

Le Conflit Sociocognitif. Adultes en formation. Présentation et enjeux.

Ce texte a été présenté dans le cadre d'un recyclage des animateurs ISCO en février 1996.

<https://www.ciep.be/index.php>

ISCO : Institut Supérieur de Culture Ouvrière.

Merci de citer la signature et les références : < <https://gerardpirotton.be> >

Deux jeunes enfants, assis face à face, de part et d'autre d'une petite table. Sur cette table, deux réglettes, non graduées, d'une vingtaine de centimètres. Elles sont parallèles l'une à l'autre et leurs extrémités coïncident. Un adulte leur raconte l'histoire de deux petites fourmis qui doivent, chacune sur leur réglette, parcourir le chemin d'un bout à un autre. « Quelle fourmi aura à marcher le plus ? » demande-t-il ? Puis, après avoir obtenu les réponses de chacun des enfants, il déplace longitudinalement une des réglettes et repose sa question. A ce stade, les enfants ne sont plus d'accord : chacun va soutenir qu'une des deux fourmis aura à « *marcher plus que l'autre* ». « *Parce que ça dépasse, là !* ». L'adulte va alors insister pour que les deux enfants se mettent d'accord, puisqu'il s'agit des deux mêmes réglettes. Et dans l'effort que fait chaque enfant pour convaincre l'autre de la justesse de son point de vue, il "découvre" la conservation de la longueur...

Voilà l'histoire, une histoire, tout a moins. Qu'est-ce qui peut bien pousser des gens « sérieux » à entreprendre ce genre d'expérience avec des enfants ? Montrer que l'on « apprend mieux en interaction » avec d'autres ? Comprendre comment des enfants apprennent ? Si, à première vue, c'est bien de cela qu'il s'agit, cela mérite d'approfondir la question.

Dans les lignes qui vont suivre, nous allons :

1. aborder la présentation synthétique du cadre théorique que représente la Psychologie Sociale Génétique ;
2. Exposer quelques enjeux, portés par ce courant de recherche ;
3. Examiner la question des liens avec les situations de formation d'adultes.

I. Présentation du cadre théorique du Conflit Socio-Cognitif.

I.1. Une présentation par grands traits

Il serait fastidieux d'entreprendre un exposé exhaustif de l'ensemble de ce courant - car il s'agit bien d'un courant. La bibliographie réunie ici, pourtant loin d'être complète, est cependant déjà là pour en attester. Il s'agira plutôt d'une présentation générale, destinée à retirer de la littérature quelques grands accents et questions, avant d'examiner en quoi ce cadre peut faire progresser les questions qui nous occupent. (Pour une brève mais bonne synthèse, voir notamment MONTEIL, 1990 : 157-195. Pour une présentation plus complète, voir la bibliographie de cette section) On se bornera davantage à mettre en exergue les traits caractéristiques de ce cadre conceptuel, afin d'examiner ensuite, point à point, sa transposabilité à des situations de formation d'adultes.

I.2. Préoccupations de départ

Ce courant de recherche a trouvé son impulsion dans deux préoccupations: celle de l'échec scolaire et des interrogations que soulèvent des pratiques de remédiation d'une part, et l'intérêt de rapprocher des analyses sociologiques et psychopédagogiques de ce même échec scolaire, d'autre part. Ainsi affleurent tout à la fois une préoccupation interdisciplinaire, une préoccupation plus opérationnelle, mais aussi une préoccupation théorique majeure concernant la conception de l'intelligence. On sait qu'un accent plus individuel est présent chez Piaget, tandis qu'une conception sociale de l'intelligence est

d'avantage le fait de Vygotsky, par exemple.⁽¹⁾

Dans son ouvrage fondateur, Anne Nelly PERRET-CLERMONT⁽²⁾ discute longuement la thèse de l'égoïsme enfantin, selon laquelle l'enfant, avant le stade des opérations concrètes, construit une représentation du monde "organisée" à partir de son point de vue. La décentration, la capacité à envisager un point de vue différent du sien va de pair, selon Piaget, avec la coopération (au sens de coordination d'opérations), ce qui ne peut avoir lieu avant le stade des opérations concrètes. Selon cette conception, la construction de l'intelligence va donc de l'individuel vers le collectif. A l'opposé, une autre approche consistera à ne concevoir d'individu possible qu'inséré dans un réseau de relations sociales, sur fond desquelles l'individu constituera progressivement sa personnalité dans un processus d'autonomisation. Selon cette conception, la construction de l'intelligence va donc du collectif vers l'individuel. Nous développerons ce point plus loin. (II, 1)

I.3. Piaget, apprentissage et conflit

Présentons maintenant les différentes dimensions du concept de conflit sociocognitif, son origine, ce dont il est censé rendre compte ainsi que sa zone de validité. Pour ce faire, il faut mentionner d'emblée la filiation avec les repères de l'approche piagétienne, que l'on rappelle ici en quelques lignes, mais également les désaccords sur certains des points avec la psychologie génétique.

⁽¹⁾ Voir notamment, pour les fondements de cette question : BRONCKART et SCHNEUWLY, 1985. Et pour son actualité, Voir : GARNIER, BEDNARZ, ULANOVSKAYA, 1991.

⁽²⁾ Le Développement de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale. Voir la bibliographie.

I.3.1. Dans l'approche piagétienne, le conflit joue déjà un rôle non négligeable, qu'il importe sans doute de se remettre en mémoire avant de poursuivre l'exposé. Car le mécanisme très général d'apprentissage dégagé par Piaget, Assimilation - Accommodation - Équilibration (PIAGET, 1975) implique bien déjà l'idée de conflit. L'assimilation rend compte du mécanisme dans lequel l'objet est intégré au schème correspondant ; le concept d'accommodation met en évidence le fait que la "résistance" de l'objet entraîne une adaptation du schème lui-même ; l'équilibration renvoie au mécanisme d'ajustement entre assimilation et accommodation. Le progrès cognitif est alors vu comme une suite de perturbations et de rééquilibrations. Le conflit entre un objet et le schème sollicité est donc ce qui suscite l'apprentissage et le développement cognitif. Nous développons davantage cette question dans le chapitre consacré à l'apprentissage, chez les adultes, en présentant les travaux de Piaget.

I.3.2. Anne-Nelly PERRET-CLERMONT (1979) va contester le fait que seul un objet physique puisse présenter cette « négation » des prévisions de l'enfant tout comme elle contestera la distinction souvent faite "entre l'univers physique des objets ou l'environnement social. L'enfant est-il jamais confronté au premier en l'absence totale d'une présence de l'autre? Ce n'est déjà pas vrai dans le cas des situations expérimentales." (p.207) dira-t-elle. La notion de conflit, telle qu'elle fait partie de l'univers conceptuel piagétien est donc ici étendue aux situations d'interactions sociales.

On peut encore ajouter l'opposition aux théories du « *modeling effect* » ou de l'apprentissage social à la BANDURA, qui entreprend de rendre compte des progrès cognitifs par des mécanismes d'imitation.

I. 4. Définition du concept de Conflit Socio-Cognitif

Le concept de conflit sociocognitif correspond à un certain nombre de caractéristiques que nous allons maintenant tenter de présenter systématiquement. Mais il faut se souvenir que la formation initiale, les centres d'intérêt et les méthodes des chercheurs qui ont travaillé sur le sujet se situent au croisement de la psychologie sociale expérimentale et de la psychologie développementale. Ce qui a déterminé l'usage tout à la fois de méthodes expérimentales et du cadre de références piagétien. C'est à partir de cet « arrière-plan » que les traits présentés ci-dessous prennent leur sens. ⁽³⁾

Rappelons aussi qu'il s'agit au départ d'investiguer les conditions dans lesquelles des interactions sociales peuvent contribuer au développement cognitif, ce développement étant balisé dans la perspective opératoire de Piaget. Le concept de conflit sociocognitif représente dès lors un cas spécifique parmi les interactions sociales, cas spécifique étudié dans ce champ de recherche, qui peut alors être défini comme "la Psychologie Sociale Génétique". Enfin, d'une manière générale, le Conflit sociocognitif peut être défini comme "...une dynamique interactive, supposant chez le sujet un engagement actif dans une confrontation cognitive, génératrice d'oppositions et de différences de points de vue." ⁽⁴⁾

⁽³⁾ Il faudra se rappeler ce fait au moment de discuter la transposabilité de ce cadre théorique à des situations de formation d'adultes.

