

## **RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE SOCIALE EXPERIMENTALE ET ACTIVITE EDUCATIVE : deux élaborations symboliques, deux pratiques, qui peuvent être complémentaires**

**en jeu dans la situation scolaire, un approfondissement des connaissances sur l'articulation entre le psychologique et le social et l'élaboration d'alternatives aux pratiques éducatives existantes.**

En effet, il nous semble qu'une démarche qui maintient sur le plan conceptuel et méthodologique aussi bien que dans son déroulement temporel, une double identité psychosociologique et pédagogique est susceptible de conduire à la reformulation des problématiques de ces deux domaines de préoccupations et, par là-même, de permettre la mise en évidence de voies d'investigation non explorées.

Une telle démarche se voudrait heuristique tant sur le plan théorique que sur le terrain de la pratique éducative : son objectif n'est pas de construire un système explicatif (et/ou justificatif) totalisant. Elle cherche par contre à permettre de dépasser des obstacles de nature épistémique (cognitifs, représentationnels) que rencontre la mise en pratique de choix pédagogiques. Il ne s'agit donc pas d'« appliquer » des données ou des méthodes de la psychologie sociale expérimentale au champ éducatif mais, à partir de problématiques issues de l'action, d'interroger les théories existantes et de susciter l'élaboration de cadres conceptuels nouveaux susceptibles d'éclairer les processus et les enjeux de l'activité pédagogique. Du point de vue de la recherche dite « fondamentale » ce peut être l'occasion de découvrir certains aveuglements qui ne sont pas toujours innocents, eux non plus, de choix de valeurs et de significations sociales.

L'activité scientifique en sciences humaines et l'activité éducative — lorsqu'elle prend soin d'accompagner ses interventions d'une évaluation et d'une réflexion sur leur portée et leur signification — ont une certaine parenté de nature : ce sont deux activités qui s'exercent à un niveau symbolique et qui sont concernées par l'acquisition de connaissances. Rappeler cette parenté permet de mettre en évidence leur complémentarité et surtout d'éviter un danger : l'oubli que ces deux activités sont également **toutes deux des pratiques sociales** ne s'effectuant pas dans un « vide social » (selon l'expression de Tajfel, 1972) mais relevant de choix de valeurs et provoquant l'actualisation ou la justification de certaines formes de rapports sociaux. On peut craindre en effet que, lorsque la psychologie « en tant que science » (or la science est elle aussi une pratique sociale !) revendique la prérogative d'intervenir directement dans le champ pédagogique conçu comme « ensemble de pratiques », elle ne réduise la problématique éducative à sa problématique théorique et ne transforme, sous couvert de « scientificité », les choix inhérents à la démarche de sa propre discipline en des choix pédagogiques. Un tel « impérialisme scientifique » de la part de la psychologie, parce qu'il permet d'éviter l'interrogation issue d'autres pratiques, risquerait également de lui éviter de prendre conscience de ses propres a-priori et de la

### **I. — UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE PSYCHO-SOCIO-PÉDAGOGIQUE**

Nous tenterons ici (1), à partir d'exemples concrets concernant les activités par groupes chez les enfants dans un cadre scolaire, de présenter une direction de recherche psycho-socio-pédagogique qui se situe à un carrefour entre des préoccupations éducatives (Perret-Clermont, 1976) et des investigations scientifiques de nature théorique et expérimentale (Perret-Clermont, Mugny et Doise, 1976, Perret-Clermont, 1979, Mugny, Perret-Clermont et Doise, 1979). En abordant cette problématique, une de nos intentions est de contribuer à la tentative de discerner à quelles conditions une certaine pratique de la recherche psychosociologique peut participer de la recherche pédagogique en **promouvant à la fois** une compréhension des processus

(1) La plupart des recherches citées ici ont été réalisées dans le cadre du contrat N° 1.343.0.76 entre W. Doise, G. Mugny, A.-N. Perret-Clermont et le Fonds National de la Recherche Scientifique et du contrat N° 1.706.078 entre A.-N. Perret-Clermont, J. Brun et le F.N.R.S.

relativité de ses perspectives — ce qui serait en définitive fort peu scientifique !

Dans l'essai de définir une démarche qui échapperait à ces critiques, il convient donc d'abord de réfuter la conception d'une psychologie sociale qui serait « appliquée à l'éducation ». D'une part parce qu'il ne s'agirait plus de psychologie sociale proprement dite, c'est-à-dire d'une discipline en recherche d'une compréhension fondamentale : la tentative « d'application » la réduirait à une démarche déductive visant à fournir interprétations et techniques. D'autre part, celle-ci conduirait à un découpage arbitraire de la réalité éducative (J.F. Perret, 1977) qui ne pourrait d'ailleurs rester longtemps innocent du choix de valeurs qu'il implique nécessairement ; de plus, un tel découpage, par la réduction qu'il opère, risque de rester fortement inefficace du point de vue pédagogique.

## II. — LE TRAVAIL DE GROUPE POUR LES ÉLÈVES : UNE ALTERNATIVE AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EXISTANTES ?

Depuis longtemps déjà des pédagogues comme Makarenko, Freinet, Cousinet — pour n'en citer que quelques-uns — ont préconisé le travail en équipe des enfants comme méthode éducative. Ces promoteurs ont insisté sur sa valeur en tant qu'initiation à la vie sociale et lieu privilégié pour le développement de la personnalité. Plus récemment des psychopédagogues, tels par exemple Gartner (1971) et Allen (1976) et des psychosociologues à la suite de ceux de l'A.R.I.P. (1966) ont continué à mettre en valeur l'intérêt des activités d'enseignement mutuel ou de vie de groupe pour l'épanouissement socio-affectif de ceux qui y prennent part voire comme moyens psychothérapeutiques.

