

## **L'interaction sociale comme espace de pensée**

Anne-Nelly Perret-Clermont<sup>1</sup>

Université de Neuchâtel

### **1. "Vingt ans de psychologie sociale à Genève": quelques mots de sa "préhistoire"**

Aspirer, dans le contexte socio-cognitif genevois de l'époque, au développement d'une psychologie sociale comme discipline à part entière, c'était s'engager dans une aventure à la fois intellectuelle et sociale qui plaçait d'emblée au coeur d'une série de tensions. C'était lutter contre des clivages qui rendaient difficiles toute une série d'articulations et laissaient comme un vide entre la psychologie et la sociologie.

Sur le plan idéologique, nos regards d'étudiants des années soixante voyaient s'opposer d'une part des psychologues "humanistes", défenseurs de l'intégrité des personnes et de l'unité de leurs comportements et d'autre part des chercheurs en sciences sociales, à la "conscience éclairée", soucieux d'éviter qu'on ne confonde l'Histoire et les choix individuels, les bonnes intentions et les réalités politiques.

<sup>1</sup>Je tiens à remercier ici le Fonds National de la Recherche Scientifique qui a permis ces recherches, grâce au soutien des contrats N° 1.343.076, 1.706.078, 1.738.083, 1.372.0.86 et 11-28561.90.

De nombreux auteurs distinguaient totalement l'étude de l'individu et de ses processus intrapsychiques (affectivité, cognition, perception) de l'étude du social perçu comme irréductible à ses constituants. Les modèles théoriques semblaient mutuellement exclusifs: programmation et maturation biologiques ou construction symbolique; autonomie individuelle ou détermination sociale; créativité personnelle ou structure sociale de reproduction conservatrice; impuissance individuelle ou innovation sociale; etc. A l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Jean Piaget, prenant appui sur la biologie, suggérait de résoudre les oppositions en considérant le social et l'individuel comme "deux faces d'une même réalité". Mais ses propositions sur la vie sociale comme "coordination d'opérations individuelles" ne suffisaient pas à éclairer ni la dynamique de chacune de ces faces ni leurs interdépendances et articulations.

L'esprit du temps ne laissait filtrer de la sociologie que des "méfaits": sélection sociale, échec scolaire, héritages déficitaires, circonstances favorables aux comportements déviants, systèmes d'emprise idéologique, appareils bureaucratiques figeant les relations, etc. Notre expérience des études était aussi traversée par la dynamique intellectuelle fascinante de ce centre piagétien de recherches qui voyait ses travaux de plus en plus reconnus par un large cercle scientifique international: circonstances simultanément stimulantes et sources de pression à l'orthodoxie.

L'explosion de mai 68 projeta les demandes de créer des enseignements de psychologie sociale au centre de l'arène publique. Les craintes étaient multiples: pour certains, sortir des modèles psychiatriques ou psychanalytiques pour penser les relations était perçu comme se hasarder, avec risques et périls, en terra incognita; examiner les processus de causalité qui sous-tendent les échanges interpersonnels, c'était quitter le terrain de la psychologie ... au mieux pour nulle part, au pire pour se livrer en proie à

des récupérations politiques. Quant aux questions ayant trait à l'éducation, à l'organisation de la vie sociale, aux relations humaines dans le monde du travail, elles étaient considérées comme relevant de l'application de savoirs à des champs particuliers et donc, en quelque sorte, de simples annexes à la vie intellectuelle universitaire.

D'aucuns seront sans doute tentés de ne point voir de hasard à ce que de cette matrice, quelques années plus tard, naissent des concepts comme celui de "conflit socio-cognitif" (Doise, Mugny, Perret-Clermont, 1975) et la distinction de "niveaux d'analyse" (Doise 1982) invitant à la prise en compte d'articulations nouvelles en deçà ou au delà des passions idéologiques!

## **2. Genève: l'exploration des effets des processus sociaux sur les conduites cognitives**

Mon "époque genevoise" fut d'abord celle de l'exploration de l'articulation entre processus cognitifs et sociaux à l'aide d'une perspective causale permettant de tester des hypothèses nouvelles: l'interaction sociale comme source de progrès cognitifs même lorsque les partenaires sont de niveaux moins avancés; l'apprentissage par confrontation conduit à des réponses nouvelles et à des généralisations qui ne sont pas réductibles à des processus d'imitation; l'interaction sociale ne produit pas ses effets cognitifs ex nihilo mais au sein de la dynamique cognitive existante (Perret-Clermont 1976a; Perret-Clermont 1979; Perret-Clermont et Schubauer-Leoni, 1981); la reconnaissance sociale, en particulier à l'école, des conduites cognitives, met en cause des identités (Perret-Clermont 1976b, Doise, Meyer et Perret-Clermont 1976; Bell et Perret-Clermont 1985).

