

## CONCLUSION

Ce chapitre portait principalement sur les interactions entre le processus d'apprentissage et les facteurs liés à l'apprenant et à sa trajectoire. Nous avons tout d'abord repéré, sur un plan théorique, les points d'articulation possibles entre la trajectoire de l'apprenant et le processus d'apprentissage tel qu'on l'a modélisé dans la perspective constructiviste. Nous avons ensuite dégagé une série d'implications, à la fois pédagogiques et institutionnelles. Nous allons à présent nous pencher sur les liens entre le processus d'apprentissage et un autre type de facteurs : ceux liés aux caractéristiques de la situation de formation et tout particulièrement, le mode d'interactions sociales qui s'y développe. A nouveau, nous aborderons cette problématique, à la fois sous un angle théorique et sous l'angle des implications pédagogiques et institutionnelles.

## CHAPITRE VIII

Interactions sociales  
et apprentissage

Dans le chapitre précédent, nous nous sommes penchés sur des facteurs d'apprentissage se rapportant essentiellement à des caractéristiques personnelles des apprenants. Ici, par contre, il sera surtout question de facteurs liés à des caractéristiques de la situation de formation. D'une manière générale, le propre de la situation de formation est d'offrir à l'individu qui apprend la possibilité d'interagir socialement avec d'autres. Il peut interagir non seulement avec le formateur mais généralement aussi avec des pairs. La question centrale qui nous occupe dans ce chapitre est précisément de savoir dans quelle mesure, par quels mécanismes et à quelles conditions, les interactions sociales peuvent affecter le processus individuel d'apprentissage, en particulier dans un contexte de formation d'adultes.

La question des relations entre apprentissage cognitif et interactions sociales a fait l'objet de nombreux travaux, principalement dans deux champs de recherche. Il s'agit tout d'abord de la recherche sur le conflit socio-cognitif qui s'est développée dans le champ de la psychologie sociale génétique depuis une quinzaine d'années, principalement en Europe francophone. La préoccupation centrale de ces chercheurs est de comprendre le rôle de l'interaction sociale dans le processus

de construction de l'intelligence chez l'enfant. Leurs recherches les ont amenés à proposer une théorie de la genèse sociale des structures cognitives. D'autre part, la problématique des interactions sociales dans l'apprentissage est également au centre du courant de recherche sur l'apprentissage coopératif. Ce courant s'est développé depuis une vingtaine d'années, principalement aux Etats-Unis. Ces chercheurs se sont principalement penchés sur les effets de dispositifs pédagogiques qui encouragent les interactions coopératives entre pairs, comparativement à d'autres dispositifs. La plupart de ces études ont été menées en situation naturelle, ou quasi naturelle, d'enseignement scolaire.

C'est donc à partir de ces deux cadres théoriques que nous nous proposons de traiter ici la problématique des interactions sociales dans l'apprentissage. Le lecteur pourrait s'étonner du choix de ces référents théoriques, alors qu'il est avant tout question dans cet ouvrage d'apprentissage en situation de formation d'adultes. En effet, les travaux dans ces deux courants de recherche portent essentiellement sur l'apprentissage chez des enfants — de jeunes enfants pour la recherche sur le conflit socio-cognitif, des enfants ou adolescents en âge scolaire pour la recherche sur l'apprentissage coopératif — et non des adultes. De plus, les recherches sur le conflit socio-cognitif ont été réalisées presque exclusivement en situation de laboratoire, alors qu'on s'intéresse ici à l'apprentissage en situation naturelle de formation. Enfin, ces mêmes recherches portent sur un type bien particulier d'apprentissage, à savoir, l'acquisition de schèmes opératoires d'intelligence, alors que nous nous intéressons ici à la construction d'autres formes de connaissances également, en particulier les connaissances déclaratives. La plupart des hypothèses proposées par la théorie du conflit socio-cognitif n'ayant pas fait à ce jour l'objet d'une validation systématique dans le champ empirique qui nous occupe — sujets adultes, situation naturelle de formation, autres formes de connaissances —, il est donc clair qu'à tout le moins, c'est avec la plus grande prudence que nous dégagerons les

implications de ces travaux pour le contexte de la formation d'adultes.

Le choix de ces référents théoriques nous paraît néanmoins justifié, principalement pour trois raisons. Tout d'abord, il n'y a, à ce jour, que très peu de travaux de recherche traitant de la question des rapports entre apprentissage et interaction sociale spécifiquement dans un contexte de formation d'adultes ou même d'enseignement supérieur. Ensuite, les hypothèses proposées par ces deux courants de recherches nous semblent, d'une part, solides du point de vue de leurs fondements empiriques et théoriques et, d'autre part, *a priori* pertinentes et heuristiquement très stimulantes pour le contexte qui nous occupe. C'est en tout cas que nous espérons montrer dans les pages qui suivent. Enfin, nous espérons que la présentation de ces travaux et les réflexions qui les accompagnent stimuleront la recherche en éducation des adultes en vue d'un examen empirique systématique de ces hypothèses dans le champ empirique qui nous occupe.

Ce chapitre comporte trois parties. Les deux premières seront consacrées à un exposé de la théorie du conflit socio-cognitif, d'abord, et de l'apprentissage coopératif ensuite. Dans la troisième partie, nous tenterons de dégager quelques implications pédagogiques et institutionnelles de ces propositions théoriques pour la formation d'adultes.

## LA THÉORIE DU CONFLIT SOCIO-COGNITIF

### *Le rôle des interactions sociales dans la genèse des structures cognitives*

La théorie du conflit socio-cognitif a déjà fait l'objet de nombreuses présentations (voir en particulier les ouvrages de synthèse de Perret-Clermont 1979, Doise et Mugny 1981,

Mugny 1991, Perret-Clermont et Nicolet 1988). Nous ne ferons donc ici qu'en rappeler les grandes lignes. La théorie s'appuie au départ sur le postulat piagétien présenté dans les chapitres antérieurs, selon lequel le conflit cognitif joue un rôle moteur dans la genèse de structures de connaissances nouvelles : l'entrée en conflit d'une structure cognitive donnée avec une information incompatible et la perturbation cognitive qui en résulte vont engager le sujet dans la recherche d'un nouvel équilibre, recherche qui le conduira, le cas échéant, à l'élaboration d'une structure nouvelle, compatible avec l'information « perturbante ». Cependant, l'hypothèse fondamentale de la théorie du conflit socio-cognitif est que cet effet structurant du conflit cognitif est accru lorsqu'il s'inscrit dans une relation sociale ou, en d'autres termes, lorsqu'il se double d'un conflit social. Prenons un exemple.

Dans un premier cas, imaginons un individu, Pierre, véhiculant une conception selon laquelle le pouvoir dans une organisation ne peut être, par définition, que l'attribut de personnes ayant un statut hiérarchique élevé dans l'organisation. Or, Pierre a un jour l'occasion d'observer une situation dans laquelle il ne peut que constater que des individus en position hiérarchique basse parviennent néanmoins à exercer un pouvoir manifeste dans l'organisation (et/ou inversement, que des individus en position hiérarchique élevée n'y parviennent pas). Notons que peu importe ici que Pierre ait lui-même observé une telle situation dans sa vie quotidienne ou qu'il l'ait rencontrée au travers d'une lecture ou d'un exposé dans le cadre par exemple d'une formation.

Dans un deuxième cas, imaginons un autre individu, Paul, porteur de la même conception du pouvoir que Pierre. Paul est un jour amené à interagir socialement — dans sa vie quotidienne ou en formation — avec un autre, Jacques, qui soutient une conception différente de la sienne. Jacques soutient par exemple que le pouvoir d'un acteur dans

une organisation n'est pas *a priori* lié à sa position hiérarchique, mais bien à la capacité qu'a cet acteur de contrôler un certain nombre de ressources indispensables pour l'organisation. La discussion s'engage entre Paul et Jacques, l'un poussant l'autre à avancer davantage d'arguments et d'exemples pour étayer son point de vue.

Ces deux cas ont en commun d'illustrer une situation typique de conflit cognitif entre une structure cognitive et une information « perturbante » : une observation personnelle dans le premier cas, un point de vue exprimé par autrui dans le second. Cependant, dans le premier cas, à la différence du second, le sujet est seul, livré à lui-même, face à l'observation contradictoire ; le conflit cognitif est donc strictement intra-individuel. Dans le second cas, au contraire, le conflit cognitif s'inscrit dans une interaction sociale ; le conflit cognitif est aussi interindividuel et l'on parlera, en l'occurrence, d'un conflit socio-cognitif. Dans ce cas, les deux systèmes de réponse sont non seulement logiquement incompatibles mais aussi socialement hétérogènes. En vertu de l'hypothèse fondamentale de la théorie du conflit socio-cognitif, l'accommodation de la structure de connaissances initiale aurait dès lors plus de chance de se produire dans le second cas que dans le premier.

Rappelons cependant que l'hypothèse de l'effet structurant du conflit socio-cognitif a été validée dans le cadre de situations expérimentales dans lesquelles des enfants ont à résoudre, dans différentes conditions, des épreuves piagésiennes classiques (principalement des tâches de transformation spatiale, de coordination motrice et de conservation des longueurs, liquides ou nombres). C'est dans ce contexte que l'on a pu montrer expérimentalement que 1/ à certaines conditions, l'interaction sociale permet aux enfants d'un niveau de développement cognitif donné de réaliser certaines tâches d'apprentissage qu'ils ne réussissent pas lorsqu'ils travaillent tout seuls, 2/ elle leur permet de réaliser ensuite ces tâches seuls, 3/ les acquis ainsi réalisés sont, dans une certaine mesure, stables

et transposables à d'autres tâches et 4/c'est par les conflits socio-cognitifs qu'elle suscite que l'interaction sociale est source d'apprentissage (Doise 1993 : 127).

Trois arguments sont avancés par Carugati et Mugny (1991 : 65-66) pour expliquer l'efficacité propre du conflit socio-cognitif. Premièrement, le conflit social qui oppose *hic et nunc* le sujet à autrui favoriserait une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de l'existence de réponses possibles autres que la sienne. Une telle prise de conscience serait en effet moins probable si le sujet était livré à lui-même face à une observation potentiellement contradictoire. Selon les auteurs, ceci est vrai chez le jeune enfant, notamment, lorsqu'il est confronté à ses contradictions internes en raison de la flexibilité typique de la pensée pré-opératoire. Il nous semble cependant que l'argument garde *a priori* toute sa pertinence pour l'adulte, quoique pour des raisons différentes. En effet, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, l'adulte peut s'avérer tout aussi peu sensible à ses contradictions internes, notamment, lorsqu'elles concernent des structures de connaissances étroitement liées à son identité. En d'autres termes, la difficulté de décentration lorsque l'individu est livré à lui-même peut s'avérer dans certains cas aussi grande pour l'adulte que pour l'enfant, mais pour des raisons différentes.

Deuxièmement, l'interaction avec autrui permet au sujet de bénéficier d'informations qui peuvent l'aider à élaborer une nouvelle réponse, des informations dont il n'aurait pas nécessairement disposé s'il avait été livré à lui-même. Cet argument est généralement utilisé par les tenants de la théorie du conflit socio-cognitif pour s'opposer à la thèse classique de la théorie de l'apprentissage social, théorie selon laquelle l'interaction sociale est source d'apprentissage dans la mesure où le sujet se voit proposer un modèle explicite correct de réponse par son partenaire (effet « modelling »). Plusieurs expériences ont en effet démontré que la confrontation à un modèle correct de réponse n'est pas nécessaire à l'induction d'un progrès

cognitif (cf. Carugati et Mugny 1991). Loin de nier l'importance de l'impact du modèle correct dans l'apprentissage, la théorie du conflit socio-cognitif en fournit cependant une autre explication. Ce serait moins le caractère correct du modèle proposé que son caractère conflictuel ou alternatif par rapport à la réponse initiale du sujet qui en expliquerait l'efficacité (*ibid.*). Cette proposition théorique a des implications importantes pour les pratiques de formation, ainsi qu'on le verra plus loin.

Troisièmement, dans une situation de conflit socio-cognitif, le conflit cognitif comporte un enjeu social. Le conflit que les partenaires ont à résoudre, l'équilibre qu'ils doivent rétablir, ne sont pas purement cognitifs, ils sont avant tout de nature sociale et dans cette mesure, les partenaires seront plus activement engagés dans la recherche d'une solution :

« les régulations cognitives caractéristiques du développement cognitif répondent en réalité à une sorte de besoin d'établir ou de rétablir une relation spécifique avec autrui. Le problème posé à l'enfant est d'abord de nature sociale, et les instruments socio-cognitifs qu'il est amené à développer ne le sont que dans la mesure où ils permettent à l'enfant de rétablir un équilibre de nature sociale ». (*Ibid.*)

Il ne faudrait cependant pas conclure ici que l'interaction sociale en soi est toujours source d'apprentissage : toute interaction sociale n'est pas nécessairement de nature socio-cognitive et tout conflit socio-cognitif ne conduit pas nécessairement à l'élaboration de structures cognitives nouvelles chez le sujet. Très tôt, la recherche sur le conflit socio-cognitif a mis en évidence un certain nombre de facteurs qui conditionnent significativement les effets de l'interaction sociale sur le processus de construction de structures cognitives nouvelles. Nous allons à présent nous pencher sur quatre de ces facteurs qui nous semblent particulièrement pertinents pour notre problématique : le degré d'asymétrie de la relation sociale, l'intensité de l'interaction socio-cognitive, les caractéristiques socio-affectives de l'interaction sociale et les prérequis cognitifs et sociaux devant être maîtrisés par les partenaires de l'interaction.