⁽⁴⁾ MONTEIL Jean-Marc : *Éduquer et Former*. Perspectives psycho-sociales. Ed PUG Grenoble, 1990. Page 163.

Concrétisons le propos par la présentation sommaire d'une expérience.

Une école primaire genevoise, une classe transformée en laboratoire, des enfants à qui l'on propose de "*jouer un jeu avec du sirop*", un expérimentateur qui leur sert du sirop dans des verres de forme différentes, ce qu'ils peuvent faire, eux aussi. Pour des enfants de cet âge, il n'est pas acquis que la quantité de liquide reste la même, quelle que soit la forme du récipient. Pas de doute : il s'agit bien de l'expérience désormais classique de la conservation de la quantité de liquide, exposée dans tous les cours de psychologie du développement. Mais les choses n'en restent pas là. Faire passer cette expérience bien connue à ces enfants permet aussi de les « classer » selon les performances qu'ils réalisent à ce test. Deux semaines plus tard, des trios d'enfants qui présentaient des niveaux de performance différents sont confrontés à une nouvelle situation que leur propose l'expérimentateur. Sur une table, des verres de tailles différentes et une bouteille de sirop, opaque. Un enfant, "non conservant" au pré-test, s'entend dire qu'il doit donner du sirop aux deux autres enfants, dans leurs verres respectifs, pour qu'ils aient "*tous les deux la même chose à boire et qu'ils soient tous les deux aussi contents*". Il n'aura lui-même du sirop qu'après l'accord des deux autres. Suivent des discussions entre enfants, au cours desquelles l'expérimentateur veille à ce que les enfants s'écoutent et cherchent un accord. Cet échange dure environ dix minutes. Une semaine et un mois plus tard, les enfants sont "soumis" individuellement à deux post-tests, dans des conditions semblables à celles qui avaient permis leur « classement » initial.⁽⁵⁾

⁽⁵⁾ Il s'agit des expériences décrites dans l'ouvrage fondateur d'Anne-Nelly PERRET-CLERMONT : *La construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Ed. Peter Lang. Coll. Exploration Recherches en sciences de l'éducation. 1979, Berne.

Quoique sommaire, cette description illustrative permet toutefois, d'une part percevoir comment se passent concrètement de telles de pratiques expérimentales et d'autre part fournit matière à une présentation, à grands traits, de ce cadre théorique.

I.4.1. Les participants à ce type d'interaction ont donc un problème à résoudre qui nécessite tout à la fois leur coopération et l'affrontement de leurs différences.

Au sein du dispositif expérimental, les termes même de conflit ou de coopération ne sont pas formulés explicitement dans la consigne. Mais ils sont implicites par le dispositif mis en place : c'est la solution même du problème posé par la situation expérimentale qui suppose, pour les partenaires, d'affronter le conflit et de coordonner leurs opérations ;

I.4.2. Le conflit de centrations est un élément constitutif essentiel. La nécessité de s'accorder avec un partenaire ayant une centration différente entraîne non seulement la prise en compte par le sujet du fait qu'une autre centration, qu'un point de vue différent du sien est concevable, (décentration) mais aussi l'amène à construire de la situation une représentation plus complexe, intégrant des centrations différentes ;

I.4.3. De plus, si le conflit peut être fort ou faible, il peut aussi être socio-affectif ou sociocognitif. Cela permet de déterminer ainsi quatre cas de figure, ayant des efficacités cognitives différentes ;

I.4.4. Un équilibre est à trouver, pour l'efficacité du conflit, quant à son intensité. Un conflit trop faible risque de ne pas être perçu comme tel par les partenaires ; un conflit trop fort risque d'entraîner une

régulation purement relationnelle (jugements affectifs des partenaires l'un sur l'autre, abandon par complaisance par le sujet de la position qu'il soutenait initialement face à son partenaire...) Pour éviter cela, l'adulte-expérimentateur « enferme » les sujets dans ce conflit, rend le conflit manifeste et veille à ce que la complaisance leur soit interdite ;

I.4.5. La réponse adéquate doit être construite par l'enfant au cours de l'interaction ;

I.4.6. L'interaction sociale semble ici avoir pour conséquence non seulement un progrès cognitif subséquent, suivant immédiatement l'interaction expérimentale, mais aussi un processus de restructuration cognitive qui poursuit son développement bien après l'interaction elle-même ;

I.4.7. Un cas particulier de conflit sociocognitif est conceptualisé par Doise et Mugny (1981) : le marquage social. Les auteurs proposent ce concept pour rendre compte des situations où "il y a homologie entre, d'une part, les relations sociales caractérisant l'interaction des protagonistes d'une situation spécifique et, d'autre part, les relations cognitives portant sur certaines propriétés des objets qui médiatisent les relations sociales. (...) Le marquage social induit dans certains cas la solution de conflits sociocognitifs ; de nouvelles régulations cognitives se réalisent dans la mesure où elles servent à établir ou à maintenir une régulation sociale." (1981:42)

I.4.8. ...

I.5. Des conditions doivent être réunies.

Mais il y a lieu également, après cette présentation, de relever les différentes

conditions à réunir pour qu'un tel conflit contribue au développement de l'intelligence. Situons ces conditions au niveau des enfants en interaction.

I.5.1. Anne-Nelly Perret-Clermont insistera notamment sur le fait que le sujet doit pouvoir « entrer en matière » avec son partenaire. Il doit donc posséder les bases cognitives suffisantes pour saisir non seulement ce dont il est question (le contenu de la tâche) mais aussi la différence d'avec le partenaire, l'altérité de son point de vue. Pour le dire autrement : "Il semble nécessaire qu'un enfant puisse discerner en quoi sa position diffère de celle de son partenaire pour pouvoir profiter de sa participation à une interaction sociale menant à une nouvelle coordination des points de vue." (DOISE et MUGNY : 1981,39) ;

I.5.2. Anne-Nelly Perret-Clermont note tout autant le fait que l'interaction sociale est particulièrement productive lorsqu'elle intervient pour le sujet à un stade déterminé de son développement : le moment de l'élaboration de la compétence opératoire travaillée. Ce "moment" figure donc bien au registre des conditions à remplir ;

I.5.3. Autre élément à relever : les compétences minimales nécessaires pour « profiter » de l'interaction sociale. Elles présentent au moins deux dimensions :

- la compétence d'interaction sociale, nécessaire à un processus interindividuel de coordination de son propre point de vue avec celui d'autrui ;
- la compétence cognitive minimale nécessaire, la maîtrise minimale des opérations mentales nécessaires pour aborder la situation problème en jeu.

I.5.4. L'affrontement des divergences ne doit pas pouvoir être résolu par l'enfant sur le mode des régulations relationnelles, comme par l'abandon pur et simple de sa position par complaisance, par exemple. Mais cette régulation doit se situer au plan sociocognitif, pour donner lieu à de nouvelles structures dans le chef des participants à l'interaction.

D'autres conditions pourraient être citées, que l'on abordera dans les sections suivantes.

I.6. Comment expliqués les effets observés ?

Les lignes qui précèdent, volontairement descriptives, appellent assez logiquement l'examen d'une question, que l'on pourrait formuler de façon directe : pourquoi un conflit sociocognitif peut-il induire un développement cognitif ? Au vu de la littérature qui présente ce cadre théorique, quelques pistes peuvent être proposées :

I.6.1. On sait que Piaget a beaucoup insisté sur l'activité structurante de l'enfant. Les situations d'interactions sociales ont le net avantage de solliciter systématiquement l'activité -structurante du sujet. Pour le dire en d'autres termes : "le conflit sociocognitif augmente la probabilité que l'enfant soit actif, cognitivement" (1981:176) et cela, non seulement sur un objet, mais à propos de réponses divergentes, qui lui sont présentées dans une interaction avec autrui ;

I.6.2. On sait que la pensée préopératoire est caractérisée, selon Piaget, par l'égoïsme c.-à-d. non seulement l'ignorance d'autres points de vue que le sien, mais aussi l'ignorance de l'existence même de points de vue. Lorsque le

dispositif crée une relation conflictuelle, il met en scène la nécessité de reconnaître explicitement l'existence de points de vue et leurs différences. Le conflit sociocognitif est donc la source d'un déséquilibre, à la fois social et cognitif. L'apprentissage n'a pas lieu parce qu'il y a eu la construction commune d'une réponse mais parce le conflit ainsi caractérisé est l'occasion d'une décentration.