Mais cette époque fut aussi celle d'un travail au sein de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, fruit d'une étroite collaboration avec Maria Luisa Schubauer-Leoni, psychopédagogue, rejointe ensuite par Nancy Bell, sociologue,

pour analyser les processus socio-cognitifs au sein des contextes dits "éducatifs" ou "didactiques" de l'école. Les interactions sociales y sont fortement marquées par les contextes institutionnels, les attentes sociales, les histoires relationnelles. On ne pouvait pas appliquer directement à la situation d'enseignement en classe des modèles d'analyse construits pour rendre compte de phénomènes observés en laboratoire de psychologie. Notre recherche en psychologie cognitive devait se donner les moyens d'inclure, dans sa démarche, une prise en compte explicite du champ de la validité de ses assertions, tant du point de vue social qu'en ce qui concerne la nature des objets de savoir considérés. Il fallait donc constituer un nouveau domaine d'étude, celui des problématiques propres à l'activité de transmission et d'appropriation de connaissances au sein d'espaces institutionnels (l'école en particulier) qui ont une emprise sur la définition des relations interpersonnelles, du rapport au savoir et des contenus des discours. Ceci nous conduisit à deux axes de recherche:

- l'un relevant de la psychologie sociale génétique centrée sur l'étude des processus d'élaboration et de structuration de la pensée au sein de situations de laboratoire;
- l'autre, relevant de la psychologie sociale de l'éducation, qui examine des dynamiques socio-cognitives complexes dont les chercheurs ne sont pas les "orchestrateurs" (comme le sont les expérimentateurs en laboratoire) mais qu'ils peuvent malgré tout approcher expérimentalement en créant des "contrôles" implantés sur le terrain. C'est l'occasion notamment de décrire les processus d'interaction entre apprenants et enseignants et les univers de référence de ces acteurs lorsqu'ils attribuent des significations aux situations et aux comportements.

### 3. Neuchâtel: un glissement du paradigme

La première génération de recherches nous avait donc permis d'étudier les prérequis et les effets subséquents des interactions sociales sur le développement cognitif des sujets selon un paradigme expérimental classique qui prend en compte les facteurs sociaux en tant que variables indépendantes contrôlables, et les conduites cognitives en tant que variables dépendantes. Le modèle explicatif sous-jacent est certes complexe (ce paradigme n'en fait qu'une épure), interactionniste et constructiviste, mais il demeure cependant très proche d'une métaphore mécanique dans la mesure où il relie de façon causale des processus cognitifs et sociaux supposés distincts et univoques tant aux yeux des acteurs que des observateurs.

Or l'analyse d'un certain nombre de données (Perret-Clermont et al. 1982; Nicolet, Grossen, Perret-Clermont 1988; Light et Perret-Clermont 1989; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont et Grossen, sous presse) fait apparaître qu'une telle approche sous-estime un certain nombre de phénomènes qui interfèrent avec ceux susmentionnés: en effet les sujets non seulement considèrent la tâche cognitive qui leur est présentée mais procèdent également à un travail d'interprétation de la signification de la situation dans laquelle ils sont plongés. Ils cherchent à en dégager le sens - et celui-ci n'est pas forcément le même pour l'expérimentateur et pour le sujet - avant même souvent de chercher à résoudre (ou même de percevoir!) le problème logique qui leur est présenté. La conduite cognitive du sujet ne peut donc guère être dégagée du contexte interprétatif dans laquelle elle s'insère.