*L'asymétrie des relations sociales*

Parmi les facteurs susceptibles de conditionner les effets du conflit socio-cognitif, le degré de symétrie de la relation sociale a depuis longtemps attiré l'attention des chercheurs. En résumé, une relation fortement asymétrique est susceptible d'enclencher un mode de régulation du conflit socio-cognitif peu favorable à l'apprentissage. Cependant, cette relation négative entre asymétrie de la relation et d'apprentissage est elle-même conditionnée par un certain nombre de facteurs. Voyons cela en détail.

*Régulation relationnelle ou socio-cognitive.* — De Paolis et Mugny (1991) ont proposé de distinguer deux modalités de régulation d'un conflit socio-cognitif : la régulation relationnelle et la régulation socio-cognitive. Dans la première, le conflit n'est résolu que sur son versant relationnel.

« Une régulation est [...] définie comme relationnelle lorsque la résolution du conflit consiste en une modification de la réponse de l'un ou de plusieurs des partenaires qui vise à rétablir l'état de la relation interindividuelle antérieur à l'apparition du conflit de réponses, sans que lui corresponde en contrepartie un réel travail cognitif. Une telle régulation est dite relationnelle car il est possible de montrer que cette modification ne constitue qu'un changement de surface, un changement au niveau public en quelque sorte, dont la fonction est de résoudre son versant relationnel. La modification de réponse découle en ce cas uniquement du rapport social entretenu par les partenaires, et ne vise [...] qu'à rétablir un rapport qui redevienne non conflictuel. » (De Paolis et Mugny 1991 : 95)

En principe, il ne peut donc y avoir d'accommodation des structures de connaissances dans ce type de régulation.

La régulation relationnelle peut prendre deux formes particulières. La complaisance d'une part (cf. en particulier Asch 1956, et Kelman 1958), que l'on observe lorsque le conflit est résolu dans son versant social par un ralliement public, momentané et superficiel d'un des partenaires au point de vue de

l'autre sans que se soit produite pour autant une réelle modification interne des points de vue. L'autre forme de régulation relationnelle est la juxtaposition des points de vue potentiellement conflictuels, sans réelle confrontation ni, *a fortiori*, modification de ces points de vue. Intuitivement on peut aisément repérer ces deux formes de régulation relationnelle dans un contexte de formation. Qui d'entre nous, comme formateur, n'a jamais été confronté au phénomène de complaisance lorsque, à la suite d'un désaccord explicite de points de vue avec un étudiant, on voit celui-ci subitement se rallier publiquement à notre point de vue, nous laissant néanmoins l'impression désagréable que ce revirement n'est que superficiel, purement « social », et qu'aucune modification cognitive ne s'est réellement produite chez l'étudiant ? Qui d'entre nous n'a pas non plus vécu des situations de régulation relationnelle réciproque lorsque au cours d'une discussion, on voit chacun des partenaires camper « cordialement » sur ses positions sans qu'intervienne un réel travail de réorganisation cognitive chez les partenaires ?

A l'opposé, on parlera de régulation socio-cognitive du conflit socio-cognitif lorsque celui-ci est résolu par un travail de réorganisation cognitive — et donc d'accommodation des structures de connaissances mobilisées — chez les partenaires de l'interaction. De Paolis et Mugny définissent comme suit ce type de régulation.

« une régulation socio-cognitive est définie par l'élaboration, parfois collective et parfois individuelle, de nouveaux instruments cognitifs, caractéristiques du progrès cognitif. Dans ce cas, la régulation du conflit ne s'effectue plus simplement par un changement de réponses socialement manifestes assurant la réduction du conflit, mais au contraire par un changement plus fondamental résultant d'une réorganisation cognitive de l'un ou de plusieurs des partenaires, consistant de fait en une coordination des points de vue ou des concentrations initialement opposés. Cette transformation suppose donc une activité cognitive centrée sur la comparaison et l'intégration des systèmes de réponses, des définitions d'abord contradictoires de l'objet ou de la relation cognitive qui préside à la tâche ». (De Paolis et Mugny 1991 : 95).

*Les effets de l'asymétrie.* — A la lumière de cette distinction entre les modes de régulation possibles du conflit socio-cognitif, poser la question des conditions d'efficacité du conflit socio-cognitif revient à s'interroger sur les facteurs susceptibles de favoriser une régulation socio-cognitive du conflit par opposition à une régulation relationnelle. Un premier facteur mis en évidence par la littérature concerne la structure de la relation sociale dans laquelle s'inscrit le conflit socio-cognitif. En bref, il apparaît qu'une structure asymétrique est propre à favoriser une régulation relationnelle du conflit. On a ainsi pu montrer dans des situations expérimentales portant sur des tâches piagétienne, que lorsque le point de vue alternatif était proposé à l'enfant par un adulte (l'expérimentateur) plutôt que par un autre enfant, on induisait le plus souvent chez le sujet une régulation relationnelle du conflit par complaisance. L'asymétrie relationnelle ne concerne pas uniquement la relation de l'enfant à l'expérimentateur adulte. Elle peut aussi caractériser les relations entre pairs, soit qu'on ait affaire à des groupes déjà constitués dont les relations socio-métriques sont déjà fortement hiérarchisées, soit que l'asymétrie soit introduite expérimentalement, par exemple, par des consignes concernant des modalités de discussion ou de prise de décision. Ce qu'il importe de retenir ici, c'est que l'asymétrie, lorsqu'elle caractérise les relations entre pairs, tend à favoriser tout autant une régulation relationnelle du conflit (Carugati *et al.* 1980-81 ; Doise et Mugny 1975). D'une façon générale donc, une structuration asymétrique des relations sociales dans lesquelles s'inscrit le conflit socio-cognitif tend à favoriser une régulation relationnelle de ce conflit, compromettant ainsi toute possibilité d'apprentissage, tout au moins chez le sujet en position de dominé. Cependant, on a pu observer que dans certaines conditions, des régulations socio-cognitives peuvent malgré tout se produire dans le cadre de relations sociales asymétriques.

*Les facteurs conditionnant les effets de l'asymétrie*

— *L'introduction d'un tiers acteur dominant dans l'interaction*

Une de ces conditions est l'introduction d'un deuxième acteur en position dominante soutenant le point de vue de l'acteur dominé. Dans une série de travaux sur la conservation de la longueur (cités par De Paolis et Mugny 1991 : 96), De Paolis et Mugny montrent que conformément à l'hypothèse générale, l'enfant tend à se conformer à la réponse de l'expérimentateur lorsqu'il interagit seul avec lui. Par contre, lorsque consécutivement au conflit entre l'enfant et l'expérimentateur, un deuxième adulte qui soutient la réponse de l'enfant est introduit dans la situation, on voit l'enfant s'engager dans une régulation socio-cognitive du conflit. Dans ce cas, en effet,

« [L'enfant] se trouve alors placé dans une situation particulièrement tendue, puisque quelle que soit sa réponse il se trouve toujours en désaccord avec l'un des deux adultes. Il est de ce fait privé de la possibilité de résoudre ce conflit de manière purement relationnelle, par simple modification de sa réponse, puisque la résolution du conflit avec un des adultes signifie en amorcer un avec l'autre. Dans ces conditions s'impose alors une régulation de type socio-cognitif : une partie importante de nos jeunes sujets est parvenue à découvrir la réponse — correcte — d'égalité, qui offre l'avantage de pouvoir mettre tout le monde d'accord. » (De Paolis et Mugny 1991 : 96-97).

— *Le degré d'explicitation de la réponse du sujet dominant*

Une seconde condition dans laquelle on a pu observer l'occurrence de régulations socio-cognitives dans une relation sociale asymétrique est liée à la manière dont l'acteur en position dominante formule sa réponse. Une série de travaux rapportée par De Paolis et Mugny (1991) montrent en effet que c'est dans les situations où l'expérimentateur ne propose pas de réponse explicite et se contente de fournir à l'enfant des indications tout en introduisant des remises en questions que l'on observe le moins de complaisance et le plus de progrès. Les auteurs tirent de ces observations la conclusion que

« l'adulte aurait avantage à éviter de définir trop explicitement son modèle alternatif de réponse, afin de laisser la possibilité à l'enfant de travailler sur des principes de réponses plutôt que sur des réponses spécifiques » (De Paolis et Mugny 1991 : 98).

— *La représentation de la relation sociale*

L'asymétrie de la relation sociale est liée à des caractéristiques objectives des acteurs en présence. Ainsi, dans les travaux susmentionnés, on a vu que l'asymétrie de la relation sociale était liée à une différence de statut des partenaires (expérimentateur *vs* sujet) ainsi qu'à une différence d'âge (adulte *vs* enfant). D'autres travaux portant sur des interactions entre pairs ont montré que l'asymétrie était également liée à un décalage dans le degré d'expertise des partenaires (cf. par exemple, Miller et Brownell 1975). Cependant, ces caractéristiques objectives des acteurs en présence et de leurs relations sont aussi des caractéristiques représentées par les acteurs eux-mêmes. Or, cette représentation des caractéristiques de la relation — de la différence de statut, d'âge, et de degré d'expertise — peuvent largement varier d'un individu à l'autre, en fonction notamment de leurs dispositions personnelles, qu'elles soient d'ordre psychologique ou socioculturel. Ainsi, par exemple, on peut faire l'hypothèse qu'un sujet présentant au départ un faible niveau d'estime de soi tendra à surestimer le décalage entre son propre niveau d'expertise et celui d'un autre partenaire perçu comme plus expert. De même, en fonction de leurs schémas socioculturels de référence, les individus se focaliseront sur des indices différents pour inférer le degré d'expertise d'autrui. Tel partenaire pourra donc être perçu comme plus ou moins expert par Pierre ou Paul selon les références socioculturelles utilisées par ces derniers dans leur attribution.

Cette observation est d'une grande importance pour notre propos dans la mesure où l'on a pu démontrer expérimentalement que les représentations réciproques du niveau de compétence de partenaires (enfants) engagés dans des tâches de résolution de problème conditionnent largement le mode d'interaction sociale qui se développe dans la résolution de la

tâche et, en retour, peuvent également se modifier au travers de l'interaction. Cette problématique a été abondamment traitée dans les travaux de psychologie sociale sur la comparaison sociale (cf. notamment Monteil 1989, pour une revue critique de cette littérature).

— *La signification sociale de la tâche*

Les partenaires engagés dans une interaction socio-cognitive ont une représentation non seulement d'eux-mêmes et de leur relation, mais également de la tâche dans laquelle ils sont engagés. On touche ici à une problématique abondamment traitée dans le cadre des travaux sur le conflit socio-cognitif : la problématique du marquage social. On parle de tâche marquée socialement lorsque le sujet peut mettre en correspondance la structure de la tâche proposée, avec une structure de relations sociales signifiante pour lui. Les travaux sur le sujet ont en commun de démontrer l'effet significativement positif du marquage social sur le progrès cognitif. Il faut souligner que l'effet positif du marquage social de la tâche tient, non pas simplement à la familiarité des objets sur lesquels l'enfant est amené à travailler mais bien à la signification sociale de la structure de relation entre les objets sur laquelle il est amené à travailler (De Paolis 1982).

Si nous évoquons ici ce facteur, c'est parce que certains travaux ont montré que le marquage social constitue, lui aussi, un facteur favorisant chez le sujet la mise en œuvre de régulations socio-cognitives dans le cadre de relations sociales asymétriques. Pour ne donner qu'un seul exemple, De Paolis *et al.* (1981, cité par De Paolis et Mugny 1991) ont réalisé une recherche dans laquelle les enfants confrontés à une tâche de transformation spatiale se voient proposer une réponse incorrecte par l'expérimentateur adulte. Conformément à l'hypothèse, il est alors apparu que

« lorsque aucun marquage social n'est introduit, la complaisance prédomine largement, sans progrès cognitif consécutif importants. Lorsque au contraire un marquage social est introduit, par la repré-

sentation d'une salle de classe, les sujets s'opposent nettement plus à la réponse erronée de l'adulte, et témoignent d'importants progrès » (De Paolis et Mugny 1991 : 108).