Ces travaux développés dans le champ de l'éducation tendent à s'intéresser surtout au bénéfice individuel (et social parfois) que de telles méthodes peuvent susciter au niveau de la socialisation et de la croissance affective de la personne. Mais relativement peu d'entre eux, nous semble-t-il, se sont attachés à préciser si une activité collective pouvait être profitable aussi sur le plan intellectuel et à en dégager les conditions.

Or, l'on peut supposer — mais peut-être s'agit-il là d'un de ces choix de valeurs qui s'actualise dans les pratiques sociales ? — que le développement cognitif est lui aussi, en lui-même, une des conditions de ce que l'on désigne communément par « l'épanouissement de la personnalité ». Une mise en évidence de la fécondité, pour l'élaboration cognitive également, de l'activité de groupes et une prise en compte plus explicite de cette valeur pourraient sans doute enrichir la compréhension et la pratique de l'animation dans le cadre scolaire.

Quant aux psychologues qui se sont centrés sur le développement cognitif de l'enfant ils n'ont, pour leur part, en général guère examiné par quels mécanismes des interactions sociales entre pairs pourraient enrichir l'activité intellectuelle. Ainsi Piaget (1939, 1960) a certes élaboré un certain nombre d'hypothèses sur le rôle de la « co-opération » entre enfants et a encouragé les méthodes d'enseignement favorisant les échanges entre élèves ; mais ni lui, ni ceux qu'il a inspirés, chercheurs en psychologie et pédagogues ne se sont donné les moyens de vérifier que les processus en jeu sont bien ceux postulés dans les écrits théoriques. De façon analogue, et pour des raisons théoriques voisines, Piaget (1960) a proposé une certaine analyse du rapport pédagogique qui prévoit que l'autorité dont est investi le maître face à l'élève conduit ce dernier à adopter des pseudo-connaissances (des « opinions ») plutôt qu'à reconstruire des connaissances réelles. Cette vision limitée de la relation qui peut exister entre l'adulte et l'enfant et de ses conséquences (vision sur laquelle Piaget revient d'ailleurs dans le même écrit quand il considère l'effet des relations entre générations mais sans dépasser cependant certaines contradictions présentes entre les différents points de vue exposés), ce découpage de l'analyse de la relation adulte-enfant a conduit maints psychopédagogues à attirer l'attention des éducateurs exclusivement sur les interactions entre l'enfant et son environnement « physique » : l'élève est perçu et représenté dans les conceptualisations théoriques et les pratiques pédagogiques qui en sont déduites, comme un être vivant dans un vide social et devant découvrir seul les priorités des objets et celles de ses propres actions, en l'absence de tout éclairage culturel. Cette centration sur les caractéristiques des interactions de l'enfant avec un environnement identifié comme étant essentiellement physique s'est faite au détriment d'une prise de conscience et d'une étude des différentes modalités d'interactions entre personnes et, sur le plan pratique, au détriment d'une exploitation des avantages pour le développement cognitif de certains modes d'interactions sociales.

En fait, bien que (ou parce que !) elle n'analyse pas la portée des différentes modalités d'intervention de l'adulte et en particulier du maître, une certaine psychologie piagétienne (2) ne reste pas innocente au niveau de la pratique et tend à préconiser une modalité d'interaction sociale bien particulière : elle demande au maître de placer l'élève dans un milieu stimulant la curiosité intellectuelle et semble requérir de la part de l'enfant

(2) Il est certain qu'une critique de ce type serait pertinente aussi pour d'autres pédagogies dérivées directement d'une analyse psychologique. Nous ne parlerons ici que de la démarche piagétienne étant donnée la nature du champ théorique des expériences que nous avons conduites.

de partir à la découverte de ce milieu dans une relative solitude. Cette approche inspirée par les analyses théoriques de Piaget a le mérite de chercher à favoriser l'activité de l'élève dans l'apprentissage ou, en tout cas, de la mettre en valeur. Mais elle instaure un étrange et complexe système de communication entre l'adulte et l'enfant : tout en demandant à l'élève de déployer une activité le maître n'en spécifie ni les raisons, ni les objectifs. L'enfant est censé se poser des problèmes mais le maître ne spécifie pas lesquels. Il est censé apprendre à raisonner mais l'enseignant ne raisonne pas avec lui. Sans doute par crainte d'exercer une autorité qui serait intellectuellement répressive, le maître ne prend pas clairement position, n'exprime pas explicitement son point de vue. Il se contente de questionner l'enfant, de l'encourager et de le confronter à des situations nouvelles. Mais lorsque le maître interroge, place devant de nouveaux dispositifs pédagogiques, exige d'autres réponses, n'est-il pas précisément en train d'exercer une autorité et d'affirmer une position ?

Nous pensons que c'est bien le cas et que ce mode de relation sociale met en jeu un système de communication extrêmement implicite et complexe. Piaget avait des raisons théoriques de préconiser une telle modalité d'interaction sociale entre adulte et enfant dans le cadre de ses recherches en psychologie génétique. Elles sont exposées dans la présentation de sa méthode clinique d'investigation. Mais est-il légitime de préconiser cette méthode clinique comme méthode pédagogique, d'appliquer cette démarche à la situation pédagogique ?

