

Perret-Clermont, A. N., & Nicolet, M. (2001). Vers un renouvellement de la réflexion épistémologique en psychologie? In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.). *Interagir et connaître* (pp. 311-319). Paris: L'Harmattan  
Pour toute référence à ce travail

## POSTFACE

**Anne-Nelly PERRET-CLERMONT et Michel NICOLET**

### **Vers un renouvellement de la réflexion épistémologique en psychologie?** 2001

Lorsque, il y a une quinzaine d'années, des études systématiques de psychologie sociale génétique tentaient de cerner, à la fois expérimentalement et cliniquement, le rôle des facteurs sociaux dans le développement intellectuel, on pensait pouvoir s'appuyer sur la théorie piagétienne pour distinguer les "performances" des "compétences" et situer la nature de ces dernières au sein de la dynamique plus générale de la construction des instruments cognitifs du sujet. Certes, cette première étape a permis de mettre en évidence un certain nombre de processus psycho-sociaux - à commencer par le rôle du conflit socio-cognitif - et de démontrer leur impact sur les structurations individuelles.

Cependant, à l'étude, ces distinctions premières entre les performances et les compétences, les apprentissages restreints et le développement de structures fondamentales, entre l'individuel et le social, résistent mal. Les travaux que regroupe le présent ouvrage contribuent à mettre en évidence, nous semble-t-il, que les sujets entrent dans les situations de test ou d'apprentissage avec un "habitus" (pour reprendre le terme de Bourdieu). Et, au sein de ce qui tisse l'"habitus", il apparaît difficile de distinguer ce qui relève de systèmes de significations élaborés dans des contextes de vie sociale divers auxquels donnent accès la catégorie sociale, le milieu de vie (rural ou urbain, favorisé ou défavorisé), le sexe, la classe d'âge et la scolarisation, et ce qui découle d'instruments cognitifs d'ordre logique, déjà possédés par le sujet ou construits au moment même de la rencontre avec le psychologue. En effet, à titre d'exemple, lorsqu'une simple contre-suggestion amène le sujet à revoir son jugement: est-il simplement aidé dans l'actualisation d'une compétence déjà présente? Ou bien trouve-t-il là une confrontation qui l'oblige à

une restructuration de sa pensée de façon à ce qu'elle puisse intégrer des points de vue plus larges? De même, lorsque le matériel de l'épreuve ou la mise en scène de la situation évoquent une structuration des relations qui sert de point d'appui à l'enfant pour élaborer un raisonnement attendu par l'expérimentateur, peut-on dire qu'il s'est créé là une dynamique développementale au niveau des structures profondes de la pensée de l'enfant? Ou bien s'agit-il, plus simplement, de la mise en place de schèmes de raisonnement qui peuvent être utiles, notamment lorsqu'ils sont rappelés dans d'autres cas de figure analogues, mais qui ne sont, dans le fond, que des "artefacts" du marquage de cette situation particulière? Certes, ces "artefacts" sont des instruments cognitifs. Formulés, ils gagnent une certaine indépendance. Mais ils sont d'ordre culturel parce que construits dans l'intersubjectivité des locuteurs et non pas produits par une créativité strictement endogène à l'individu.

De la même façon, lorsque des sujets présentent au post-test des compétences dont ils n'avaient pas fait preuve au prétest, on peut se demander si la situation dite d'"apprentissage" a conduit à l'élaboration de savoirs ou d'instruments psychologiques nouveaux, ou si elle n'a pas été surtout l'occasion d'explorer et de préciser le type de conduite cognitive attendu par le test. Dans les situations de test et d'apprentissage, consciemment ou inconsciemment, le psychologue valorise certaines attitudes, attend que le sujet porte attention à certains aspects de la tâche plutôt qu'à d'autres, et établit un certain type de rapport d'autorité avec son interlocuteur. Or, l'ensemble de ces indications, de ces marques et de ces valorisations sociales est susceptible d'être interprété différemment par le sujet en fonction à la fois de son histoire personnelle dans un milieu qui a ses normes et ses habitudes d'action et de pensée, et en fonction aussi de la micro-histoire expérimentale dans laquelle l'entraîne le psychologue.