#### *L'intensité de l'interaction socio-cognitive*

Indépendamment du degré d'asymétrie de la relation sociale, l'intensité de l'interaction socio-cognitive, sous différents aspects, apparaît avoir également un effet positif en termes d'apprentissage. Un certain nombre de travaux ont en effet montré l'impact positif de l'intensité de l'interaction verbale (Doise et Mugny 1975), de la fréquence des désaccords observés dans l'interaction verbale (Emler et Valiant 1982, rapporté par Beaudichon et Vandenplas-Holper 1991) et de l'intensité de l'argumentation qui accompagne ces désaccords (Gilly, Fraisse et Roux 1988).

#### *La dimension socio-affective de l'interaction sociale*

Le déroulement de l'interaction socio-cognitive et ses effets cognitifs sont loin d'être indépendants des caractéristiques des relations interpersonnelles qui unissent les partenaires. L'interaction socio-cognitive est tout d'abord liée, comme on l'a vu, à la manière dont ces relations interpersonnelles sont structurées — en termes de symétrie ou d'asymétrie ; mais elle est de plus liée à la dynamique socio-affective qui caractérise ces relations. Telle est en tout cas l'hypothèse centrale avancée par Monteil (1987).

L'auteur propose de distinguer deux dimensions indépendantes permettant de caractériser une interaction socio-cognitive : la dimension de « l'idée » et la dimension de « l'affect ». Sur la première dimension on peut distinguer des interactions caractérisées par la contradiction, la confrontation de points de vue divergents, et, à l'opposé, des interactions caractéri-

sées par l'approbation, la convergence de points de vue. La seconde dimension permet de distinguer les interactions du point de vue des affects mobilisés dans la relation. Il distingue ainsi les interactions caractérisées par la contrariété — c'est à dire, l'antagonisme, la discorde, souvent associés à de l'agressivité — et, à l'opposé, les interactions caractérisées par l'aménité — c'est-à-dire, la cordialité, la sympathie, la bienveillance, l'affabilité. En croisant ces deux dimensions indépendantes, on obtient ainsi quatre types d'interactions théoriquement possibles :

	Contrariété	Aménité
Contradiction	I	II
Approbation	III	IV

Tableau 1. Les types d'interactions socio-cognitives selon Monteil (1987 : 206).

L'auteur (Monteil et Chambres 1990) a par la suite montré que, conformément à son hypothèse, la situation la plus favorable des quatre était la condition II, qui combine climat socio-affectif favorable (aménité) et confrontation de points de vue divergents (contradiction).

#### *Les prérequis cognitifs et sociaux*

Pour bénéficier cognitivement de l'interaction socio-cognitive, l'individu doit disposer d'un certain nombre de prérequis. Des prérequis d'ordre cognitif, tout d'abord. D'une manière générale, l'approche constructiviste de l'apprentissage postule, rappelons-le, que la construction d'une nouvelle structure n'est possible que si la structure d'accueil *ad hoc* est disponible au départ ; l'apprentissage dans l'interaction socio-cognitive n'échappe pas à la règle. Au-delà de cette remarque générale, une série de travaux ont en outre montré que



l'effet bénéfique de l'interaction socio-cognitive était surtout marquant dans la phase d'acquisition d'une nouvelle notion. Au-delà, dans la phase dite d'« autonomisation du développement », la supériorité de l'interaction sociale ne se manifeste plus : l'enfant peut tout aussi bien tirer parti d'un travail individuel que d'un travail collectif (voir notamment Mugny et Doise 1979).

Indépendamment de ces compétences cognitives, l'individu doit également disposer d'un certain nombre de compétences sociales, liées notamment à la capacité de communiquer adéquatement (Robinson *et al.* 1991) ou encore à l'attitude à l'égard des situations de conflit (Perret-Clermont 1988). Ces compétences sociales sont bien sûr étroitement liées à l'histoire personnelle du sujet ainsi qu'à son milieu socioculturel d'origine. Ainsi le sujet peut développer une attitude négative (évitement, sentiment de menace) par rapport à des situations de conflit socio-cognitif liée à des dispositions psychiques. Par exemple, une faible estime de soi peut abaisser le seuil de tolérance au conflit. L'attitude face au conflit peut également être liée à des schémas socioculturels renvoyant au milieu social du sujet. Cependant, quelles que soient les dispositions du sujet, le contexte dans lequel s'inscrit l'interaction sociale peut lui-même influencer l'attitude du sujet face au conflit, selon, par exemple, la légitimité réellement accordée au conflit socio-cognitif dans le dispositif de formation (Perret-Clermont 1988). L'idée de prérequis sociaux est également cohérente avec l'hypothèse de Monteil (1987) évoquée ci-dessus, selon laquelle le conflit socio-cognitif ne serait efficace que lorsqu'il s'inscrit dans un contexte relationnel et socio-affectif favorable.

### Conclusion

Deux idées majeures se dégagent de l'ensemble des travaux exposés ci-dessus. D'une part, l'individu est davantage susceptible de résoudre une tâche d'apprentissage complexe lorsqu'il interagit socialement avec autrui à propos de cette

tâche que lorsqu'il est seul face à elle. Cependant, l'interaction sociale ne facilite l'apprentissage que si elle est de nature socio-cognitive, c'est-à-dire, caractérisée à la fois par l'émergence d'un conflit socio-cognitif (confrontation sociale de réponses ou de points de vue différents) et par une régulation cognitivement constructive de ce conflit (résolution du conflit par l'élaboration d'une réponse ou d'un point de vue nouveau). D'autre part, un certain nombre de facteurs conditionnent les effets de l'interaction sociale sur l'apprentissage. En particulier, le degré de symétrie de la relation, l'intensité de l'interaction socio-cognitive sous différents aspects, le climat socio-affectif ainsi que les prérequis cognitifs et sociaux sont des facteurs qui conditionnent à la fois la probabilité d'émergence d'un conflit socio-cognitif dans l'interaction sociale et le mode de régulation de ce conflit.

Cette approche a notamment mis en évidence l'importance des relations entre pairs dans l'apprentissage. Certes, on l'a vu, les interactions entre pairs ne constituent pas l'unique cadre dans lequel peuvent se développer des conflits socio-cognitifs, ceux-ci pouvant également émerger dans les interactions entre l'enfant et l'adulte. De même, les interactions entre pairs ne conduisent pas nécessairement toujours à l'émergence de conflit socio-cognitif ou à une régulation socio-cognitive de ceux-ci. Cependant, les interactions entre pairs sont *a priori* de nature plus symétrique que les relations entre l'enfant et l'adulte, le sujet et l'expérimentateur, l'apprenant et l'enseignant ou le formateur et donc, ne fut-ce que pour cette raison, davantage propice au développement d'interactions socio-cognitives. Il est d'ailleurs à noter que les conditions expérimentales proposées dans la plupart des recherches sur le conflit socio-cognitif et dans lesquelles on cherche à produire des interactions socio-cognitives sont des situations d'interaction entre pairs. Il nous semble donc utile de se pencher plus spécifiquement sur cette question. Pour ce faire, nous nous référerons aux travaux sur l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), un courant de recherche qui s'est développé au cours de ces vingt dernières

années, principalement aux États-Unis. Nous tenterons ensuite de dégager les implications possibles de l'ensemble de ces travaux pour le contexte de formation d'adultes.

### LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

La recherche sur l'apprentissage coopératif présente l'intérêt, par rapport à notre problématique, de s'être penchée sur le rôle des interactions entre pairs dans un contexte naturel d'enseignement, et non plus de laboratoire comme c'était le cas dans les travaux sur le conflit socio-cognitif. La préoccupation de ces chercheurs est donc avant tout pédagogique ; elle est de tester et de comprendre les effets de l'apprentissage coopératif comme dispositif pédagogique comparativement à d'autres. De plus, ce courant de recherche s'est intéressé aux effets des interactions entre pairs sur une gamme relativement large d'apprentissages, y compris des apprentissages portant sur des structures de connaissances déclaratives. Par contre, la grande majorité de ces travaux a été réalisée dans le cadre d'un enseignement de niveau primaire ou secondaire. Très peu à ce jour concernent spécifiquement la formation d'adultes ou même l'enseignement supérieur. L'évolution de ce courant de recherche est comparable à celle qu'a connue en Europe la recherche sur le conflit socio-cognitif. Dans un premier temps, en effet, les travaux ont surtout cherché à tester globalement l'efficacité des dispositifs pédagogiques favorisant les interactions entre pairs par rapport à d'autres dispositifs pédagogiques. Par la suite, de nombreux travaux se sont développés pour tenter d'isoler le rôle de facteurs spécifiques permettant d'expliquer les effets globaux observés dans ces premiers travaux.

Avant de présenter les principaux résultats de ces travaux, précisons quelques définitions. Dans la littérature en question, l'apprentissage coopératif est un dispositif pédagogique qui consiste à

« faire travailler les apprenants en groupes suffisamment restreints que pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective qui a été clairement assignée. De plus, les apprenants sont censés réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant » (Cohen, 1994 : 3, notre traduction).

Comme l'expliquent Johnson et Johnson (1983) — deux figures marquantes de ce courant — une des caractéristiques essentielles de ce dispositif est l'« interdépendance positive » des buts poursuivis par chacun des membres dans la tâche (*positive goal interdependence*). En d'autres termes, la situation d'apprentissage coopératif est une situation dans laquelle chacun des membres ne peut réaliser son but que si les autres peuvent atteindre les leurs. L'apprentissage coopératif s'oppose ainsi à l'« apprentissage compétitif » (*competitive learning*). Dans la situation de compétition, les buts des membres sont également interdépendants, mais de façon négative (*negative goal interdependence*). Cela signifie que chacun des membres ne peut réaliser son propre but que si les autres ne peuvent réaliser les leurs. Les situations de coopération et de compétition s'opposent ainsi à la situation dite d'« apprentissage individualiste » (*individualistic learning*), qui suppose une absence d'interdépendance des buts des membres du groupe. Dans ce troisième type de situation, la réalisation du but d'un membre n'a aucune influence sur la réalisation des buts des autres membres. En raison de l'interdépendance positive des buts, l'apprentissage coopératif se caractérise donc essentiellement par une dynamique d'interaction sociale, alors que les deux autres dispositifs favorisent une dynamique essentiellement individuelle de travail. Cette distinction a le mérite de caractériser des situations très proches de la réalité de l'enseignement scolaire ou de formation.

Une partie importante des travaux dans le domaine a consisté principalement à tester l'effet relatif de ces trois dispositifs pédagogiques sur une série de variables, dont notamment la performance d'apprentissage. Les revues successives de la littérature (Sharan 1980, Slavin 1980, Bossert 1988), ainsi que les méta-analyses de ces travaux (Johnson, Johnson et Maruyama 1983, 1984; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson et Skon 1981) démontrent dans une large mesure les effets positifs significatifs sur la performance d'apprentissage de l'apprentissage coopératif, comparativement aux deux autres dispositifs pédagogiques. Cependant, comme le souligne Cohen (1994) commentant l'ensemble des travaux accumulés ces quinze dernières années, on observe d'une étude à l'autre une variation non négligeable de l'importance de l'efficacité observée de l'apprentissage coopératif, certains travaux ne montrant pas une supériorité significative de ce dispositif sur les deux autres. Cette observation invite dès lors à s'interroger sur les facteurs susceptibles de faire varier l'efficacité de l'apprentissage coopératif.

#### *Le type de tâches d'apprentissage*

Commentant une série de travaux examinant la corrélation entre la fréquence des interactions coopérative et la performance d'apprentissage, Cohen (1994) souligne l'apparente contradiction des résultats obtenus. De ses propres travaux et de ses deux revues de la littérature, Webb (1983, 1991) conclut que la fréquence des interactions coopératives ne prédit pas à elle seule la performance d'apprentissage. Inversement, les propres travaux de Cohen et ses collègues (Cohen et Intili 1981, Cohen, Lotan et Leechor 1989, Cohen 1984, Stevenson 1982, Leechor 1988) montrent de façon répétée une corrélation positive entre la fréquence d'interactions coopératives et la performance d'apprentissage. L'auteur explique cette apparente discordance par les différences entre les types

de tâche d'apprentissage sur lesquels portent ces deux ensembles de travaux.

E. Cohen souligne deux différences fondamentales entre ces tâches. La première concerne le type d'objectifs pédagogiques poursuivis et d'opérations cognitives sollicitées dans la tâche. Le premier ensemble de travaux porte en effet sur des tâches relativement simples, essentiellement de type application d'algorithmes, requérant des réponses fermées et faisant appel à des opérations cognitives de niveau taxonomique relativement faible (mémorisation, application). Le second, par contre, porte sur des tâches d'apprentissage d'un niveau de complexité beaucoup plus élevé, de type résolution de problèmes complexes et peu structurés, supposant des réponses ouvertes et mettant en jeu des opérations cognitives plus complexes (inférence inductive et déductive, comparaison, conceptualisation, etc.).

