

## AVANT-PROPOS

Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (2001). Avant-propos. Détour par un rêve. In, Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. Interagir et connaître. (pp. 7-17). L'Harmattan, Paris.

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

### Détour par un rêve

Il est des jours où il nous viendrait l'envie de rêver de l'enseignement comme d'une entreprise aisée... imaginer une rangée de petites têtes souriantes et attentives, prêtes à s'enthousiasmer pour tout savoir que nous leur présenterions, et nous le retournant "plus beau qu'avant" car assorti de quelques questions pertinentes, preuves de leur intérêt intelligent!

Et imaginer, bien sûr, qu'à ces questions nous, les enseignants, nous saurions répondre, à la satisfaction générale, et en faisant par là œuvre utile!

En milieu universitaire le rêve peut se poursuivre: la science psychopédagogique susciterait par son récit même de tels élans de créativité chez des étudiants brillants... qu'ils s'organiseraient par eux-mêmes pour récolter astucieusement - selon une méthodologie aussi rigoureuse qu'éthique et non intrusive - des données qui démontreraient, de façon passionnante et sans parti pris, l'évidence de la valeur éducative de l'entreprise et la qualification de ses acteurs!

Mais le rêve s'arrête là... car le rêveur a perdu le fil. De quoi s'agit-il? D'une fête ou d'une sorte de rituel complexe?

Pourquoi ce rêve de l'enseignement comme déversement? Pourquoi rêver d'une supposée science d'un maître et d'une tout aussi hypothétique ignorance de disciples convoqués pour l'instruction obligatoire? Quel est l'objet de la rencontre maître-élèves? Que s'y disent-ils? Et quand ils se parlent, se comprennent-ils? Et comment?

Plus souvent qu'il n'y paraît, la recherche en psychologie est sous-tendue par des questions d'ordre éducatif et par des

interrogations sur le sens et les valeurs à transmettre aux générations naissantes. En cherchant à reproduire son savoir, tout adulte et tout groupe social cherchent sans doute aussi à préserver leur identité. Mais comment garantir cette transmission? Comment retrouver, dans l'enfant grandissant, son semblable? La nature le garantit-elle ou s'agit-il de culture?

### **Qu'est-ce qui s'apprend? Qu'est-ce qui se développe?**

Ce siècle a vu grandir la conscience du rôle des expériences des premières années de vie pour le développement intellectuel et social. Et même, dès la naissance, l'enfant est armé de plus de compétences qu'on ne le pensait. Cette évolution de la représentation de l'enfant a eu plusieurs conséquences: d'un point de vue pédagogique, certains enseignants se sentant socialement responsables de transmettre des connaissances qui semblent de plus en plus nombreuses et complexes, se sont investis dans l'étude de ce qu'on pourrait appeler "l'art d'apprendre les connaissances" pour les rendre assimilables par l'élève. D'autres, dans l'élan de la pédiatrie naissante, fascinés par la découverte de l'altérité de l'enfance et du rôle propre de l'individu dans l'élaboration de son savoir, ont construit une science des stades du développement de l'enfant. Ces deux démarches ont eu leurs heures de gloire sans parvenir, à elles seules, à rendre compte des processus extrêmement complexes de transmission et d'appropriation des connaissances.

En effet, des questions fondamentales auxquelles ces approches désormais classiques ont eu le mérite de conduire, mais non point de répondre, restent très largement ouvertes: pourquoi apprend-on? Comment et pourquoi l'humanité élabore-t-elle des connaissances? Quand un savoir-faire, une observation, un récit, une théorisation etc. reçoivent-ils le statut de "connaissance"? Comment se sélectionnent les savoirs qui sont, ou non, transmis de génération en génération? Qu'est-ce qui leur donne leur apparente ou réelle crédibilité? Qu'est-ce qui motive les individus à acquérir de tels savoirs? Et ceux-ci se modifient-ils lors du processus de transmission - appropriation?