I.6.3. Contre le « *modeling effect* », proposé par Bandura, les auteurs vont soutenir qu'il n'est pas nécessaire que la bonne réponse soit proposée par un partenaire dans l'interaction. Il suffit qu'« autrui donne des indications qui peuvent être pertinentes pour l'élaboration d'un nouvel instrument cognitif. (...) il n'est pas indispensable qu'autrui donne une réponse correcte. (...) Il peut être suffisant qu'autrui présente une centration opposée à celle de l'enfant, qui peut alors, par composition de ces centrations, progresser. » (1981:176) ;

I.6.4. Prenant appui sur la conceptualisation piagétienne de l'apprentissage, on soutiendra que la situation de conflit sociocognitif provoque un déséquilibre. Et c'est en la restauration d'un nouvel équilibre que consiste l'apprentissage.

I.6.5. L'explication des effets de telles interactions sur les compétences opératoires des sujets qui s'y prêtent est aussi liée à la divergence théorique déjà formulée plus haut quant aux conceptions de l'intelligence.⁽⁶⁾ Pour les auteurs qui ont mené ces recherches, il y a lieu de « comprendre le développement cognitif comme une spirale de causalité où certains pré requis permettent à l'enfant de participer à des interactions plus complexes, assurant l'élaboration d'instruments cognitifs plus complexes qui, à leur tour, permettent de participer à de

⁽⁶⁾ Voir supra, au point I.2.

nouvelles interactions structurantes.» (DOISE et MUGNY, 1981:173) En conséquence : « ...c'est seulement au moment même de l'initiation d'un nouvel instrument cognitif que le travail collectif peut être supérieur au travail individuel » (1981:174) Aussi les auteurs disent-ils faire leur la conception de VYGOTSKY : « un processus interpersonnel se transforme en un processus intra personnel » (DOISE et MUGNY, 1981:174).

On voit bien alors la double détermination en spirale dont il s'agit : des instruments cognitifs et psychoaffectifs sont nécessaires pour tirer profit d'interactions sociales de ce type ; mais participer à des interactions sociales de ce type provoque tout autant le perfectionnement de compétences cognitives et psychoaffectives nouvelles, qui à leur tour permettront une contribution et une participation actives à de nouvelles interactions...

I.7. Des éléments essentiels.

Avant de poursuivre la discussion des enjeux qu'implique un tel cadre théorique, faisons le point, en deux parties, sur les éléments rassemblés jusqu'ici.

I.7.1. Tentons, tout d'abord une première synthèse à grands traits de ce qui caractérise le conflit sociocognitif.

- la référence nette au constructivisme piagétien, c.-à-d. à la perspective génétique ;
- le processus général d'apprentissage dégagé par Piaget sert également de toile de fond : assimilation, accommodation, équilibration ;
- corollaire : l'activité du sujet connaissant est privilégiée ;

- l'idée de conflit est soulignée, comme catalyseur de l'apprentissage, mais ici le conflit a lieu avec un autre sujet et non avec un seul objet du monde physique ;
- l'interaction sociale, dans certaines conditions, suscite une restructuration cognitive qui se poursuit, de façon autonome, au-delà de l'interaction ;
- ces nouvelles compétences cognitives permettent ultérieurement l'entrée en matière dans une nouvelle interaction ;
- l'interaction sociale, pour produire des effets cognitifs, suppose la mobilisation et le perfectionnement de compétences psychoaffectives ;
- parmi ces compétences, relevons celle de décentration ;
- plus généralement, les relations entre l'intelligence individuelle et les situations d'interactions sont donc empreintes tout à la fois de dépendance et d'autonomie ;
- c'est le constat des différences de réponses qui oblige à travailler sur les opinions et croyances sous-jacentes.

I.7.2. Dans cette synthèse, réservons maintenant une place particulière aux conditions d'effectivité des situations de conflits sociocognitifs.

- La littérature relève une série de conditions situées au niveau des individus en interaction. On distingue alors des compétences cognitives et psychoaffectives ;
- D'autres conditions sont également relevées, mais situées cette fois au niveau du dispositif lui-même. La situation doit tout à la fois exclure pour les protagonistes la possibilité de sortir du conflit par complaisance mais elle doit aussi limiter la force

du conflit, afin que les aspects affectifs (jugements sur les personnes par exemple...) ne l'emportent pas sur les aspects cognitifs. Le dispositif doit aussi faire apparaître et faire s'exprimer des points de vue différents, dont la confrontation entraîne la nécessité de dépassement ; ce dépassement doit avoir lieu dans la recherche coopérée d'une solution cognitive commune ;

- On notera que la littérature est muette sur une autre série de conditions, pourtant essentielles à notre sens : celles qui relèvent de l'expérimentateur lui-même. Ici aussi, on retrouvera certainement des compétences cognitives, liées par exemple à la maîtrise du cadre conceptuel choisi mais aussi psychoaffectives, car liées ici à la capacité de maintenir les interactions entre les individus entre les limites déterminées comme favorables ;
- Pour être complet, il y a sans doute lieu de mentionner, pour mémoire, des conditions situées aux niveaux matériel d'une part et institutionnel d'autre part, sans compter d'autres conditions d'ordre sociologique ou culturel (considération pour l'enfant, appartenance sociale...) voire biologiques ou médicales (santé, fatigue, horaires...).

II. Quelques enjeux.

Tentons, à ce stade, d'identifier l'un ou l'autre des enjeux que ce cadre théorique implique, enjeux pertinents quant à notre démarche, avant d'examiner en quoi il peut représenter une source d'inspirations pour les situations de formations d'adultes.

II.1. Il est clair que nous sommes ici au cœur d'un débat théorique et pratique important, celui de la conception, individuelle ou sociale, de l'intelligence. Pour expliciter ce point, une citation d'un ouvrage du C.R.E.S.A.S., au titre très explicite,⁽⁷⁾ en rendra bien compte.

« Pour planter le décor, une citation de Vygotsky (...) « ... chaque fonction psychique dans le développement culturel de l'enfant apparaît en scène deux fois, sur deux plans : d'abord sur le plan social et ensuite sur le plan psychologique ; d'abord entre des hommes, comme catégorie interpsychique, ensuite à l'intérieur de l'enfant, comme catégorie intrapsychique »⁽⁸⁾

(...)

« En psychopathologie, il est habituel d'expliquer la formation des conflits intrapsychiques par des conflits interpersonnels. Donc les relations interindividuelles (sociales) perturbées (par exemple entre mère et enfant) sont facteur causal, facteur formateur, des phénomènes intrapsychiques (névrose, etc.) Si cette explication est valable pour la pathogénèse, pourquoi ne le serait-elle pas pour la genèse normale ?

« (...)

« Le résultat final de ce processus génétique pourrait être ce 'fantôme d'autrui' (Wallon) dans le noyau le plus subjectif de notre personnalité, la présence du social au cœur de l'individuel. »⁽⁹⁾

⁽⁷⁾ On n'apprend pas tout seul. Voir bibliographie.

