du contrat social. Le *sous-stade 6* correspond aux principes éthiques universels librement choisis par l'individu. Les lois et les accords sociaux sont solides lorsqu'ils sont fondés sur les principes universels de justice tels que l'égalité des droits et le respect de la dignité des êtres humains. Au *sous-stade 6* du niveau post-conventionnel, si les lois violaient ces principes universels, tout individu agirait en fonction de ses propres principes. Ce dernier niveau implique la possibilité de se mouvoir au-delà des règles pour décider quand elles ne doivent plus être respectées parce qu'un besoin de justice l'exige.

## **II. Le cerveau social :**

Les êtres humains sont intrinsèquement sociaux, une grande partie de l'esprit humain est impliqué dans l'interaction sociale et la compréhension des autres. L'esprit social est défini comme un réseau complexe des domaines qui nous permettent de reconnaître et d'évaluer d'autres états mentaux (intentions, les désirs et les croyances), les sentiments, les dispositions

et les actions durables. Le comportement lié à la cognition sociale change considérablement pendant l'adolescence, ceci en parallèle avec les changements fonctionnels qui se produisent dans le cerveau social pendant cette période.

Parlant au sens large, il ya deux points de vue sur l'esprit: l'intériorisé et l'extériorisé. Ces deux points de vue constituent plus d'un tout qu'une dichotomie, mais la différence est, en général,

- Un point de vue intériorisé sur l'esprit articule les aspects qui sont intérieurs, introspectives, privés, solitaires, individuels, psychologiques, mystérieux, et détachés.
- Une perspective extériorisée sur l'esprit souligne les aspects qui sont externes, actifs, publiques, sociaux, comportementaux, évidents, incarnés et engagés.

L'esprit social stipule que les exigences de la vie sociale sont choisies pour les grands cerveaux dans l'ordre de l'humanité (Humphrey, 1976; Byrne & Blanchir 1988; Dunbar, 1998). Cela repose, nécessairement, sur l'hypothèse que la vie sociale est complexe, où cette complexité impose des revendications qui ne peuvent être résolus qu'avec l'utilisation des stratégies cognitives flexibles en temps réel, plutôt que des «règles de pouce» évoluées (Byrne & Whiten 1988; Dunbar, 1998).

Les êtres humains sont essentiellement des espèces grégaires. Une grande partie de nos succès remarquables de l'évolution est probablement due à notre capacité hautement développée de coopérer et d'interagir les uns avec les autres (Buss, 1999). Il n'est donc pas étonnant que l'étude du comportement interpersonnel est depuis longtemps l'une des préoccupations fondamentales de la psychologie sociale. Comprendre comment les gens se rapportent les uns aux autres et comment leurs représentations mentales concernant d'autres personnes et groupes orientent leurs stratégies interpersonnelles n'a jamais été d'une importance qu'elle ne l'est aujourd'hui.. La plupart de nos rencontres impliquent désormais des gens que nous connaissons superficiellement au mieux (Durkheim, 1956; Goffman, 1972). Une l'interaction sociale efficace exige de plus en plus, des stratégies de motivation sophistiquées et élaborées. L'étude scientifique de la façon dont les gens comprennent et représentent le monde social qui les entoure et comment ils planifient et exécutent leurs interactions avec les autres est donc d'une importance cruciale.

Toutefois, durant les dernières décennies la psychologie sociale a été de plus en plus dominée par un paradigme individualiste social cognitif qui a porté principalement sur l'étude des

pensées et motivations (Forgas, 1981). Peut-être inévitablement, l'étude des "vrais" processus interpersonnels a perdu de son importance relative (Wegner et Gilber, 2000).

## **2.1. L'esprit social dans les relations interpersonnelles et les comportements interpersonnels :**

La notion de « cerveau social » est l'occasion d'utiliser une proposition de Marcel Mauss : C'est [...] la totalité biologique que rencontre la sociologie. Ce qu'elle observe partout et toujours, c'est non pas l'homme divisé en compartiments psychologiques, ou même en compartiments sociologiques, c'est l'homme tout entier.