La seconde différence concerne le type de relations de coopération requis par la tâche. Les tâches sur lesquelles porte le premier ensemble de travaux ne peuvent en effet, selon l'auteur, être qualifiées d'« authentiques tâches de groupe », en ce sens qu'elles ne nécessitent pas absolument un échange de ressources (informations, connaissances, stratégies de résolution, savoir-faire divers) entre les participants. La collaboration se limite dès lors à des échanges relatifs à la compréhension des consignes et à des comportements d'aide des plus forts à l'égard des plus faibles. Au contraire, les tâches traitées dans le second ensemble de travaux nécessitent intrinsèquement un réel échange de ressources entre tous les membres du groupe.

Cohen conclut de cette analyse que l'interaction coopérative n'apparaît vitale, et ne sera dès lors significativement plus efficace, que pour des tâches d'apprentissage complexes et non pour les tâches plus simples. On notera que cette proposition est conforme à l'hypothèse avancée par Monteil et Chambres (1990) pour expliquer l'absence de différence significative observée dans leur expérience rapportée plus haut entre les

performances des groupes expérimentaux (différentes conditions d'interaction sociale), et le groupe contrôle (condition travail individuel).

*La structuration socio-cognitive des interactions entre pairs*

Une des hypothèses avancées par Johnson et Johnson (1983) pour expliquer l'efficacité de l'apprentissage coopératif est que ce dispositif, contrairement aux deux autres, est propice à l'émergence de ce qu'il appelle des « controverses », c'est-à-dire des « conflits d'idées, d'opinions, de conclusions, de théories et d'informations entre les membres » (Johnson et Johnson 1983 : 147). On est proche ici de la notion de conflit socio-cognitif. Or, selon les auteurs, la controverse a un effet positif sur la performance d'apprentissage, si toutefois certaines conditions sont réunies. En particulier, leur hypothèse est que l'efficacité de la controverse est fonction du mode de structuration de l'interaction sociale dans laquelle elle s'inscrit.

Cette hypothèse a été directement testée par les auteurs dans une étude visant à comparer les effets de trois dispositifs pédagogiques sur l'apprentissage, distincts du point de vue des modalités d'interaction sociale suscitées (Smith, Johnson et Johnson 1981). Dans les deux premières conditions, les sujets devaient étudier le matériel en petits groupes de quatre, sans supervision directe de l'enseignant. Celui-ci n'intervenait en aucun cas sur le contenu des échanges mais uniquement comme garant du respect des consignes de travail. Ces deux conditions correspondaient donc bien toutes les deux à la définition d'apprentissage coopératif proposée plus haut. Cependant, le dispositif de travail proposé dans la première condition (« controverse ») avait été conçu pour favoriser au maximum la discussion, l'argumentation et l'exploration systématique des points de vue divergents. Dans la seconde condition (« débat »), les sujets travaillaient également en petits groupes

de quatre sur le même matériel, mais le dispositif visait à limiter au maximum les possibilités de discussion et d'argumentation entre les participants. Dans la troisième condition (« individualisme »), les sujets réunis dans une même classe étudiaient individuellement le matériel, sans aucune possibilité d'interaction, si ce n'est avec l'enseignant. En fin de parcours, on a testé les performances d'apprentissage observées dans les trois conditions, en termes notamment de compréhension du matériel et de rétention des acquis un mois après l'apprentissage.

Les résultats obtenus concernant les effets sur la performance d'apprentissage peuvent être résumés comme suit.

- Le dispositif qui apparaît de loin le plus efficace, tant sur le plan de la compréhension que de la rétention, est le travail en groupe structuré par un dispositif favorisant au maximum l'échange d'arguments entre les participants (condition « controverse »). De plus, cette supériorité est apparue quel que soit le niveau d'aptitude initial des sujets. On notera au passage que ce résultat est conforme à la thèse de la théorie du conflit socio-cognitif selon laquelle une activité d'argumentation intense accroît l'efficacité du conflit socio-cognitif pour l'apprentissage.
- Le travail en groupe, quel que soit le dispositif de discussion mis en place (condition controverse ou débat), apparaît plus efficace que l'apprentissage individuel pour les sujets présentant au départ un niveau d'aptitude moyen ou faible. Le travail en groupe a également pour effet d'atténuer le poids du niveau d'aptitude initial dans la performance d'apprentissage, comparativement au travail individuel. On peut donc conclure que, quelle que soit la manière dont elle est structurée par le dispositif de travail, l'interaction sociale avec les pairs est en soi bénéfique pour les apprenants présentant un niveau d'aptitude moyen ou faible au départ.
- Par contre, lorsqu'il est structuré par un dispositif qui inhibe la discussion (condition débat), le travail en groupe

apparaît alors moins efficace que le travail individuel pour les sujets présentant un niveau d'aptitude initial élevé.

Dans sa revue récente de la littérature, Cohen (1994) discute un certain nombre de travaux examinant les effets d'autres formes de structuration des interactions entre pairs sur l'apprentissage. De cette discussion elle tire deux conclusions qui, nous semble-t-il, mettent bien en perspective les résultats de l'étude que nous venons de présenter. Tout d'abord, parmi les dispositifs visant à structurer les interactions entre pairs dans l'apprentissage, certains ont en réalité pour effet de contraindre la discussion ou, pour reprendre les termes de l'auteur, de « routiniser » l'interaction. C'est le cas de dispositifs qui prescrivent une programmation très détaillée des étapes de résolution de problèmes ou de discussion d'un contenu, ou encore des dispositifs consistant à assigner aux membres des rôles strictement définis par des scripts détaillés. Au vu des résultats obtenus dans ces travaux, Cohen conclut que ce type de procédures peut avoir un effet positif sur des tâches d'apprentissage relativement peu complexes, mettant en jeu des opérations cognitives élémentaires. Cet effet pourrait s'expliquer par le fait qu'une telle structuration des échanges peut au moins favoriser l'engagement de l'individu dans le processus d'apprentissage. Par contre, ce type de procédures peut s'avérer contreproductif dans des tâches d'apprentissage plus complexes. Ce type de tâche requiert des dispositifs favorisant au contraire la discussion et la pensée divergente, tels que celui proposé par Smith, Johnson et Johnson (1981) dans la condition « controverse » de l'étude rapportée plus haut.

De toute cette discussion, nous pourrions conclure que l'efficacité du travail en groupe en situation d'enseignement ou de formation est largement conditionnée par la manière dont les interactions relatives à la tâche sont structurées au sein du groupe : dans le cas d'apprentissage complexe, au plus l'interaction coopérative est structurée de manière à favoriser l'émergence et la régulation des conflits socio-cognitifs, au plus elle

sera efficace. Ce qui réintroduit paradoxalement l'importance du rôle de l'enseignant ou du formateur dans les interactions entre pairs, en tant qu'il maîtrise dans une large mesure le dispositif de travail pédagogique.

#### *La dimension socio-affective des interactions entre pairs*

Comme on l'a vu plus haut, la théorie du conflit socio-cognitif souligne l'importance du contexte socio-affectif dans lequel s'inscrit le conflit socio-cognitif comme facteur susceptible de déterminer l'issue du conflit. D'une manière générale, la recherche sur l'apprentissage coopératif confirme l'importance de la dimension socio-affective des interactions entre pairs pour l'apprentissage. Elle montre d'une part que le travail en groupe n'est efficace en termes de performance d'apprentissage que si les partenaires sont capables de mobiliser un certain nombre de comportements et d'attitudes relationnels propices au développement d'une dynamique coopérative. Inversement, elle montre aussi que l'apprentissage coopératif, comparativement aux dispositifs « compétitif » ou « individualiste », favorise davantage chez les participants l'acquisition de ces comportements et attitudes requis pour un travail en groupe efficace.

*Le développement des compétences sociales.* — Être attentif à l'autre, savoir s'écouter mutuellement, être empathique à l'égard de l'autre, exprimer un désaccord avec le point de vue d'autrui sans agressivité vis-à-vis de sa personne, s'encourager mutuellement et s'entraider, savoir gérer les conflits, encourager l'autre à participer et à s'exprimer, etc., sont autant de comportements et d'attitudes, parmi d'autres, qui apparaissent comme indispensables pour que l'apprentissage en groupe puisse s'avérer réellement efficace. Cette idée avait déjà été soulignée dans la théorie du conflit socio-cognitif.

Comme on l'a vu plus haut, dans l'étude de Smith, Johnson et Johnson (1981), le fait que les partenaires adoptent ou non ces comportements et attitudes dans la situation d'apprentissage est partiellement lié au dispositif de travail mis en place par l'enseignant ou le formateur. Les normes sociales qui définissent le degré de légitimité de ces comportements et attitudes dans la situation d'apprentissage, les consignes de travail fournies ainsi que le climat socio-affectif caractérisant la situation de formation, sont autant de facteurs susceptibles de conditionner chez les apprenants la mise en œuvre de ces comportements et attitudes. Encore faut-il que les apprenants disposent au départ de ces compétences sociales et soient capables de les mobiliser en situation de formation. En d'autres termes, ces compétences sociales doivent avoir fait elles-mêmes l'objet d'un apprentissage. A cet égard, Cohen (1994) fait état de travaux qui ont montré l'efficacité d'un investissement dans deux types d'activités complémentaires visant précisément l'acquisition de ces compétences. Il s'agit d'une part d'activités préparatoires, visant spécifiquement l'acquisition de ces compétences préalablement à la tâche d'apprentissage proprement dite, principalement par l'usage de techniques diverses de dynamique de groupe. Il s'agit, d'autre part, d'activités de régulation (feed-back) de la dynamique du groupe en cours d'apprentissage. Ces travaux ont en effet montré que lorsque l'activité d'apprentissage en groupe était précédée d'activités préliminaires d'entraînement aux compétences sociales et/ou était accompagnée d'activités de régulation de la dynamique relationnelle, il gagnait en efficacité.

*Les effets d'entraînement de l'apprentissage coopératif.* — Si l'apprentissage coopératif, pour être efficace, requiert au préalable l'acquisition d'un certain nombre de compétences chez les apprenants, inversement il contribue efficacement à l'acquisition de ces compétences chez les participants. Ainsi, de leur méta-analyse de 98 études, Johnson et Johnson (1983) concluent que l'apprentissage coopératif, comparativement aux

dispositifs « compétitif » et « individualiste », est davantage propice au développement d'une attirance interpersonnelle (*personal attraction*) entre les partenaires de l'interaction et ce, tant au sein de groupes homogènes que de groupes hétérogènes (notamment du point de vue de l'appartenance ethnique). Les auteurs, s'appuyant sur ces mêmes travaux, mettent alors en évidence un certain nombre de facteurs susceptibles d'expliquer cet effet de l'apprentissage coopératif. Par exemple, on observe davantage de comportements d'aide, d'encouragement et de facilitation mutuels chez les participants dans ce dispositif que dans les deux autres. On y trouve également davantage développé le sentiment d'être apprécié, aidé et accepté par les autres partenaires, ainsi que la perception que les autres se préoccupent de ce que l'on apprend. L'apprentissage coopératif apparaît également encourager davantage que les autres dispositifs la capacité d'« entrer dans la perspective émotionnelle d'autrui » (sentiment d'empathie dirions-nous). De plus, s'agissant de groupes hétérogènes du point de vue des performances scolaires, le dispositif de l'apprentissage coopératif comparativement aux autres atténue les effets d'étiquetage et de perception stéréotypée réciproques chez les partenaires. Il tend également à promouvoir des niveaux plus élevés d'estime de soi, d'auto-appréciation et d'acceptation de soi chez les participants.

#### *L'hétérogénéité du groupe*

Il nous reste à aborder un dernier facteur susceptible d'affecter l'efficacité de l'apprentissage coopératif, à savoir l'hétérogénéité du groupe en formation. Nous voudrions ici faire état de deux ensembles de travaux aux résultats apparemment contradictoires. En effet, d'une part, plusieurs études (par exemple, Swing et Peterson 1982) montrent que dans un contexte d'apprentissage coopératif, l'hétérogénéité du point de vue du niveau de performance scolaire est bénéfique tant

pour les apprenants de niveau faible que pour ceux de niveau supérieur.

Les premiers progressent davantage lorsqu'ils ont la possibilité d'interagir avec des apprenants de niveau supérieur que lorsqu'ils interagissent avec des apprenants de même niveau. L'explication la plus souvent avancée est simple : ces apprenants progressent plus car l'interaction avec les apprenants les plus « forts » leur fournit davantage d'aide et d'explications dans la résolution de la tâche (Webb 1991). On est proche ici de l'hypothèse explicative du « modelling » évoquée plus haut.

En outre, ces mêmes recherches font apparaître que, contrairement à l'idée reçue, l'hétérogénéité du groupe est également bénéfique pour les apprenants de niveau supérieur. L'hypothèse explicative la plus souvent avancée ici est que le fait pour les apprenants les plus forts d'être amenés à fournir aux autres des explications a un effet d'activation cognitive chez les plus forts (Swing et Peterson 1982, Webb 1991). Cette observation empirique et l'hypothèse avancée pour l'expliquer sont donc très proches de celles mises en avant dans les travaux sur le conflit socio-cognitif évoqués plus haut.

