

INTERACTIONS SOCIALES ET PROCESSUS COGNITIFS

Anne-Nelly Perret-Clermont

Dans différents pays, des recherches empiriques, en brisant certains enfermements théoriques et idéologiques, semblent renouveler depuis une dizaine d'années la compréhension des processus qui sous-tendent deux questions-clefs pour toute entreprise éducative, à savoir : quelles sont les conditions d'émergence de connaissances nouvelles ? Et comment les savoirs accumulés au long des générations peuvent-ils être efficacement transmis au plus grand nombre ?

Les observations minutieuses de comportements d'enfants et d'adultes dans différents contextes d'action et de réflexion ; les tentatives de transformation expérimentale des conditions de dialogue et de réflexion concertées dans des écoles et des lieux de travail ; la recherche d'aménagement des situations didactiques en fonction des préconceptions propres aux publics concernés : toutes ces démarches ont permis de mieux discerner à quel point les dynamiques des développements intellectuel, affectif et social sont interdépendantes et à tout moment soit susceptibles de se servir mutuellement de point d'appui, soit au contraire de se paralyser lorsque l'une "capture" l'autre, par exemple en la niant.

Mais avant d'entrer dans le détail des faits, voire des chiffres, de ces recherches et d'échafauder les explications (toujours provisoires) que l'on peut parvenir à articuler aux phénomènes observés, il est probablement nécessaire de commencer par prendre le temps de s'émerveiller : en effet, comment se fait-il que la très grande majorité des enfants apprenne, dès leur jeune âge, à des degrés divers (et parfois même à l'insu de l'adulte, leur éducateur), des arts aussi subtils que, par exemple : entrer en relation avec autrui et maintenir ces relations ; s'informer et se souvenir de ce qu'il a ainsi connu ; apprendre à parler et faire référence à des expériences distantes dans le temps et dans l'espace ; écouter et comprendre (difficile décentration) le

savoir d'autrui ? Ces arts ne se transmettent pas de l'adulte à l'enfant par un entonnoir ou un cordon ombilical mais émergent des échanges interpersonnels de la vie quotidienne et de ses complexités; et ultérieurement la possibilité pour l'apprenant de bénéficier d'enseignements plus formels reposera sur la préexistence en lui de ces compétences acquises.

On trouve déjà des préfigurations élémentaires de ces savoir-faire dans les conduites de primates non-humains et d'autres animaux. A ce niveau inférieur aussi, on peut observer que les savoir-faire se dégagent de l'implication dans des relations interindividuelles (par exemple lors du choix des partenaires sexuels, du marquage des territoires, etc.) (Hinde et al., sous presse).

Chez l'homme, cette gestion des relations interpersonnelles s'accompagne de possibilités de symbolisation qui permettent aux partenaires de gérer les réflexes et les émotions en suspendant certains gestes et de dépasser, dans l'attribution des significations, les contraintes de l'hic et nunc. De cette possibilité d'interrompre l'impulsivité de l'action naît la possibilité de la réflexion, de l'anticipation, et de la prise en compte des faits et gestes d'autrui, ^{qui sont} compris alors à l'intérieur de plans d'actions, d'élaborations stratégiques, de systèmes de pensée et de réseaux de significations plus ou moins complexes. Ces élaborations peuvent devenir de façon constructive des instruments pour des coordinations efficaces d'actions et d'opérations dans le rapport au réel; ou au contraire se trouver déviés par rapport à cette fonction et se transformer en instruments de "capture" d'autrui, par exemple lorsque le discours de l'un parvient à s'imposer comme seule explication "légitime" des conduites de l'autre, ce dernier étant alors, dans ce cas, l'objet d'un enfermement intellectuel. Des travaux très divers, issus de disciplines différentes, contribuent à cette compréhension. Citons, à titre d'exemples : ceux de Latour et al. à Paris, en Grande-Bretagne et en Californie qui présentent une ethnographie des processus d'invention technique et de démonstration scientifique ; ceux de Deconchy sur les régulations sociales dans les