Ainsi, par exemple, l'idée même que la réponse attendue de l'adulte soit d'ordre *logique* ne va pas de soi: dans certaines situations les enjeux relationnels ou identitaires (entretenir une bonne relation, être bénéficiaire dans un partage, maintenir des

marques de politesse et de distance sociale, etc.) peuvent apparaître comme prioritaires voire sembler être le cœur même de ce que l'adulte veut tester. La marche qui mène vers l'abstraction - ce que Piaget décrivait comme étant, de son point de vue, la vocation centrale du développement psychologique - apparaît donc comme l'aboutissement de conduites relationnelles particulières dans lesquelles les individus sont interchangeables et font fi de toutes les marques habituelles de différenciation sociale que les acteurs sociaux sont pourtant, par ailleurs, habitués à gérer constamment lors des transactions de leur vie quotidienne. Cette démarche est d'ailleurs paradoxale, car c'est forts de leur statut reconnu d'enseignant ou de psychologue que ces personnages guident l'enfant dans ces situations de test et d'apprentissage, l'obligeant à ne pas prendre en compte explicitement ces marques sociales de la réalité afin de formuler des opérations abstraites qui soient indépendantes de leurs significations particulières du moment. Mais le sont-elles vraiment? Ce produit "abstrait" n'est-il pas aussi la modélisation d'une forme particulière de relation sociale?

### En quoi consiste le développement?

En conséquence de ces observations, il faut reposer la question de la nature du développement psychologique: s'agit-il de l'élaboration de structures de mise en relation respectant le marquage des rapports sociaux ou bien d'une démarche d'abstraction hors des champs de signification (démarche qui peut cependant en retour, dans un deuxième temps, amener à une réinterprétation de ces significations). Est-ce que ce sont des structures qui sont apprises (ou construites) par le sujet ou est-ce que ce sont des procédures qui sont investies puis réfléchies? Ou bien plutôt que de procédures, s'agit-il d'algorithmes de réponse qui s'autonomisent éventuellement peu à peu?

Les recherches présentées ici montrent toutes qu'il y a un aspect dialogal à la connaissance: en effet, celle-ci ne se donne à voir que dans des situations où un interlocuteur la sollicite ou l'écoute; et sa modalité de présentation (d'actualisation) reflète

d'une part la nature des relations présentes entre les interlocuteurs et le déroulement de celles-ci et, d'autre part, l'histoire particulière des relations antérieures vécues par les sujets. Il semble alors normal que cette connaissance se révèle évoluant au sein des situations de test et d'apprentissage que nous avons observées, et que la forme que revêt le développement résulte des structurations particulières de l'ensemble de ces expériences socio-cognitives.

### **Pourquoi et pour quoi modifie-t-on ses manières de faire ou de penser ?**

Si l'on quitte la perspective d'une description de l'intelligence comme construction de compétences individuelles dans une dynamique essentiellement endogène, pour se tourner vers une compréhension des instruments cognitifs comme des "artefacts" culturels construits dans l'interaction, par des acteurs sociaux, en réponse à des enjeux et au sein de régulations sociales particulières, il redévoit alors intéresser de se demander si c'est consciemment que les sujets modifient leurs ressources cognitives et si certaines dimensions de ces ressources sont plus modifiables, ou au contraire plus résistantes, que d'autres. En d'autres termes, et en tenant compte de la dimension psychosociale de la connaissance, ceci nous amène à demander : pourquoi et pour quoi modifie-t-on ses manières de faire et de penser ?

Une première réponse à cette question pourrait être : le sujet, dans une réaction adaptative et égocentrique, modifie ses schèmes *pour lui-même*. Il le fait soit par plaisir fonctionnel, soit pour la joie de voir réussir son action ou encore, à un stade plus avancé, pour ce plaisir intellectuel décrit par Piaget et qui est lié au sentiment d'équilibre que procure toute nouvelle compréhension adéquate. Mais cette réponse n'épuise pas la réalité. A côté du désir de réaliser existe aussi le désir de débattre, de confronter. Et la fin (joie, adaptation, etc.) n'explique pas nécessairement les moyens.

Il faut considérer aussi la nécessité dans laquelle se trouve le sujet, dès sa naissance, d'établir des relations et de les maintenir avec un entourage dont il commence par être extrêmement dépendant. Certaines de ses relations sont éphémères : limitées à quelques interactions, à un moment donné, elles sollicitent l'organisme et la pensée qui portent parfois les traces de cette expérience, mais elles n'imposent aucune contrainte de longue durée. D'autres relations, par contre, se déroulent sur le long terme : la mémoire de la succession des interactions et de leurs effets donne des repères à l'individu pour apprendre à maîtriser ces relations et les événements concomitants. L'individu y apprend des modalités d'échange et de négociation avec autrui. L'hypothèse a été discutée ailleurs (Hinde, Perret-Clermont et Stevenson-Hinde, 1988) selon laquelle ce sont vraisemblablement les relations à long terme qui ont le plus d'effets structurants sur les compétences premières de l'individu tant au niveau de la mémoire et du langage que de l'élaboration d'instruments socioculturels permettant de prévoir, de maîtriser et de donner sens aux échanges avec le milieu. De même qu'il y a des relations interpersonnelles de longue durée, il y a aussi des organisations sociales stables qui servent de référence dans les stratégies et les conceptions que développent les sujets, ainsi que l'illustrent, dans le présent ouvrage, les études de Mugny et celles de De Paolis et Giroto sur les effets du marquage social de la relation maître-élève, celles de Carotenuto consacrées au rôle de la scolarisation et les observations rapportées par Schubauer-Leoni sur la prégnance des rôles sociaux d'enseignant ou d'apprenant.