Une deuxième génération de recherches s'est alors établie sur un déplacement de l'objet d'étude (Perret-Clermont, sous presse) qui n'est plus la conduite cognitive de

l'individu, mais l'interaction socio-cognitive elle-même: par quels ajustements les interactants procèdent-ils pour parvenir (...parfois!) à établir un objet commun d'attention et de discours et modifier en conséquence leurs conduites cognitives et leurs attitudes relationnelles. Les facteurs sociaux n'apparaissent plus alors comme des variables externes indépendantes affectant les réponses cognitives mais sont considérés au sein-même des processus par lesquels des personnes donnent sens à leur rencontre, leurs questions et leurs réponses. Les coordinations interpersonnelles d'actions et d'opérations, mais aussi les recours à des instruments sociaux de symbolisation (codes mathématiques par exemple), l'invocation de relations passées, de normes ou de valeurs, la définition des rôles respectifs des partenaires participent de la définition-même de la tâche et du problème à résoudre. On observe alors que la tentative de trouver une solution à un problème cognitif n'est pas seulement affaire de logique: identités, enjeux et expériences socio-cognitives antérieures des sujets y sont partie prenante.

Avec Maria Luisa Schubauer-Leoni (Schubauer-Leoni et Perret-Clermont 1980 et 1985; Schubauer-Leoni 1986a et b; Schubauer-Leoni, Perret-Clermont et Grossen sous presse) nous avons pu mettre en évidence certains de ces processus au sein de l'apprentissage de connaissances mathématiques dans des situations de laboratoire. Schubauer-Leoni décrit aussi combien, en situation de classe, le rapport au savoir est traversé d'enjeux identitaires, tant chez le maître que chez l'élève, et ceci structure leurs échanges. Michèle Grossen (Grossen 1988; Grossen et Perret-Clermont (à paraître)) à travers des études du dialogue enfant-adulte en situation de test, montre comment seule la construction progressive d'une intersubjectivité peut permettre aux partenaires de concevoir ensemble un référent abstrait du discours tel que la notion de quantité par exemple.

Michel Nicolet et Antonio Iannaccone (Perret-Clermont et Nicolet 1988; Iannaccone et Nicolet 1990; Iannaccone et Perret-Clermont 1990) mettent en évidence que les normes culturelles existantes ou les droits induits opèrent des marquages qui affectent l'appréhension d'une tâche et sa solution. Avec Alain Brossard, spécialisé dans l'étude des communications non verbales (Perret-Clermont et Brossard 1985, Brossard 1990) s'élabore la possibilité de décrire les échanges non-verbaux entre adulte et enfant et en particulier le rôle des regards dans des épreuves opératoires.

A travers tous ces travaux, les réponses des sujets se révèlent ne pas être la seule résultante de leur développement personnel ou le symptôme direct d'un stade de développement intellectuel. Les réponses se présentent comme l'issue négociée de la rencontre entre deux points de vue. Ce résultat ouvre une perspective nouvelle pour étudier maintenant différemment ce processus longtemps considéré comme un cas particulier mais qui est en fait un processus fondamental dans la vie culturelle, à savoir: l'interaction didactique en tant que processus relationnel finalisé vers une transmission de connaissance ou vers la modification du point de vue d'autrui et de ses compréhensions. Les travaux sur le "contrat" (notion empruntée aux sociolinguistes pour désigner la structuration implicite qui rend possible la conversation) permettent déjà de repérer comment le maître en situation didactique, ou le psychologue en situation de test, modifient progressivement leurs positions et l'implicite qui les sous-tend afin d'amener l'enfant à une modification de son appréhension de la réalité et de le rapprocher ainsi de l'objet culturel et cognitif visé.

Mais ici à nouveau l'adulte qui ordonne la situation n'est pas le seul à donner sens aux démarches mises en oeuvre. L'enfant, qu'il soit élève ou sujet d'expérience, ne produit pas seulement des comportements cognitifs relatifs à la tâche, mais développe

également une activité "métasociocognitive" qui donne sens à ce qu'il croit identifier comme "réussite" ou "échec" selon des dimensions qui ne sont pas seulement d'ordre opératoire (Bell 1985, Bell en préparation). Ces processus d'attribution sont eux-mêmes sous-tendus par des systèmes de représentations sociales et des traditions culturelles et idéologiques plus larges. Peut-être la reprise de nos paradigmes de recherches dans d'autres cultures nous permettra-t-elle d'explorer comment se déroulent les confrontations socio-cognitives et les transmissions de connaissances au sein d'univers symboliques et relationnels différents. De même l'étude de situations de transmissions de connaissances dans des contextes institutionnels précis, en Suisse, au Mexique et au Brésil (Gardunio Rubio en cours, Cestari en cours) devrait nous permettre de cerner, sous de nouveaux angles encore, les processus d'élaboration et d'appropriation de savoirs.

