

La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale.

Anne-Nelly PERRET-CLERMONT

(1979) La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale. Ed. Peter Lang, Genève

Notes de Lecture.

Gérard PIROTON

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

On notera d'entrée que ce livre constitue l'ouvrage « *princeps* » en matière de « *Conflit socio-cognitif* » et qu'il ainsi inauguré une série de recherche dans le fil de ce qui est dessiné ici. A ce titre, il mérite bien un examen approfondi.

Le premier chapitre de cet ouvrage discute de la conception de l'intelligence. Des citations de Piaget sont convoquées à cette fin, pour montrer l'évolution de l'enfant à partir de son égocentrisme primitif. D'une pensée originellement individuelle, l'enfant évoluerait vers une pensée de plus en plus socialisée. Une citation un peu longue pour exposer cette position:

« Durant la période sensori-motrice, le bébé est naturellement déjà l'objet d'influences sociales multiples... Mais il n'y a là encore aucun échange de pensée, puisque l'enfant de ce niveau ignore la pensée, ni par conséquent aucune modification profonde des structures intellectuelles profondes par la vie sociale ambiante. Avec l'acquisition du langage par contre, c'est-à-dire avec les périodes symbolique et intuitive, de nouvelles relations sociales apparaissent qui enrichissent et transforment la pensée de l'individu » PIAGET, 1947:169-170. Cité par PERRET-CLERMONT, 1979:23)

On voit bien ici que pour Piaget, seule la pensée véritable « la pensée opératoire » peut être socialisée. La question se pose donc :

« ...les interactions antérieures à celles de la co-opération participent-elles au développement? » (p.25)

C'est cette question qui guide les expériences menées dans cet ouvrage: quel est l'effet des interactions sociales sur le développement cognitif, au stade des opérations concrètes?

Par ailleurs, la thèse explicitement formulée mérite d'être citée:

« à certaines phases du développement de l'enfant, l'action commune de plusieurs individus, nécessitant la résolution d'un conflit entre leurs diverses centrations, aboutit à la construction de nouvelles coordinations chez l'individu. » (p.36)

On notera qu'il s'agit là de s'opposer aux thèses de l'apprentissage social, de l'apprentissage par imitation d'un modèle.

* *
*

L'épreuve classique de conservation des liquides est ici utilisée, selon le schéma classique de l'approche expérimentale:

- pré-test, passé par chaque enfant seul face à l'expérimentateur (façon Piaget...). Cela permet de « classer » les enfants selon leurs performances individuelles;
- test lui-même, mettant en présence deux enfants à propos de l'épreuve de partage équitable de sirop;
- post-test (en deux phases: une semaine puis un mois après l'épreuve collective).

Un progrès significatif sur l'échelle NC-I-C est enregistré (24/37) contre 2/12, dans le groupe de contrôle. Ces progrès apparaissent bien, non comme dus à l'imitation, mais comme de réels progrès des structures cognitives, consécutifs à l'interaction expérimentale. Des progrès apparaissent de plus entre le premier et le second post-test, montrant que l'effet de restructuration se poursuit, de façon autonome, comme le noteront Mugny et Doise (au-delà donc de la simple imitation). Une analyse fine fait en effet apparaître la production d'arguments originaux.

Dans une approche plus clinique, d'autres expériences sont menées (conservation des quantités de liquide, de matière, du nombre, de la longueur) De la discussion autour des recouvrements ou des préalables que représentent les habilités cognitives spécifiques à chacune de ces expériences, il apparaît qu'

« ...un certain degré d'élaboration opératoire d'autres notions rend plus probable une progression dans le

domaine qui est l'objet de la procédure expérimentale. (p.124) Mais corrélativement »...

« la structuration opératoire consécutive aux interactions sociales, de la séance collective, au-delà de la construction de la notion de conservation des quantités de liquide, à celle des quantités de matière ». (pp.122-123)

Autre élément discuté dans ce cadre: le rôle du niveau des partenaires du sujet dans l'interaction. L'élément central repéré est le fait d'être confronté à quelqu'un présentant des conduites opératoires (c.-à-d. pas une relation NC-NC où aucun progrès n'est constaté dans cette expérience) et exprimant ainsi un point de vue différent du sujet.

Une citation résume cet élément important.

