

Perret-Clermont, A.-N. (2001). Perspectives. La structuration des échanges symboliques. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître* (pp. 305-309). Paris: L'Harmattan.

Perspectives

21 055 492

LA STRUCTURATION DES ÉCHANGES SYMBOLIQUES

Anne-Nelly PERRET-CLERMONT

Les théories de l'apprentissage social, parce qu'elles ont tendance à mettre essentiellement en valeur les processus d'imitation, font de la transmission des connaissances essentiellement un problème de reproduction de "copies conformes" des états de savoir et des attitudes du maître. Les *approches psychologiques de l'apprentissage*, qui attribuent essentiellement à des processus endogènes d'équilibration l'acquisition de connaissances par le sujet, n'expliquent pas pourquoi ce dernier reconstruit des états de savoir semblables à ceux des adultes de son entourage (à moins d'invoquer des processus biologiques généraux comme source de ces savoirs, ce qui laisse tout de même inexplicables leurs particularités) et le processus de transmission de connaissances apparaît alors comme un phénomène de "clownage". *Quant à l'approche sociale* des processus d'acquisition de savoirs, en mettant l'accent sur la dimension collective de ces coordinations interpersonnelles d'actions ou de pensées, elle tend à réduire le rôle de l'apprenant à celui d'un simple réceptacle intériorisant des objets qui lui sont extérieurs.

Comme le dit Rijsman, dans le chapitre introductif à cette partie de l'ouvrage, le défi de la psychologie sociale actuelle est d'agrandir la conscience que nous avons de la dimension à la fois proprement individuelle et proprement sociale des processus d'objectivation du réel. Le sujet y est impliqué à travers sa réalité corporelle (motrice, perceptive, émotionnelle), son activité intellectuelle et symbolique, et parce que ce réel (composé de personnes, d'éléments physiques, d'événements) est la scène sur laquelle se déroule le drame qu'il vit, drame à plusieurs acteurs. A tous les moments de son existence, le sujet est amené à rencontrer des actions autres que les siennes, des

points de vue différents qui l'obligent à décentrer sa pensée et des relations interpersonnelles qu'il doit gérer, parfois à court terme, parfois à long terme.

La dynamique de l'échange symbolique est greffée sur les enjeux du Soi. C'est ainsi que Rijsman suggère de mettre en relation les données relatives aux processus du marquage social et les observations de type plus clinique de la troisième partie de cet ouvrage. Nicolet et Iannaccone, dans l'exposition de leur chapitre, avaient déjà fait intervenir les normes extérieures à la situation du test comme susceptibles d'affecter la compréhension même que les sujets ont des consignes qui leur sont présentées, et du marquage de la tâche. La dynamique de l'échange symbolique qui se déroule au cours d'une rencontre particulière serait donc structurée par l'implication personnelle du sujet mais, aussi, par l'interprétation qu'il fait des significations sociales que véhiculent tant la tâche que l'attitude de l'expérimentateur, et ceci au sein du contexte normatif plus large dans lequel la rencontre a lieu.

Dans une enquête de nature différente, Carotenuto propose d'interpréter les données qu'il expose, en faisant référence au rôle très spécifique de l'institution scolaire dans la mise en place d'un certain type d'attitudes interpersonnelles et cognitives. En effet, il est vraisemblable que la très grande structuration du milieu scolaire, les références permanentes qu'il impose à l'enfant qui entretient avec lui une relation de dépendance sur une longue durée, ainsi que les modalités particulières de transmission du savoir qui ont cours à l'école, affectent d'une façon spécifique le fonctionnement cognitif du sujet, le conduisant notamment à une certaine forme d'abstraction (et de généralisation de ces abstractions) hors des sphères du quotidien.

Dans les observations qu'elles présentent ici, Grossen et Bell rapportent des dialogues entre expérimentateur et enfant, à propos d'épreuves piagésiennes, qui mettent effectivement en évidence que l'enfant ne saisit généralement pas d'emblée quel est l'objet du discours de son interlocuteur. Comment pourrait-il le faire puisque, dans ces épreuves piagésiennes, il s'agit de

concepts abstraits qui ne peuvent justement pas être donnés à voir mais seulement inférés à partir de certains types de "mises en scènes" qui tentent d'en actualiser la signification? Un objet de discours commun commence à exister lorsque, à travers ses tâtonnements et les réactions qu'ils suscitent chez l'autre, l'enfant parvient à éliminer parmi ses interprétations celles qui sont de "fausses pistes" pour rejoindre les attentes du psychologue.

Dans le même sens, mais à propos de l'apprentissage de notions enseignées à l'école, les recherches de Schubauer-Leoni (1986 et dans cet ouvrage) nous montrent que l'objet de savoir que l'élève rencontre est toujours "habillé" par la tradition scolaire qui le véhicule. En effet, lorsque l'enfant apprend à effectuer des opérations arithmétiques élémentaires, il doit *simultanément* apprendre les usages langagiers en vigueur pour désigner ces opérations (par exemple les modalités de formulation pour lesquelles ont opté les rédacteurs du programme scolaire) et les pratiques idiosyncratiques de son maître en la matière. Probablement que ces habitudes et conventions sont à la fois nécessaires à la communication, des points d'appui pour rapprocher la réflexion de l'adulte de celle de l'enfant et, en même temps, comme des "bruits" parasitant l'accès à la notion ou l'opération elle-même. Cet "habillage" des concepts est inévitable puisque, justement, d'abstraits qu'ils sont, ils doivent devenir des "objets partagés" entre deux interlocuteurs. Mais ce partage n'est adéquat que si les deux interlocuteurs parviennent à faire *la même abstraction* hors des limites de cet "habillage". Comment celle-ci s'opère-t-elle?