D'après Fabrice Clément et Laurence Kaufmann (2011), la constitution du cerveau humain serait ainsi le fruit de l'adaptation à des groupes de, relativement, grande taille dont la vie est réglée par des systèmes complexes de rapports sociaux (Humphrey 1976 : 303-318). La détection de la hiérarchie dans les systèmes sociaux, l'apprentissage rapide des us et coutumes en vigueur dans une communauté ou encore le repérage des violations des normes sociales auraient constitué autant de requêtes adaptatives auxquelles le cerveau a dû « répondre » de manière efficace (Cummins 2000 ; Cosmides *et al.* 2005b ; Stone *et al.* 2002). Pour la psychologie évolutionniste, les pressions adaptatives exercées par la vie en collectivité seraient même au principe de la sélection d'un certain nombre de *modules*, qui seraient destinés au traitement spécifique d'informations socialement pertinentes. Une fois admise l'interdépendance entre contraintes sociales et développement du cerveau, l'intensification des relations entre neuroscientifiques et sociologues devient parfaitement envisageable. Comme le dit Jean-Pierre Changeux, « apprendre, c'est éliminer » ; « l'épigenèse "ouvre" le développement morphologique du cerveau à l'environnement physique, social et culturel au cours d'une période post-natale dont la prolongation, chez l'Homme, est unique dans le monde animal » (Changeux 1994 : 22). Les conditions sociales qui cadrent les apprentissages semblent bel et bien *causer* des différences matérielles, aussi bien anatomiques que fonctionnelles, dans le cerveau des petits d'homme. Qu'elle relève de la neurophysiologie, de la psychologie cognitive ou de la psychologie du développement, l'enquête empirique sur les capacités cognitives qui permettent aux individus de devenir des membres compétents de la communauté peut ainsi servir à *falsifier*, dans le sens poppérien du terme, les *a priori* que nourrissent à l'encontre de celles-ci les sciences sociales – notamment le postulat selon lequel l'esprit pré-socialisé, de prime abord désorganisé, informe et insignifiant, ne peut acquérir une forme, un contenu, bref une architecture que par le biais de la socialisation. Cette prise en

compte de « l'équipement cognitif » n'implique d'ailleurs ni un *réductionnisme épistémologique*, selon lequel les modes de justification et d'explication propres aux sciences naturelles auraient une priorité absolue sur celles des sciences sociales, ni un *réductionnisme ontologique*, qui affirmerait que les seules choses qui existent réellement sont les constituants primitifs de l'univers, en l'occurrence les forces et les particules physiques. En effet, ce qui paraît concédé à la nature n'est pas nécessairement retiré à la société et à la culture (Guillo 2006). En effet, ce qui paraît concédé à la nature n'est pas nécessairement retiré à la société et à la culture (Guillo 2006). Au contraire, c'est parce que l'esprit humain est « pré-câblé » pour la vie en société et pour l'apprentissage culturel qu'il est en mesure d'échapper en partie à ses prédéterminations génétiques (Lenclud 2003). En tant que telles, ces formes sociales pourraient bien bénéficier du statut « quasi-perceptif » des « affordances » ; elles permettraient aux individus d'anticiper le comportement de leurs semblables et de déterminer la manière d'agir qui serait la plus appropriée aux circonstances (Gibson 1979 ; Quéré 1999 ; Conein 2005). Seuls les êtres humains seraient à même de référer aux « entités non existantes », intangibles et hypothétiques, qui meublent leur environnement socioculturel, de s'identifier à des collectifs abstraits et de se coordonner en se basant sur des « saillances représentationnelles » qui débordent les limites étroites de la co-présence (Harris 2000 ; Brinck et Gärdenfors 2003). Les « prises cognitives » auxquelles donnent lieu les « objets » qui peuplent le monde social et culturel seraient ainsi de nature différente.