S'agit-il d'une accumulation d'informations, ou bien d'un élargissement de compétences ou de savoir-faire, ou encore d'un accroissement d'intelligibilité? Parallèlement, de nombreux psychologues parlent de "développement" de l'enfant. Mais *qu'est-ce qui se développe?* Les uns, avec Piaget, mettent l'accent sur l'hypothèse d'une construction progressive de possibilités de structuration logique de plus en plus puissantes. D'autres y voient le déploiement de compétences "motrices, mnémoniques, langagières, sociales, logiques..." plus ou moins présentes, mais à l'état embryonnaire, dans l'être humain depuis la naissance. D'autres encore considèrent le développement comme un ensemble d'acquisitions, plus ou moins structuré par l'extérieur (via les parents, enseignants et autres agents culturels) comprenant des savoir-faire, des procédures heuristiques, des systèmes de symbolisation, des modes de raisonnement, etc. Enfin, pour d'autres, le développement est le reflet d'une quête du sens et de l'identité, passant par des étapes de construction de la personnalité et de gestion d'échanges symboliques. Mais, dans cette perspective-là également, le débat reste ouvert sur *ce qui se développe*: sens, intelligibilité ou moyens socialisés de symbolisation, de formulation et de co-action?

On peut d'ailleurs se demander s'il s'agit bien de développement (au sens d'un processus constructif dégageant des nouveautés) ou de déploiement de potentialités préexistantes en fonction des possibilités de les actualiser; ou encore d'une construction progressive d'une manière d'être et de penser à partir de matériaux et d'expériences fournis par la culture et le contexte socio-relational sans qu'une vocation quelconque ne soit inscrite a priori dans cette évolution.

Qu'est-ce qui s'apprend? Quelles sont les compétences qui naissent dans l'individu parce que d'autres les possèdent et qu'il peut, d'une certaine manière, les leur reprendre? S'agit-il de processus d'imitation, de découverte ou de reconstruction? Et dans quelle mesure ces comportements repris par l'apprenant sont-ils bien les mêmes et ont-ils le même sens que chez le porteur précédent?

## Développement endogène de l'individu ou construction au sein d'une transmission culturelle et sociale?

Il est clair que le projet pédagogique est largement conditionné par la compréhension que l'on peut avoir des processus sous-jacents aux phénomènes de transmission et d'appropriation de connaissances. La dynamique de ces processus relève-t-elle surtout d'un développement endogène de l'individu ou bien d'interactions sociales autour d'enjeux matériels et symboliques au sein d'une collectivité?

Posée ainsi, la question peut sembler sans issue ou trop largement philosophique pour être traitée par les moyens de la psychologie. En effet, pour trancher on pourrait penser qu'il faudrait pouvoir étudier de façon empirique l'individu hors de tout champ de transmission culturelle afin d'isoler sa dynamique propre. Or c'est là une tâche impossible : sa vie, de la naissance à la mort, est tissée de relations interpersonnelles, de paroles et de gestes coordonnés, échangés ou confrontés. D'autre part, il n'est pas possible non plus de considérer les dynamiques sociales et culturelles sans prendre en compte les comportements et stratégies des personnes qui les opèrent. Dès ses premiers échanges avec l'entourage le nouveau-né apprend comment se comportent ses partenaires et ce qu'il peut en attendre. Il forge son identité dans la rencontre des exigences et des possibilités que lui font connaître les acteurs du champ social dans lequel il grandit. Et la question se complique encore dès lors qu'est prise en compte la faculté qu'ont les individus d'*interpréter*, de façon plus ou moins idiosyncratique, la réalité sociale qu'ils rencontrent même quand l'entourage prétend la leur imposer avec une signification particulière. Réciproquement, des traditions culturelles différentes peuvent induire des personnes à conférer des sens opposés à une même manifestation comportementale. Les psychologues du développement font remarquer qu'une même influence sociale aura des effets différents sur l'individu en fonction des instruments de compréhension de celle-ci dont il dispose; et, corrélativement, un certain niveau de développement, tant sur le plan cognitif que sur le plan socio-émotif, rend possible de

privilégier certains types d'interaction sociale dont les influences peuvent alors avoir des effets spécifiques.

Globalement donc, la question de la part respective de l'individu et du milieu, posée en termes si généraux, finit par perdre son sens. Cependant on peut se demander si cette même question n'est pas susceptible de retrouver une pertinence si l'on parvient à observer *comment* s'opèrent les rencontres entre les processus psychologiques qui ont leur siège dans l'individu et les processus de régulation sociale qui agissent sur ses relations avec d'autres individus pensant, ressentant et agissant.

De grands auteurs comme Vygotsky, Piaget, Mead - pour n'en citer que trois parmi les plus célèbres - ont fourni des élaborations théoriques susceptibles de rendre compte de l'intrication de ces processus. Mais chacun, à sa façon, a tendance à privilégier une dimension particulière quand il veut rendre compte de la causalité en jeu. Les travaux récents de psychologie sociale du développement, par leur approche *empirique* de ces questions, ne cherchent pas à trancher ce débat en rapportant des faits qui donneraient raison à une théorie causale plutôt qu'à une autre. Leur contribution vise plutôt à restituer la complexité du débat (et de la réalité qu'il reflète) et à fournir des instruments permettant d'observer ces processus plutôt que de les inférer.

