

Interactions sociales et apprentissages : quels savoirs en jeu ?

**Marie-J. Liengme Bessire
Séminaire de Psychologie
Université de Neuchâtel**

Résumé

Après avoir situé la problématique de l'acquisition des connaissances dans son contexte historique et socio-culturel et décrit les postulats classiques des principaux courants fondateurs de la psychologie du développement, cet article s'attache à montrer comment se sont constituées, du point de vue théorique et empirique, la psychologie sociale du développement cognitif et l'approche interactionniste. Sont ainsi abordés les grandes questions ainsi que les résultats majeurs de recherches qui s'intéressent, depuis une quinzaine d'années, à mieux saisir comment s'intriquent ou sont liés les processus cognitifs et les facteurs sociaux dans les contextes d'apprentissage. Finalement, l'auteur présente un certain nombre de réflexions à partir de données provenant de la dernière recherche menée par le Séminaire de psychologie de l'Université de Neuchâtel.

Une problématique ne "germe" jamais spontanément : toujours, elle se situe dans le continuum de l'histoire des sociétés humaines et s'inscrit dans un cadre de pensée qui est lui-même le produit d'un certain *état de société*. Ainsi, ce troisième colloque d'orthophonie, consacré aux interventions en groupe et aux interactions, atteste, et même témoigne, d'au moins deux évolutions qui ont marqué ce siècle : l'une touchant à la question de l'acquisition des connaissances professionnelles et, plus généralement, à celle de la définition de la formation; l'autre à la conception même de l'enfant et de son développement. Nous ne nous attacherons pas ici à la première car elle dépasse largement le cadre de notre réflexion mais nous consacrerons quelques lignes à la seconde parce qu'elle conditionne l'esprit

dans lequel travaille l'équipe du Professeur A. N. Perret-Clermont depuis plus de dix ans et, à certains égards, de nombreuses pratiques liées au monde de l'enfant.

De l'émergence d'un nouveau modèle de relations sociales à la naissance de l'enfant

La seconde moitié du XIX^{ème} siècle et le XX^{ème} siècle surtout ont vu croître l'intérêt accordé au premier âge de la vie, cet épisode resté jusque-là pratiquement ignoré ou du moins mal connu de tous (Ariès, 1973). En parcourant l'histoire des cent dernières années de notre société, on remarque que la conscience du rôle essentiel joué par les expériences précoces et infantiles dans le développement intellectuel et social de l'individu a émergé très progressivement. Considéré petit à petit comme un véritable objet de recherche, l'enfant a enfin été reconnu comme un **sujet** à part entière, possédant un statut d'acteur psychologique, social, et même juridique et économique, et armé dès son plus jeune âge de compétences jusque-là insoupçonnées. Se poursuivant encore à l'heure actuelle, l'évolution de la représentation de l'enfance et du rapport à l'enfant a eu au moins deux conséquences majeures : d'une part, du point de vue pédagogique, ceux qui avaient pour tâche d'enseigner aux enfants se sont sentis *socialement responsables* de transmettre et "d'appréter" des connaissances de plus en plus nombreuses et vastes et, à cette fin, se sont de plus en plus investis dans l'étude et la mise au point de méthodes propres à les rendre plus facilement accessibles et assimilables par l'élève; d'autre part, dans l'élan de la pédiatrie naissante, fascinés par la reconnaissance de l'altérité de l'enfance et la découverte du rôle propre de l'individu dans l'élaboration de son savoir, un certain nombre de chercheurs ont constitué une science des stades du développement cognitif de l'enfant.

Ces deux démarches n'ont certes pas permis de démêler l'écheveau des mécanismes extrêmement complexes qui président à l'acquisition, à la transmission et à l'appropriation des savoirs humains, mais elles ont néanmoins le mérite d'avoir posé les questions fondamentales liées aux processus d'apprentissage mis en oeuvre par l'enfant au cours de son développement.