systèmes orthodoxes et sa mise en évidence des processus d'obli-
tération sociale des précarités rationnelles ; ceux de Doise,
Mugny et Perret-Clermont et de chercheurs italiens, hollandais,
anglais, français et suisses sur la structuration sociale des
conduites cognitives chez l'enfant ; les travaux cliniques de
Pain en France et en Amérique Latine et sa description du
"savoir de l'ignorance" dans les troubles d'apprentissage,
considérations qui peuvent utilement rejoindre celles ^{présen-}
tées par Bourdieu autour de l'"habitus" ; les études de
Moscovici, et celles suscitées en Italie en Grande-Bretagne, qui
décrivent les conditions d'émergence des représentations socia-
les ; et bien d'autres encore qu'il n'est malheureusement pas
possible de citer ici mais qui ne contribuent pas moins à cet
axe de recherches.

Processus cognitifs et processus relationnels sont très inter-
dépendants, du moins à certains moments du développement d'une
notion : c'est en particulier ce qui ressort des recherches
récentes sur la genèse de l'intelligence. Le célèbre "je pense
donc je suis" cartésien s'inverse sous le regard scientifique
actuel. D'abord parce-qu'une évidence s'impose : la pensée à
elle seule ne crée que le concept et l'individu doit d'abord
exister pour pouvoir penser . Son prodigieux appareil somatique
(dont on est encore loin de connaître tous les rouages) en est
le support et son fonctionnement la condition ^{nécessaire, bien qu'il y ait}
^{même en cas} de perturbations majeures de l'organisme, des
possibilités de maîtrise et de réorganisation par le fonction-
nement psychique qui ont sans doute été souvent sous-estimées
jusqu'à présent (pour des exemples d'études de cas : Sabadel
1980, Mollo 1982). Mais l'ensemble de ces travaux montre que
tant le développement des structures normales que celui des
compensations en cas de perturbations ne se font jamais dans
le vide social. Le concept d'individu risque alors d'être, sur
le plan théorique, un écran plus oblitérant qu'utile. En effet,
il risque de masquer la tension existant entre l'unité de la
personne, dans son activité intégratrice, et le tissu de
relations sociales qui la précède et l'engendre, tant physique-
ment que psychologiquement, et qui est le lieu où elle vit et
où s'expriment ses compétences et en particulier ses compétences

cognitives. Le "je" n'est ni un "il" anonyme (le "sujet épistémique" interchangeable a priori), ni uniquement un "je" isolé mais en relation avec des "tu" et des "nous" selon des modalités qui peuvent varier de la fusion au conflit. Devant le risque de l'anéantissement réciproque, par la force brutale ou symbolique, l'alternative semble résider dans l'élaboration conjointe de moyens de coordination des actions et de dépassement des contradictions.

Au cours du développement de l'enfant, on observe que la nécessité de maintenir la relation avec les partenaires (adultes ou enfants) oblige à une prise en compte de points de vue différents. Celle-ci, par les conflits socio-cognitifs qu'elle déclenche, oblige ^{à son tour} à la restructuration de ^{la} compréhension individuelle vers des formes plus puissantes capables d'intégrer les différentes positions en présence. Prenons un exemple très simple : Piaget a décrit comment l'enfant de 4-5 ans à qui l'on présente deux verres de sirop identiques, remplis de quantités égales, croit que les quantités se modifient si le contenu de l'un des récipients est transvasé dans un contenant aux formes différentes (plus mince et plus haut par exemple). La notion de conservation de la quantité n'est maîtrisée que lorsque l'individu parvient à mettre en relation l'identité du sirop et les différentes modifications perceptives à travers un jeu d'opérations logiques et physiques qui en rendent compte. On constate que lorsque des enfants qui n'ont pas cette notion sont placés devant l'exigence sociale d'un partage équitable, ils sont susceptibles de parvenir tout de même à la maîtrise de cette notion s'ils doivent en débattre pour résoudre les conflits socio-cognitifs que suscite le partage de cette boisson dans des récipients aux dimensions inégales. Autre exemple : dans des tâches de représentation graphique ou de structuration spatiale, des enfants peuvent parvenir à des performances collectives dont aucun n'était capable seul préalablement, mais dont ils deviennent personnellement capables à la suite de ces coordinations cognitives et sociales nécessitées par l'interaction collective.