D'autres travaux (discutés dans la revue critique de Cohen 1994) montrent par contre que des différences de statut scolaire parmi les participants peuvent avoir un effet négatif sur l'apprentissage des apprenants de statut inférieur. Lorsqu'on parle de statut scolaire dans ce contexte de recherche, il s'agit en l'occurrence du niveau de compétence scolaire *relatif* d'un membre du groupe, tel qu'il est perçu et reconnu par l'ensemble du groupe, les niveaux supérieurs étant davantage valorisés que les niveaux inférieurs. Plus spécifiquement, ces travaux ont montré que les apprenants de statut inférieur interagissent moins fréquemment et ont moins d'influence dans leurs interventions que les autres. Ils ont également montré, en manipulant directement ces deux variables, que c'est bien le statut (niveau de compétence relatif et perçu) et non le niveau réel et absolu d'aptitude (tel que mesuré sur un test par les chercheurs) qui est la variable déterminante de l'implication et de

l'influence du sujet dans l'interaction. Ce qui est donc en cause ici, ce sont les représentations réciproques des pairs et leurs effets sur la performance (effet d'étiquetage et d'attente). Par ailleurs, le degré d'implication dans l'interaction (mesuré notamment par la fréquence d'intervention) est positivement corrélé à la performance d'apprentissage (Cohen 1994). Par conséquent, l'inégalité de statut compromet l'efficacité du travail en groupe pour les apprenants de statut inférieur, tout au moins dans les tâches d'apprentissage pour lesquelles l'interaction coopérative joue un rôle déterminant (cf. *supra*).

Ces observations sont cohérentes avec celles réalisées dans le cadre de la théorie du conflit socio-cognitif à propos des effets de l'asymétrie de la relation. Lorsqu'on parlait d'asymétrie dans ce contexte, c'était bien davantage d'inégalité de statut dont il était question, plutôt que de différences objectives de niveaux d'aptitude. Il faut par ailleurs noter que le problème d'inégalité de statut ne se pose pas uniquement à propos du statut scolaire. Des effets similaires ont été observés à propos du sexe (par exemple, Webb 1984) et de l'appartenance ethnique (par exemple, Sharan et Shachar 1988). Considérant par ailleurs la vaste littérature sociologique sur les relations entre statut socio-économique (ou socioculturel) de l'élève, comportement en situation de classe et performance scolaire, on pourrait raisonnablement faire l'hypothèse que le même type de phénomène joue également avec le statut social de l'apprenant.

Sur le plan théorique, il n'y a pas réellement de contradiction entre les résultats de ces deux ensembles de travaux : dans les premiers — ceux qui ont montré un effet positif de l'hétérogénéité — ce qui est étudié c'est l'effet de l'hétérogénéité des niveaux réels de compétence des participants, alors que dans le second — ceux qui font apparaître un effet négatif — c'est l'effet des inégalités de statut, c'est-à-dire, de niveau de compétence relatif et perçu socialement. Le problème essentiel soulevé par la mise en relation de ces deux ensembles de travaux nous semble se situer ailleurs : il concerne les impli-

cations pédagogiques que l'on peut en tirer pour la formation. En effet, du premier ensemble de travaux, on pourrait aisément conclure à la nécessité de favoriser systématiquement l'hétérogénéité des niveaux de compétences au sein des groupes d'apprentissage. Le problème cependant, c'est qu'en situation naturelle de formation, le niveau de compétence réelle et le statut scolaire sont le plus souvent corrélés. Ce qui implique qu'en favorisant l'hétérogénéité des niveaux de compétence, on favorise *de facto* l'inégalité de statut. En vertu des résultats du second ensemble de travaux, les étudiants les plus faibles se trouveraient ainsi finalement plus pénalisés que favorisés par l'hétérogénéité. On reviendra en détail sur les implications pédagogiques de cette proposition.

### Conclusion

Les travaux sur l'apprentissage coopératif soulignent l'importance des interactions coopératives entre pairs pour l'apprentissage en situation d'enseignement, tout au moins pour des apprentissages cognitifs complexes. On ne peut qu'être frappé par la convergence des hypothèses mises en avant par ces travaux pour expliquer l'efficacité de ce type d'interaction, avec celles proposées par la théorie du conflit socio-cognitif : une structuration des interactions qui favorise l'émergence et la régulation de conflits socio-cognitifs, une intensité de l'argumentation, une symétrie des interactions en termes de statuts des partenaires, un climat socio-affectif favorable sont autant de facteurs qui apparaissent dans les deux champs de recherche comme favorisant l'efficacité des interactions sociales pour l'apprentissage.

La question que nous voudrions soulever ici, en guise de conclusion, est celle de la spécificité des effets de l'interaction entre pairs par rapport aux interactions apprenant-formateur. Faisons-nous un instant l'avocat du diable : ne pourrait-on imaginer qu'une situation d'interaction apprenant-formateur

qui réunirait l'ensemble des conditions favorables mises en avant plus haut — émergence et régulation de conflits socio-cognitifs, intensité de l'argumentation, relative symétrie de la relation sociale et climat socio-affectif adéquat — ne soit aussi efficace qu'une situation d'apprentissage coopératif ?

Aucun des travaux menés à ce jour ne permet de trancher dans un sens ou dans l'autre entre ces deux hypothèses. A cet égard, nous voudrions ici souligner une limite importante de la recherche sur l'apprentissage coopératif. Il est en effet frappant de constater que la grande majorité des études réalisées au cours des vingt dernières années sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif compare ce dispositif avec des dispositifs de type « individualiste » ou « compétitif ». Or, il nous semble que ces trois dispositifs pris conjointement n'épuisent la diversité des situations pédagogiques couramment rencontrées en situation réelle d'enseignement ou de formation. Il existe dans la réalité d'autres types de situations pédagogiques dans lesquelles les apprenants interagissent directement — individuellement ou collectivement — avec le formateur ou l'enseignant. Or, ces situations, tout en étant différentes de celle de l'apprentissage coopératif, ne combinent pas nécessairement les caractéristiques particulièrement défavorables des deux autres dispositifs classiquement envisagés dans cette littérature.

On pense tout d'abord aux situations dans lesquelles l'apprenant est engagé individuellement dans une interaction socio-cognitive intense avec le formateur. Il ne s'agit donc pas dans ce cas d'une situation d'apprentissage coopératif, puisqu'il y a une intervention directe du formateur dans l'interaction et que cette intervention porte sur le contenu d'apprentissage. Cependant, il ne s'agit pas non plus d'une situation d'apprentissage « individualiste » puisque l'interaction est caractérisée par un échange socio-cognitif avec le formateur. Prenons ensuite les situations, peut-être plus courantes encore, dans lesquelles se trouvent combinées des interactions socio-cognitives entre pairs et avec le formateur : c'est la situation extrême-



mement banale de discussion de groupe, comme on peut la rencontrer, par exemple, dans le cadre d'un séminaire. A nouveau, il ne s'agit pas d'une situation d'apprentissage coopératif, puisqu'il y a intervention directe du formateur sur le contenu. Il ne s'agit pas non plus d'une situation d'apprentissage individualiste puisqu'il y a des interactions entre pairs et que de surcroît, les apprenants peuvent être engagés dans un véritable échange socio-cognitif, non seulement entre eux mais aussi avec le formateur. Par ailleurs, on peut très bien imaginer que dans ces deux types de situation, les apprenants ne soient pas engagés dans une relation de jeu à somme nulle (comme c'est le cas dans l'apprentissage compétitif). De plus, on peut aussi imaginer que dans ces deux types de situation, on trouve un climat socio-affectif favorable et une série d'éléments qui atténuent fortement l'asymétrie de la relation sociale apprenant-formateur (ou enseignant).

Il s'agit là de situations à la fois plus courantes et *a priori* moins défavorables que les dispositifs individualiste et compétitif, tels qu'ils sont opérationnalisés dans les recherches sur l'apprentissage coopératif. On peut se demander *a priori* si ces situations qui mettent en jeu une interaction socio-cognitive avec le formateur lui-même et présentent de surcroît les conditions favorables à l'efficacité de l'interaction pour l'apprentissage sont réellement moins efficaces que la situation « orthodoxe » d'apprentissage coopératif pour un type d'apprentissage donné. Il serait donc intéressant que la recherche se penche à présent sur une comparaison systématique de la situation d'apprentissage coopératif avec d'autres, du type de celles que nous venons d'évoquer.

#### IMPLICATIONS POUR LA FORMATION D'ADULTES

Rappelons que dans l'ensemble, les travaux présentés plus haut n'ont pas été réalisés dans un contexte de formation d'adultes. Cependant, à défaut d'une vérification empirique

systématique de ces hypothèses dans le contexte spécifique de la formation d'adultes et à propos d'une gamme plus large d'apprentissages, nous pouvons raisonnablement proposer, au moins à titre heuristique, un certain nombre de pistes de réflexion pour la formation d'adultes.

#### *Les effets de l'asymétrie*

*Les interactions avec le formateur.* — On a vu qu'une structure de relation asymétrique entre les partenaires de l'interaction constituait un facteur important susceptible de compromettre l'efficacité du conflit socio-cognitif, dans la mesure où elle était de nature à induire une régulation relationnelle — et non socio-cognitive — du conflit. Or, en situation réelle d'enseignement ou de formation, ce problème de l'asymétrie se pose de manière centrale dans les interactions des apprenants avec le formateur, en raison de l'inégalité évidente de statut qui caractérise la relation entre ces deux partenaires. Le formateur a un statut supérieur, ne fut ce qu'en raison de son expertise socialement et institutionnellement reconnue et de sa position institutionnelle qui lui réserve une large part du contrôle du processus de formation (et en particulier de l'évaluation certificative). La question centrale qui se pose dès lors est de savoir quelles conditions peuvent être mises en place pour contrecarrer les effets de cette asymétrie inhérente à la relation pédagogique dans ce contexte. Nous voudrions à cet égard suggérer cinq pistes de réflexion, directement inspirées des travaux sur le conflit socio-cognitif présentés plus haut.

#### *— Favoriser une approche maïeutique dans la construction des savoirs*

Rappelons qu'une régulation socio-cognitive du conflit peut malgré tout être obtenue dans un contexte de relation asymétrique lorsque le sujet en position de dominant ne propose pas

immédiatement son propre point de vue, mais s'attache au contraire uniquement à proposer des indications et à effectuer des remises en question. En agissant de la sorte, il pousse les apprenants à réfléchir sur des principes de réponses plutôt que sur des réponses spécifiques. Deux principes pédagogiques complémentaires découlent, nous semble-t-il, de ces observations.

Le premier consiste à postposer, dans le déroulement de la tâche d'apprentissage, le moment où le formateur formule sa propre réponse. Cela signifie que dans la phase initiale de la séquence, les apprenants sont invités à élaborer leur propre réponse, individuellement et collectivement. Ce travail peut être stimulé à la fois par des temps d'interactions entre pairs — on verra plus loin selon quelles modalités — et par des interventions directes du formateur qui visent à encourager l'expression des apprenants et à stimuler leur activité cognitive, notamment par un questionnement critique des propositions en cours d'élaboration. On est proche ici de la fonction d'« étayage » (*scaffolding*) de l'enseignant, telle qu'elle a été formulée par Bruner (1983 : 277-279). Cette fonction, selon l'auteur, comporte trois aspects complémentaires, résumés comme suit par Aumont et Mesnier :

« L'enrôlement du sujet dans la tâche, moment où le tuteur cherche à éveiller son intérêt et son adhésion envers les exigences de la tâche à accomplir,

« la réduction des degrés de liberté » qui consiste à supprimer certains obstacles ou à simplifier la tâche en réduisant le nombre des actes nécessaires pour atteindre la solution,

« le maintien de l'orientation » ou maintien « dans le champ » par lequel le tuteur incite le sujet à poursuivre l'objectif principal et les objectifs intermédiaires nécessaires pour accomplir toute la tâche » (Aumont et Mesnier, 1992 : 201).

Certains dispositifs pédagogiques proposés par d'autres auteurs s'apparentent également à cette démarche, en particulier celui qui a été développé par B.-M. Barth (1987, 1993) pour l'apprentissage de l'abstraction.

Le second principe concerne la manière dont le formateur introduit sa propre réponse au terme de cette phase initiale de recherche de solution par les apprenants. Ce principe consiste pour le formateur à introduire sa propre réponse de manière à susciter un questionnement critique par rapport à cette réponse. L'induction de cette distanciation critique peut être réalisée par une mise en évidence des postulats et prémisses qui sous-tendent la réponse, par une mise en relation de cette réponse avec d'autres réponses alternatives, qu'il s'agisse de celles proposées initialement par les apprenants ou d'autres éventuellement avancées par le formateur. Cela présume l'existence d'un système de normes sociales qui légitime l'expression du point de vue de l'apprenant et le droit à l'erreur. Ceci nous conduit à la piste suivante.