Apprendre-comprendre-savoir-penser...et être

A la suite de ces premiers courants qui cherchèrent à mieux comprendre les enfants, nous continuons à nous interroger sur les motivations qui les incitent à apprendre, sur la manière dont s'élaborent leurs connaissances, sur les conditions dans lesquelles ils les acquièrent et se les transmettent, sur le statut, la fonction et la légitimisation de ce/ces savoir(s) et, plus largement, sur les éléments concrets qui président au développement cognitif de l'individu. Ainsi qu'est-ce qui s'apprend ?, pourquoi ?, comment ?, quand ?, et avec quelle(s) finalité(s) et quel(s) enjeu(x) ? constituent autant de zones d'ombre qui délimitent nos champs de recherche et que nos travaux s'efforcent d'explorer et d'éclairer. Nos recherches s'inscrivent donc dans le cadre du débat sur la causalité du développement cognitif de l'enfant en tentant d'articuler la compréhension des fonctionnements cognitifs et celle des processus sociaux au sein de différents contextes relationnels et institutionnels. En essayant de mieux saisir l'intrication des mécanismes en jeu dans tout apprentissage, nous cherchons également à mieux comprendre comment les enfants gèrent les normes et les exigences inhérentes à ces situations et leur confèrent un sens qui les amène, au fil des jours, à élaborer un réseau de savoirs dynamique.

Historiquement parlant, nos travaux ont été, et sont encore, influencés par des courants théoriques classiques, nés dans les années 1920-1930, qui se sont principalement intéressés à décrire et à mesurer l'impact des facteurs sociaux sur le développement intellectuel de l'enfant et qui ont abordé la question de l'acquisition des connaissances en adoptant principalement deux points de vue que l'on peut distinguer schématiquement ainsi : soit en termes de *développement endogène* de l'individu d'une part, soit en termes de *construction* au sein d'une transmission culturelle et sociale d'autre part. Il semble nécessaire ici de rappeler brièvement quelles sont les grandes lignes et les conclusions théoriques auxquelles chacune de ces approches de la psychologie du développement ont abouti puisqu'elles ont fondé et guident encore souvent nos propres réflexions ainsi que les modèles et les projets pédagogiques dont on débat périodiquement et qui président à la destinée scolaire de la plupart des écoliers, des "enseignés" et des "apprenants" de la planète ou, du moins, du monde occidental.

Les "pères" : Piaget, Mead, Vygotsky

Le premier courant ayant, sans conteste, laissé l'empreinte la plus vive dans nos régions est celui qui a été animé par Piaget. Dans ses écrits, les facteurs sociaux sont avant tout décrits comme des éléments nécessaires à l'achèvement des structures cognitives mais ils ne sont pas conçus comme des éléments qui en constituent la source. En d'autres termes, pour Piaget, l'enfant doit disposer de structures mentales préalables afin de pouvoir intégrer les apports de l'expérience sociale. L'approche piagétienne ne nie donc pas l'incidence des facteurs sociaux puisqu'elle admet qu'ils puissent avoir un rôle *facilitateur* dans l'épanouissement individuel, mais elle les considère comme des variables supplémentaires susceptibles d'affecter la phase d'appropriation et non comme des éléments constitutifs du développement intellectuel.

Au travers de ses travaux, Mead a en revanche tenté de conceptualiser les liens entre l'interaction sociale et le développement cognitif en s'appuyant sur la notion de *conversation par gestes*. La théorie qu'il a échaudée considère que, reposant avant tout sur les gestes, l'interaction de deux individus fournit d'emblée une base pour la construction de la pensée symbolique, et ceci même si la conscience de soi n'a pas encore émergé. Ainsi appréhendé, le développement intellectuel s'effectue au travers de l'intériorisation progressive des conversations par gestes menées avec autrui au cours des expériences sociales quotidiennes. Mead ajoute également que ce processus de construction de la pensée se trouve facilité lorsque les conversations par gestes sont accompagnées par des conduites verbales.

Citons enfin les travaux du psychologue russe Vygotsky qui insistent sur la prééminence du social dans le développement de l'intelligence. Pour cet auteur, l'instrument privilégié de la construction de la pensée est le langage qui, avant d'être intériorisé, est *socialisé*, au sens où il est avant tout destiné à communiquer avec autrui et est un moyen d'établir des relations sociales. Dans son optique, le développement cognitif résulte de la transformation d'un processus interpersonnel en un processus intrapsychique.

Il faut relever que ces courants se sont prioritairement attachés à l'élaboration de *théories causales* du développement cognitif de l'enfant,

construisant des modèles qui privilégient l'une ou l'autre des dimensions en jeu (l'intra-individuel ou l'interindividuel), des conceptualisations qui demeurent plus ou moins exclusives et qui prirent, au fil des ans, des tournures plus ou moins polémiques.