Pour répondre à cette question — nous dirions même pour répondre à ce type de question — il est indispensable de procéder à deux analyses distinctes qui, pour le moment, nous semblent absentes. La première est pédagogique et s'interroge sur la signification sociale de cette modalité d'interaction entre adulte et enfant. En particulier, il faut discerner quel système de valeurs est ainsi véhiculé ; si une modalité de communication aussi implicite est cohérente avec les objectifs éducatifs choisis ; et à quelles conditions les enfants de différentes origines sociales peuvent décoder cet implicite pour y répondre adéquatement.

La deuxième analyse à conduire est d'ordre expérimental et psychosociologique. Elle doit procéder à l'identification des impacts de la modalité d'interaction sociale préconisée sur le développement cognitif, chercher à en comprendre les mécanismes médiateurs et, par là-même, permettre la mise en évidence d'autres modalités d'interactions sociales qui — l'éventualité resterait ouverte — seraient plus bénéfiques pour le développement. Une démarche expérimentale de ce genre devrait permettre de préciser par rapport à quels objectifs, dans quelles conditions, pour quelles tâches et avec quels enfants telle

modalité d'interaction sociale est plus adéquate que telle autre.

Des critiques de la démarche unilatérale d'application de la psychologie génétique à la pédagogie viennent d'être exposées. Pour des raisons fort comparables on pourrait développer une mise en question analogue de certaines applications à la relation maître-élève de la démarche « non-directive » que Carl Rogers avait développée à d'autres fins dans ses recherches en psychothérapie.

En évoquant ces deux types de transpositions nous souhaitons attirer l'attention sur la **démarche** : dans les deux cas il s'agit d'une application au champ éducatif des données élaborées extérieurement (J.F. Perret, 1977, 1978 b), démarche illégitime parce qu'elle conduit à préconiser pour la pratique pédagogique des modalités d'interactions sociales spécifiques à une autre pratique sociale, que ce soit celle de la recherche psychologique ou celle de la thérapie. Cette procédure ne pourrait prendre un sens et avoir une valeur heuristique que si elle était accompagnée d'une analyse théorique et expérimentale de la pertinence de ses modalités spécifiques et de la portée de ses effets dans le projet pédagogique où elles sont projetées.

### III. — L'ANALYSE DE LA SIGNIFICATION EDUCATIVE ET PSYCHOLOGIQUE DES DIFFÉRENTES MODALITÉS D'INTERACTIONS SOCIALES

#### 1) Les choix pédagogiques

Sur le plan éducatif, il y a plusieurs raisons de s'intéresser à une compréhension plus approfondie des diverses formes possibles de relation sociale et de leurs conséquences individuelles et collectives. Peut-être d'abord parce que la situation scolaire est par essence une situation sociale qui exige du maître et de l'élève qu'ils interagissent afin que l'enfant se développe et acquière des connaissances. Si le cadre institutionnel définit dans une large mesure les conditions de cette interaction sociale, il demeure que l'enseignant conserve une certaine autonomie de choix quant à ses modalités de relation avec l'élève. Ainsi : va-t-il principalement proposer des tâches à l'enfant ? Ou bien va-t-il donner des explications ou poser des questions aux élèves, ou corriger leurs réponses, ou dialoguer comme Socrate ? Communiquera-t-il à l'enfant son point de vue, tiendra-t-il compte des contradictions spécifiques de ce dernier quitte à le contredire ? Quel est l'éventail des méthodes d'enseignement auxquelles il peut faire appel pour assumer cette relation maître-élève ?

D'autre part, la pratique pédagogique a jusqu'à présent principalement recouru à une modalité de relation sociale centrée sur l'adulte, dirigée par lui, profondément

**asymétrique**, au moyen de laquelle l'enseignant, détenteur du savoir et du pouvoir, administre une collectivité d'enfants. Un certain choix de valeurs peut conduire l'enseignant, comme ce fut le cas de Freinet par exemple, à exiger que le milieu éducatif se départisse de cette conception extrêmement hiérarchique des relations sociales et des modes de socialisation qu'elle implique. L'interaction maître-élève véhiculant toujours une asymétrie (de force souvent, mais de pouvoir social et institutionnel en tout cas) il faut alors rechercher des pratiques éducatives se fondant sur la relation plus aisément horizontale que l'enseigné peut vivre avec ses pairs. Encore celle-ci n'est-elle pas toujours réellement horizontale et faudra-t-il dégager les circonstances qui y sont favorables. Des questions se posent alors : comment animer la collectivité d'enfants pour que s'y multiplient les occasions d'interaction sociale ? A quel âge les élèves sont-ils capables d'interagir ? Doivent-ils apprendre à collaborer ou est-ce « naturel » ? Faut-il que les enfants aient à « co-opérer » (au sens où Piaget l'entend) et cette « co-opération » est-elle la modalité d'interaction sociale la plus adéquate pour le développement intellectuel ? Plus précisément, à quelles conditions un travail réalisé collectivement peut-il être une occasion de développement pour chacun de ses membres ? Souvent est exprimée la crainte qu'il ne s'opère un « nivellement par le bas » : les enfants les plus avancés seraient freinés par les élèves moins avancés. Cette crainte est-elle fondée ? A quelles conditions cet effet éventuel pourrait-il être évité ? Inversement, on se demande également souvent si les enfants les plus passifs ne vont pas se borner à imiter leurs pairs et alors ne pas bénéficier personnellement de l'activité collective : les deux termes de cette proposition sont-ils exacts ? Il s'agit aussi de déterminer quelles sont les tâches les plus adéquates pour une activité d'équipe et qu'est-ce qu'elles exigent comme type d'organisation des relations entre enfants. Finalement, il faut vérifier si les pratiques ainsi identifiées permettent effectivement de réaliser les objectifs pédagogiques préalablement définis concernant le développement socio-affectif et cognitif de l'individu et son apprentissage de connaissances et de savoir-faire.