— *Introduire le point de vue alternatif d'un tiers dominant*

L'introduction dans l'interaction d'un deuxième sujet dominant formulant un point de vue alternatif à celui du premier est apparue également comme un facteur susceptible de faciliter les régulations socio-cognitives dans une structure de relations asymétrique. En situation réelle de formation, on pourrait imaginer que ce tiers acteur puisse être introduit en chair et en os dans l'interaction du formateur avec le groupe. C'est la formule de la table ronde ou du panel de discutants ayant un statut d'expert et qui discutent entre eux et en interaction avec le public. Une formule de ce type pourrait trouver sa place dans un contexte de formation d'adultes ; elle nous semble particulièrement pertinente dans des contextes de formation où la taille du groupe compromet la possibilité d'une réelle interaction des apprenants avec le formateur. Plus couramment, le « tiers expert » peut également être introduit symboliquement dans l'interaction apprenants-formateurs. On pense par exemple à une situation où le formateur, plutôt que (ou avant) de présenter son propre point de vue, présenterait une controverse entre deux points de vue alternatifs bien argumentés. Cette proposition est cohérente également avec l'idée

de distanciation critique développée ci-dessus. Le tiers expert peut également être médié, dans la relation formateur-apprenants, par le support pédagogique utilisé — qu'il s'agisse de supports classiques, comme le portefeuille de lectures, ou de supports plus sophistiqués, comme les dispositifs multimédia.

— *Agir sur les conditions objectives et sur les représentations qui fondent l'asymétrie de la relation pédagogique*

L'asymétrie de la relation pédagogique renvoie certes à des conditions objectives — telles les positions institutionnelles respectives des apprenants et du formateur — mais elle renvoie également aux représentations que les acteurs se font d'eux-mêmes, des autres et de leurs relations. Il est donc possible d'agir sur le degré d'asymétrie de la relation en agissant sur ces deux facteurs. Il nous semble par exemple, que le degré de participation objective des apprenants dans le contrôle du processus de formation peut avoir un effet sur l'asymétrie réelle et perçue de la relation. Concrètement, le fait que les apprenants aient effectivement la possibilité, au départ de la séquence de formation, de négocier certains aspects à la fois des objectifs et du dispositif de formation proposé par le formateur peut avoir un effet favorable sur la relation pédagogique. C'est l'idée de contrat pédagogique. Le corollaire de cette proposition est de donner également la possibilité aux apprenants de participer à l'évaluation et à la régulation du processus de formation. Dans le même ordre d'idées, les dispositifs de gestion du processus pédagogique qui suscitent une implication collective des apprenants, constitués en groupe, peuvent également contribuer à modifier le rapport d'asymétrie au formateur.

Pour qu'elle soit réelle et non un vœu pieux, ou pire encore, une duperie, l'implication individuelle et collective des apprenants dans la gestion du processus de formation suppose la présence d'un tiers acteur dans la relation pédagogique. Nous pensons à cet égard au rôle que peut jouer dans le processus de formation ce que l'on appelle couramment le « conseiller à la formation ». Typiquement, une des fonctions de cet acteur

est d'être le garant de la mise en place et du bon fonctionnement du cadre et des dispositifs institutionnels (contrat pédagogique, évaluation régulatrice, etc.) assurant la participation des apprenants dans la gestion du processus de formation. Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur le rôle de ce tiers acteur.

D'autre part, l'évaluation certificative nous semble constituer un enjeu particulièrement sensible eu égard au problème soulevé ici. Elle constitue en effet un lieu et un moment du processus pédagogique où l'asymétrie du rapport apprenant-formateur est la plus exacerbée. Le poids de cette asymétrie sur le processus d'apprentissage risque d'être d'autant plus important 1/ qu'elle intervient tôt dans le processus de formation, 2/ qu'elle se confond dans les pratiques avec l'évaluation formative et 3/ que les critères et les procédures laissent une place importante à l'arbitraire du formateur.

— *Assurer la signification sociale des tâches d'apprentissage*

On a souligné l'effet de la signification sociale de la tâche dans un contexte de relations asymétriques. Le caractère signifiant de la tâche est bien sûr étroitement lié aux caractéristiques propres de l'apprenant — son histoire personnelle, ses représentations sociales, etc. Il n'empêche que le formateur et le dispositif de formation peuvent avoir également un effet important, toutes choses étant égales par ailleurs. Le formateur peut contribuer à faire émerger la signification sociale de la tâche d'apprentissage pour le sujet en s'attachant à faire apparaître l'enjeu de la tâche et de l'objet d'apprentissage et à le relier à l'expérience du sujet apprenant. Concrètement, cela implique un travail du formateur qui vise à faire apparaître au sujet la portée de l'apprentissage en question, à la fois pour la compréhension du monde, de soi et de sa relation au monde, et pour l'action dans et sur le monde. Il s'agit d'un travail de médiation, au sens où Aumont et Mesnier (1992 : 196-201) l'entendent. *In fine*, seul le sujet apprenant peut construire la signification sociale de l'apprentissage dans lequel il est

engagé, mais il ne le fera pas nécessairement spontanément ; le formateur peut donc accompagner et structurer ce travail de construction de sens chez l'apprenant.

— *Assurer un climat socio-affectif favorable à l'interaction socio-cognitive*

Enfin, on a évoqué l'importance du climat socio-affectif dans lequel s'inscrit l'interaction socio-cognitive. A nouveau, le formateur, et plus encore le conseiller à la formation comme tiers acteur, compte tenu de leur position respective dans la relation pédagogique, portent une grande responsabilité dans la mise en place et la gestion de la dimension socio-affective de leurs relations avec le groupe et les individus apprenants. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

*Les interactions entre pairs.* — On l'a vu, l'asymétrie n'est pas l'apanage de la relation apprenant-formateur : elle peut également caractériser les interactions entre pairs. Les travaux sur le conflit socio-cognitif ont ainsi montré que lorsque le groupe est caractérisé par des relations sociométriques fortement hiérarchisées, on observe davantage une régulation relationnelle du conflit socio-cognitif et moins de progrès cognitif que dans les groupes plus égalitaires. Les travaux sur l'apprentissage coopératif permettent d'affiner cette hypothèse. Ils montrent en effet que l'hétérogénéité objective du groupe — par exemple en termes de niveau d'aptitude scolaire — a un effet positif sur l'apprentissage individuel (quel que soit le niveau de l'individu), alors que la perception partagée au sein du groupe d'une inégalité de statut entre les participants a au contraire un effet négatif.

On a évoqué plus haut que cette proposition posait un dilemme sur le plan pédagogique dans le mesure où le formateur cherchant à favoriser l'hétérogénéité objective du groupe risque du même coup de favoriser la perception d'une inégalité de statut au sein du groupe. Pour sortir de ce dilemme, on peut dès lors s'interroger sur les stratégies pédagogiques

susceptibles de minimiser les effets négatifs de l'inégalité de statut au sein du groupe et, d'une manière plus générale, des effets d'étiquetage qui peuvent se produire dans les interactions entre pairs au sein de groupes hétérogènes. La question fondamentale qui est posée sur le plan pédagogique consiste en effet à se demander comment on peut éviter que les différences (ou l'hétérogénéité) objectives de départ ne se transforment en inégalités de statut au sein du groupe. A cet égard, deux pistes intéressantes apparaissent dans la revue critique de Cohen (1994). Toutes deux renvoient à des interventions de l'enseignant.

La première consiste à mettre en évidence la diversité des compétences requise pour la réalisation de la tâche d'apprentissage proposée, de sorte que chaque participant puisse être perçu par les autres comme disposant au moins d'une partie des compétences requises. C'est la stratégie du « traitement multiple » (Tammivaara 1982, Rosenholtz 1985, Cohen, Lotan et Catanzarite 1988). Cela suppose que la tâche proposée soit suffisamment riche que pour effectivement nécessiter une diversité de compétences pour sa résolution ; cela suppose également que le curriculum dans son ensemble comporte une diversité de tâches suffisante que pour permettre à chacun de faire valoir ses compétences propres. On notera que cette dernière proposition avait déjà été formulée par Cross (1979).

La seconde piste consiste à identifier et à mettre en évidence publiquement les compétences propres de chacun (stratégie de l'« attribution de compétences »). Le fait que cette mise en évidence soit réalisée par l'enseignant lui-même donne un poids supplémentaire à celle-ci en vertu du statut de l'enseignant. Elle exige cependant de ce dernier une minutieuse observation de chaque apprenant pour pouvoir identifier correctement, et de manière crédible aux yeux du groupe, ses points forts spécifiques. Ces deux premières pistes nous semblent garder toute leur pertinence pour un contexte de formation d'adultes.

Deux autres pistes peuvent encore être considérées ici. Tout d'abord, et ceci nous semble tout particulièrement pertinent

dans un contexte de formation d'adultes, il est important de prévoir, dans le processus de formation, des temps et des lieux où le phénomène de construction sociale du statut et de ses effets sur la dynamique d'apprentissage peuvent être identifiés, verbalisés et dans la mesure du possible régulés. Nous reviendrons plus en détail sur cette proposition plus loin.

Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse qu'à son propre insu, le formateur joue un rôle déterminant dans le processus de construction sociale de l'inégalité de statut et dans ses effets sur l'apprentissage. Sa propre représentation de chacun des apprenants, les messages qu'il envoie au groupe, par son comportement, son attitude ou son discours, concernant chacun des membres, participent inévitablement au processus de transformation des différences interindividuelles en inégalités de statut. Il nous semble par conséquent important qu'au minimum le formateur s'interroge régulièrement sur son propre rôle dans ce phénomène et soit en mesure de le réguler le cas échéant.

#### *Les effets du climat socio-affectif*

Tant les travaux sur le conflit socio-cognitif que ceux sur l'apprentissage coopératif ont mis en avant le rôle crucial du climat socio-affectif comme facteur conditionnant le développement d'interactions socio-cognitives et leurs effets sur l'apprentissage. Deux conclusions théoriques ont été dégagées à ce propos. 1/ Le développement d'un climat socio-affectif favorable présuppose l'existence de compétences sociales chez les participants et une régulation relationnelle adéquate des interactions sociales. 2/ Le développement d'interactions socio-cognitives de type coopératif contribue en retour au développement de compétences sociales chez les participants. C'est ce qu'on a appelé l'effet d'entraînement de l'apprentissage coopératif. On peut dégager de ces deux propositions plusieurs implications pédagogiques pour la formation d'adultes.

*Le développement de compétences sociales.* — On peut tout d'abord souligner l'importance de prévoir, au moment du démarrage du cycle de formation, des activités spécifiques centrées sur le groupe. Nous pensons plus particulièrement à des activités qui, au travers de diverses techniques bien connues de dynamique de groupe, visent les deux objectifs suivants. 1/ Amener les participants à se constituer comme groupe, notamment par une meilleure connaissance mutuelle des personnes, par l'identification et la formulation de centres d'intérêts et de projets communs et par la constitution d'une « parole de groupe » à l'égard des formateurs et de l'institution de formation. 2/ Favoriser chez les participants, par un travail d'exercitation spécifique, l'acquisition de comportements et d'attitudes propices à une dynamique coopérative dans l'apprentissage. On notera que ce type d'activité peut en outre contribuer positivement au développement de relations moins asymétriques : le groupe constitué de la sorte devient en effet un partenaire plus « fort » dans sa relation au formateur.

La seconde implication consiste à s'interroger sur les moyens permettant une régulation de la dynamique relationnelle du groupe en cours de formation. Concrètement, cela suppose que le formateur soit lui-même suffisamment attentif à la dynamique relationnelle qui se développe au sein du groupe en formation et d'autre part, qu'il laisse une place suffisante dans le processus de formation pour une régulation des dysfonctionnements relationnels qui peuvent éventuellement survenir en cours de formation. Cependant, ce travail de régulation assuré par le formateur ne suffit pas toujours. Par sa fonction même dans le processus, celui-ci sera forcément centré avant tout sur les contenus enseignés et sur la dimension cognitive de l'apprentissage ; par conséquent, il ne sera pas toujours en mesure de porter une attention suffisante à la dimension socio-affective et relationnelle. De plus, en raison de la position dominante qu'il occupe dans la structure de relation qui le lie au groupe, il ne sera pas toujours bien placé pour assurer une régulation sereine et efficace de la relation, *a fortiori*

quand les problèmes à réguler concernent directement ses propres relations avec les apprenants. Il est donc important, nous semble-t-il, d'envisager également des temps et des lieux de régulation relationnelle du groupe en dehors des activités de formation proprement dites et que ces activités puissent être gérées par d'autres acteurs que les formateurs. Ce type d'activité a du sens, non seulement au début de la formation, comme on l'a suggéré plus haut, mais également tout au long de celle-ci. C'est notamment dans ce cadre que pourra être mené le travail d'élucidation et de régulation relatif au processus de différenciation des statuts au sein du groupe dont il était question plus haut.