La psychologie sociale du développement cognitif

Certains chercheurs des années 1970-1980, en développant une *approche empirique* de ces questions au sein d'une psychologie sociale génétique, permirent de dépasser ce débat devenu stérile, sans pour autant le trancher, en tentant de rendre compte de la complexité de la réalité des processus en oeuvre dans l'acquisition et la transmission des connaissances. A cette fin, on s'attacha à créer des instruments qui n'infèrent plus mais permettent d'observer, de mettre en évidence et de mieux saisir les liens qui unissent le "social" et le "cognitif" dans les situations d'apprentissage (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1979; Doise & Mugny, 1981).

Une première génération de recherches : à l'assaut de la complexité du réel

La première génération de recherches issues de ce courant s'attela à la tâche en mettant au point une démarche empirique et une méthodologie qui permettent de montrer par quels mécanismes médiateurs les facteurs sociaux influencent, voire mobilisent ou construisent les processus cognitifs qui, jusque-là, avaient surtout été appréhendés du point de vue de la description de leur structuration intra-psychique.

Les premiers fruits

Nous n'entrerons pas dans le détail des divers résultats obtenus durant cette première phase (Light, 1983; Gilly & Roux, 1984; Mugny, 1985) mais nous relèverons néanmoins qu'ils entraînèrent une redéfinition de la notion de "social" qui avait jusque-là été conçu comme une réalité externe dont on pourrait mesurer l'impact en mettant en oeuvre des paradigmes adéquats.

Or, les multiples expérimentations effectuées la montrèrent comme une réalité interne à tout processus intellectuel puisque, pour qu'une activité cognitive soit saisie par l'observateur, il faut qu'elle s'exprime et se communique de manière socialisée. En conséquence, l'état cognitif d'un sujet ne s'avère pouvoir être décrit qu'en interdépendance étroite avec les instruments mêmes de son diagnostic. Cela revient à dire qu'un individu placé en situation d'apprentissage, ou plus généralement dans un contexte d'acquisition de savoir et de réflexion, n'exerce jamais une activité purement cognitive : il l'insère toujours dans un réseau de connaissances sociales préalables touchant à l'objet de savoir lui-même, à son contexte, à sa finalité, aux normes qui le régissent mais aussi aux partenaires explicites ou implicites et aux relations interpersonnelles antérieures qui y sont attachés. Un concept, celui d'*intersubjectivité*, se dégagait ainsi pour désigner cet espace discursif mais aussi référentiel dans lequel les sujets inscrivent le sens qu'ils confèrent à l'échange dans lequel les engage toute activité cognitive (Grossen, 1988). Un autre fait récurrent fut mis en évidence durant cette première génération de recherches, à savoir le rôle structurant joué par les confrontations de points de vue chez des sujets ayant des états de compréhension limités (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981). On observa en effet que les individus possédant de faibles compétences dans une tâche les voyaient croître après qu'ils ont été mis en situation de co-résolution avec un partenaire mettant en oeuvre un mode de pensée et/ou des stratégies de résolution différents du leur. Ces *conflits socio-cognitifs*, comme l'on a nommé ces divergences de perspectives sur la résolution et la solution de problèmes, semblent provoquer une restructuration profonde des modalités cognitives. Cette restructuration se maintient, si l'on respecte certaines données, lorsque l'on généralise, dans des tâches proches, les notions opératoires mises en oeuvre. Elle permet, à certaines conditions, de modifier, en terme de progrès, le niveau opératoire de l'enfant (Perret-Clermont & Nicolet, 1988).

Une deuxième génération de recherches : l'interaction sociale ? That is the question...

Constatant que toute activité intellectuelle ne peut être dégagée du *contexte interprétatif* dans lequel elle s'inscrit, une deuxième génération de recherches fut alors mise en place visant à explorer non plus seulement les

conduites cognitives de l'enfant mais l'interaction socio-cognitive elle-même. Pour reprendre une métaphore chère au Professeur A. N. Perret-Clermont, il s'agissait de mettre en oeuvre des designs expérimentaux propres à percer les mystères de cette fameuse "boîte noire" que constitue l'interaction sociale car, si l'on avait par ailleurs déjà pu vérifier et même mesurer ses effets sur les performances individuelles des sujets (différences pré-test/post-test), l'on ne savait toujours pas grand chose sur sa dynamique interindividuelle (modalités de l'interaction elle-même).