## Observer des processus

Pour approcher cette réalité de façon empirique et parvenir à retracer les processus observés afin de les donner à voir à d'autres, le chercheur doit nécessairement opérer des découpages. Ces derniers comportent toujours une part d'arbitraire, et parce qu'ils limitent ainsi l'horizon, ils obligent toujours à des simplifications. Cependant, tel est le chemin qui permet d'isoler un certain nombre de phénomènes, de prendre des repères pour en décrire la dynamique, et de tester des hypothèses causales même si celles-ci n'auront jamais que le statut de "vérités provisoires" au sein même de l'arbitraire de ces découpages.

C'est à une telle aventure que nous nous sommes engagés, au sein d'une psychologie sociale génétique naissante, en essayant de relever le défi d'une étude empirique de l'alternative: "développement endogène ou transmission sociale?". Nous ne reprendrons pas ici les premières étapes de ces recherches et les débats dans lesquels elles se sont situées puisque d'autres ouvrages l'ont déjà fait (Perret-Clermont, 1979/1996; Doise et Mugny, 1981; Mugny, 1985; Hinde, Perret-Clermont et Stevenson-Hinde, 1988). Mais rappelons peut-être qu'au départ de cette approche de psychologie sociale génétique Doise, Mugny et Perret-Clermont, très vite rejoints par d'autres collègues, avaient le projet de mettre en évidence empiriquement par quels processus médiateurs les facteurs sociaux qu'invoquaient les conceptualisations théoriques affectaient voire suscitaient ou construisaient les processus cognitifs qui, jusque là, avaient surtout retenu l'attention de chercheurs intéressés par la description de leur structuration intra-psychique.

Au fil des années, grâce aux répliques et aux confrontations avec d'autres chercheurs, cette volonté de recourir à une démarche empirique pour examiner ces questions semble avoir eu sa fécondité. Un certain nombre d'options méthodologiques se sont dégagées qui ont permis d'observer régulièrement quelques phénomènes de base. Nous en évoquerons quelques caractéristiques.

En effet, pour pouvoir explorer la "fine mécanique" des articulations qui existent entre la dynamique individuelle et la réalité sociale dans laquelle elle s'insère, l'option avait été prise d'étudier, de façon expérimentale, l'effet que des modifications contrôlées de l'environnement social pouvaient avoir sur des modalités de fonctionnement cognitif connues par ailleurs, et finement décrites du point de vue qualitatif, par Piaget et d'autres auteurs. Ce choix correspondait à l'état des connaissances à disposition. En effet, de nombreuses études détaillées permettaient de décrire avec beaucoup de précision des mécanismes supposés intra-psychiques de la pensée de l'enfant; mais elles reléguaient au statut de variables externes (et de peu d'intérêt) les caractéristiques des *situations* dans

lesquelles les sujets étaient invités à produire leur savoir. Le choix méthodologique que nous faisons était de combiner les ressources de la méthode clinique, comme instrument d'observation de la signification des conduites individuelles, avec celles de la méthode expérimentale, comme moyen de contrôler les variables et de provoquer certaines dynamiques particulières, et enfin avec celles des analyses quantitatives permettant de comparer des populations expérimentales ou sociologiques différentes. Cette approche a aussi révélé à l'usage qu'il était fructueux de se donner les moyens d'observer les processus à l'oeuvre non pas au cours d'une seule séance mais dans un espace-temps élargi à trois voire quatre séances afin de pouvoir observer des modifications évolutives. Initialement, le schéma le plus fréquent avait été celui d'un prétest pour évaluer le niveau du départ des sujets, suivi d'une séance au cours de laquelle étaient manipulés des facteurs sociaux selon un plan expérimental préétabli. Et, celui-ci était suivi à son tour d'un ou de deux post-tests pour discerner les éventuels effets du traitement expérimental. A l'usage, il est apparu qu'était artificielle la distinction entre les séances dites de "test" et celles dites d'"intervention expérimentale"<sup>12</sup> car chacune de ces sessions s'est avérée être un moment d'interaction socio-cognitive sollicitant des activités d'adaptation cognitive de la part de l'enfant qui cherche à exposer ses compétences; les moments de tests n'étaient pas moins "intrusifs" que les autres dans la dynamique mentale car, dans chaque cas, on pouvait observer que le sujet devait chercher activement des points de repère pour construire des réponses adéquates à la situation. C'est pourquoi, de façon plus générale, nous en sommes venus à comprendre l'ensemble de ces recherches comme fournissant des observations qui permettent de comparer des états cognitifs successifs affectés soit par la répétition, soit par la nouveauté de consignes différentes, soit par la confrontation à un adulte ou à des pairs.