⁽⁸⁾ Voir, en russe : L.S. VYGOTSKY, "L'histoire du développement des fonctions psychiques supérieures", in Œuvres Complètes, Vol. 3 Moscou, Pedagogika, 1983, p. 145. (le texte cité date de 1931)

⁽⁹⁾ Ivan IVIC, université de Belgrade. In : CRESAS : 126-127-128

On serait tenté de faire ici un lien avec les pages qu'Edgar Morin a consacré à l'analyse complexe de la fameuse assertion de Descartes « *Cogito ergo sum* ». ⁽¹⁰⁾

Mais les termes du débat Piaget-Vygotsky peuvent également être présentés sous un autre angle. A cet égard, la présentation qu'en font James V. WERTSCH et Joan G. SAMMARCO (1988) est tout à fait intéressante. Ils posent comme un des fondements de la différence entre les deux courants la question de l'unité d'analyse implicite dans chacune de ces deux approches. Dans le cas de l'approche piagétienne, l'unité d'analyse retenue est manifestement celle de l'individu lui-même. Dans le cas de l'approche privilégiée par « l'école soviétique », l'unité d'analyse retenue est davantage la notion d'action finalisée (« *goal-directed action* ») voire d'action médiatisée (« *tool-mediated action* »). Ce dernier concept s'inspire directement des idées de Vygotsky concernant la médiation de l'action humaine par des 'outils techniques' et des 'outils psychologiques' encore appelés signes. » (1988:397) Pour préciser ce point, il faut bien voir que chez Vygotsky « ...le rôle de la médiation qui ne se limite pas simplement à faciliter des formes d'action qui apparaîtraient de toute façon ; ces outils médiateurs possèdent au contraire une puissante force de transformation, comme l'exprime Vygotsky, 1981) » (1988:398). Or, selon ces auteurs, dans la psychologie qui prévaut en Occident, « ...en se centrant exclusivement sur les phénomènes à l'œuvre au niveau individuel, la psychologie du développement cognitif n'est pas en mesure d'aborder quelques-uns des problèmes fondamentaux auxquels elle s'adresse. » (1988:395) Puis plus loin : « ...de nombreux aspects du fonctionnement cognitif de l'individu culturellement

socialisé (« *acculturated* ») ne seront jamais accessibles à l'interprétation si l'on n'identifie pas des unités d'analyse qui permettent de spécifier les interconnexions essentielles entre le fonctionnement social et le fonctionnement individuel. » (1988 : 413-414)

Ces divergences doivent retenir notre attention, dans notre recherche d'un cadre conceptuel permettant de penser les situations de formation d'adultes.

II.2. Nous retrouvons ici la question des compétences cognitives individuelles dans leurs rapports avec la nature des liens sociaux. Le courant qui nous occupe s'inscrit nettement dans la perspective de la recherche de ces liens.

II.3. Ce courant de recherche dépasse encore le cadre strict de l'étude expérimentale de la psychologie et de l'intelligence de l'enfant par d'autres aspects. Du côté de la formation des adultes, des auteurs construisent les mêmes rapprochements entre les modalités de l'apprentissage et des liens psycho-sociaux. Ainsi de MONTEIL (1985), dans un ouvrage qui construit un modèle pour penser l'évolution des groupes d'adultes en formation, en usant du cadre conceptuel systémique. Au terme de son ouvrage, au moment de tracer des perspectives, il écrit : « Une ouverture possible, à partir du champ expérientiel qui a fait ici l'objet de notre analyse, peut trouver origine dans la problématique fondamentale de différenciation qui conduit à la singularisation du sujet. En effet, dans le champ d'une psychologie cognitive, l'intérêt pourrait se porter primordialement sur l'analyse des procédures originales par lesquelles celui-ci intègre les contenus informatifs. (...) »

⁽¹⁰⁾ Voir : MORIN, 1980 : 177-182 ainsi que MORIN, 1986 : 115-125

« Pourtant la question qui apparaîtrait alors primordiale est celle de la contribution des déterminants psychosociologiques à la genèse des compétences cognitives et non plus simplement aux contributions de la formation. » (:186) Ce projet a été poursuivi par la suite, et présenté dans un ouvrage récent (MONTEIL, 1990). Il y fait état, non de la nécessité pour l'enseignant ou le formateur de tenir compte de facteurs psychosociaux, ce qui est un lieu commun, mais des conditions dans lesquelles des facteurs psychosociaux peuvent contribuer aux progrès cognitifs. Toutes les situations d'interactions ne sont pas à la base de progrès cognitifs: le formateur devra veiller, "dans ses mises en scène pédagogiques" (:193) à ce que les conditions d'efficacité dégagées soient réunies.

Il faut ajouter dans cette perspective les travaux de Philippe MERIEU (1984) qui ont pour objectif de faire du groupe et des interactions dont il est le siège un réel outil pédagogique.

* *
*

Le cadre théorique du conflit sociocognitif se présente sans doute comme toute réalité: à deux faces. Une présentation critique ne peut manquer de les faire apparaître. Toutefois, prétendre à l'exhaustivité de cette critique relèverait sans doute d'une prétention exagérée. Aussi est-ce sous l'angle plus circonscrit de la transposabilité à des situations de formation d'adultes que cette critique va être faite. On ne rentrera pas ici dans les détails des dispositifs expérimentaux eux-mêmes, comme le feraient sans aucun doute des chercheurs coutumiers de cette approche. On abordera les choses d'une

manière plus générale, en distinguant, dans deux sections distinctes, les éléments qui apparaissent quasi immédiatement transposables à ces autres contextes, et ceux pour lesquels cette transposition apparaît problématique.

III. Transposer le C.S.C. à l'apprentissage chez les adultes.

Dans une première formulation, l'hypothèse générale liée au cadre théorique du conflit sociocognitif consisterait à soutenir sa pertinence quant à l'apprentissage chez les adultes en formation. Avant de formuler des hypothèses plus fines quant à la nature des interactions à étudier, tentons maintenant, sur base de l'exposé qui précède, de relever les éléments qui peuvent assez directement être transposés aux situations de formation des adultes.

III.1. Des éléments transposables.

III.1.1. Le cadre théorique général piagétien formalisant les mécanismes d'apprentissage, (Assimilation – Accommodation - Équilibration), constitue certainement un des repères permettant également de penser l'apprentissage des adultes. Nous discutons d'ailleurs plus complètement ce point, dans le chapitre consacré à l'apprentissage chez les adultes.

III.1.2. L'idée générale de conflit, comme moteur de réaménagements cognitifs, fait partie des grands repères théoriques transposables aux situations de formation et d'apprentissage des adultes. Il a de plus l'avantage de lier, dans un cadre cohérent, des habiletés tout à la fois cognitives et psychoaffectives.

La notion même de conflit demanderait à

elle seule des développements considérables. Dans le cadre de la psychologie sociale, il s'agit d'une notion particulièrement travaillée, mais pas nécessairement en lien avec ses conséquences sociocognitives. On étudie par exemple des phénomènes comme la dissonance cognitive,⁽¹¹⁾ les conflits entre groupes, de valeurs, les phénomènes de pouvoir et d'influence, les situations de négociation et de prises de décision (ex : NEMETH, 1984), etc.

Un ouvrage récent de Willem DOISE et Serge MOSCOVICI (eh oui, encore eux...) a cependant entrepris de redéfinir un cadre conceptuel pour aborder ces différentes liaisons. Après avoir affirmé le caractère social de l'être humain (« ...pour nous, 'être, c'est participer'. » (1992:78) l'ouvrage soutient une théorie du conflit et de la prise de décision, en abordant notamment leur dimension cognitive, les questions de communication, le climat des groupes, l'invention en groupe ainsi que, qui en sera surpris, les rapports entre représentations personnelles et représentation sociale.

III.1.3. De multiples tentatives d'application des travaux initiés par PERRET-CLERMONT et de DOISE et MUGNY à des contextes pédagogiques divers ont eu lieu.⁽¹²⁾ Dans d'autres ouvrages inspirés du même courant, (citons celui du C.R.E.S.A.S (1987): « On n'apprend pas tout seul », déjà évoqué ci-dessus en II,1.), on trouve un "excès" qui, *a contrario*, permet de réinsister sur un des aspects de ce cadre théorique. On y examine la contribution des

⁽¹¹⁾ Voir notamment, en langue française : DOISE, DESCHAMPS, MUGNY, 1978.

