

## Quand les désaccords favorisent l'apprentissage

**On demande à des enfants de 6 à 8 ans** de construire la réplique d'une maquette de village disposée à leur droite, sur un support vierge placé devant eux. Dans une variante de cette tâche, on fait subir au modèle initial une rotation de 180°.

Si la première tâche, qui relève d'une simple copie, est aisément réalisable par les plus jeunes, il n'en va pas de même pour la seconde : ici, pour conserver le modèle initial en respectant la position des différentes pièces à partir du repère de l'entrée, l'enfant doit opérer mentalement la rotation de l'ensemble.

On peut compliquer cette tâche en introduisant une double transformation spatiale, par exemple en combinant rotation du support et modification des positions relatives des différentes pièces constituant le village. Cette dernière variante ne sera accessible qu'aux aînés, capables de se décentrer suffisamment de leur perception immédiate pour accéder à une mobilité suffisante des représentations mentales.

**Dans ce type d'expérience élaborée par Willem Doise et Gabriel Mugny (1)**, les niveaux de réalisation individuelle sont sensiblement améliorés si les enfants sont deux ou trois à devoir ensemble réaliser la tâche, dans une situation suscitant un conflit de réponses : par exemple, si on provoque un désaccord en plaçant chaque enfant différemment face au dispositif (deux enfants situés face à face, de part et d'autre du dispositif, auront tendance à déplacer diversement les pièces); ou si on place du même côté deux enfants présentant des niveaux cognitifs différents.

Dans ces cas, il semble que l'on enregistre, chez les enfants fournissant initialement un résultat inexact, des progrès notables et durables, non seulement à cette tâche mais aussi dans le traitement d'autres exercices voisins.

Cet exemple est illustratif de nombreux travaux montrant que l'enfant progresse dans la mesure où son activité de résolution de problème l'engage dans un rapport à autrui, spécialement lorsqu'il y a un désaccord initial entre les réponses. Le problème posé est alors « d'abord de nature sociale » (2), chacun s'efforçant d'avoir raison sur l'autre d'où l'expression de « conflit sociocognitif ». Cela suppose notamment que l'enfant ne perçoive pas son partenaire comme incarnant un statut conférant d'emblée une valeur d'autorité à son jugement (c'est le cas si ce partenaire est plus âgé et/ou jugé plus expérimenté).

**Ces recherches s'inspirent de deux courants d'idées :** d'une part le modèle piagétien pour lequel la construction de l'intelligence suppose le déséquilibre adaptatif (c'est lorsque la réalité nous résiste que nous sommes amenés à revoir nos manières de penser et d'agir); l'autre courant est constitué de nombreuses études expérimentales réalisées, dès la fin des années 50 en psychologie sociale, sur le rôle du conflit social dans la formation du jugement individuel; puis les écrits du psychologue russe Lev S. Vygotski, traduits en anglais seulement vers la fin des années 70, sont venus enrichir ce débat sur le rôle des interactions sociales dans le développement intellectuel des individus.

En effet, ce qui a été décrit sous l'expression de « conflit sociocognitif » ne constitue qu'une des diverses manières que l'on a d'apprendre en interagissant avec autrui. Un des ouvrages, qui a particulièrement contribué à diffuser cette notion, s'intitulait d'ailleurs *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (3) : titre qui évoque tout aussi bien des situations de coopération, même si leur dynamique inclut notamment des désaccords à surmonter. On s'est aussi, depuis, beaucoup intéressé aux manières que nous avons d'apprendre par imitation (4).

Toujours est-il que le recours au « conflit sociocognitif » comme moyen d'apprentissage a connu un vif succès dans le champ éducatif au cours des années 80.

**L'efficacité de cette forme d'interaction** a peut-être été privilégiée en raison du caractère un peu provocateur de l'expression : le conflit sociocognitif ne porte-t-il pas l'espoir d'une réponse technique, scientifiquement démontrée, à un enseignement collectif ? On admet pourtant aujourd'hui « qu'il n'est pas obligatoirement nécessaire que les interactions se déroulent sur le mode *socioconflictuel* » (5). On sait aussi depuis longtemps que les individus peuvent d'emblée fournir des réponses différentes selon que la situation ou les contenus sur lesquels porte la tâche sont plus ou moins marqués par leur expérience sociale antérieure (6). Par ailleurs, il semble qu'après avoir interagi, l'enfant doit communiquer ce qui s'est passé à un tiers ou à un groupe de tiers pour que ses performances s'améliorent (7). Certains vont jusqu'à dénoncer les illusions d'efficacité, voire les désillusions qui auraient suivi la transposition de ces expériences au domaine pédagogique (8).

**Le bilan des applications à l'enseignement** de notions développées par la recherche expérimentale est cependant loin d'être nul. D'abord, ces recherches peuvent contribuer à recentrer la réflexion des enseignants sur certaines méthodes de travail en groupe éprouvées empiriquement depuis longtemps. A leur tour, les limites de la transposition d'expériences de laboratoire au domaine des pratiques pédagogiques peuvent contribuer à faire revisiter la teneur et la portée de concepts ainsi élaborés. Au total, ces travaux ont notamment eu le mérite d'attirer l'attention sur l'étroite interdépendance entre le mode de présentation de la tâche, les fonctionnements cognitifs individuels et différentes formes et fonctions de la médiation sociale dans la construction de la connaissance.

MARIE-JOSÉ RÉMIGY

Maître de conférences à l'université Louis-Pasteur de Strasbourg.

### NOTES

- (1) Willem Doise et Gabriel Mugny, *Le Développement social de l'intelligence*, InterEditions, 1981.
- (2) Felice Carugati, Gabriel Mugny, *Psychologie sociale du développement cognitif*, Peter Lang, 1985.
- (3) Anne-Nelly Perret-Clermont, *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, 1979.
- (4) Fayda Winnykamen, *Apprendre en imitant ?*, Puf, 1990.
- (5) Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Anne-Nelly Perret-Clermont, *Interactions sociales et représentations symboliques dans le cadre de problèmes additifs*, Recherches en didactique des mathématiques, 1980.
- (6) Willem Doise, Sylvain Dionnet et Gabriel Mugny, « Conflit sociocognitif et marquage social », *Cahiers de psychologie*, n° 21, 1978.
- (7) Michel Gilly, Jacques Fraisse et Jean-Paul Roux, « Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et sociocognitives », Anne-Nelly Perret-Clermont et Michel Nicolet, *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, DeVal, 1988.
- (8) D. Coquin-Viennot et D. Gaonac'h, « Psychologie et didactique : les notions fondamentales », Daniel Gaonac'h et Caroline Golder, *Profession enseignante*, Hachette, 1985.