Ces questions interpellent la problématique psychosociologique à plusieurs niveaux. Nous évoquerons ceux-ci en les illustrant par des références aux travaux que nous conduisons actuellement et qui nous semblent susceptibles de fournir des informations et des cadres théoriques pouvant aider à cerner les conditions et les enjeux de ces choix pédagogiques.

## 2) La psychologie sociale du travail de groupe

Depuis de nombreuses années des travaux portant sur l'étude du travail de groupe ont été conduits dans le cadre de la psychologie sociale expérimentale mais mal-

gré un certain recul théorique (Moscovici et Paicheler, 1973) ils ne se sont pas complètement dégagés des perspectives du contexte pratique qui les ont suscités. Ainsi, née des préoccupations de la psychologie industrielle qui voulait évaluer les avantages respectifs des performances individuelles et collectives en termes d'efficacité dans la production, cette problématique des interactions sociales dans les petits groupes a eu tendance d'une part à se limiter aux sujets adultes — à l'exclusion des enfants — et d'autre part à faire plutôt appel à l'évaluation des performances collectives qu'à la mise en évidence d'éventuels bénéfices individuels (le seul envisagé étant la satisfaction affective).

Dans un autre domaine d'intérêt la psychologie sociale conduit depuis longtemps des recherches sur la formation des attitudes et des opinions, mais il semble qu'elle ne se soit guère penchée sur celui de l'acquisition des connaissances. Les travaux du « social learning » font parfois exception (Rosenthal et Zimmerman, 1978) mais n'envisagent que des modalités très particulières de relations interpersonnelles beaucoup plus proches de celles auxquelles nous faisons allusion en analysant les relations maître-élève que de celles qui peuvent caractériser une interaction plus horizontale d'élève à élève.

En collaboration avec W. Doise et G. Mugny, nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle une étude des activités entre enfants, aux différentes étapes de leur développement, serait susceptible d'enrichir tant la compréhension du fonctionnement des activités collectives que la connaissance des processus qui sont à la base de la socialisation et du développement intellectuel de l'individu. Les travaux réalisés à l'aide du « jeu coopératif » et faisant appel à la coordination d'activités motrices, en sont une première illustration. Doise et Mugny (1975) montrent en effet que la performance collective est supérieure à la performance individuelle lorsque les notions en jeu ne sont pas encore maîtrisées par les individus. Cette avance du groupe n'est plus vérifiée lorsque les notions impliquées dans l'effectuation de la tâche sont acquises par chacun. La valeur que revêt le travail de groupe pour ses participants dépendrait alors de leurs niveaux face aux problèmes posés. En d'autres termes, si l'enfant est déjà capable de réaliser seul la tâche qu'on lui propose, il ne l'accomplira sans doute guère mieux en groupe. Si par contre celle-ci lui présente des difficultés (sans pour autant être si difficile qu'il ne pourrait même pas entrer en matière !) l'activité collective sera probablement supérieure. Des faits de ce type ont pu être retrouvés dans des expériences utilisant le matériel du « village » et portant sur des processus d'organisation spatiale proches de ceux décrits par Piaget et Inhelder (1948) à propos de l'épreuve des « trois montagnes ».

Cette supériorité de la performance collective se transforme-t-elle en bénéfice individuel par un progrès

dans la maîtrise des notions concernées ? Nous avons pu effectivement à plusieurs reprises, notamment dans des expériences sur la conservation des quantités de liquide et sur la conservation du nombre (Perret-Clermont, Mugny et Doise, 1976, Perret-Clermont, 1979), mettre en évidence la nature opératoire des progrès cognitifs subséquents à l'interaction sociale.

Mais revenons au problème du niveau préalable des enfants : il nous faut souligner que les recherches relatées ci-dessus — qui mettent en évidence que lorsque l'enfant est déjà capable de réaliser une tâche seul il bénéficie plus de l'activité du groupe — se sont intéressées au problème de la maîtrise des notions inhérentes à la tâche et non pas à la question du niveau relatif des partenaires. Celle-ci a été abordée par d'autres investigations (Mugny, Doise, Perret-Clermont, 1976 ; Perret-Clermont, 1979) qui ont fait apparaître deux éléments principaux : le premier est la possibilité aussi bien pour l'enfant moins avancé que pour le plus avancé de progresser à la suite de leur interaction ; l'autre est la détermination du mécanisme sous-jacent responsable de ces progrès. Contrairement aux postulats des pratiques pédagogiques traditionnelles ou de théories comme celle du « social learning », il est apparu que ce n'est pas tant l'imitation que la **confrontation** à un point de vue différent du sien — fût-il même incorrect — qui est la source des progrès enregistrés. Le conflit socio-cognitif engendré par la mise en présence de centrations différentes semble être le processus à l'origine des évolutions individuelles constatées. Pour que les enfants puissent élaborer ensemble une notion il n'est pas nécessaire qu'un des deux la maîtrise. Il suffit qu'ils l'abordent avec des points de vue conflictuels.

Ces recherches identifient donc un certain nombre d'exigences psychologiques et sociales dont doit tenir compte l'organisation d'activités de groupe pour être bénéfique sur le plan cognitif. Quelles significations ont-elles pour l'éducateur en situation scolaire ? Nous avons exploré cette question en collaboration avec des enseignants engagés dans une recherche au niveau des méthodes pédagogiques.