⁽¹²⁾ Voir notamment : PERRET-CLERMONT et NICOLET, 1988; BEAUVOIS, JOULE, MONTEIL, 1987, 1989, 1991; HINDE PERRET-CLERMONT, STEVENSON-HINDE, 1988...

interactions sociales aux "mécanismes" de construction des savoirs. Mais le concept d'interaction sociale, par son caractère extrêmement général, fait se diluer la force "provocation théorique" de ce courant. L'argument central finit par se résumer à la nécessité de favoriser les interactions horizontales entre pairs, plutôt que la seule communication verticale descendante, des pratiques pédagogiques classiques, celles qui ont lieu dans un prétendu désert social. Aussi est-ce bien la modalité d'interaction sociale plus spécifique qu'est le conflit sociocognitif qui peut, elle s'avérer plus productive.

III.1.4. Un autre point transposable concerne les effets généraux des situations d'échanges de points de vue. Citons à nouveau cet ouvrage du C.R.E.S.A.S. où Mira STAMBAK fait le point, en introduction de l'ouvrage mentionné.

« ...c'est en cherchant un consensus à partir de points de vue contradictoires que les capacités de raisonnement s'aiguisent, que les notions se construisent, que les connaissances se précisent. (...) Ainsi, des notions telles que coopération, confrontation et recherche de consensus viennent compléter notre conceptualisation de la construction des connaissances et nous amènent à la caractériser comme un processus de co-construction. » (1987:17)

Cette affirmation se situe explicitement dans un cadre théorique constructiviste et interactionniste. Ici, la situation de confrontation avec autrui provoque la nécessité de coordonner avec d'autres ses propres procédures et donc de les remettre en cause, de les réaménager, de les complexifier. On reconnaît sans peine le mécanisme d'équilibration formalisé au plan individuel par Piaget. L'interaction ne sera productrice de savoir(s) que si la réalité résiste, que si elle entraîne la nécessité

d'une accommodation. Ici, la résistance est produite, tant par la situation-problème elle-même que par le/la partenaire qui soutient un point de vue différent, partenaire avec lequel/laquelle il faudra s'accorder.

III.1.5. Parmi les éléments transposables, retenons tout particulièrement le « conflit de centrations ». DOISE et MUGNY (1981 : 91-116) le présente à l'occasion d'un dispositif classique de conservation de la longueur.⁽¹³⁾ Ici, la centration de chaque partenaire sur un aspect de la situation-problème entraîne entre eux un conflit qui ne peut se résoudre que par la construction d'une représentation plus complexe de la situation, intégrant les deux points de vue du niveau "inférieur". Sur cette base, des dispositifs du type: jeux de rôle, mises en situation, exercices structurés etc., peuvent être construits, qui auraient pour objectif la mise en scène de conflits de centrations, conflits qui ne pourraient être résolus que par la construction collective d'outils intellectuels nouveaux, de concepts, de représentations... susceptibles de mieux rendre compte de la situation, dans sa complexité. Et cette construction se fait dans le même mouvement que la recherche du maintien de la relation avec le/la partenaire.

Ici, c'est l'activité (au sens piagétien du terme) des partenaires, leur contribution à la construction commune d'une représentation plus complexe, qui est susceptible de laisser chez chacun la possibilité d'une transposition à d'autres situations rencontrées plus tard, en dehors d'un contexte formatif.

⁽¹³⁾ L'expérience des deux réglottes, présentée au début de ce chapitre.

III.1.6. Poursuivons ce point autour de la notion de « représentation », une notion qui à elle seule demanderait des développements considérables.⁽¹⁴⁾ Il y a lieu de faire la distinction quant aux sens d'une part pédagogique et d'autre part (psycho-)sociologique de ce terme. Dans un souci pédagogique, on peut citer GIORDAN et de VECCHI (1990) qui ont montré la nécessité pour l'enseignant de prendre en compte les représentations préalables des "apprenants". Dès lors, l'idée de construire des dispositifs mettant en scène des conflits de représentations, les forçant à apparaître, à être formulées, explicitées puis remodelées dans une perspective plus complexe, peut s'avérer une piste fructueuse.

De plus, un lien avec le constructivisme piagétien peut ici être fait. L'hypothèse forte du constructivisme (WATZLAVICK, 1988) va tenir tout savoir pour une représentation. Corrélativement, tout apprentissage sera un changement de représentation. Dans cette acception, une représentation sera un mode possible d'appréhension du "réel", mode qui peut s'avérer, à l'usage, plus ou moins opérationnel. Si une inadéquation est constatée par "résistance" du réel, un changement de la représentation s'avérera nécessaire. On reconnaît ici le mécanisme général: assimilation, accommodation, équilibration. Si le concept de représentation sociale met quant à l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un savoir considéré comme produit des interactions, nous rejoignons alors l'enjeu formulé plus haut du lien entre les compétences cognitives individuelles et la nature des liens sociaux.

⁽¹⁴⁾ Elle est davantage développée, comme une notion centrale, dans le chapitre consacré à l'apprentissage chez les adultes, au sein de la section présentant l'approche cognitive. L'annexe intitulée "Connaissances et Représentations" reprend aussi cette question.

III.1.7. Une thèse de doctorat a récemment montré ⁽¹⁵⁾ que le cadre théorique du conflit sociocognitif pouvait rendre compte des changements de représentation intervenus, au cours d'une formation d'adultes, consécutivement à des discussions contradictoires, à des conflits argumentatifs entre participants. Ce qui est particulièrement intéressant, dans la mesure où la transposabilité démontrée s'applique tout à la fois à des adultes, mais aussi à des représentations, telles qu'elles apparaissent dans les discours des participants. Cette thèse met aussi l'accent sur l'importance de l'activité argumentative et sur l'intensité des échanges entre les participants. Notons enfin qu'il propose de poursuivre des recherches de ce type, centré sur l'activité du formateur ou de la formatrice ⁽¹⁶⁾, au sein d'échanges de ce type. Il nous faudra y revenir.

III.1.8. Une remarque encore concernant la transférabilité de ce cadre à des situations de formation des adultes. Dans la conclusion de son ouvrage, Anne-Nelly Perret-Clermont note que l'on pourrait étudier les effets des interactions sociales, non plus « en coupe », c.-à-d. à un stade précis du développement de l'intelligence de l'enfant, mais tout au long du développement de la période sensori-motrice à l'avènement de la pensée hypothético-déductive - voire même dans l'élaboration des connaissances scienti-

⁽¹⁵⁾ Thèse défendue par Pablo A. VENEGAS C. à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'UCL. Mai 1993 Les données empiriques de cette thèse se composent des données d'observation récoltées au sein d'une formation d'agents de santé, au Chili.

⁽¹⁶⁾ Dans la suite du texte, dans un souci de lisibilité, c'est le terme de "formateur" qui sera utilisé. Il faut bien l'entendre ici dans sa forme générique, que la personne assurant ce rôle soit un homme ou une femme.

fiques. Quel rôle tient dans cette construction le conflit sociocognitif entre chercheurs qui sont constamment amenés à confronter ou à justifier aussi bien leurs théories que leurs résultats ? » (1979:226) (C'est nous qui soulignons)

III.2. Une transposabilité plus problématique.

Décrit à un niveau de généralité approprié, le cadre théorique présenté ici semble bien se prêter à une transposition vers des situations de formations d'adultes, tant en ce qui concerne l'analyse qu'il permet de faire de telles situations qu'en ce qui concerne sa valeur, en tant que source d'inspiration pour la construction de dispositifs concrets de formation.

Cependant, ainsi que nous l'annonçons au début de cette section, chercher à le transposer à la formation d'adultes est une démarche qui permet aussi de mettre en exergue une série de difficultés et d'interrogations, ce qui ne peut qu'inciter tout à la fois à la prudence et à l'esprit critique, mais aussi à une réflexion épistémologique et à une investigation des fondements même de cette approche. C'est ce que l'on va s'efforcer de faire, dans cette section.