Une troisième implication découle directement des deux premières. Il s'agit du rôle de ce que l'on appelle communément le conseiller à la formation dans le processus de formation. L'organisation et la gestion de ces activités centrées sur la dynamique du groupe en formation ne peuvent être assumées efficacement, nous semble-t-il, que par des acteurs qui ont à la fois les qualifications et la position institutionnelle *ad hoc*. D'où la nécessité de pouvoir compter sur une personne ou un staff de personnes qui ont reçu une formation adéquate dans le domaine de la gestion des groupes à tâche et qui, en même temps, ont dans la structure institutionnelle de la formation une position de tiers par rapport aux formateurs. Une telle position leur permet en effet d'avoir la distance nécessaire pour assumer efficacement la régulation de la dynamique organisationnelle du groupe en formation, en particulier dans la relation de celui-ci avec le(s) formateur(s).

*L'effet d'entraînement de l'apprentissage coopératif.* — Si l'on cherche effectivement à mettre en place chez les apprenants les comportements et attitudes requis pour une dynamique coopérative efficace, il s'agit de multiplier les occasions d'apprentissage coopératif. C'est en coopérant que l'on apprend à coopérer ! Cette proposition, aussi triviale puisse-t-elle paraître à première vue, interpelle néanmoins lorsque l'on consi-

dère les pratiques pédagogiques les plus courantes dans les contextes d'enseignement, y compris souvent en formation d'adultes. On y constate en effet une large prédominance des dispositifs de type « compétitif » ou « individualiste ». Rien d'étonnant donc de voir la proposition ci-dessus se vérifier le plus souvent par l'absurde. Combien d'entre nous, ayant tenté à un moment ou l'autre de mettre en place des dispositifs pédagogiques de type coopératif, n'ont pas constaté le peu de disposition des étudiants à y entrer et à y manifester les compétences sociales adéquates ? Le problème est double, selon nous. D'une part, le système d'enseignement est à ce point dominé par des pratiques pédagogiques de type compétitif ou individualiste que les étudiants ont rarement eu l'occasion dans leur parcours scolaire de réellement acquérir les compétences sociales nécessaires à une coopération efficace dans l'apprentissage. D'autre part, sur le plan axiologique, on peut faire l'hypothèse que les pratiques pédagogiques de type coopératif sont en général si peu valorisées dans les pratiques des enseignants et formateurs qu'elles peuvent être perçues par les étudiants comme ayant une faible légitimité *a priori*. Une telle dévalorisation sociale pourrait alors engendrer chez les étudiants une certaine résistance à s'engager dans ce type de dispositif ou, tout au moins, une attitude négative à son égard.

La seconde implication consiste à souligner l'importance toute particulière de l'apprentissage coopératif pour certains groupes d'adultes en formation. Une part croissante du champ de la formation d'adultes vise des catégories socialement désavantagées : chômeurs de longue durée, adultes peu qualifiés visant une (ré)insertion professionnelle, d'adultes peu ou non alphabétisés, etc. On peut s'attendre à trouver particulièrement répandues au sein de ces catégories des dispositions psychologiques individuelles *a priori* peu favorables à l'apprentissage. On pense notamment à des dispositions relatives à l'image de soi et à l'estime de soi. Or, on l'a vu, l'apprentissage coopératif peut avoir des effets bénéfiques précisément sur ce type de dispositions. D'où la pertinence toute particu-

lière pour ce type de public, d'une pédagogie qui privilégie le groupe restreint et l'apprentissage coopératif comme modalité d'interaction dans le processus de formation.

#### *Les effets de la structuration des interactions*

On l'a suffisamment répété, l'interaction sociale ne garantit pas, *sui generis*, l'émergence de conflits socio-cognitifs et encore moins une régulation socio-cognitive de ces conflits. A cet égard, les travaux sur le conflit socio-cognitif et sur l'apprentissage coopératif ont souligné l'importance de la manière dont ces interactions étaient structurées par les procédures de travail. On a vu que les procédures de travail qui encouragent les interactions entre pairs, l'élaboration, la formulation et la confrontation de propositions de réponses alternatives, l'approfondissement de l'argumentation, la réflexion sur des principes ou structures de réponses plutôt que sur des réponses spécifiques, etc. sont de nature à favoriser les interactions socio-cognitives et *in fine* l'apprentissage. Ces propositions mettent en avant le rôle crucial de l'enseignant ou du formateur dans la gestion des interactions sociale en situation de formation dans la mesure où la nature des tâches auxquelles les apprenants seront confrontés mais également les procédures de travail qui leur sont proposées sont largement fonction des choix du formateur.

#### CONCLUSION

L'ensemble des propositions théoriques et pédagogiques développées plus haut relativisent largement l'idée que le formateur (ou l'enseignant) peut jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage en se cantonnant à son rôle traditionnel de trans-

metteur de connaissances. C'est en effet l'interaction sociale, et plus précisément l'interaction socio-cognitive, qui apparaît comme le moteur essentiel de l'apprentissage.

Pour ne citer que quelques arguments qui ont été développés plus haut, on peut considérer que ce type d'intervention pédagogique, par essence, 1/ ne favorise pas le développement d'interactions coopératives entre pairs ; 2/ décourage l'élaboration, l'expression et *a fortiori* la confrontation et l'argumentation de points de vue alternatifs ; 3/ renforce l'asymétrie de la relation sociale apprenant-formateur et favorise dans cette mesure une régulation relationnelle des conflits socio-cognitifs, lorsqu'ils émergent ; et enfin 4/ ne favorise pas à terme le développement chez les apprenants des dispositions socio-affectives qui leur permettraient, le cas échéant, de tirer le meilleur parti d'interaction socio-cognitives.

Démontrer l'importance des interactions sociales et, en particulier des interactions entre pairs, ne signifie pas pour autant que le rôle du formateur soit accessoire. Les travaux présentés dans ce chapitre soulignent au contraire le rôle fondamental du formateur, non plus comme dispensateur de connaissances mais comme médiateur, ou catalyseur, du processus d'apprentissage (Aumont et Mesnier 1992). En effet, la mise en place des conditions favorables au développement d'interactions socio-cognitives et à leur efficacité pour l'apprentissage relèvent, dans une large mesure, des choix posés par le formateur. Ainsi, le choix du type de tâches d'apprentissage et des procédures de travail proposées aux apprenants, la dynamique socio-affective qui se développe au sein du groupe, les représentations sociales des acteurs et de leurs interrelations, les diverses stratégies permettant d'atténuer les effets de l'asymétrie des relations sociales, la place accordée aux interactions entre pairs, la signification sociale de la tâche et de l'acte d'apprendre pour l'apprenant, le système de normes sociales et plus particulièrement la légitimité socialement accordée dans la situation de formation aux points de vue des apprenants, etc. sont autant de facteurs qui, d'une part, affectent le déve-

veloppement des interactions socio-cognitives au sein du groupe et sur lesquels, d'autre part, le formateur peut agir de façon déterminante.

Dans cette mesure, il convient enfin de souligner le poids capital du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le processus de formation. Les choix pédagogiques du formateur que nous venons d'évoquer sont bien sûr liés à des facteurs qui lui sont propres — ses valeurs et ses finalités, son identité socio-professionnelle, son histoire personnelle, etc. — mais ils sont également largement conditionnés par le système de contraintes et de ressources institutionnelles (qu'elles soient d'ordre idéologique, organisationnel ou interpersonnel) dans lequel le formateur fonctionne. Ce système constitue un cadre qui limite plus ou moins fortement sa marge de manœuvre et oriente ses choix.

## Conclusion

Au terme de cette exploration<sup>1</sup>, nous voulons souligner, s'il le fallait encore, le caractère particulièrement complexe de l'apprentissage, et en particulier de l'apprentissage adulte. Les chapitres qui précèdent ont fait apparaître la multiplicité des aspects qui caractérisent le phénomène, l'étroite imbrication des éléments et processus qu'il met en jeu et, partant, la diversité des voies d'entrée possible pour accéder à sa compréhension.

On a vu notamment que l'apprentissage comporte une évidente dimension intra-individuelle mais que dans la réalité, celle-ci est difficilement dissociable de la dimension inter-individuelle (micro-sociale) et même de la dimension macro-sociale, même si ces dimensions peuvent être distinguées pour les besoins de l'analyse. Certes, les processus d'assimilation et d'accommodation sont par essence des processus mentaux qui ont leur siège chez l'individu apprenant mais on peut difficilement en saisir le fonctionnement sans prendre en compte la dynamique d'interaction sociale dans laquelle ils s'inscrivent. C'est dans une large mesure au travers des interactions avec autrui que le sujet apprend, qu'il s'agisse d'interactions sociales immé-

1. Nous ne reviendrons pas dans cette conclusion générale sur le résumé de chaque chapitre. Pour une telle synthèse, nous renvoyons le lecteur aux conclusions de chapitre.



## Bibliographie

- Abric J.-C., *Coopération, conflit et représentations sociales*, Cousset : DelVal, 1988.
- « L'étude expérimentale des représentations sociales », in D. Jodellet (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 187-203.
- Ackermann W. et Zygouris R., *Représentations et assimilation des connaissances scientifiques*, Paris, CERP-AFPA, doc. 3. Miméo, 1966.
- Asch S.E., « Studies on Independence and Conformity : A Minority of One Against A Unanimous Majority », *Psychological Monographs*, 1956, 70 (416).
- Aumont B. et Mesnier P.-M., *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992.
- Bachelard G., *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1934.
- *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin (1972 pour la 8<sup>e</sup> édition), 1938.
- Barbier J.-M., *Elaboration de projets d'action et planification*, Paris, PUF, 1991.
- Barth B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987.
- *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.
- Beaudichon J. et Vandenplas-Holper Ch., « Analyse des interactions et de leurs effets dans la communication référentielle et la maîtrise de notions », 1991. In Mugny, G. (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne : Peter Lang. (1985 pour la 1<sup>re</sup> édition), 1991, p. 125-149.
- Beauvois J.-L. et Deschamps J.-C., « Vers la cognition sociale », in R. Ghiglione, C. Bonnet, et J.-F. Richard (Eds), *Traité de psychologie cognitive 3, Cognition, représentation, communication*, Paris, Dunod, 1990, p. 1-110.
- Bossert S.T., « Cooperative Activities in the Classroom », *Review of Research in Education*, 1988, 15, p. 225-250.
- Bourgeois E., « Evaluer la transformation de structures de connaissance propositionnelle chez des adultes en formation. Questions méthodologiques pour la recherche », in R. Hivon (Ed.), *L'évaluation des apprentissages*, Sherbrooke (PQ, Canada), Editions du CRP, 1994, p. 119-135.

- Brehm J.W., *A Theory of Psychological Reactance*, New York : Academic Press, 1966.
- Bruner J.S., *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- « Going Beyond the Evidence Given », *Contemporary Approaches to Cognition, The Colorado Symposium*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1957.
- Potter M.C., « Interference in Visual Recognition », *Science*, 1964, 44, p. 424-425.
- Camilleri C. « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », in C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, et A. Vasquez, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, p. 85-110.
- Carugati F., De Paolis P. et Mugny G., « Conflit de centrations et progrès cognitif III : régulations cognitives et relationnelles du conflit sociocognitif », *Bulletin de Psychologie*, 1980-81, 34, p. 845-852.
- Carugati, F., et Mugny, G. « La théorie du conflit sociocognitif », in G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang, 1991, p. 93-108. (1985 pour la 1<sup>re</sup> édition).
- Cohen E.G. et Intili J.K., *Interdependence and Management in Bilingual Classrooms* (Final Report No. NIE-G-80-0217). Stanford University, School of Education, 1981.
- « Talking and Working Together : Status Interaction and Learning ». In P. Peterson, L. C. Wilkinson, & M. Hallinan (Eds), *Instructional Groups in the Classroom : Organization and Processes*. Orlando : Academic, 1984, p. 171-188.
- « Restructuring the Classroom : Conditions for Productive Small Groups », *Review of Educational Research*, 1994, 64 (1), p. 1-35.
- Lotan R. et Catanzarite L., « Can Expectations for Competence Be Treated in the Classroom ? In M. Webster, Jr., et M. Foschi (Eds.), *Status Generalization : New Theory and Research*, Stanford : Stanford University Press, 1988, p. 27-54.
- Lotan R., et Leechor C., « Can Classrooms Learn ? », *Sociology of Education*, 1989, 62, p. 75-94.
- Cordier F., Denhière G., George C., Crépault J., Hoc J.-M. et Richard J.-F., « Connaissances et représentations », in J.-F. Richard, C. Bonnet, et R. Ghiglione (Eds), *Traité de psychologie cognitive, le traitement de l'information symbolique, vol. 2*, Paris, Dunod, 1990, p. 33-102.
- Cross K.P., *Accent on Learning*, San Francisco : Jossey Bass, 1979.
- *Adults as Learners*, San Francisco : Jossey Bass, 1981.