Dans tous ces cas, sous trois angles différents, apparaît l'effet capital, dans notre société, de la structure scolaire qui, en tant que système de relations hiérarchiques et de valeurs, marque le rapport au savoir non seulement au niveau (relativement connu) de l'accès aux connaissances en tant qu'informations, mais aussi au niveau de la modalité même du fonctionnement cognitif lorsque la pensée élabore ses instruments. L'école participe aussi très largement à la définition des "objets dignes" de pensées, c'est-à-dire à la transmission d'objets et d'habitudes de pensée.

A cet endroit intervient le rôle de la perception que l'élève a de son intérêt (ou plus largement de ses enjeux) dans la situation de test ou d'apprentissage, ainsi que celui de l'expérience qu'il a, ou non, de joies rencontrées dans l'exercice, plus ou moins autonome, de possibilités de voir, d'agir et de comprendre. L'observation de telles situations de test ou d'apprentissage fait apparaître que certains enfants concentrent leurs efforts dans le but premier de plaire au maître, ou en tout cas de maintenir la relation établie avec lui; d'autres sujets, tout en cherchant à garder le contact avec l'attente de l'interlocuteur, cherchent à définir à leur façon le sens de la situation dans laquelle ils sont pris; d'autres encore, dans les tâches qui leur sont proposées, semblent gérer avant tout la projection qu'ils y font d'enjeux identitaires et symboliques; enfin, certains enfants - mais peut-être sont-ils plus rares - parviennent, dans cette situation à connotation pourtant fortement scolaire, à entrer dans une modalité d'activité qui ressemble à celle du jeu pour le seul plaisir de l'activité ou du défi à relever. Non seulement les élèves perçoivent différemment les tâches et motifs de la rencontre que le psychologue ou l'enseignant leur propose mais, en même temps, ils développent sur ces situations des méta-réflexions, empruntées à l'entourage ou construites ad hoc, qui vont à leur tour influencer leurs perceptions et les comportements qui en découlent.

Comment, dans cette intrication de processus de degrés de complexité divers, les connaissances évoluent-elles? Et dans quelle mesure les processus de construction de connaissances peuvent-ils être distingués des processus par ailleurs supposés d'une autre nature et désignés sous le terme d'"influence sociale"?

### Quel est l'objet de la connaissance?

Les travaux classiques de psychologie dans le domaine de l'influence sociale traitent généralement des effets de celle-ci sur les perceptions, les opinions et les prises de décision. Qu'en est-il des connaissances? Peut-on dire qu'elles résultent, elles aussi, de processus d'influence sociale mettant en jeu la nature

des relations, la consistance des réactions des partenaires et des enjeux identitaires? Est-ce que les connaissances sont également susceptibles de n'être d'abord que des "effets latents" ne se manifestant que plus tard? Si oui, il se pose alors l'important problème épistémologique suivant: comment distinguer une *connaissance* d'une *opinion*? Et en particulier, qu'est-ce qui différencie une opinion d'une connaissance aux yeux d'un enseignant et d'un élève?

Dans son approche psychanalytique des processus d'apprentissage, Païn (1983 et 1989) dégage deux ordres de fonctionnement: la *logique* qui opère sur le réel et la *symbolique* qui gère l'ordre des significations. Quel est le statut du sujet social au sein de ces deux dimensions du fonctionnement psychique: comment, sur le plan logique, ses interlocuteurs lui permettent-ils, ou non, de mettre à l'épreuve, de formuler et de valider ses instruments cognitifs? Et sur le plan symbolique, comment l'alter intervient-il: en miroir, en concurrent ou en partenaire de l'élaboration signifiante du sujet? Païn rapporte des exemples cliniques, fort intéressants, de situations dans lesquelles l'ordre symbolique "capture" l'ordre logique, le détournant de sa fonction pour en faire des schèmes non plus opératoires mais porteurs de significations symboliques. Dans le domaine pédagogique, également, on pourrait utilement étudier comment fonctionnent la transmission et l'élaboration de connaissances lorsque des personnes (enseignants par exemple) capturent, en raison de la signification de leur position sociale, le droit des autres (élèves par exemple) d'agir et de penser selon leur propre initiative ou de signifier le sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs comportements.