Du point de vue méthodologique, les répliques dans des contextes culturels différents (espagnol, italien, hollandais, etc.) ont également contribué à rendre saillante l'importance d'une foule de "détails" qui en fait ne sont pas toujours des "détails"

mais des marqueurs de la signification de la tâche et des relations au sein desquelles celle-ci est placée. Plus les travaux avancent, plus il devient évident que rarement - peut-être jamais - un problème n'est pensé *en soi* par l'enfant en présence de l'adulte qui le lui pose: le sens même de ce problème semble se présenter à l'enfant comme incrusté dans les paroles, les gestes, les manipulations et les attitudes de l'adulte qui l'interroge. De même, lorsque la manipulation expérimentale prévoit de confronter l'enfant à d'autres partenaires de son âge, ces rencontres revêtent des significations différentes en fonction des contextes qui en fournissent le prétexte et induisent par là même des attitudes différentes du sujet vis-à-vis de la tâche<sup>3</sup>. C'est pourquoi, peu à peu, ces recherches se sont appuyées sur des moyens techniques permettant d'abord l'enregistrement sonore, puis également visuel, des échanges (paroles, regards, postures, etc.).

Cette précision grandissante des moyens techniques d'observation, parallèlement à l'élargissement de notre conscience des processus médiateurs des "variables" que nous croyions manipuler expérimentalement, a conduit à la mise en évidence de la complexité de la causalité en jeu. Le social n'apparaît plus comme une réalité externe dont on pourrait contrôler l'influence par des paradigmes adéquats, mais comme une réalité interne à tout processus cognitif: en effet, l'observateur ne peut accéder à la réalité d'une démarche cognitive que lorsque celle-ci se manifeste, c'est-à-dire se communique d'une façon socialisée à des interlocuteurs. En conséquence, l'état cognitif d'un sujet s'avère ne pouvoir être décrit qu'en interdépendance étroite avec les instruments mêmes de son diagnostic. Ceux-ci, au sens premier du terme, sont donc, d'une certaine manière, la cause même de l'état observé. Ce dernier peut être décrit comme un "artefact" dû autant à l'"habillage" de la tâche qu'à la nature des questions posées et des contre-suggestions faites<sup>4</sup>. Et l'on connaît encore peu le rôle certainement important (Brossard et Perret-Clermont, 1985; Brossard, 1992) des conduites non-verbales (et généralement inconscientes) du psychologue.

Cependant, au sein de cette complexité, un certain nombre de faits semblent récurrents: on observe dans toutes les recherches que des états de compréhension limitée peuvent être améliorés par la confrontation du sujet à des références entrant en contradiction avec son mode propre de résolution (personnes, normes, procédures d'action). Ces conflits socio-cognitifs se sont avérés susceptibles d'amener l'individu à une restructuration relativement profonde de sa modalité de pensée et celle-ci se manifeste par des généralisations dans des domaines voisins. Certes, ces confrontations ne sont pas toutes d'emblée pertinentes pour le sujet: il semble qu'en effet celles-ci n'ont de conséquences cognitives que si, par ailleurs, le sujet se trouve soit devant la nécessité de maintenir une relation établie, soit de considérer comme stable un schème social institué, ou encore d'aboutir à un consensus (lors d'un partage, par exemple). Toutes ces exigences sociales marquent de façon particulière la signification de la situation<sup>5</sup>. Dans d'autres cas les sujets semblent "échapper" au problème cognitif auquel l'expérimentateur voulait les soumettre et empruntent des voies leur permettant soit de gérer la relation vers une autre issue, soit d'y investir des enjeux d'ordre identitaire, émotionnel ou social. Il a également été constaté plusieurs fois que les différences de performances corrélées avec les appartenances sociologiques des sujets étaient susceptibles de s'estomper lorsque des "mises en scène" adéquates des notions concernées permettaient aux enfants d'identifier les significations en jeu et suscitaient des confrontations cognitives en rapport direct avec elles (Perret-Clermont *et al.*, 1979/1996).