III.2.1. Au titre des éléments difficilement transposables, citons en premier la référence à la théorie opératoire de Piaget. La théorie des différents stades du développement de l'intelligence dégagés par Piaget, implique d'une part que le sommet de cette évolution est atteint avec le stade des opérations formelles, acquis entre 12 et 15 ans et d'autre part, que le mode de raisonnement privilégié et présenté tout à la fois comme achevé et supérieur aux autres est le raisonnement hypothético-déductif. Ce point a

notamment fait l'objet d'une critique de SMEDSLUND ⁽¹⁷⁾ pour qui les enfants montrent naturellement peu d'intérêt pour ces questions et qui plaide dès lors pour une observation des activités « spontanées » des enfants, en dehors des laboratoires. Notons pour être complet qu'à cette critique, SMEDSLUND ajoute lui aussi le fait que la théorie piagétienne privilégie les "interactions" entre l'enfant et le monde des objets alors que pour l'enfant, ces objets physiques sont d'abord des objets socialement « partagés ». On sait que cet auteur est une référence manifeste pour les théoriciens du conflit sociocognitif, dans l'accent qu'il met notamment sur la notion de conflit. Si la théorie du conflit sociocognitif est à ce point liée à la psychologie génétique, Peut-on alors concevoir l'usage de ce cadre de réflexion, sans que l'apprentissage soit nécessairement conçu en termes de progrès cognitif, « balisé » avec les étapes hiérarchisées du modèle piagétien ?

Cette question de la hiérarchie des modes de raisonnement est particulièrement un terrain polémique. Elle est particulièrement discutée au sein du chapitre traitant de l'apprentissage chez les adultes, dans la section consacrée à la dimension imagée des outils de raisonnement. Nous tenons d'ailleurs ici une piste quant à la formulation d'une hypothèse générale : ce que conclut le cadre théorique du conflit sociocognitif, quant à l'apprentissage des schèmes opératoires de base est-il d'application aussi pour l'apprentissage d'autres outils de raisonnement ?

III.2.2. La question de la transposabilité des concepts piagétiens aux cas des adultes a notamment été étudiée systématiquement par HIGELE (1979; 1987) (voir également:

⁽¹⁷⁾ Voir : 1966, 160-161 ; cité par LAPERS, 1986

HOMMAGE et PERRY, 1987). Cependant, la perspective est ici davantage celle d'un "rattrapage" à l'âge adulte des étapes du développement cognitif qui auraient dû être acquises dans l'enfance (diagnostic des lacunes et méthodologie de remédiation appliquée à la formation des adultes) plutôt que l'usage des outils d'inspiration piagétienne destinés à rendre compte spécifiquement de la pensée en évolution chez l'adulte. Cependant, de telles études permettent aussi de s'interroger, en retour, sur le caractère quasi inéluctable de la construction de la logique opératoire mise en lumière par Piaget, inéluctabilité que souligne l'usage du terme *génétique*.

Ce qui ne peut que confirmer la formulation d'une hypothèse générale, qui consisterait à soutenir que les mécanismes généraux dégagés par l'approche de la psychologie sociale génétique est valable pour l'apprentissage d'autres compétences que les schèmes opératoires, mis à jour par Piaget.

III.2.3. Au titre des vigilances, il y a bien lieu d'éviter toute forme de prosélytisme excessif. Dans la mesure où se courrant s'identifie par une opposition à l'individualisme épistémologique, la tendance existe, non chez les fondateurs mais chez les continuateurs, de présenter les interactions sociales comme la méthodologie idéale de tout enseignement. Cette dérive -le groupe, c'est mieux que l'individu- est latente, notamment dans cet ouvrage du C.R.E.S.A.S. déjà mentionné. Quelques communications et discussions clôturant le livre repèrent d'ailleurs quelques excès de ce genre. Ainsi de Michel DELEAU (:129-131) qui voit une touche de néo-rousseauisme dans les arguments avancés. Dans cette conception, l'adulte-enseignant-formateur est en retrait, il laisse les enfants manifester leur

« développement naturel » et gérer entre eux leurs conflits cognitifs. De plus, dira le sociologue Philippe PERRENOUD (:136-148), l'expérience montre que les élèves semblent plus enclins à privilégier les aspects relationnels que les aspects cognitifs ou stratégiques, dans les exercices proposés. Sans la présence de l'adulte, les relations entre enfants sont rarement symétriques, équilibrées. « On peut observer souvent, au contraire, de très fortes prises de pouvoir, des hiérarchies, des ségrégations, des phénomènes de marginalisation ou de dépendance que la plupart des adultes de la même société trouveraient intolérables. » (:147)

De façon un peu provocatrice, il soutiendra que l'on peut aussi apprendre seul ! « Il n'est pas nécessaire, pour apprendre, d'être pris constamment dans le vif d'une interaction. Il suffit parfois d'être inséré dans un tissu social qui stimule des activités individuelles. » (:142-143) Poursuivant son plaidoyer pour la prise en compte - le non oublié - de la dimension individuelle, il dira : « L'individu ne s'engage dans une activité soutenue et difficile que si elle a pour lui un sens. Or ce sens ne naît pas de la situation d'interaction en tant que telle. » (:143) Ce qui renvoie nettement à l'idée de « pertinence », que nous avons présentée dans le chapitre consacré à l'apprentissage chez les adultes, en présentant le concept de « savoir-en-usage ».

Ce qui précède permet de mettre l'accent sur une dimension très peu présente dans toute cette littérature et que nous avons déjà soulignée plus haut : le rôle de l'adulte comme régulateur des relations entre les enfants, partie prenante de l'interaction sociocognitive. Nous y reviendrons dans la section suivante.⁽¹⁸⁾

⁽¹⁸⁾ Ce terme de régulation renvoie à la distinction Contenu / Relation, de la pragmatique psychosociologique de l'école de Palo Alto.

III.2.4. Il faut vraisemblablement citer ici l'approche expérimentale elle-même. Dans le cas d'enfants, il est toujours possible pour les chercheurs d'installer leur laboratoire de campagne dans une classe vide d'une école, puis d'y faire venir les enfants en bon ordre, sans avoir à leur expliquer les finalités de l'expérience. Avec des adultes, il est nécessaire de procéder autrement. Et la seule chose en cause ici n'est pas l'imagination des chercheurs ; on ne manque pas d'exemples, en psychologie sociale expérimentale, de dissimulation aux adultes se prêtant à une expérimentation, des buts réellement poursuivis par la recherche : il n'y aurait plus qu'à s'inspirer. Il s'agit plutôt d'avoir une pratique de recherche qui soit en cohérence avec une conception de la formation dans laquelle les formés soient des partenaires et non des instruments de la volonté du formateur. Cela suppose une explicitation minimale du cadre et des fondements de la recherche, ce qui va davantage de pair avec une démarche du type recherche-action.

Cette vigilance renvoie aussi, plus fondamentalement, à une discussion des conceptions que chaque formateur-chercheur peut se faire des rapports qu'il établit entre lui et les personnes avec lesquelles il est en relation dans le cadre de ses activités. Cette question comporte manifestement une dimension éthique, qu'il y a lieu d'aborder plus sérieusement que dans un simple paragraphe. C'est ce que nous entreprenons dans la section suivante.

III.2.5. Sans doute d'autres éléments se présentent-ils encore comme peu transposables : arrêtons-nous là pour l'instant malgré tout. On notera cependant encore le fait que les expériences citées concernent le plus souvent des dyades, alors que les situations pédagogiques

concernent le plus souvent des groupes plus nombreux. Cette remarque est de première importance, dès lors qu'il s'agit aussi d'orienter la réflexion dans une perspective opérationnelle.

IV Réflexions finales.

L'examen auquel nous venons de procéder peut soulever tout à la fois enthousiasme, circonspection et vigilance. Au moment de conclure, efforçons-nous de réfléchir, dans cette dernière section, en nous attachant, comme fil conducteur, à la personne du formateur lui-même.

IV.1. Le sujet apprenant.

Le nom de Piaget est associé, dans la réflexion pédagogique, à un accent de recherche orienté davantage vers le sujet apprenant, comme on le dit aujourd'hui, que sur l'enseignant-formateur, la matière à apprendre ou la technologie pédagogique » que sont les méthodologies spéciales. Cependant, un accent exclusif sur la seule activité de l'apprenant, reviendrait à disqualifier le formateur, en situant l'objectif à atteindre -l'apprentissage- *en dehors* de sa zone possible d'intervention.