#### IV. — LA CONFRONTATION DE L'ÉLABORATION THÉORIQUE AU VÉCU PÉDAGOGIQUE

J.C. Husson-Charlet qui enseigne le dessin technique à des adolescents d'un collège d'enseignement technique (élèves de 16 à 18 ans) s'est donné les moyens de les observer réaliser en groupe les tâches qu'il leur propose : la schématisation d'un moulinet de pêche, par exemple. Ses questions au départ sont les suivantes : « 1) La classe et les petits clans qui s'y créent se comportent-ils vraiment suivant les lois décrites par la recherche expérimentale ? 2) Le laboratoire, dans une recherche "simplificatrice" »

pour mieux cerner l'aspect étudié, néglige-t-il certains facteurs qui, dans la pratique, apparaissent primordiaux ? 3) Une théorie fondée sur l'observation des réactions d'individus et de groupes "théoriques" explicite-t-elle les processus apparaissant dans une classe formée d'élèves "concrets" aux prises avec des problèmes "réels" dans un contexte scolaire, institutionnel et affectif prégnant ? » (Husson-Charlet, 1977).

Dans sa classe il essaie d'observer le déroulement des activités qu'il propose aux élèves. Certes, impliqué en même temps dans l'animation et dans l'observation de celle-ci il ne dispose pas de moyens pour recueillir des informations aussi systématiques et objectives et qu'il le souhaiterait. Mais il lui semble cependant que les phénomènes rapportés par Moscovici et Paicheler (1973) sont bien en jeu : existence de différences entre les performances individuelles et collectives qui sont fonction du type de tâche et du réseau de communication dans les équipes ; organisation différentielle des groupes en fonction de la nature de la tâche ; apparition de « centralisateurs » qui ne sont pas toujours les « leaders » habituels ; relations entre l'organisation du travail et la richesse des productions ; rôle de la représentation de la tâche (et en particulier de l'effet néfaste d'une perception de l'activité comme « scolaire »).

Mais, se demande-t-il, à la suite de cette observation à partir d'un cadre théorique préconçu et précis : « ne se trouve-t-on pas amené à privilégier ce qui pourrait corroborer la théorie et par là même à ne pas voir ce qui l'infirmerait ? » Des précautions méthodologiques s'imposent effectivement mais où en trouver les instruments ? Ceux-ci devraient pouvoir permettre d'évaluer précisément la qualité des productions et des apprentissages pour la tâche considérée et être d'utilisation aisée dans le cadre de la vie quotidienne de la classe. Il faudrait aussi que l'organisation de l'activité pédagogique conduise à alterner plus systématiquement les activités individuelles et collectives pour permettre de procéder à des comparaisons plus objectives des performances et des comportements dans ces différents contextes. Si se pencher ainsi sur la mouvance d'un terrain réputé plus « réel » ne permet effectivement pas (ou pas encore) de se prononcer scientifiquement sur la valeur des hypothèses proposées, cela conduit par contre à interroger la théorie qui, dans sa démarche d'élaboration conceptuelle, est inévitablement simplificatrice. Illustrons cette affirmation. J.C. Husson-Charlet par exemple met en évidence l'importance de considérer une dimension nouvelle : celle de l'intérêt que suscite la tâche auprès des participants. Si effectivement, lors des sondages préalables aux investigations expérimentales rapportées précédemment, est déjà apparue l'importance de présenter aux sujets une tâche nécessitant à leurs propres yeux la recherche d'un accord (condition pour qu'une discussion sur la tâche ait lieu et qu'ap-

paraisse le conflit socio-cognitif) Il semble qu'au-delà de ce constat le facteur motivationnel n'ait guère été pris en compte. Sans doute la situation de laboratoire est-elle suffisamment brève et structurée pour que la question ait pu être évitée. Mais dans le contexte d'une classe qui fait appel à des tâches plus complexes, le problème de l'intérêt semble si fondamental qu'en l'absence de celui-ci les conduites de groupes décrites tendent à disparaître pour faire place à d'autres comportements (sans doute mieux adaptés à une tâche perçue comme scolaire et fastidieuse ?) : abandon, exécution sans soin pour se débarrasser de l'ouvrage, juxtaposition de travaux individuels qui peuvent être accomplis plus rapidement. Ceci est d'ailleurs un élément à rapprocher d'une autre observation : les tâches de la situation scolaire, plus complexes que celles utilisées dans les investigations expérimentales, sont en fait elles-mêmes constituées d'une somme de tâches différentes — leur exécution nécessite alors que le groupe s'organise de façons différentes, successivement, afin que sa structure et son réseau de communication restent fonctionnels par rapport aux différentes exigences perçues du travail. C'est aux mêmes constatations qu'aboutit J.F. Perret (1978 a) dans ses observations d'activités d'équipes de lycéens âgés de 15 à 17 ans, lors d'une expérience de travail indépendant. Tant la mise en évidence de ces différentes modalités d'organisation du groupe en fonction de la dimension de la tâche considérée, que la sensibilisation des élèves à cette exigence sont difficiles car ces phases sont souvent imbriquées : deux éléments de la tâche, de natures différentes, peuvent être abordés simultanément par le groupe et alors deux structures risquent de devoir être présentées en même temps.