A ce stade de la réflexion sur les liens entre les interactions sociales et la résolution de problèmes, les coordinations interpersonnelles d'actions et d'opérations, le recours à des instruments sociaux de symbolisation, l'invocation de relations passées, de normes, de valeurs, la définition des rôles respectifs des interactants, bref tous les éléments semblant entrer dans la définition même de la tâche ou du problème, dans sa compréhension et dans sa résolution sont devenus des objets de recherche privilégiés.

Au fil des ans, il a ainsi été possible d'explorer :

- *le champ des partenaires de l'interaction*
[influence de leur statut réel ou invoqué, symétrique ou asymétrique, de leur rôle implicite, explicite ou attribué (Grossen, Iannaccone & Liengme, 1992 a et b), adulte-enfant, enfant-enfant, maître/chercheur-enfant (Schubauer-Leoni, Perret-Clermont & Grossen, 1992), etc., de la perception de l'interactant, novice, expert ou pair (Liengme Bessire, 1994), ami(e), non-ami(e) (Dumont & Moss, 1992)]
- *le champ du contexte*
[dans la classe, hors de la classe, etc. (Schubauer-Leoni, Bell, Grossen & Perret-Clermont, 1989; Schubauer-Leoni, 1990)]
- *le champ de la tâche*
[avec ou sans feed-back, tâches logico-mathématiques (Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1989), tâches informatiques, spatiales, etc. (Gwinner, 1991; Roux & Andreucci, 1992), marquage social (Nicolet, 1994), habillage de la tâche, etc.]

Savoir, savoir-faire et faire savoir

Ces nombreuses expérimentations ont permis de démontrer que résoudre un problème de nature cognitive et, plus largement, "réfléchir" et "connaître" ne sont pas seulement une affaire cognitive : normes, identités, perceptions des rôles, attentes réciproques, enjeux, relations et expériences antérieures interfèrent sur les modalités intellectuelles "mobilisables"/mobilisées par le sujet. Il a ainsi été possible de préciser les conditions sociales faisant "profiter" l'enfant d'une phase d'interaction avec un pair et de recueillir quelques éléments de réponse sur la nature des progrès cognitifs enregistrés dans les paradigmes expérimentaux créés. Les expériences réalisées à Neuchâtel ont été répliquées par d'autres chercheurs s'intéressant aux mêmes problématiques mais provenant de différents lieux tels Genève, le Tessin, l'Italie, la France, la Grande-Bretagne, la Grèce, les Pays-Bas, afin de pouvoir observer quelles sont les véritables variables en jeu dans les processus de construction des connaissances et de mettre en évidence l'influence du contexte socio-culturel et des normes sociales sur l'activité cognitives des enfants.

Aujourd'hui, la somme des données recueillies et traitées nous autorise à concevoir les connaissances comme étant à la fois une *modélisation de la réalité* et un *produit d'une forme particulière de relation interpersonnelle* qui crée (ou pas) les conditions propres, voire nécessaires, à son élaboration, sa formulation, sa transmission et sa validation. Nous sommes aujourd'hui à l'aube d'une nouvelle génération de recherches qui tentent de saisir, par le biais d'analyses fines des contenus interactionnels, comment les individus coordonnent la double activité, cognitive (centrée sur la résolution de la tâche) et sociale (centrée sur la gestion de la tâche et la définition de la situation) qu'ils déploient lorsqu'ils sont confrontés au réel (Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, Grossen, 1991).

Ici et maintenant

La dernière expérimentation, baptisée "Cubes", que nous avons menée à Neuchâtel grâce au FNRS¹, sous la direction du Professeur A. N. Perret-Clermont, avec la collaboration du Professeur M. Grossen et d'A. Iannaccone de l'Université de Salerne, nous permettra de préciser quelles sont nos préoccupations et nos méthodes actuelles (Grossen, Iannaccone & Liengme, 1992b).

Présentation de la tâche

La tâche que nous avons utilisée est l'épreuve bien connue des cubes de Kohs, à laquelle on recourt habituellement en tant qu'instrument de diagnostic. Rappelons que l'on demande à l'enfant de reconstituer des figures en deux dimensions au moyen de cubes colorés, l'image à reproduire et la surface des cubes n'étant pas de même échelle. La difficulté des problèmes à résoudre va grandissante au cours de la passation, ceci pour deux raisons : d'une part parce que l'on accroît progressivement le nombre de cubes nécessaires à la réplique des figures (4, 9, 16 cubes); d'autre part parce que les images à reconstituer deviennent de plus en plus complexes (triangles, diagonales nécessitant la combinaison de plusieurs cubes, etc.).