## **2.2. Les fondements scientifiques du concept Cerveau social**

La conception très inter-subjectiviste qui a guidé jusqu'à aujourd'hui les réflexions sur la cognition sociale pourrait être contrebalancée, à l'avenir, par une vision plus sociologique de la manière dont s'articulent les rapports entre le cerveau et l'environnement social. En effet, l'hypothèse du cerveau social peut être relue sous une perspective qui délaisse les interrelations personnelles au profit des relations sociales. Chaque individu est susceptible d'entretenir une relation particulière avec les autres individus de son groupe et il en résulte des faisceaux de relations diverses où chacun n'occupe pas la même position hiérarchique. Le rôle crucial joué par la hiérarchie dans la sélection d'un certain nombre de capacités cognitives est souligné par Denise Cummins. Sa théorie dite de la dominance insiste sur les pressions évolutives exercées par les relations compétitives verticales aux seins sociales où la survie dépend de la mise en œuvre de stratégies inférentielles appropriées (Cummins 1998). Selon elle, les hiérarchies de dominance propres aux groupes des humains se traduit en

un ensemble de normes sociales qui reflètent les comportements qui sont permis interdits ou obligatoires étant donné son rang dans la hiérarchie sociale (Cummins, 1999). Cette perspective est extrêmement intéressante en vue de comprendre en notre cerveau peut être qualifié de social. En effet, la conception de Cummins attribue à des propriétés de nature sociale (les relations hiérarchiques) un rôle causal essentiel dans la détermination de certaines caractéristiques de notre fonctionnement cognitif. En un sens, les contraintes évolutives de notre esprit résideraient ainsi dans l'environnement social de nos lointains ancêtres (Cummins, 2000).

Cette perspective comporte des aspects assez révolutionnaires du point de vue des rapports entre les sciences sociales et les sciences naturelles. Ce sont des propriétés de nature sociale qui, en quelque sorte, préexistent aux processus mentaux. Du coup, des objets traditionnellement considérés comme des « constructions sociales » (Berger et Luckmann) sont susceptibles d'acquérir une nouvelle forme de résistance et de dignité ontologique (Kaufmann et Clément, 2008). Un autre champ de recherche est susceptible de favoriser l'hypothèse selon laquelle la cognition scolaire repose en grand partie sur les processus spécifiques de traitement de l'information : la psychologie de développement. En effet, la grande majorité des recherches indique que la maîtrise de la théorie de l'esprit est un processus qui prend du temps. Ainsi, ce n'est pas avant l'âge de quatre ou cinq ans que les enfants sont capables de se présenter que les autres sont susceptibles d'avoir une représentation qui diffère de ce qu'ils tiennent pour acquis (Wellman et al. 2001). Autrement dit, ce n'est que relativement tard qu'ils sont en mesure de comprendre ce qu'est une croyance. Or, tout dans la manière dont les enfants de moins de 4 ans se comportent en société indique qu'ils possèdent une maîtrise souvent impressionnante d'un bon nombre de capacités sociales.

### **2.3. Le cerveau sous l'effet de la socialisation**

Étant donné la relative plasticité de notre système cérébral, on peut en effet s'attendre à ce que certaines caractéristiques du milieu social dans lequel les enfants grandissent aient un impact sur sa constitution au cours de l'ontogenèse. C'est précisément ce que semblent indiquer certaines recherches récentes menées en neurosciences.

A vrai dire, cette possibilité a été souvent mentionnée par Jean-Pierre Changeux. Il attribue en effet une pertinence toute particulière au concept d'habitus, rendu populaire par Pierre