Il semblerait donc que ces observations du point de vue de la pratique pédagogique appellent sur le plan de l'élaboration théorique à la considération spécifique de deux questions. L'une est l'étude de l'incidence de tâches complexes et des types d'interactions sociales qu'elles impliquent tant sur le plan des performances que sur celui des apprentissages qu'elles sont susceptibles de permettre. L'autre est la prise en compte de la perception de l'intérêt d'une activité par les sujets et plus particulièrement de la façon dont cet aspect de la représentation de la tâche affecte l'engagement des individus dans des activités collectives et dans l'interaction socio-cognitive.

C'est également en tentant de discerner la signification, pour l'animation pédagogique, des résultats des recherches théoriques et expérimentales exposées ci-dessus que M. Auvergne, en collaboration avec N. Baker et nous-même, s'organise pour observer les productions graphiques individuelles et collectives des élèves de sa classe enfantine car elle s'interroge : le dessin collectif pourrait-il être une occasion adéquate d'interactions socia-

les entre les élèves ? Il est proposé alors de comparer les dessins des enfants selon qu'ils ont été réalisés seuls ou à trois, avec ou sans instruction de l'enseignante quant au thème. De nouveau l'effectif des sujets est limité car ne comportant qu'une classe elle-même divisée en quatre groupes expérimentaux pour tenir compte des deux dimensions de chacune des variables : travail individuel ou à trois, dessin libre ou thème imposé. Mais la visée de cette démarche n'est pas l'établissement de « faits expérimentaux » : elle se situe comme une réflexion sur la situation pédagogique à partir d'éléments empiriques. A la faiblesse des effectifs s'ajoute d'ailleurs une autre difficulté méthodologique surgie lors de l'analyse des dessins : celle d'élaborer des critères d'évaluation des productions qui soient pertinents du point de vue éducatif. En effet si nous pensions pouvoir faire référence à Luquet (1927) ou Piaget et Inhelder (1948) pour déterminer le niveau de « réalisme » de l'enfant, il semble cependant, à la vue de ces dessins, que présenter un reflet de la réalité ou transcrire sa connaissance de celle-ci (dans le sens défini par les auteurs cités) n'est peut-être pas la préoccupation première de l'enfant ! Il est probable que certains d'entre eux, en particulier dans la situation individuelle de dessin libre, recherchent surtout une expression émotionnelle ou esthétique. L'évaluation de celle-ci est très difficile et en tout cas ne relève pas des critères des auteurs cités. De plus elle est difficile à identifier : quel(s) objectif(s) l'enfant poursuit-il dans chacune de ces situations ? Cherche-t-il à s'exprimer, à jouir d'une occasion d'activité motrice, à communiquer, à satisfaire les exigences de la consigne ?

L'observation de ces dessins nous pose encore de deux façons une autre question. A nouveau, comme dans la classe de J.C. Husson-Charlet, apparaît le problème de l'intérêt que suscite la tâche auprès des sujets : si les groupes d'enfants ont dessiné volontiers une locomotive en y faisant figurer parfois de nombreux détails, les enfants peignant individuellement ne semblent guère avoir été motivés par un thème imposé et se sont contentés de répondre le plus rapidement possible à la demande par quelques traits esquissant l'objet mentionné. Sait-on comment une même tâche (comme faire un dessin) peut se révéler de nature différente selon que son exécution est requise d'un groupe plutôt que d'un individu et comment par là même elle peut susciter des motivations et des productions différentes ? Car parallèlement on peut se demander si les représentations graphiques très stéréotypées de la locomotive qu'offrent les groupes d'enfants, ne révèlent pas essentiellement chez eux de la recherche d'un langage graphique permettant de communiquer à l'adulte la réponse qu'il exige par la consigne donnée, en dehors de toute autre expression artistique ou affective (et là peut-être les critères de Luquet et Piaget peuvent être pertinents dans une certaine mesure).

La recherche expérimentale serait-elle susceptible de vérifier l'hypothèse qui vient alors à l'esprit selon laquelle les groupes, par les interactions sociales qu'ils proposent, seraient un lieu privilégié pour l'élaboration d'un langage : dans le cas particulier de l'observation ici rapportée, les représentations stéréotypées seraient un langage graphique. Mais d'autre part certains enseignants ont-ils raison de craindre que la situation de groupe ne freine l'expression et l'implication personnelle ?

Il nous semble important de prendre cette interrogation au sérieux. Et vu l'état des connaissances, dans le doute quant à la signification réelle pour l'enfant d'une activité graphique collective, et vu les conditions pédagogiques actuelles dans lesquelles le dessin est à l'école enfantine l'une des plus riches occasions d'expression individuelle — et parfois, malheureusement, la seule — il nous semble pour le moment inopportun de préconiser le dessin collectif comme activité scolaire auprès de jeunes enfants. En effet, pour un éventuel bénéfice au niveau de l'élaboration d'un langage graphique, il est vraisemblable que soit perdue toute la valeur d'expression ou de recherche esthétique d'une telle activité. Des investigations systématiques et des précautions pédagogiques en tout cas s'imposent pour en éclaircir les implications.

Quant au rôle éventuel des interactions sociales dans l'élaboration d'un langage, c'est une question à laquelle nous avons également abouti dans un autre domaine à la suite d'une recherche expérimentale (Schubauer-Leoni et Perret-Clermont, à paraître) qui portait non plus sur l'élaboration de structures opératoires mais sur l'appropriation par l'enfant de connaissances plus scolaires en mathématiques.