### **Bibliographie**

BELL N. - Quelques réflexions à propos de la métacognition, Dossiers de psychologie, Université de Neuchâtel, 1985, No 25.

BELL N. - En préparation. La perception de l'échec et de la réussite par l'élève (titre provisoire). Thèse de doctorat à l'Université de Neuchâtel

BELL N., PERRET-CLERMONT A.-N. - The social psychological impact of school selection and failure, International Review of Applied Psychology, 1985, 34, 149-160.

BROSSARD A. - Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagésiennes. Thèse de doctorat

d'Etat de l'université de Lyon, Dossiers de psychologie, Université de Neuchâtel, 1990, no 39, 274 p.

DOISE W. - L'explication en psychologie sociale, Presses Universitaires de France, 1982.

DOISE W., MEYER G., PERRET-CLERMONT A.N. - Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 1976, No 2, p. 15-27.

DOISE W., MUGNY G., PERRET-CLERMONT A.N. - Social interaction and the development of cognitive operations, European Journal of Social Psychology, 1975, 5, 367-383.

GROSSEN M. - L'intersubjectivité en situation de test, Cousset, Fribourg: Delval, 1988.

GROSSEN M., PERRET-CLERMONT A.N. - Psychosocial perspectives on cognitive development: construction of adult-child intersubjectivity in logic tasks. Paper to be presented at the Symposium on "Mechanism of socio genesis", University of Utrecht (Netherlands) 13-14 décembre 1990.

IANNACCONE A., PERRET-CLERMONT A.N. - Qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui se développe? Communication au Colloque "Les savoirs quotidiens. Les approches cognitives dans le dialogue interculturel". Académie Suisse des Sciences Humaines, Sigriswil, Thoune, 24-29 septembre 1990. (Publication en préparation).

PERRET-CLERMONT A.N. - L'interaction sociale comme facteur du développement cognitif, Thèse de doctorat, Université de Genève, 1976a.

PERRET-CLERMONT A.N. - Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école et la vie sociale, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 1976b, No 2, p. 3-13.

- PERRET-CLERMONT A.N. - La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne: Peter Lang, Collection Exploration, 1979. Traduction en langue espagnole: La construccion de la inteligencia en la interaccion social, Madrid, Aprendizaje Visor Libros, 1984.
- PERRET-CLERMONT A.N. - Communication au Symposium: Social interaction and knowledge acquisition, Rome, December 4-7, 1990 (in press).
- PERRET-CLERMONT A.N., BROSSARD A. - L'intrication des processus cognitifs et sociaux dans les interactions, In: R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont, J. Stevenson-Hinde (ed) Relations interpersonnelles et développement des savoirs, Cousset, Fribourg: Delval, p. 441-464, 1988.
- PERRET-CLERMONT A.N., NICOLET M. (eds) - Interagir et connaître, Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif, Cousset, Fribourg, Delval, 1988.
- PERRET-CLERMONT A.-N., SCHUBAUER LEONI M.L. - Conflict and cooperation as opportunities for learning. In: W.P. Robinson (ed) Communication in Development, London: Academic Press, 1981.
- SCHUBAUER-LEONI M.L. - Maître-élèves-savoirs: Analyses psychosociales du jeu et des enjeux de la relation didactique. Thèse de doctorat, Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, 1986a.
- SCHUBAUER-LEONI M.L. - Le contrat didactique: cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques, Journal Européen de Psychologie de l'Education, 1986b, 1, 2, 139-153.
- SCHUBAUER-LEONI M.L., PERRET-CLERMONT A.N. - Interactions sociales et représentations symboliques dans le cadre de problèmes additifs. Quelques

données expérimentales, Recherches en Didactique des Mathématiques, 1980, 1, 297-350.

**SCHUBAUER-LEONI M.L., PERRET-CLERMONT A.N.** - Interactions sociales dans l'apprentissage de connaissances mathématiques chez l'enfant, In: G. Mugny (ed.) Psychologie sociale du développement cognitif, Berne: Peter Lang, Collection Exploration, 1985, 225-250.

**SCHUBAUER-LEONI M.L., PERRET-CLERMONT A.N., GROSSEN M.** - The construction of adult-child intersubjectivity in psychological research and in school. In: von Cranack M., Doise W., Mugny G. (eds): The Social representations and the social bases of knowledge, Berne: Hans Huber Verlag.