Bourdieu. Pour Changeux, ce concept permet d'envisager l'apprentissage comme une sorte d'empreinte laissée par l'environnement social et culturel sur le cerveau (Changeux et Ricoeur 1998 : 181). Cette allusion a dernièrement acquis un réalisme quelque peu troublant grâce à quelques expériences. Ainsi, des neuroscientifiques se sont demandé comment expliquer la corrélation qui a été souvent mise en évidence entre le statut socioéconomique de la famille dans le quel les individus ont grandi et les compétences cognitives qui se développent par la suite. D'un point de vue cognitif, plusieurs études ont montré qu'il semble exister un lien entre la pauvreté vécue durant l'enfance et la maîtrise de capacités cognitives liées aux fonctions exécutives et à l'attention sélective (Hackman et Farah 2009). Afin de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent ce phénomène, une étude a été menée sur des enfants de trois à huit ans en recourant à l'électroencéphalographie (Stevens et al. 2009). En d'autres termes, l'origine socio-économique, et en particulier le niveau de formation de la mère, exerce un effet causal sur la manière dont les activités électriques du cerveau se mettent en place au cours du développement : ici également, des phénomènes qui appartiennent traditionnellement au champ de la sociologie sont aujourd'hui recrutés comme facteur explicatif par les neurosciences. Par contre, beaucoup reste à faire pour comprendre la nature exacte des phénomènes qui sous-tendent ces corrélations (stimulation cognitive, style parental, nutrition, etc.).

Actuellement, les neurosciences confirment que notre cerveau :

- Est au quotidien occupé à prendre en charge un nombre considérable d'informations qui portent sur les personnes avec lesquelles nous entretenons des relations sociales.
- A été formaté au cours de l'histoire de notre de l'humanité par des contraintes de nature sociale.
- Est influencé lors de notre développement par des facteurs environnementaux liés à notre origine sociale.

## ***Conclusion***

La socialisation comporte une fonction intégrative, d'une autre façon elle doit assimiler les enfants à la société globale, à la famille et aux autres groupes auxquels ils appartiennent ou doivent appartenir à l'âge adulte: « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné» (Durkheim, 1993, p. 51). L'enfant est donc amené à intérioriser les règles, les normes et les valeurs significatives de la société dans laquelle il grandit. Le rapport intergénérationnel est au cœur du processus : pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et ceci pour développer son esprit social.

Le cerveau n'est plus aujourd'hui limité comme un organe ni comme une mécanique, pas plus que dans une perspective stagne, mais comme un système évolutif en constante transformation dont la fonction est l'anticipation ou la reconnaissance.

Ceci, ouvre le chemin pour des recherches futures au sein des neurosciences et de l'éthologie cognitive, qui doivent susciter de nouvelles investigations qui ne devraient pas laisser les sciences sociales indifférentes.



## ***Bibliographie***

- BLAKEMORE S-J (2008)**, “The social brain in adolescence”, *nature reviews*, vol 9.
- CHARMILLOT. M (2002)**, « Socialisation et lien social en contexte africain: une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina Faso) », Thèse N° 308 - Genève 2002
- CLEMENT. F (2011)**, « En quoi notre cerveau est-il social », Edition Herman.
- CLEMENT. F et KAUFMANN. L (2001)**, « Ouvertures Vers une sociologie cognitive « intégrative » ? La sociologie cognitive, Paris, Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.
- EHRENBERG. A (2008)**, « Le cerveau «social» Chimère épistémologique et vérité sociologique, Esprit.
- FORGAS J.P WILLIAMS K.D, WHEELER. L (2001)**, “The social mind: cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior”, Cambridge University Press.
- GOOD M; ADAMS. R. G (2008)**, “Linking academic social environments, ego-identity formation, ego virtues”, *Adolescence*.
- JASON E LUEG; R ZACHARY FINNEY (2007)**, “Interpersonal communication in the consumer socialization process: scale development and validation”, *Journal of Marketing Theory and Practice*.
- JASON P MITCHELL (2008)**, “Contributions of Functional Neuroimaging to the Study of Social Cognition”, Association for Psychological Science, vol 17.
- BOODIN J E. (1913)**, “Individual and Social Minds”, *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, Vol. 10, No. 7
- KAIL R, V (2004)**, “Cognitive Development Includes Global and Domain-Specific Processes”, *Merrill - Palmer Quarterly*.
- NEELY. S (2005)**, «Influences on consumer socialization », *Consumer Behavior*
- PRAT C. dit HAURET (2003)**, « Audit et développement moral cognitif », *Revue Finance, Contrôle, Stratégie*.
- RANSON S, MARTIN J, NIXON J et MCKEOWN P, (1996)**, “Towards a Theory of Learning”, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 44, No. 1