Les standards établis par Kohs (prise en compte du temps de réalisation et de la conformité de la construction) ont été utilisés, sans modification, pour définir le niveau d'expertise initial et final (A, B, C, D, E) de chaque enfant. Deux échecs **consécutifs** (temps et/ou conformité) conduisaient à l'arrêt de la passation, le dernier item réussi définissant le niveau du sujet. Étaient novices les enfants ayant atteint le niveau A ou B (maîtrise des figures à 4 cubes uniquement ou des figures à 4 cubes renversées également). Étaient experts les sujets ayant atteint le niveau D (maîtrise des figures complexes) mais disposant cependant encore d'une marge de progrès (derniers items du niveau D et niveau E).

¹ Nous remercions le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (contrat no. 11-285661-90) grâce auquel cette recherche a pu être menée.

La procédure expérimentale

Le plan expérimental se composait de 4 phases :

- Un **pré-test individuel** où l'on mesurait, à l'aide de l'épreuve de Kohs, le niveau de compétence de tous les enfants d'une classe primaire (8-9 ans) du canton de Neuchâtel (6 classes visitées au total) et qui nous permettait de distinguer d'une part des novices, d'autre part des experts.
- Une **phase d'instruction** où un tiers des novices recevait, par l'expérimentatrice, un enseignement directif des principales stratégies de résolution propres à la tâche. A la fin de cette phase, l'on contrôlait que le novice soit devenu un expert "instruit". Tous les sujets n'ayant pas atteint ce niveau de compétence à la fin de cette phase étaient écartés.
- Une **phase d'interaction**, répartie en deux conditions expérimentales :
 - l'une où un expert "initial" était amené à interagir avec un novice n'ayant pas subi la phase 2 (condition 1);
 - l'autre où un expert "instruit" par l'adulte dans la phase 2 était amené à interagir avec un novice n'ayant pas subi la phase 2 (condition 2).
 Les dyades, toutes composées d'enfants de même sexe, avaient à reproduire 3 figures complexes comportant 16 cubes, sans limite de temps.
- Un **post-test individuel**, identique au pré-test.

Les hypothèses générales

Ce design expérimental était conçu afin d'étudier *l'influence du mode d'acquisition de l'expertise sur le mode d'interaction lui-même ainsi que sur l'évolution de l'expertise des sujets.*

Notre principale hypothèse était que l'enfant ayant subi une phase d'enseignement au travers d'une relation asymétrique (adulte-enfant, condition 2) tendrait à reproduire ce mode de relation au savoir et à la transmission du savoir dans l'interaction avec son partenaire et qu'il en résulterait pour le novice ayant interagi dans ces conditions un faible bénéfice cognitif. Au contraire, nous faisons l'hypothèse que l'expert

"initial" tendrait à établir une relation symétrique avec son partenaire ce qui devrait lui permettre de plus progresser au post-test.

Survol des principaux résultats

Nous n'entrerons pas dans le détail des analyses statistiques qui ont été conduites mais en donnons néanmoins la substance.

Contrairement à nos hypothèses, les novices de la condition 2 (ayant interagi avec un expert "instruit") progressent davantage au post-test que les novices de la condition 1 (ayant interagi avec un expert "initial"). Quant aux experts, ceux de la condition 1 progressent davantage que ceux de la condition 2.

Ces résultats sont pour le moins troublants car ils conduisent à dire que les novices qui ont le plus appris, sont ceux qui ont interagi avec des partenaires qui eux, au contraire, ont "désappris" dans l'opération... Une question s'impose alors immédiatement : comment peut-on apprendre avec/de/par quelqu'un qui "perd" son savoir dans le même temps ?

De la perplexité à l'exploration de l'interaction

Afin de trouver quelques éléments d'explication, nous nous sommes penchés sur les phases d'interaction.

Dans un premier temps, nous avons entrepris de comparer leur durée moyenne. Il ressort de ce premier examen que les sujets placés en condition 2 (novice-expert instruit par l'adulte) utilisent, en moyenne, considérablement plus de temps pour reproduire les trois items proposés que les enfants de la condition 1. Dans un deuxième temps, nous avons examiné le nombre de figures conformes réalisées dans chacune des conditions expérimentales. Cette analyse laisse apparaître une nouvelle différence entre les deux conditions expérimentales puisque les sujets de la condition 2 réalisent plus de figures incorrectes que leurs camarades placés en condition 1.