Pour répondre à cette question, il faut observer dans quelles conditions relationnelles cette abstraction est possible. Les recherches conduites dans ce sens ont mis notamment en évidence le rôle du conflit socio-cognitif dans ce type de développement intellectuel. Mais l'idée même de conflit souvent rebute. Les sujets pourraient craindre la confrontation. Des recherches futures devraient encore examiner de plus près comment l'expérimentateur s'y prend quand il veut légitimer le conflit de points de vue, le rendre convenable - c'est-à-dire acceptable, voire valorisé. Comment, dans une situation de

conflit entre des compréhensions partielles ou différentes, institue-t-il une dynamique telle que cette rencontre problématique devienne une occasion de dépasser les limites des points de vue personnels grâce à une restructuration intellectuelle plus globale? En effet, en cas de conflit, il pourrait y avoir d'autres issues propres à conforter le Soi dans son égocentrisme, son narcissisme ou sa demande de valorisation, notamment par des prises de pouvoir dans le champ symbolique. Qu'est-ce qui amène le Soi à entrer dans une stratégie de résolution de conflit plutôt qu'une autre?

Dans ses travaux sur la "fonction de l'ignorance", Sara Païn (1980 et 1989) rapporte des exemples cliniques dans lesquels on voit effectivement le sujet *ne pas* faire certains apprentissages d'ordre logique: il signifie ainsi certaines souffrances - de lui-même ou de son entourage - qu'il ne peut pas affronter et formuler seul. Pontecorvo (1986), dans une autre approche psychanalytique du fonctionnement cognitif, propose de distinguer deux types de connaissances: la première, sorte d'"échafaudage" fait de rationalisations, est une forme de protection contre la souffrance par l'intermédiaire d'explications qui tiennent à distance la cause de la douleur; l'autre forme de connaissance, plus vraie, se vit comme une traversée de la souffrance: elle prend acte de sa réalité dans la vie du Soi et en élabore progressivement toutes les dimensions. Ceci nous amène à poser la question suivante: dans le fond, pourquoi veut-on connaître ou faire connaître? La joie de vivre est-elle plus grande en connaissant ou en ne connaissant pas...? Et de quels objets de connaissance s'agit-il? En pédagogie, on parle volontiers d'"objectifs", d'"entraînements finalisés", etc. Mais dirigés vers qui, vers quoi? Et quelle place ces savoirs, ainsi acquis, tiennent-ils dans l'équilibre psychique et relationnel général de la personne et de son groupe social? De quels savoirs la société se prémunit-elle et à quels savoirs s'ouvre-t-elle? Vaut-il la peine de prendre le risque de connaître? En effet, comme le dit Rijsman dans son chapitre, les enjeux qui se profilent derrière de telles questions renvoient non seulement à l'ordre de l'objectivité mais aussi à celui de la justice et de la croyance, et à la délicate question du rapport de confiance qui permet, ou non, de faire l'aveu (et donc de prendre conscience)

de la précarité des savoirs qui ne sont jamais que des vérités provisoires.

Chez l'enfant, Païn observe aussi que le constat d'une merveille est préalable à la demande de l'expliquer. Pourquoi alors, dans le champ de l'éducation, présente-t-on si souvent des explications aux enfants avant même qu'ils n'aient eu le temps ni de comprendre de quoi l'on parle ni de s'émerveiller de l'existence des phénomènes, savoirs ou techniques sur lesquels on croit bon qu'ils centrent leur attention et leurs efforts? Dans de telles "bousculades" de l'ordre des choses, on a l'impression que l'enjeu premier n'est plus la construction de la connaissance chez l'enfant mais des positions identitaires, de pouvoir, ou de réputation professionnelle (sans doute mal comprise) que l'enseignant cherche à défendre. Du côté du psychologue qui étudie les processus cognitifs, on constate souvent la crainte que le conflit soit une notion "immorale" (sans doute parce qu'il a plus souvent conscience des conflits qui blessent que des conflits qui construisent). Le psychologue n'aime pas que ses données lui rappellent que ces processus socio-cognitifs sont toujours plus complexes que les modèles théoriques qu'il peut en donner. Mais pourquoi trouver là motif à découragement? Justement, au vu de la précarité des savoirs, des difficultés de la communication, de la multiplicité des enjeux personnels et des champs de référence, n'est-il pas passionnant de constater, malgré tout, qu'il arrive, et même assez souvent, que deux personnes parviennent à établir une relation telle que la connaissance s'y transmette?

Comme le fait Rijsman en psychologue philosophe, on peut s'interroger sur la source de l'objectivité et sur ses limites; ou, comme Païn, dans la perspective du psychologue clinicien, on peut se demander quel est le drame qui se déroule dans ces échanges interpersonnels. Il nous semble que, dans les deux perspectives, le psychologue social peut apporter une contribution propre en montrant comment l'histoire individuelle s'articule avec celle de la collectivité qui lui a donné naissance, et comment, réciproquement, le sens de cette dernière est toujours interprété, par le sujet, à travers ses propres investissements et filtres cognitifs.