La connaissance peut être représentation des choses et des personnes (et c'est là que se pose, dans certains cas, la question délicate de la différence entre une opinion et une connaissance) mais elle peut être aussi savoir-faire, procédure d'action, allégorie, raisonnement, récit, mise en correspondance, etc. L'objet de savoir est alors le troisième pôle de cette *relation triangulaire* que Moscovici (1984) décrit entre l'ego et l'alter. Lorsqu'on observe des transactions pédagogiques entre un maître et un élève, ou des échanges cognitifs entre un

expérimentateur et un enfant, ou entre deux sujets, il pourrait être fécond d'examiner quel espace propre les personnes en présence laissent à la *réalité de l'objet* figurant sur ce troisième pôle. Probablement que ce qui distinguera alors l'*opinion de l'objet de savoir* c'est que, dans le cas de la première, aucune démarche systématiquement objectivante n'est mise en place consensuellement par les acteurs pour prendre le risque d'invalider la "vérité" (ou l'observation, ou le jugement) affirmée. Par contre, lorsqu'il y a accord pour considérer que l'enjeu est un objet de savoir, on peut s'attendre à ce que les individus en présence se donnent les moyens (avec plus ou moins de bonheur) d'éprouver le rapport à la réalité des concepts et figurations auxquels ils recourent et de vérifier l'efficacité de leur méthode d'accès à l'objet. Ce n'est sans doute que si la relation permet de dégager cet espace de confrontation autour de l'objet que celui-ci peut "exister" de façon telle à "résister" aux "captures" que les sujets pourraient risquer d'opérer sur lui au titre du fonctionnement symbolique (et non plus logique et objectivant). Mais le mode d'"existence" de l'objet de savoir est particulier: il ne peut pas prendre directement la parole pour donner un feed-back aux deux autres pôles du triangle! Les personnes qui interagissent à son propos ne pourront donc en éprouver les caractéristiques que si elles laissent l'espace nécessaire pour l'observation de cet objet dans ce qui est donné à voir de ce qu'il est (à ne pas confondre avec ce qu'elles pourraient vouloir qu'il soit!).

Dans les sciences de la nature, et même en psychologie, on sait la valeur des méthodologies (toujours limitées mais heuristiques pourtant) qui permettent de procéder dans le sens d'une telle objectivation. Mais comment les "détenteurs" et les "acquéreurs" de ces savoirs gèrent-ils, dans la transmission des connaissances, ces espaces qui semblent nécessaires à l'existence même de leurs objets?

Ces considérations nous conduisent aux frontières d'autres disciplines, et en particulier de la sociologie, de l'histoire des sciences, des techniques, des idées et des civilisations. On peut se demander si le psychologue, fût-il psychologue social, a les moyens d'avancer dans ce champ. Nous pensons que oui car

cette discipline est la plus susceptible de mettre au point des instruments d'observation et d'analyse des interactions particulières, concrètes et historiquement situées, par lesquelles se transmettent ces savoirs et savoir-faire. Mais, pour que sa contribution soit utile, il faut sans doute que la psychologie élargisse son ambition afin de cerner non plus seulement la transmission et l'appropriation de connaissances ou d'habiletés élémentaires, dans des rapports sociaux relativement stéréotypés (de "maître savant" à "disciple ignorant"), mais qu'elle se tourne résolument vers l'observation de ces transactions plus ouvertes, et vraisemblablement plus complexes, qui permettent le transfert, de générations en générations, de démarches et de compréhensions qui se présentent sous des formes élaborées et culturellement marquées par l'histoire propre de leur émergence au sein d'un tissu social d'expériences individuelles et collectives.

Le champ de l'école, avec la diversité des savoirs qui y sont enseignés, peut être un lieu privilégié d'observation de ces processus de transmission culturelle. Mais ce n'est pas le seul, bien au contraire: en maints autres lieux de la vie quotidienne, culturelle, associative, des métiers, de l'activité économique, etc., on peut observer des transactions au cours desquelles des personnes élaborent des connaissances ou s'en transmettent. Bien sûr, dans chaque cas, l'objet de savoir est différent, de même que la structure des relations sociales et des enjeux entre les partenaires. Mais il serait intéressant d'identifier, dans toutes les situations de transmission de savoirs, quelles sont les caractéristiques communes de la dynamique cognitive. Avancer dans cette compréhension permettrait d'alléger les traditions scolaires du joug inutile d'une série de rites, inappropriés à l'activité intellectuelle, qui barrent la route du savoir à de larges couches de la population.