Considérant que ces résultats méritaient que l'on approfondisse l'examen des modalités interactives, il a été entrepris une analyse plus fine. A cette fin, il a été élaboré une grille d'observation multidimensionnelle permettant de distinguer les conduites et les stratégies mises en oeuvre durant la phase d'interaction. L'un des buts que nous poursuivons au travers de cet énorme travail de dépouillement et d'analyse est de pouvoir comparer et mettre en relation les progrès, les stagnations ou les régressions au post-test avec certains patterns relationnels.

Cette phase n'étant, à ce jour, pas terminée, nous ne pouvons pas en donner les conclusions. Nous sommes néanmoins en mesure de présenter quelques réflexions car certains processus, certains mécanismes récurrents qui paraissent pertinents, certains types d'échanges ont déjà pu être mis en évidence.

Il apparaît en effet², par exemple, que la relation à la tâche et l'investissement des deux enfants sont largement influencés par l'espace de résolution qu'ils ont à leur disposition et qu'ils sont prêts à partager avec leur partenaire. Il se dégage ainsi différents modes de résolution qui vont de **la collaboration à la résolution unilatérale** en passant par **la co-élaboration alternée**. On peut également observer que les conditions sociales de la résolution se mettent en place progressivement et sont perpétuellement renégociées au cours de l'interaction (gestes, regards, verbalisations, gestion de l'espace) en fonction du niveau de réussite ou d'échec dans la tâche. Un ajustement social réciproque, permanent et "efficace" (c'est-à-dire symétrique et non implicite) semble ainsi créer les conditions d'une plus grande centration sur la tâche qui paraît conduire à de meilleures performances au post-test. La prise en compte du point de vue cognitif du partenaire, qu'il soit plus ou moins compétent, semble être réalisable et réalisée que si chaque enfant est reconnu comme un "partenaire socio-cognitif" de la gestion de la tâche. A l'inverse, il semble que les enfants ne parviennent pas à dépasser le stade de la centration sur le statut du partenaire tant qu'ils n'ont pas établi le dialogue, qu'ils n'ont pas construit une intersubjectivité, au niveau du rôle social qui se joue dans la résolution et, plus généralement, dans la tâche (l'importance accordée à

²Cette partie de l'exposé était soutenue, lors du colloque, par des extraits vidéo provenant de notre corpus.

l'expérimentatrice, qui possède pourtant un rôle muet, est à ce titre significative).

En ce qui concerne les verbalisations, on peut en distinguer de trois types : le premier s'applique aux **verbalisations auto-centrées** qui semblent agir comme des appuis concrets dans la recherche de la solution (explicitations de sa pensée en action); le deuxième est lié à **la communication à autrui** d'informations sur la tâche (suggestions, validations, justifications, voire démonstrations de stratégies); le troisième concerne enfin les **verbalisations hétéro-centrées** qui semblent avoir pour fonction de clarifier les rôles et les perceptions des rôles des interactants dans la tâche. Il est intéressant de noter que ces "langages" d'analyse des figures, des modèles, des actions, de la situation et des relations se développent et s'élaborent surtout au travers de l'exploration conjointe de stratégies de résolution et procèdent principalement de la coordination de schèmes d'action et de points de vue exprimés alternativement par les enfants. On remarque ainsi que la réussite ou l'échec dans l'acquisition de la notion opératoire en jeu sont profondément contextualisés et sont liés à la mise en place, à la constitution d'une relation tripolaire non-univoque, englobant l'objet de savoir et les deux interactants.

Les analyses tirées de notre corpus vidéo et, plus largement, les recherches qui sont menées par le Séminaire de psychologie, mettent clairement en évidence le rôle fondamental du contexte social et interpersonnel dans lequel s'insère l'activité cognitive. Les données recueillies depuis une quinzaine d'années et celles que nous continuons à récolter montrent que la construction des savoirs sociaux et le développement des processus cognitifs sont fondamentalement interdépendants. Cela nous permet aujourd'hui de remettre en question la séparation classique entre le "cognitif" et le "social" et de concevoir le "penser" comme étant inscrit dans un cadre socio-historico-culturel dont, il est vrai, il reste à découvrir comment il se crée et de quoi il est effectivement constitué, mais qui en conditionne, voire en détermine, l'émergence.