## V. — DE NOUVELLES QUESTIONS SOUMISES A UNE VÉRIFICATION EXPÉRIMENTALE

Si certaines interactions sociales se sont montrées bénéfiques pour l'élaboration de notions opératoires, le sont-elles aussi pour l'acquisition de ces contenus scolaires ? Lors de l'observation avec M. Florimond, dans sa classe, d'une situation d'enseignement mutuel d'une règle de grammaire entre enfants, nous avons déjà été conduites à nous demander si ces apprentissages n'étaient pas caractérisés par une double nature culturelle et opératoire nécessitant à la fois la maîtrise (ou l'élaboration) de certaines opérations mentales et la connaissance de certaines conventions culturelles (Perret-Clermont, 1979).

M. L. Schubauer-Leoni avait d'autre part constaté que les enfants de deuxième primaire à qui l'on a enseigné l'arithmétique élémentaire (opérations d'addition et de soustraction sur des petits ensembles) et son écriture équationnelle et qui réussissent généralement les épreuves pédagogiques classiques y faisant appel (équations lacunaires à compléter), n'y recourent cependant pas toujours

quand il leur est demandé de relater par écrit la manipulation effectuée (les enfants viennent de manipuler une opération du type :  $a + b - c = x$ ). Nombre d'entre eux, tout en ayant su composer verbalement les quantités en jeu, utilisent des représentations graphiques imagées ou le langage naturel (longues phrases). A quelle conditions psychologiques et sociales ces enfants vont-ils d'emblée recourir à ce code culturel qui leur a été enseigné et dont ils ont une certaine maîtrise dans le cadre des tâches scolaires habituelles ? Les résultats expérimentaux (Schubauer-Leoni et Perret-Clermont, à paraître) ne permettent pas encore de répondre directement à cette question mais ils montrent déjà l'importance du contexte psychosocial dans lequel les enfants sont amenés à formuler ces actions sur des quantités. Il apparaît en effet que leurs formulations sont d'autant plus explicites qu'ils ont dû les produire en interagissant avec une autre personne (par exemple : enfants travaillant à deux et non pas seuls) et en fonction de la nécessité d'une communication à un tiers. Sans doute est-ce bien l'interaction socio-cognitive qui structure la formulation, et l'échec d'une communication qui leur apprend par expérience que l'encodage doit permettre une lecture univoque par le destinataire.

Nos recherches précédentes avaient mis en évidence le rôle des interactions sociales pour l'acquisition de structures opératoires. La prise en considération d'objets d'apprentissage plus culturels (représentations dans le dessin, formulation d'opérations mathématiques) attire l'attention du chercheur sur le rôle des processus de communication dans le développement de ces conduites cognitives. Ni la représentation graphique, ni l'activité mathématique ne peuvent être expliquées uniquement par le développement des possibilités opératoires des sujets. Sans doute serait-il heuristique alors de les considérer aussi comme des langages — inscrits dans des réseaux de communication et instruments de ceux-ci — langages dont l'existence requiert de l'enfant d'élaborer des capacités à y recourir. Les conditions psycho-sociales dans lesquelles l'enfant doit recourir à ces langages détermineraient, en partie, les qualités de l'appropriation qu'il en fait.

Quelles sont les implications pédagogiques ? Et en particulier quels sont les rapports, notamment dans l'enseignement des mathématiques, entre les apprentissages dits « opératoires » et ceux « plus culturels » que l'école se doit de susciter dans des domaines de connaissances qui ont, somme toute, été constitués culturellement ?

## VI. — LA NÉCESSITÉ D'UNE MISE EN PERSPECTIVE SOCIOLOGIQUE

On voit que ces préoccupations pédagogiques, nourries de connaissances psychosociologiques préalables,

peuvent interroger en retour la psychologie, voire l'épistémologie. Au-delà d'une tentative d'explicitation des conditions psychosociales spécifiques à l'enseignement de savoir culturels se pose peut-être la question de la vraie nature des notions dites « opératoires » : dans quelle mesure, puisqu'elles semblent être dépendantes pour leur élaboration de certaines formes de relations interpersonnelles, existent-elles en dehors d'un contexte social, voire culturel précis ? Cette question est d'autant plus importante que de nombreuses études rapportent (sans avoir prévenu un risque certain d'ethnocentrisme) une plus grande rapidité de développement de ces notions opératoires dans les contextes sociaux et culturels qui sont justement ceux des chercheurs.

Des résultats expérimentaux nous encouragent à poursuivre cette interrogation sur la nature sociale des processus opératoires puisque nous avons pu constater dans diverses expériences soit la disparition (Perret-Clermont, 1979), soit une très forte réduction (Mugny, Perret-Clermont et Doise, 1979) de ces écarts entre performances d'enfants de différents groupes sociaux dans des conditions expérimentales d'interaction sociale adéquates.

La distinction faite entre les dimensions « opératoire » et « culturelle » recouvre-t-elle une réalité profonde ? En tout cas sur le plan pédagogique il semble pertinent de se demander d'une part si ces notions « opératoires » sont aussi psychologiques et universelles qu'il l'a été affirmé (car cette affirmation a justifié de nombreuses pratiques pédagogiques « attentistes ») et d'autre part s'il ne serait pas plus fécond de les considérer comme étant, elle aussi, des connaissances culturelles dont certaines conditions de communication sociale peuvent favoriser l'élaboration et l'appropriation. Un regard sociologique pourrait alors, à son tour, enrichir la problématique soulevée.

## VII. — CONCLUSION

Dans cet exposé nous avons donc tenté de montrer comment nous concevons les rapports entre deux domaines de recherches distincts et non exclusifs : la psychologie sociale et la pédagogie.