Comment cette dynamique socio-cognitive s'actualise-t-elle à l'école dans les situations didactiques ? Ce n'est plus dans des relations familiales ou informelles mais dans des rencontres socialement instituées à cette fin que l'enfant (ou parfois même l'adulte) devenu "élève" est supposé profiter des structures de communication dans lesquelles il est placé pour instrumenter son développement intellectuel (voire affectif et social). Cette tâche de l'élève est d'ailleurs d'autant plus difficile que les discours idéologiques qui l'organisent ne sont pas toujours conformes à la réalité psychologique et sociale qui la sous-tend, faute, notamment, d'une connaissance suffisante de cette dernière.

L'organisation de la matière et le choix judicieux des tâches présentées à l'élève sont des facteurs relativement bien connus de facilitation de l'apprentissage. Cependant ces conditions à elles seules ne suffisent pas à garantir le succès pédagogique : les expériences didactiques ne sont jamais totalement répliquables. En effet, leur fécondité reste liée à la capacité de gérer l'imprévu qui, si on le laisse s'exprimer, surgit toujours dans la rencontre entre le savoir préstructuré du maître et l'interprétation qu'en fait l'élève à partir de ses propres informations et de ses expériences vécues dans et hors du champ scolaire. Les sources de malentendus entre le maître et l'élève sont multiples : différences d'appréhension des tâches, de structures cognitives, de référentiels, de rapports au savoir, d'attentes réciproques, etc. La situation didactique est le lieu d'une négociation à la fois inter- et intra-individuelle : en s'identifiant au maître (s'il le peut et si ce dernier lui en donne l'occasion) l'élève s'habilite à s'en approprier le savoir ; mais, paradoxalement, c'est en opérant une claire distinction entre lui-même et l'enseignant que l'apprenant fait de ce savoir un instrument autonome, intégrable à son univers de référence propre. Citons, à titre d'exemples, des données contribuant à la compréhension de ces processus : les observations du triangle "maître-élève-objet de savoir" des recherches en didactique (Brousseau, Vergnaud, Giordan, et al.) ; les effets de la structuration institutionnelle des rôles de

maître et d'élève mis en évidence par Gilly ; et, avec Marc, le rôle du regard qui est porté sur l'élève, manifesté notamment dans les effets sur son comportement des attentes du maître.

Le savoir se transmet au travers d'interactions enchâssées dans des réseaux de relations interpersonnelles, informelles ou instituées, qui mettent en jeu l'identité des personnes qui se rencontrent. Dans ces échanges les malentendus et les conflits de points de vue sont inévitables. S'ils sont occultés comme tels, ils se retrouvent alors gérés par des processus complexes et fragiles : pédagogie du soupçon, chantage méritocratique, sacralisation du savoir, etc. avec les conséquences affectives et sociales que l'on connaît (perte de confiance dans les rapports sociaux, angoisse d'échec, hétéronomie, déracinement culturel et appauvrissement psychologique, etc.). Mais si ces mêmes disparités d'appréhension des situations sont reconnues, considérées, et gérées dans des relations interpersonnelles ouvertes à l'inconnu et à l'échange, alors la construction d'élaborations nouvelles devient possible. Elles peuvent être pour chacun des partenaires l'occasion non plus de se perdre dans l'identité de l'autre, de s'enfermer dans son autisme ou de se combattre vers l'anéantissement ; mais plutôt d'enrichir les modalités de rapport à la réalité (par des savoirs et des savoir-faire), les formes d'expression symbolique et la vie sociale, tant privée que communautaire. L'éducation, comme lieu de rencontre entre la connaissance reçue du passé et l'expérience présente, forme l'humus sur lequel grandit le futur.

Neuchâtel le 3 août 1985.