Concrètement, cela nous amène à réfléchir, et même à reconsidérer, la manière dont on appréhende généralement le problème de l'échec et son traitement, qu'il soit diagnostiqué au niveau du "social" ou du "cognitif", et, plus largement, le concept même de normalité ainsi que les questions liées

aux dysfonctionnements et aux pathologies de la cognition et du champ social.

Ces travaux soulignent enfin l'importance de la définition et de la délimitation d'un espace **pour penser** afin qu'il puisse se construire un espace de pensée.

Bibliographie

- ARIÈS, Ph. (1973) : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- DOISE, W., G. MUGNY (1981) : *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
- DOISE, W., G. MUGNY, A.-N. PERRET-CLERMONT (1975) : "Social interaction and the development of cognitive operations", *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- DUMONT, M., H. MOSS (1992) : "Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants", *Enfance*, 46, 4, 375-404.
- GILLY, M., J.-P. ROUX (1984) : "Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre d'une procédure de résolution chez des enfants de 11-12 ans", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, 171-188.
- GROSSEN, M. (1988) : *L'intersubjectivité en situation de test*, Cousset, Delval.
- GROSSEN, M., A. IANNACCONE, M.-J. LIENGME (1992a) : *Expertise et perception de l'expertise : effet des processus de comparaison sociale sur l'activité cognitive de l'enfant. Rapport de recherche. FNRS no. 11-285661-90*, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- GROSSEN, M., A. IANNACCONE, M.-J. LIENGME (1992b) : *Expertise et perception de l'expertise : modes d'acquisition de l'expertise et interactions sociales entre enfants. Rapport de recherche. FNRS no. 11-285661-90*, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- GWINNER, A. (1991) : *Efficacité de l'interaction sociale entre pairs dans une tâche de construction de puzzles chez des enfants de 4-5ans*, Université de Nancy II, Thèse de doctorat.
- LIENGME BESSIRE, M.-J. (1994) : "Experts et novices face au savoir", in : *Le changement en éducation : éducation au changement ? Atti del congresso SSRE 1993*, Bellinzona, Ufficio Studi e Ricerche, 135-145.

- LIGHT, P. (1983) : "Social interaction and cognitive development : a review of post-Piagetian research", in : S. MEADOWS (éd.) : *Developing thinking approaches to children's cognitive development*, London; New York, Methuen, 67-88.
- MUGNY, G. (éd) (1985) : *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- NICOLET, M. (1994) : *Dynamique relationnelle et processus cognitifs : étude du marquage social chez des enfants de 5-7-ans*, Neuchâtel, Thèse de doctorat.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., M. NICOLET (éd.) (1988) : *Interagir et connaître*, Cousset, Delval.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., M.-L. SCHUBAUER-LEONI (1981) : "Conflict and cooperation as opportunities for learning", in : P. ROBINSON (éd.) : *Communication in Development*, London, Academic Press, 203-233.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., M.-L. SCHUBAUER-LEONI (1989) : "The Social Construction of Meaning in Math Class Interaction", in : KEITEL, C., P. DAMEROW, A. BISHOP, P. GERDES (éds.) : *Mathematical Education and Society*, Paris, UNESCO, 121-122.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., M.-L. SCHUBAUER-LEONI, M. GROSSEN (1991) : "Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherches", *Cahiers de psychologie*, 29, Neuchâtel, Université.
- ROUX, J.-P., C. ANDREUCCI (1992) : "Prise de conscience des variables relatives aux contenants et jugements d'enfants de 5-6 ans dans des tâches d'évaluation des contenus", *Psychologie et Education*, 9, 71-93.

- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1990) : "Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe : une affaire de contexte", *Résonances*, 6, 16-18.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., N. BELL, M. GROSSEN, A.-N. PERRET-CLERMONT (1989) : "Problems in assessment of learning : the social construction of questions and answers in the scholastic context", in : PERRET-CLERMONT, A.-N., M.-L. SCHUBAUER-LEONI (éds.) : *Social Factors in Learning and Instruction, International Journal of Educational Research*, 13, 6, 671-684.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., A.-N. PERRET-CLERMONT, M. GROSSEN (1992) : "The Construction of adult-child intersubjectivity in psychological research and in school", in : VON CRANACH, M., W. DOISE, G. MUGNY (éds.) : *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, Berne, Hans Huber Verlag, 69-77.