Le plus souvent, les différents cadres théoriques qui permettent de penser les situations de formation des adultes ou d'apprentissage sont centrés, soit sur le contenu (*techno-centré*), soit sur le formateur (*magisto-centré*), soit le sujet apprenant (*pédo-centré*), soit encore sur le groupe (*socio-centré*) (de KETELE et al. 1988:127). L'indiscutable avantage du cadre proposé ici est qu'il permet d'intégrer ces différentes « centrations », manifestant les liens entre elles.

IV.2. Suprématie de l'approche cognitive.

Dans un contexte où l'approche cognitive s'impose comme un paradigme dominant en sciences humaines, le cadre théorique du conflit sociocognitif permet de mettre en lumière le jeu d'autres compétences.

En effet, il présente, entre autres avantages, celui d'articuler des compétences, des habiletés, des savoir-faire... qui sont tout à la fois d'ordre cognitif et psychoaffectif : décentration, verbalisation des procédures, objectivation des savoirs, argumentation et justification de points de vue, capacités d'échange en groupe et de régulation des relations (méta-communication) etc. Le groupe lui-même - et les interactions dont il est le siège - peut être utilisé comme un objet complexe d'analyse. On prend alors distance par rapport au paradigme cognitiviste dominant, centré quant à lui sur les facteurs individuels, et l'on conçoit le savoir comme une construction, comme une émergence de la situation-problème, abordée collectivement ; cette restructuration poursuit ensuite son développement autonome chez chacun des participants à l'interaction.

Mais cette diversité des compétences mise en jeu se situe tout autant dans le chef du formateur, sollicité ainsi, non plus sur le seul terrain de sa connaissance des contenus mais aussi sur le terrain relationnel.

IV.3. Individualisme épistémologique ou intelligence collective.⁽¹⁹⁾

Les auteurs qui ont élaboré et développé le concept de conflit sociocognitif se positionnent nettement au sein du débat Vygotsky-Piaget mentionné plus haut en faveur de l'approche de l'école russe.⁽²⁰⁾⁽²⁰⁾ Cependant, le conflit lui-même entre ces deux approches pourrait donner lieu à une conception intégratrice de cette apparente opposition. Il faut alors y ajouter la dimension temporelle.

Nous avons rappelé plus haut⁽²¹⁾⁽²¹⁾ que si des compétences préalables sont nécessaires pour participer à une interaction, des compétences cognitives et psychoaffectives, la participation même à cette interaction débouche sur de nouvelles compétences. Si l'on peut parler ici d'une conception en spirale du développement, c'est bien parce que, si ces conditions sont des préalables aux bénéfices retirés de l'interaction, ces deux mêmes compétences ressortent aussi développées de cette interaction, un développement qui se poursuit d'ailleurs au-delà, rendant ainsi le sujet capable d'aborder ultérieurement et avec fruits d'autres situations d'interactions, plus complexes.

Cette idée de développement en spirale peut à son tour être utilisée mais cette fois en ce qui concerne les deux conceptions de l'intelligence qui s'opposent. Une perspective chronologique permet de concevoir l'intelligence comme un processus au long duquel alternent des périodes où c'est successivement une conception puis l'autre qui s'avèrera la plus explicative pour rendre compte de chaque phase prise isolément. Ce qui nous rapproche du concept de "ponctuation des séquences de communication", cher à l'école de Palo Alto.

Formulé autrement, l'enjeu présent est donc la conception de l'intelligence ainsi que le lien entre les compétences individuelles et la nature des liens sociaux. Mais on voit un auteur comme Jean-Marc MONTEIL, déjà cité, identifier lui aussi cette question comme un enjeu important (MONTEIL, 1988)

Un schéma structural permet de mettre sommairement en évidence ce à quoi s'opposent les fondements du champ de recherche décrit. Au titre de première esquisse, ce schéma peut être proposé :

⁽¹⁹⁾ L'Intelligence Collective. Pierre LEVY (1994) Pour une Anthropologie du cyberspace. Ed. La Découverte. Coll. Sciences et Société. Paris.

⁽²⁰⁾ Voir supra I.2. et I.6.5.

⁽²¹⁾ Voir notamment I.6.5.

Cette affirmation renvoie explicitement à la question du formateur, de ses motivations et de ses valeurs, ce que nous allons plus spécifiquement aborder dans les derniers paragraphes.

IV.5. Les attitudes du formateur à l'égard du conflit.

Si l'abord de cette question peut apparaître évidente à celles et ceux dont l'activité de formation s'inscrit dans la mouvance de l'Éducation Permanente, elle est cependant quelque peu « exotique » dans le monde contemporain de l'éducation, davantage centré sur les mécanismes de la cognition en jeu dans le chef de "l'apprenant".

Pourtant, on a pu voir qu'une des tâches spécifiques de l'expérimentateur était de veiller à ce que les protagonistes reconnaissent entre eux le conflit, l'abordent, non pas sur le mode affectif (imposition ou séduction - abandon de son avis...) mais sur le mode de l'argumentation. Rapportée à des situations de formation, cette affirmation montre la nécessité pour le formateur d'être compétent, non seulement en ce qui concerne les contenus, mais aussi quant à sa capacité à maintenir la relation dans des limites adéquates, par des interventions pertinentes. On ne peut sans doute réduire cette dimension à une simple question de savoir-faire technique, dans la mesure où des situations de conflits mettent en jeu des processus d'identification ou de projection par exemple, au travers desquels c'est la personne entière qui se trouve engagée et non pas une portion délimitée de ses compétences. En cela, un usage de situations de conflits sociocognitifs impliquerait sans doute un travail de conceptualisation (typologie des attitudes

à l'égard du conflit) et un travail de développement personnel sur les attitudes elles-mêmes des personnes appelées à user de telles situations dans un cadre formatif.

IV.6. Formation des adultes et expérimentation.

Le « sujet apprenant », écrivions-nous ci-dessus. ⁽²²⁾ Tel est bien le vocabulaire utilisé dans la littérature. Pourtant, lorsqu'on se rappelle les conditions d'expérimentation, le titre de "sujet" paraît bien être un euphémisme, quand les enfants invités à "participer" à l'expérience sont davantage présents au titre d'objet qu'à celui d'acteur.

Si l'on peut s'interroger sur la faisabilité du transfert des résultats de recherche menés avec une procédure expérimentale à des situations naturelles, ⁽²³⁾ on peut aussi, à un niveau éthique, s'interroger sur la recevabilité de telles pratiques de recherche, pour autant que l'on s'inquiète de la cohérence entre les objectifs généraux poursuivis et les moyens et méthodes concrètement mis en œuvre.

Quelle conception le formateur a-t-il de son rôle, de sa personne, ainsi que des personnes avec lesquelles il travaille ? Est-il légitime, à des fins de formation, d'élaborer des dispositifs qui ont pour but de construire un conflit entre les participants, fût-ce avec l'objectif de leur faire apprendre quelque chose ?

Il s'agit ici de la question, quasi politique, de la fin et des moyens.

⁽²²⁾ Voir IV.1.

⁽²³⁾ Nous soulevons déjà ce fait plus haut. Voir III.2.1.

IV.7. Formation et conflit: une question d'in - sécurité.

C'est d'autant plus vrai avec des adultes : les savoirs nouveaux présentés par le formateur viennent entrer en conflit avec les savoirs précédemment acquis par les participants. En ce sens, le formateur est un perturbateur. Apprendre est forcément une forme de remise en cause, ce qui est susceptible de provoquer changement et insécurité. Mais si cette insécurité est le fait des participants, elle l'est tout autant du formateur lui-même.

Devant cette situation, il peut alors tenter de préserver sa propre sécurité, par une volonté de contrôle qui porterait sur toutes les dimensions en jeu. ⁽²⁴⁾ Il élabore une préparation très construite, aux objectifs clairs, aux contenus circonscrits, au découpage chronologique serré. Dans ce cas de figure, le formateur ne pense garantir sa propre sécurité que dans le respect volontariste de cette préparation,

au risque... d'un conflit avec les participants, qui en deviennent alors des opposants à vaincre, pour réussir sa formation, au risque de perdre... les participants eux-mêmes !

Le formateur peut tout autant rechercher sa sécurité dans un refus de cet affrontement du groupe et mettre alors en place de procédures séductrices qui n'offriraient aux participants qu'une confirmation de ce qu'ils savent déjà.