### La construction sociale de significations

Dans ce champ de recherche, différents concepts ont été avancés pour essayer de rendre compte de l'articulation et de la dynamique de ces différentes dimensions sociales et cognitives. C'est ainsi que sont apparues en particulier: la notion de "conflit socio-cognitif" renvoyant à cette forme particulière de confrontation qui amène à des restructurations mentales; celle de "marquage social" pour désigner les effets structurants des normes qui incitent le sujet à prendre appui sur certains patterns préconstruits de réponse; celle de "validation sociale" renvoyant

à l'importance de l'acquiescement d'autrui pour le discernement de l'adéquation d'un jugement ou d'une formulation; celle de "coordination symbolique" pour désigner les transactions de significations qu'opèrent les sujets dans leurs relations; celle d'"intersubjectivité" enfin pour désigner l'espace discursif, mais aussi référentiel, dans lequel les sujets insèrent le sens qu'ils donnent à l'échange dans lequel ils sont engagés<sup>6</sup>.

Ces notions psychosociales permettent de comprendre la "connaissance" comme étant à la fois une modélisation de la réalité et un *produit d'une forme particulière de relation interpersonnelle* qui en permet la formulation, la mise en commun et la validation. L'enseignement apparaît en conséquence comme un lieu où consciemment - et même généralement d'une façon instituée - des personnes entrent dans des transactions qui ont pour finalité des constructions de savoirs communs à partir de connaissances préalables (en général reconnues chez le maître et non reconnues chez l'élève), issues d'univers référentiels distincts. Pour la didactique, la psychologie de l'éducation et la psychologie sociale, il devient alors particulièrement intéressant de parvenir à comprendre: comment des individus peuvent établir des relations et interactions telles qu'elles permettent effectivement de construire des objets communs d'action, de discours, et de pensée; et comment des personnes peuvent efficacement se transmettre des savoirs et des savoir-faire, voire élargir, les uns pour les autres, l'intelligibilité du réel<sup>7</sup>.

C'est à cette compréhension que voudraient contribuer les recherches présentées dans cet ouvrage. Dans une première partie, le lecteur y rencontrera des travaux centrés prioritairement sur l'individu, qui tentent de mettre en évidence les modifications qu'entraîne sur le plan cognitif l'introduction de confrontations spécifiques au niveau des procédures d'action ou de résolution. Dans la deuxième partie de l'ouvrage, les recherches présentées examinent l'effet structurant des normes sociales présentes dans les situations d'activité socio-cognitive. Cette problématique s'élargit, dans la troisième partie du livre, sur des études des significations que les sujets attribuent aux situations de test ou aux situations scolaires dans lesquelles

leurs compétences sont censées être évaluées. On observe que le contexte social et culturel affecte le déroulement des tâches et leur résolution. Même l'abord de problèmes logiques est marqué par des enjeux identitaires, symboliques et relationnels.

Nous espérons que cette démarche saura susciter le renouvellement, encore nécessaire, des terminologies et des conceptualisations pour quitter les impasses d'une psychologie qui serait entièrement orientée vers l'abstraction, ou d'une psychologie sociale mécaniste, et pourra contribuer à un approfondissement de notre compréhension des transactions éducatives et culturelles qui développent en l'homme cette potentialité qui lui est propre de construire des instruments pour prendre en mains sa réalité.

Nous voudrions exprimer notre reconnaissance aux collègues qui ont accepté d'entrer dans cette tâche collective de préparation du colloque qui s'est tenu à Neuchâtel en 1986, d'écriture de l'ouvrage qui en est né, puis de mise à jour de la présente nouvelle édition. Confrontations, mises au point, et patience sont toujours nécessaires pour articuler pensée et perspectives personnelles avec celles d'autrui. Nous voudrions aussi remercier le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique<sup>8</sup> pour le soutien qu'il a apporté à ce champ de recherche, et les très nombreuses personnes qui nous ont aidés de leur intérêt, de leur amitié, de leur patience, de leur temps, du prêt de leurs locaux, ou de leur soin à dactylographier les manuscrits, en particulier: M.-F. Allaz, A. Brossard, R. Castella, V. Conti, J. Degen, S. Geiser, F. Giosué, J. Gremaud, M. Grossen, P. Marc, Y. Nicolet, F. Nicoulin, M. Nolde, N. Randin, M. Schmidt, M. L. Schubauer-Leoni, A. Trognon et F. Tschantz.