- De Paolis P. et Mugny G., « Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitif et marquage social », in G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne : Peter Lang, 1991, p. 93-108. (1985 pour la 1<sup>re</sup> édition).
- De Paolis P., « Marquage social et développement cognitif : le conflit sociocognitif induit par la représentation de normes sociales » ; Communication au colloque *Nouvelles perspectives dans l'étude expérimentale du développement social de l'intelligence*, Genève, 1982.
- de Villers G (1996). « Identification et formation », in E. Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, Bruxelles : De Boeck p. 107-112.
- en collaboration avec B. Cockx et D. Gallez, « Récit de vie et formation, Pratiques et théorie », *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, Université de Genève, 1986, 44, p. 53-71.
- Di Giacomo, J.-P., *Représentations sociales et comportements collectifs*, Louvain-la-neuve : Université catholique de Louvain. Thèse de doctorat, non publiée, Miméo, 1981.
- Doise W. et Mugny G., « Recherches sociogénétiques sur la coordination d'actions motrices indépendantes », *Revue Suisse de Psychologie*, 1975, 34, p. 160-174.
- *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions, 1981.
- Doise W., « Les représentations sociales ». In R. Ghiglione, C. Bonnet, et J.-F. Richard (Eds), *Traité de psychologie cognitive, Cognition, représentation, communication*, vol. 3, Paris, Dunod, 1990, p. 111-174.
- *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993.
- Dominicé P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 1991.
- Dubois N., *La psychologie du contrôle : les croyances internes et externes*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- *Éducation Permanente, L'autoformation*, 1985, p. 78-79.
- Emler N. et Valiant G., « Social Interaction and Cognitive Conflict in the Development of Spatial Coordination Skills ». *British Journal of Psychology*, 1982, 73, p. 295-303.
- Flament C., « From the bias of structural balance to the representation of the group », in R. Farr et S. Moscovici (Eds), *Social Representations*, Cambridge : Cambridge University Press, 1984.
- Flament C., « Structure et dynamique des représentations sociales », in D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989, p. 204-219.

- Freinet C., *La méthode naturelle, tome I*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1968.
- Frenay M., « Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire ». Louvain-la-Neuve (Belgique) : Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat, 1994.
- Gilly M., *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1984.
- Fraisse J. et Roux J.-P., « Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs ». In A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître*, Cousset : DelVal, 1988, p. 73-92.
- Giordan A. et de Vecchi G., *Les origines du savoir*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1987.
- Hatwell Y., « A propos des notions d'assimilation et d'accommodation dans les processus cognitifs », in F. Bresson et M. de Montmollin (Eds.), *Psychologie et épistémologie génétiques, thèmes piagétiens*, Paris, Dunod, p. 127-136.
- Hershenson M. et Haber R.N., « The Role of Meaning on the Perception of Briefly Exposed Words », *Canadian Journal of Psychology*, 1965, 19, p. 42-46.
- Higgins E. T. et King, G.A., « Accessibility of Social Construct : Information Processing Consequences of Individual and Contextual Variability », in N. Cantor, et J. F. Kihlstrom (Eds.), *Personality, Cognition and Social Interaction*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1981.
- Jodelet D., « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, p. 357-389.
- *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- Johnson D.W. et Johnson R.T., « The Socialization and Achievement Crisis : Are Cooperative Learning Experiences the Solution ? », in L. Bickman (Ed.), *Applied Psychology Annual 4*, Beverly Hills : Sage, 1983, p. 119-164.
- Maruyama G., « Interdependence and Interpersonal Attraction Among Heterogeneous and Homogeneous Individuals : A Theoretical Formulation and A Meta-analysis of the Research », *Review of Educational Research*, 1983, 53, p. 5-54.
- Johnson D.W., Johnson R.T. et Maruyama G., « Goal Interdependence and Interpersonal Attraction in Heterogeneous Classrooms : A Meta-analysis ». In N. Miller et M. Brewer (Eds.), *Groups in Contact : The Psychology of Desagregation*, Orlando, Academic, 1984, p. 187-212.

- Johnson D.W., Maruyama G., Johnson R.T., Nelson D. et Skon L., « Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structure on Achievement : A Meta-analysis », *Psychological Bulletin*, 1981, 89, p. 47-62.
- Josso Ch., *Cheminer vers soi*, Lausanne : L'Age d'Homme, 1991.
- Kahneman D. et Tversky A., « On the Psychology of Prediction », *Psychological Review*, 1973, 80, p. 237-251.
- Kelly G.A., *The Psychology of Personal Constructs*, New York : Norton, 1955.
- Kelman H.C., « Compliance, Identification and Internalization, Three Processes of Attitude Change. » *Journal of Conflict Resolution*, 1958, 2, p. 51-60.
- Knowles M.S., *The Modern Practice of Adult Education, Pedagogy vs Andragogy*. New York : Cambridge, The Adult Education Company, 1970.
- Knowles M.S., *L'apprenant Adulte. Vers un Nouvel Art de la Formation*. (Traduction de *The adult learner : a neglected species*, Houston, Texas : Gulf Publishing Company, 1973) 1990.
- Leechor C., « How High Achieving and Low Achieving Students Differentially Benefit from Working Together in Cooperative Small Groups ». Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, 1988.
- Lesne M., *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977.
- Leyens J.-Ph., *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Bruxelles : Mardaga, 1983.
- Markus H., « Self-Schemata and Processing Information about the Self », *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35, p. 63-78.
- Merton R.K., « The Self-Fulfilling Prophecy », *Antioch Review*, 1948, 8, p. 193-210.
- Migne J., *Etude des représentations de quelques notions de physique*, Nancy : INFA, doc. R1, 1967.
- *Le concept de représentation et son rôle dans une pédagogie des connaissances scientifiques*, Nancy : INFA, doc. R2, 1969a.
- « Les obstacles épistémologiques et la formation des concepts », *Education permanente*, 1969b, 2, p. 41-65.
- Migne J., *Etude de représentations de notions physiques : la chute des corps*, Nancy : INFA, doc. R3, 1970a.
- Migne J., « Pédagogie et représentation », *Education permanente*, 1970b, 8, p. 65-88.
- Miller S. A. et Brownell C. A., « Peers, Persuasion, and Piaget : Dyadic Interaction Between Conservers and Non-Conservers ». *Child Development*, 1975, 46, p. 992-997.

- Moliner P., « La représentation sociale comme grille de lecture », Aix-en-Provence : Université de Provence, Thèse de doctorat, 1988.
- Monteil J.-M., « A propos du conflit socio-cognitif : d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation », in J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, et J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales 1. Théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset : DelVal, 1987, p. 199-210.
- *Eduquer et former. Perspectives psychosociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Chambres P., « Eléments pour une exploration des dimensions du conflit socio-cognitif : une expérimentation chez l'adulte », *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1990, 3 (4), p. 499-518.
- Moscovici S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- Moscovici S., « The Social Representations », in J. Forgas (Ed), *Social Cognition : Perspectives on Everyday Understanding*, London : Academic Press, 1982.
- Mugny G. et Doise W., « Factores sociológicos y psicociológicos del desarrollo cognitivo : nueva ilustración experimental », *Anuario de Psicología*, 1979, 21, p. 5-25.
- *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne : Peter Lang. (1985 pour la 1<sup>re</sup> édition), 1991.
- De Paolis P. et Carugati F., « Social Regulations in Cognitive Development », in W. Doise, et A. Palmonari (Eds.), *Social Interactions in Individual Development*, Cambridge : Cambridge University Press, 1984.
- Neisser U., *Cognition and Reality*, San Francisco : Freeman.
- Nisbett R. et Ross L., *Human Inference : Strategies and Shortcomings of Social Judgement*, Englewood-Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.
- Pain A., *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- Perret-Clermont A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne : Peter Lang.
- « La structuration des échanges symboliques ». In A.-N. Perret-Clermont et M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître*, Cousset : DelVal, 1988, p. 265-269.
- Perret-Clermont A.-N. et Nicolet M. (Eds.), *Interagir et connaître*, Cousset : DelVal, 1988.
- Piaget J., *Six études de psychologie*, Paris, Éditions Denoël (Médiations), 1964.
- *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard NRF, 1967.
- *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1968.

- Piaget J., *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF, 1975.
- Pineau G., *Produire sa vie : auto-formation et autobiographie*, Montréal : A. Saint-Martin, 1983.
- Pineau G. et Jobert G. (Eds.), *Histoires de vie, Tome 1, Utilisation pour la formation ; Tome 2, Approches multidisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- Quattrone G.A., « Behavioural Consequences of Attributional Bias », *Social Cognition*, 1982, 1, p. 358-378.
- *Revue Française de Pédagogie, Psychologie de l'éducation : Nouvelles approches américaines*, 1995, 111, Paris, INRP.
- Robinson E., Silbereisen R.K. et Claar A., « le développement de la communication ». In *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne : Peter Lang (1985 pour la 1<sup>re</sup> édition), 1985, p. 109-124.
- Roqueplo Ph., *Le partage du savoir*, Paris : Seuil, 1974.
- Rosch E., « Principles of Categorisation », in E. Rosch, et B. Lloyd (Eds), *Cognition and Categorisation*, Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1978.
- Rosenholtz S.J., « Treating Problems of Academic Status », in J. Berger et M. Zelditch, Jr. (Eds.), *Status, Rewards, and Influence*, San Francisco : Jossey-Bass, p. 445-470, 1985.
- Rosenthal R., « Interpersonal Expectations. Effects of the Experimenter's Hypothesis », in R. Rosenthal, et R. L. Rosnow (Eds), *Artifact in Behavioral Research*, New York : Academic Press, 1969.
- Rosenthal R. et Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom*, New York : Holt, Rinehart et Winston, 1968.
- Ross L., « The intuitive psychologist and his shortcomings : distortions in the attribution process », in L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 10*, New York : Academic Press, 1977.
- Saint Arnaud Y. (1992), *Connaître par l'action*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 1992.
- Salomon G. (1981), *Communication and Education*, London : Sage, 1981.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, BasicBooks, 1983.
- *Sciences Humaines*, « Les représentations. Images trompeuses du réel ». Dossier spécial, 1993, 27, avril, 16-31.
- Sharan S., « Cooperative Learning in Small Groups : Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations », *Review of Educational Research*, 1980, 50, p. 241-271.
- Sharan S. et Shachar H., *Language and Learning in The Cooperative Classroom*, New York, Springer-Verlag, 1988.

- Slavin R., « Cooperative Learning », *Review of Educational Research*, 1980, 50, p. 315-342.
- Smith K., Johnson D.W. et Johnson R.T. « Can Conflict Be Constructive ? Controversy Versus Concurrence Seeking in Learning Groups », *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73 (5), p. 651-663.
- Snyder M., Campbell B. et Preston E., « Testing Hypothesis about Human Nature : Assessing the Accuracy of Social Stereotypes », *Social Cognition*, 1982, 1, p. 256-272.
- Snyder M. et Swann W.B., « Hypothesis-Testing Processes in Social Interaction », *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, p. 1202-1212.
- Solar C., 1995, *Nouvelles tendances en éducation des adultes*. Revue des sciences de l'éducation. Vol. 21, n° 3, p. 443-472.
- Stevenson B.J., « An Analysis of the Relationship of Student-Student Consultation to Academic Performance in Differentiated Classroom Settings ». Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, 1982.
- Swann W.B. et Read S.J., « Self-Verification Processes : How We Sustain Our Self-Conceptions », *Journal of Experimental Social Psychology*, 1981, 17, p. 351-372.
- Swing S. et Peterson P., « The Relationship of Student Ability and Small-Group Interaction to Student Achievement », *American Educational Research Journal*, 1982, 19, p. 259-274.
- Tajfel H., « La catégorisation sociale », in S. Moscovici (Ed), *Introduction à la psychologie sociale*, vol. 1, Paris, Larousse, 1972, p. 272-302.
- « Social Psychology of Intergroup Relations », *Annual Review of Psychology*, 1982, 33, p. 1-39.
- Tajfel H. et Wilkes A.I., « Classification and Quantitative Judgement », *British Journal of Psychology*, 54, p. 101-114.
- Tammivaara J.S., « The Effects of Task Structure on Beliefs About Competence and Participation in Small Groups », *Sociology of Education*, 1982, 55, p. 212-222.
- Tough A., *Learning Without a Teacher*, Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1967.
- Tversky A., « Features of Similarity », *Psychological Review*, 197, 84, p. 327-352.
- Watzlawick P., Weakland J. et Fisch R., *Changements*, Paris, Seuil, 1975.
- Webb N., « Predicting Learning from Student Interaction : Defining the Interaction Variable », *Educational Psychologist*, 1983, 18, p. 33-41.

- Webb N., « Sex Differences in Interaction and Achievement in Cooperative Small Groups », *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, p. 33-44.
- Webb N., « Task-Related Verbal Interaction and Mathematics Learning in Small Groups », *Journal of Research in Mathematics Education*, 1991, 22, p. 366-389.
- Wortman C.B. et Brehm J.W., « Responses to uncontrollable outcomes : an integration of reactance theory and the learned helplessness model », in L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 8). New York : Academic Press, 1975.
- Yzerbyt V., *Catégorisation et prototype*, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain. Mémoire de licence. Miméo, 1984.