

# REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES\*

**Pina Boggi Cavallo & Antonio Iannaccone**

Università di Salerno, Italy

Tout ce que nous allons dire a son ressort dans une question dictée par la réalité historique et culturelle qui nous a engendrés et qui nous contient. Notre dissertation, relevant en tout cas de notre appartenance à cette aire, aura délibérément le caractère d'une proposition à monsieur Serge Moscovici et aux nombreux experts présents à ce colloque, sur un sujet qui nous a impliqués nombre de fois au cours de notre activité de recherche.

Est-il possible, sur la base de la théorie des représentations sociales, de définir, avec une efficace heuristique, les conditions nécessaires pour qu'un système donné des représentations sociales puisse se modifier? (nous pensons aux idées de *mafia*, *camorra*, *'ndrangheta*, *omertà* (loi du silence), de la violence et l'aberrante spécificité que peuvent assumer, dans certaines zones géographiques, les idées naïves de bien-être collectif et de participation sociale solidaire).

On ne peut pas se passer de reconnaître, et nous en sommes toujours plus convaincus, que certains aspects des représentations sociales constituent un patrimoine inattaquable, commun à la culture d'appartenance, et qu'elles se constituent comme un savoir que chacun des membres partage. Mais l'on peut se demander aussi s'il existent des conditions par leur nature irrenonçables, pour accéder à des formes de savoir collectif reconnaissables comme consensuelles et familières.

Autrement dit la question en est: est-ce que la représentation sociale d'objets "chauds", du type de ceux que nous venons d'énoncer plus haut, se fait de la même manière chez tout le monde à tel point qu'on puisse affirmer que ces mêmes objets sont de vraies représentations sociales et donc constituées de noyaux identiques quant à l'ancrage d'abord et à l'objectivation après?

Ces doutes reviennent plus souvent lorsqu'on pense aux représentations sociales dont se servent des sujets peu scolarisés, peu familiarisés au raisonnement critique, parfois même vivant dans des univers socio-cognitifs apparaissant, sous certains aspects, statiques, et ils semblent repousser, ou ne pas saisir des messages incohérents à l'égard de leur monde. Peut-être faut-il supposer une carence des outils de connaissance dans cette direction (ce qui ne ferait qu'alimenter de dangereuses tentatives de simplification) ou, plutôt, l'existence de situations de développement ratées (ou faites manquer)? S'il en était ainsi, quelles sont, à la lumière de la théorie des représentations sociales, les possibilités dont disposent les chercheurs en sciences humaines, et, plus précisément, les psychologues sociaux, pour une réponse possible à notre question?

---

\* Invited lecture, First International Conference on Social Representations, Ravello, Italy, October, 1992.

Les suggestions que vous allez entendre ne sont qu'une première réflexion à cet égard, et nous espérons dans une contribution de votre part.

### **Savoir collectif et représentations sociales**

La psychologie sociale, dans ses nombreux secteurs, analyse le savoir collectif faisant appel à des moyens différenciés comme par exemple pour les attitudes, les croyances, les stéréotypes, ou même les connaissances préconçues. Cela même en opérant des options théoriques de fond, que en suivant les orientations du moment quant à ses principes épistémologiques et aux changements qui s'y sont produits. En outre l'intérêt au savoir collectif est resté ancré surtout au problème de l'influence sociale, de ses modalités de réalisation, dans une optique de persuasion, toujours centrale dans le flux de la communication, déclenchée et orientée par le pouvoir politique et économique dans les langages les plus divers.

C'est à M. Serge Moscovici que revient le mérite d'avoir introduit une nouvelle méthode dans l'exploration du savoir collectif avec sa théorie des représentations sociales et la multiplicité des données expérimentales sur l'origine et l'organisations des représentations sociales des objets les plus variés, obtenues par nombre de chercheurs dans le monde.

Mais, en même temps, la recherche a acquis de nouvelles connaissances, elles-aussi fortement novatrices, dans le domaine des neurosciences, de la psychologie sociale cognitive et de la psychologie sociale du développement. Il s'agit là de découvertes scientifiques qui abandonnent définitivement l'idée de passivité chez le sujet, au cours de son développement, et qui ont décrit toujours mieux et toujours plus précisément, l'activité et la compétence avec laquelle chaque sujet participe au processus de son développement, jusqu'à démontrer comment la pensée construit ses connaissances dans une interaction réciproque entre l'activité cognitive, la construction des connaissances et les conditions dans lesquelles l'interaction se produit.

Or, on se demande si l'on peut assumer comme linéaire et universel le processus de conditionnement, d'enrichissement et de restructuration de toute connaissance et de toute croyance, tel que, une fois le message donné avec toutes ses caractéristiques bien analysées, le résultat n'en soit qu'un et un seul: consolidation et/ou changement ?