« Notre interprétation des résultats est que les interactions qui obligent le sujet à coordonner ses actions avec celles d'autrui, l'entraînent ainsi dans un processus de décentration qui l'engage dans un conflit entre son point de vue et celui de ses partenaires. Ce conflit l'incite, à partir des coordinations réalisées collectivement, à une restructuration cognitive qui se révèle lors des post-tests. Nous faisons l'hypothèse - qu'il nous faudra chercher à confirmer par la suite - que les différences d'ampleur des effets subséquents aux interactions sociales (dans notre expérience: les différences entre les conditions expérimentales) sont dues à ce conflit socio-cognitif qui est plus fort quand les sujets s'expriment ou agissent en fonction de points de vue différents. » (p.136)

* *
*

Autre question discutée: 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 inter-individuel de coordination;
- la compétence cognitive minimale nécessaire, pour que l'interaction puisse susciter en lui un progrès développemental.

L'épreuve de conservation du nombre, parce que bien connue, sert de base à cette expérience. Elle permet de plus de travailler la question:

« L'effet (de restructuration cognitive) pourra-t-il être retrouvé à un âge aussi jeune, où la co-opération (au sens de coordination d'opérations) n'est sans doute encore que peu développée? » (p.140)

Un dispositif expérimental (pré-test; test; post-test) est utilisé, au cours duquel des sujets NC sont mis en présence de partenaires de niveaux différents.

Conclusions de cette expérience: un enfant NC doit cependant avoir atteint un certain niveau opératoire pour pouvoir

« entrer en matière » avec son partenaire, pour pouvoir « saisir l'altérité du point de son partenaire (...) » (p.161).

La perception par l'enfant qu'il y a bien conflit en la situation est donc la condition centrale à réunir. L'expérience montre que ce n'est pas le niveau du partenaire qui joue (qu'il soit C ou I, des progrès sont enregistrés) mais bien la confrontation avec un partenaire mettant en œuvre des centrations différentes.

Cette notion de conflit de centrations fait l'objet d'un examen particulier, au moyen d'une expérience de dessin et découpage de figures géométriques, au cours de laquelle, dans sa phase collective, le sujet « Inférieur » dessine, tandis que le sujet (Supérieur) découpe la figure. Les résultats de cette

expérience montrent les bénéfices retirés par le sujet « S ».

* *
* *

Contre l'argument de l'imitation, « promotionné » par les partisans des théories de l'apprentissage social, l'auteur va à nouveau avancer l'explication que constitue le conflit:

« ...le sujet ne pourra bénéficier de l'interaction que si elle est conflictuelle, c.-à-d. si la diversité des centrations et la nature de la tâche de la situation exigent de sa part une réorganisation des coordinations en jeu ». (p.200)

Le lien est explicitement fait avec les apports piagétiens: l'imitation ne suffit pas (comme assimilation d'une nourriture intellectuelle) ne suffit pas à expliquer les faits. Le contexte social suscite aussi une activité d'accommodation qui elle, est créatrice de nouveautés. C'est particulièrement vrai à propos des conduites d'un partenaire d'un niveau supérieur puisque, par définition, le sujet inférieur n'a pas les outils intellectuels lui permettant d'assimiler les conduites de son partenaire. Une réorganisation par accommodation est donc nécessaire.

« Ce mécanisme, Piaget l'a étudié: 'toute régulation est une réaction à une perturbation'. (PIAGET, 1975:25) » (p.203)

Pourtant ici, la perturbation n'est pas due à une

« Résistance du réel aux actions du sujet ou d'un feed-back relatif à ces actions ni - au départ en tout cas - d'un conflit interne au sujet entre schèmes ou sous-systèmes de schèmes. L'enfant, dans une telle expérience, vit un conflit entre les conduites qu'il aurait déployées lui-même

sur la tâche ou dans la situation donnée et celles qu'on lui demande d'observer » (p.203)

« ... le sujet est placé dans une situation de confrontation entre ses propres réactions, et celles d'autrui (...). L'origine du conflit cognitif étudié est donc sociale: elle se situe dans la confrontation interindividuelle que propose la situation expérimentale. » (p.203) En ce sens, « l'effet de modèle » ne serait qu' « un cas particulier du conflit socio-cognitif. » (p.204)

Le conflit socio-cognitif a toutes chances de produire les effets de restructuration cognitive attendus s'il se situe entre deux limites:

- posséder une saillance élevée aux yeux du sujet, ce qui serait facilité par certaines modalités de l'interaction sociale;
- ne pas être masquée par l'interférence d'autres éléments, liés à la nature de la tâche, dont la difficulté trop grande peut amener des jugements évaluatifs et des échanges affectivement chargés.