Partant de l'hypothèse qu'une articulation entre ces deux domaines était possible vu certaines similarités de nature aussi bien au niveau de la conceptualisation que de l'activité (pratiques sociales s'exerçant essentiellement à un niveau symbolique et concernées par l'élaboration de connaissances), nous nous sommes alors efforcée d'en spécifier les conditions et de réfléchir aux relations théorie pratique. Ceci nous a conduite à souligner les dangers d'une « application » de la psychologie à l'éducation et à préconiser une démarche de va-et-vient entre la recherche scientifique et l'expérience pratique. Nous avons

voulu illustrer, par un certain nombre d'exemples, la fécondité de cette approche : si une élaboration théorique peut permettre de mieux comprendre les différents processus à l'œuvre dans une situation, en milieu « naturel » et peut attirer l'attention des éducateurs sur des dimensions pédagogiques négligées, en retour les difficultés nées de la mise en œuvre de pratiques spécifiques et les observations qu'elles suscitent peuvent amener à la mise en évidence de nouvelles voies d'investigation scientifique. Si la recherche fondamentale peut être enrichie d'éléments issus d'observations, voire d'analyses expérimentelles « sur le terrain », inversement celles-ci ne peuvent revêtir une valeur scientifique que si elles deviennent l'objet d'une intégration théorique et d'une vérification expérimentale.

Anne Nelly PERRET-CLERMONT,

Faculté de psychologie et de sciences  
de l'éducation, Genève.  
Faculté des lettres, Neuchâtel.

## Bibliographie citée

- ALLEN V.L. — *Children as teachers*, Academic Press, 1978.  
A.R.I.P. — *Pédagogie et psychologie des groupes*. Ed. de l'Epi, Paris, 1966.  
COUSINET R. — *Une méthode de travail libre par groupe*. Editions du Cerf, Paris, 1945.  
DOISE W., MUGNY G. — Recherches socio-génétiques sur la coordination d'actions interdépendantes. *Revue Suisse de Psychologie*, 1975, 34, 160-174.  
FREINET E. — *Naissance d'une pédagogie populaire*. Edition de l'Ecole moderne française, 1949.  
GARTNER A., KOHLER M.C., RIESSMAN F. — *Children teach children : learning by teaching*. Harper and Row, New York, 1971.  
HUSSON-CHARLET J.C. — *Groupes de travail en situation scolaire*. Rapport de recherche, Université de Genève, 1977.  
LEMAINE G., MATALON B., PROVANSAL B. — La lutte pour la vie dans la cité scientifique. *Revue Française de Sociologie*, 1969, 10, 139-165.  
LUQUET G.H. — *Le dessin enfantin*. Alcan, 1927.  
MAKARENKO A. — *Œuvres complètes*, Moscou, 1958. (Traduction française : Editions du Progrès, 1967.)  
MOSCOVICI S., PAICHELER G. — Travail, individu et groupe. In : S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, vol. II, Larousse, 1973, 9-44.  
MUGNY G., DOISE W., et coll. — Facteurs sociologiques et psychosociologiques dans le développement cognitif. *Annuario de psicologia*, 1977, 16,2.  
MUGNY G., DOISE W., PERRET-CLERMONT A.N. — Conflit de centrations et progrès cognitif. *Bulletin de psychologie*, 1976, 29 (321, 4-7), 199-204.  
MUGNY G., PERRET-CLERMONT A.N., DOISE W. — Coordinations interpersonnelles et différences sociologiques dans la construction de l'intellect. Version française d'un chapitre à paraître, in : G.M. STEPHENSON et J.H. DAVIS (Eds), *Progress In Applied Social Psychology*, Wiley, vol. 1, 1979.

- PERRET J.F. — Signification psychologique, épistémologique et intérêt pédagogique des conduites de recherche d'informations chez l'enfant. Mémoire de thèse. F.A.P.S.E., Université de Genève, 1977.
- PERRET J.F. — A propos d'une expérience de travail indépendant : quelques réflexions psychopédagogiques. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, 1978, N° 6.
- PERRET J.F. — Contribution à une psychologie cognitive de l'enfant en situation pédagogique. Communication au Premier Congrès Portugais pour le Développement de l'Enfant, Lisbonne, 1978.
- PERRET-CLERMONT A.N. — Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale à travers l'étude de la communication. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Université de Genève, 1976, 2, 2-13.
- PERRET-CLERMONT A.N. — La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Collection Exploration. P. Lang, Berne, 1979.
- PERRET-CLERMONT A.N., MUGNY G., DOISE W. — Une approche psycho-sociologique du développement cognitif. *Archives de psychologie*, 1976, 44 (171), 135-144.
- PIAGET J. — Les méthodes nouvelles : leurs bases psychologiques. In : *Encyclopédie Française*, tome XV, 26 4-16 et 28 1-28, 1939.
- PIAGET J. — Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfant. In : G. Gurvitch (éd.). *Traité de Sociologie*, vol. II, P.U.F., Paris, 1960, 229-254.
- PIAGET J., INHELDER B. — *La représentation de l'espace chez l'enfant*. P.U.F., Paris, 1948.
- ROSENTHAL T.L., ZIMMERMAN B.J. — *Social learning and cognition* - Academic Press, 1978.
- SCHUBAUER-LEONI M.L., PERRET-CLERMONT A.N. — Interactions sociales et représentations symboliques dans le cadre de problèmes additifs. *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 3, à paraître.
- TAJFEL H. — Experiments in a vacuum. In : Israël J. et Tajfel H. (eds). *The context of social psychology*. Academic Press, London and New York, 1972, 89-122.