Est-il possible, à cet égard-là, de formuler l'hypothèse que ce processus, de formation et/ou de transformation des représentations sociales, exige des conditions et si oui, quelles pourraient-elles bien être? En effet, il est possible, selon nous, d'étudier le processus de la construction des connaissances et le fonctionnement des représentations sociales, sur la base des acquisitions les plus récentes des recherches sur le développement cognitif, sur ses dynamiques et conditions préalables, parmi lesquelles l'interaction sociale en tout premier lieu.

### **Les représentations sociales: théorie e recherche**

D'après Moscovici (1984) on doit considérer les représentations sociales comme un "milieu" se rapportant à l'individu et au groupe, et spécifiques de la société et des groupes qui les engendrent.

Mais quelles sont les raisons qui amènent tout individu ou tout un groupe à les produire? On pourrait formuler trois hypothèses pour en expliquer une production, pour ainsi dire, forcée:

- l'individu ou le groupe produisent des représentations et ils les expriment par des mots, pour rendre désirable une réalité objective indésirable;

- l'individu ou le groupe produisent des représentations et ils les expriment par des mots, pour résoudre en termes de stabilité et d'équilibre des situations de tension et de déséquilibre émotif et cognitif;

- l'individu ou le groupe produisent des représentations et ils les expriment par des mots pour présenter les informations, après les avoir manipulées, et exercer, de cette manière, leur contrôle sur les comportements.

"Such hypotheses are not entirely devoid of truth. Social representations may indeed answer a given need; respond to a state of imbalance; and further the unpopular but ineradicable domination of one section of society over another. But these hypotheses have, nonetheless, the common failing of being too general; they do not explain why such functions should be fulfilled by this method of understanding and communicating, rather than by some other, such as science or religion, for instance. Thus, we must seek a different hypothesis, less general and more in keeping with what researchers in the field have observed. Moreover, for want of space, I can neither elaborate my reservations nor justify my theory any further. I shall have to expose, without more ado, an intuition and a fact I believe to be true, that is that the purpose of all representations is to make something unfamiliar, or unfamiliarity itself, familiar" (Moscovici, 1984, p. 24).

On en est là en présence d'une définition de la fonction et de la nature même de la représentation sociale. Elle remplit la tâche de consentir à chacun de se sentir à l'intérieur de "univers partagés", ce qui est une manière entre autres de se sentir à son aise, dans son propre espace de vie, dans la familiarité. Elle aide à construire, brique sur brique, et à préserver, cet univers partagé du conflit et du changement, ce qui n'est que l'opposition radicale à l'innovation, produite par ce qui n'est pas familier, ce qui n'est pas suffisamment exact ou enfin par ce qui n'est pas suffisamment clair. Elle se présente comme une stratégie constamment activée pour intégrer ce qui n'est pas familier à ce qui l'est, en le transformant, en l'enrichissant, en l'appauvrissant, selon les nécessités qui vont tour à tour se présenter, mais qui a sa raison d'être dans la fonction de maintenir l'individu ou le groupe à l'abri de la peur de ce qu'il ignore.

"The act of re-presentation is a mean of transferring what disturbs us, what threatens our univers, from the outside to the inside, from far off to nearby. The transfer is effected by separating normally linked concepts and perceptions and setting them in a context where the unusual becomes usual, where the unknown can be included in an acknowledged category" (Moscovici, cit. p. 26).

Il s'agit d'une démarche de connaissance qui est exactement à l'opposée de celle suivie par les savants habitués à rendre peu familier ce qui est familier.

Un court compte rendu des procédés de la construction des représentations sociales nous dit que pour transformer l'inconnu en ce qui est familier, pour transformer en réel ce qui ne l'est pas ou ce qui apparaît lointain, pour donner à tous ces processus *"a familiar face, it is necessary to set in motion the two mechanisms of a thought process based on memory and foregone conclusions"* (Moscovici, cit. pag. 29). Ces mécanismes, que Serge Moscovici nous a bien expliqués, sont l'ancrage et l'objectivation.

L'ancrage c'est le processus qui rend familier et habituel ce qui ne l'est pas, grâce à la prise en compte de ce qui est nouveau (ou troublant) à l'intérieur des catégories dont dispose l'individu au moyen d'une confrontation entre l'information à son entrée et une catégorie jugée la plus juste par rapport à l'information. Cette opération permet à l'information en entrée de prendre les caractéristiques de la catégorie qui lui convient le mieux, et c'est à ce moment-là qu'elle est re-accomodée et réamenagée. Cela implique un coût pour ce qui est de l'approximation et de la tolérance d'un écart (peut-être fatal) entre ce qui est nouveau et ce qui

est vieux, mais en tout état de cause cela permet de garder la cohérence du monde individuel de la connaissance.