Dans le chapitre de conclusion est à nouveau discutée l'approche de Piaget selon lequel des comportements de co-opérations ne seraient possibles qu'après le dépassement de l'égoïsme infantin. On note qu'ici il s'agissait d'enfants entre 4 et 5 ans (c.-à-d. au seuil de stade des opérations concrètes,

« donc avant la maîtrise de ces opérations dont la structure est isomorphe à celle des échanges de la 'co-opération' » (p.206))

et que de plus la notion de « stade des opérations concrètes » a dû être affinée en ses différentes dimensions.

« La prise en compte spécifique de ces différentes dimensions devrait permettre de dépasser certaines difficultés (...) en recourant à des concepts moins globaux pour définir les niveaux de conduites tant sociales que cognitives. » (p.206)

Dans une perspective génétique toujours:

« ...l'échange collectif peut certainement faciliter le travail cognitif et la formation des opérations, le conflit socio-cognitif peut lui, dans certaines conditions et à un moment donné du développement de l'individu, les susciter. Certes, le conflit socio-cognitif n'est pas en lui-même créateur de formes mais il déclenche les déséquilibres qui rendent nécessaire cette élaboration et, par là-même, le conflit socio-cognitif confère au facteur social, aux côtés des autres facteurs explicatifs du développement, un rôle spécifique dans la dynamique de la croissance mentale ». (p.206)

Piaget est à nouveau discuté autour de la perception de la contradiction (la négation) entre la prévision faite par le sujet et le retour de la réalité. (On reconnaît ici assimilation et accommodation). Ici, dira Piaget, la négation n'a pas à être faite par le sujet, puisqu'elle lui est imposée du dehors. Question dès lors d'A-N P-C: le sujet mènerait le dépassement nécessaire si les interactions sociales qu'il vit quotidiennement ne l'y forçaient? De plus, il est pertinent de distinguer les résistances du monde physique et celles d'un contexte social: l'un peut-il vraiment exister sans l'autre? Sans interaction sociale, la perception du déséquilibre existerait-elle et susciterait-elle la construction de nouveaux instruments intellectuels?

« Enracinée dans ses structures biologiques, développée et mise à l'œuvre par l'individu, l'intelligence nous apparaît comme étant également, dans son essence, le fruit d'une communauté ». (p.208)

Autre élément de ce chapitre de conclusion: le fameux handicap socio-culturel, comblé, pour les opérations concernées, par une interaction expérimentale de quelques minutes. Cela plaide pour l'abandon des pédagogies frontales, qui empêchent toute confrontation entre point de vue différents,

sans compter l'absence d'activité du sujet.

Les pratiques frontales

« instituent ainsi une sorte de vide social dans la relation maître-élève (...) et (...) privent l'élève d'interactions sociales d'ordre cognitif sur les contenus abordés » (p.222-223)

Au chapitre des perspectives de recherche dans les suites de ce travail, divers points peuvent être notés:

- on a souligné la supériorité des situations d'interactions au moment de l'élaboration des notions concernées. Cela permet de dépasser le débat autour de la supériorité des performances individuelles ou collectives. A quoi il faut ajouter le bénéfice personnel retiré par chaque participant, suite à l'interaction;
- peuvent aussi jouer les représentations que les sujets ont de leurs partenaires;
- *« l'expérimentation elle-même est toujours insérée dans un tissu de relations sociales pré-existantes » (p.225);*
- on pourrait étudier les effets des interactions sociales, non plus « en coupe », 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 scientifiques: quel rôle*

tient dans cette construction le conflit socio-cognitif entre chercheurs qui sont constamment amenés à confronter ou à justifier aussi bien leurs théories que leurs résultats? » (p.226);

- autre piste encore: l'effet tuteur, rendant compte des cas où un enfant apprend quelque chose à un autre. Entre autre question: faut-il transposer aux relations entre enfants un modèle issu de la relation pédagogique adulte -enfant?
- des liens restent aussi à faire *« entre la structure des opérations concrètes et la forme que revêtent les relations sociales dans la co-opération » (p.229);*
- Si, avant 6-7 ans, cette coopération est impossible, le rôle spécifique de l'adulte ne pourrait-il pas être, dans cette perspective, non d'imposer son avis, mais de faire percevoir aux enfants qu'excite un point de vue différent du leur?

PERRET-CLERMONT Anne-Nelly

1979

La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale. Ed. Peter Lang, Genève