Dilemme.

La réponse à cela doit sans doute se rechercher dans une « navigation » souple entre d'une part des objectifs généraux et d'autre part, l'accompagnement de ce que la dynamique même de la situation de formation peut amener comme éléments, voire événements imprévus.

Gérard Pirotton ■

⁽²⁴⁾ Volonté... ou *désir* de contrôle ! Voir ANZIEU, D., KAES R., THOMAS L-V., La GUERINEL N., FILLOUX J. Le Désir de Former et formation au savoir. Dunod, Paris, 1973

BIBLIOGRAPHIE.

Repères.

BEAUVOIS Jean-Léon, JOULE Robert-Vincent,
MONTEIL Jean-Marc :

Perspectives cognitives et conduites sociales.
Trois tomes. DelVal Cousset, Suisse.
1987 1: Théories implicites et conflits
cognitifs.
1989 2: Représentations et processus
socio-cognitifs.
1991 3: Quelles cognitions? Quelles
conduites ?

BRONCKART Jean-Marie et SCHNEUWLY B.

1985 Vygotsky aujourd'hui Ed.
Delachaux et Niestlé Coll. Textes de base en
Psychologie. Neufchatel

CHALMERS Alan F.

1982 Qu'est-ce que la Science? Popper,
Kuhn, Lakatos, Feyerabend. Ed La Découverte
Paris 1987 Reéd. Le Livre de Poche Coll. Biblio
Essais, no 12 Trad De l'Américain. (What is this
Thing Called Science? An Assessment of the
Nature Staus of Science and its Methods.
University of Queensland Press, St Lucia, 1976
Second edition, 1982

C.R.E.S.A.S.

1987 On n'apprend pas tout seul.
Interactions sociales et construction des savoirs.
Ed ESF Coll. Science de l'Éducation. (Centre de
Recherche de l'Éducation Spécialisée et de
l'Adaptation Scolaire. France.)

de KETELE JM, CHASTRETTE M, CROS D, METTELIN,
THOMAS J

1988 Guide formateur. Ed De Boeck-
Westmael Université. Coll. Pédagogies en
développement. Nouvelles Pratiques de
Formation. Bruxelles.

DOISE W et MOSCOVICI S

1992 Dissensions, consensus. Une
théorie générale des décisions collectives. PUF
Paris

DOISE Willem et MUGNY Gabriel

1981 Le Développement Social de
l'Intelligence. InterEditions, Paris

DOISE W, DESCHAMPS JC, MUGNY G

1978 Psychologie Sociale Expérimen-
tale. Ed Armand Colin. Coll. U Paris. La
dissonance cognitive. Pages 209 à 228

GARNIER Catherine, BEDNARZ Nadine, Irina
LANOVKAYA

1991 Après Vygotsky et Piaget.
Perspectives sociale et constructiviste. Ecoles
russe et occidentale. Ed de Boeck Université. Bxl
Coll. Pédagogies en développement. Préface :
JM De KETELE

GIORDAN André et de VECCHI Gérard

1990 Les Origines du Savoir Des
conceptions des apprenants aux concepts
scientifiques. Delachaux et Niestlé, 2o Ed
Neuchâtel

LAPERS Isabelle

1986 Le conflit socio-cognitif catalyseur
des performances LOGO. Mémoire de licence
UCL Fac. de Psychologie et des sciences de
l'Éducation.

HIGELE Pierre

1982 Utilisation de la théorie opératoire
de l'intelligence en formation des adultes. Thèse
défendue en mai 1979, à Paris V. Publiée en
1982 par les Presses Universitaires de Lille.

1987 Les activités de remédiation
cognitive d'inspiration piagétienne. In *Éducation
Permanente.* No 88-89. Juin-Sept Pages 123-129.

HINDE Robert A, PERRET-CLERMONT A-N,
STEVENSON-HINDE J :

1988 Relations Interpersonnelles et
développement des savoirs. Ed DelVal
Fondation Fyssen Cousset (Fribourg) Suisse

HOMMAGE Gérard et PERRY Élisabeth

1987 Les ARL. Ateliers de Raisonnement
Logique. Mise en œuvre, diagnostic, évaluation.
In : « Éducation Permanente ». No 88-89. Juin-
Sept Pages 129-140

JHONSON-LAIRD

1983 Mental Models. Ed. Cambridge
University Press

JODELET D

1989 Les Représentations Sociales.
Paris. Presses Universitaires de France.

MALGLAIVE Gérard

1990 Enseigner à des Adultes. Travail et
Pédagogie. PUF, Pédagogie Aujourd'hui.

- MERIEU Philippe
1984 Outils pour Apprendre en groupe.
Ed Chronique Sociale. Lyon 2 tomes.
1. Itinéraires des pédagogies de groupe.
2. Outils pour apprendre en groupe.
- MERLEAU-PONTY Maurice
1945 Phénoménologie de la Perception,
Gallimard. Paris. Rééd Coll Tel, 4.
- MONTEIL Jean-Marc
1985 Dynamique Sociale et Systèmes de Formation.
Préface de Willem Doise. Ed Universitaires
UNMFREO Coll. Mésologie Alternance.
Maurecourt 1988 La Cohésion Sociale : entre sociologie et Psychologie. In: Les Cahiers de
Decta III, n.3, 76-94

1990 Éduquer et former. Perspectives
Psychosociales. Préface de Serge MOSCOVICI,
Presses Universitaires de Grenoble.
- NEMETH J Charlan
1984 Processus de groupes et jurys: les États-Unis et la France. In: Psychologie Sociale.
S.MOSCOVICI Ed PUF Fondamental Paris
- MOSCOVICI Serge
1961 La psychanalyse, son image et son public. Paris, Presses Universitaires de France
- NICOLET Michel et PERRET-CLERMONT Anne-Nelly
1988 Interagir et Connaître. Enjeux et
régulations Sociales dans le Développement
Cognitif. Ed. DelVal, Fribourg. Ouvrage Collectif,
sous la direction de...
- PIROTTON Gérard
1991 Apprendre la complexité : une question de formation ?
La distinction Digital-Analogique au service
d'une intention pédagogique : la formation des
adultes à la pensée de la complexité. Mémoire
préparatoire au doctorat. UCL, Département de
Communication Sociale.
- PIAGET Jean
1975 L'Équilibration des Structures Cognitives. Paris, PUF
- SMEDSLUND J.
1966 Les origines de la décentration. In
Psychologie et Épistémologie génétiques,
thèmes piagetiens. Paris, Dunod (pages 159-167.
- (cité par LAPERS Isabelle: Le conflit socio-cognitif, catalyseur des performances LOGO. Mémoire de licence en Pédagogie. LLN, 1986)
- TILMAN Francis
199? Valise pédagogique 1. La construction des savoirs. Centre National de l'Enseignement Technique Privé de Lille. Le GRAIN
- VENEGAS CANCINO Pablo
1990 Apprentissage socio-cognitif en formation des adultes. Mémoire de licence complémentaire. UCL Fac. De Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

1993 Conflits socio-cognitifs et changements de représentations en formation d'adultes : une étude de cas. Thèse de doctorat UCL Fac. de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- VYGOTSKY L.S.
1981 The instrumental method in psychology. In: J.V. Wertsch (ed.) The concept of activity in Soviet psychology. M.E. Sharpe Armonk N.Y.
- WATZLAWICK Paul
1988 L'invention de la Réalité. Contributions au Constructivisme. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Dirigé par Paul Watzlawick, Traduit de l'Allemand. 1981-1985 Ed. Seuil
- WERTSCH James V. et SAMMARCO Joan G.
1988 Processus sociaux et fonctionnement cognitif individuel : le problème des unités d'analyse. In : Relations Interpersonnelles et développement des savoirs. Robert A. HINDE, Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Joan Stevenson-HINDE. Ed DelVal Fondation Fysen Cousset (Fribourg) Suisse (pages 395-414)
- WINDISH Uli
1990 Le prêt-à-penser. Les formes de la communication et de l'argumentation quotidienne. Ed. L'Age d'Homme Lausanne.

Revues

- 1988 Les Représentations Sociales.
Connexions. No 51