Le processus de l'ancrage se réalise donc, en classant des objets, des événements, des personnes, et en leur donnant un nom, à partir de la théorie sur la société et sur la nature de l'homme, que l'individu utilise et suit dans ses actions quotidiennes. Mais classer et nommer est possible à condition que l'on dispose d'un ensemble de prototypes auxquels comparer les nouveaux classements, pour établir enfin une relation positive ou négative avec eux. Voilà pourquoi, d'après la théorie des représentations, il n'existe pas de pensée ni perception dépourvue d'ancre. Et encore les "*...systems of classification and naming are not, simply, means of grading and labelling persons or objects considered as discrete entities. Their main object is to facilitate the interpretation of characteristics, the understanding of intentions and motives behind people's actions, in fact, to form opinions*" (Moscovici, cit. p. 37).

Il s'agit donc d'un travail de construction et de re-construction de connaissances, à travers le processus de l'ancrage, qui renvoie constamment à ce qui est acquis, au connu, au partagé, au familier: un processus de classement, qui dans le classement trouve le point d'appui de son travail à venir. Mais quel classement? Combien sont les types possibles de classement et combien sont les univers partagés qui permettent l'ancrage d'abord, ensuite la formation de représentations d'opinions chez l'individu?

A ce point-la on pourrait se demander comment la pensée construit ses connaissances et quelles sont les qualités qu'elle doit avoir pour réaliser au mieux son travail. On y reviendra plus loin.

L'autre processus, mis en évidence par la théorie des représentations sociales, c'est l'objectivation.

"Objectification saturates the idea of unfamiliar with reality, turns it into the very essence of reality. Perceived at first in a purely intellectual, remote universe, it then appears before our eyes, physical and accessible. In this respect we are justified in asserting, with Lewin, that every representation realises - in the proper sense of the term - a different level of reality" (Moscovici, cit. p. 38).

Ce qui est important dans l'objectivation c'est la qualité iconique de l'idée, comme Serge Moscovici le souligne, il s'agit de produire le noyau figuratif de la représentation, noyau qui s'organise comme un système d'images rendant visible un grand nombre d'idées. Serge Moscovici a très bien montré ce processus dans son analyse de la représentation sociale de la psychanalyse ou il a montré en concret comment, dans le processus d'objectivation, la réalité s'organise en différents niveaux de représentation.

A la suite de la théorie des représentations sociales telle que Serge Moscovici l'a proposée, des nombreuses vérifications ont été effectuées ces dernières années, par des chercheurs qui ont utilisé les outils les plus raffinés à leur disposition. Un corpus de connaissances remarquable s'est produit et il a eu le mérite de confirmer la théorie et il a alimenté le débat critique en proposant de nouvelles hypothèses et, donc, de nouvelles recherches. Il est impossible de faire un compte rendu exhaustif, mais en tout état de cause il vaut la peine de rappeler brièvement au moins les recherches qu'on pourrait définir classiques et celles qui ont essayé de saisir la production d'une représentation sociale face à des événements tout à fait nouveaux et inattendus.

Chombart de Lauwe a exploré, au cours de ses nombreuses recherches, faites au cours de plusieurs années la représentation sociale de l'enfant et les transformations historiques de l'idée d'enfant (1971; Chombart de Lauwe & Bellan 1979; Chombart de Lauwe &

Feurehahn, 1991), avec des recherches centrées sur l'analyse de la communication sociale et les modèles de socialisation des enfants. Son but était celui de saisir l'enchaînement dialectique des représentations sociales de l'enfance et elle a centré son étude sur l'utilisation de modèles proposés par les médias, à travers des personnages d'enfants et d'adolescents comme support et véhicule des systèmes de représentations et de valeurs.

Herzlich (1969, 1972) exploite la représentation sociale de la santé, de la maladie et ses transformations, alors que Jodelet (1989) explore la représentation de la maladie mentale, la représentation du corps et leurs transformations. Di Giacomo (1985) a exploré la représentation sociale des mouvements collectifs et les représentations entre groupes, et il a apporté de remarquables contributions soit à la théorie qu'à la méthodologie de la recherche. Plus récemment, des chercheuses napolitaines ont rédigé une étude sur l'organisation d'une représentation sociale chez des enfants en âge scolaire en relation à un événement catastrophique: l'explosion de la centrale nucléaire de Chernobyl (Nigro, Galli, Poderico, 1989), à savoir, analyser la genèse de la représentation sociale de la radioactivité. En tout cas, le bon travail de Jodelet & Ohana (1989) offre un compte rendu exhaustif pour tout ce que la recherche a produit dans ce domaine.

Le savoir collectif trouve son explication dans la notion de représentation sociale et sa confirmation dans toutes les acquisitions actuelles de la psychologie de l'apprentissage, de la cognition et de la métacognition.

### **Ce qu'on apprend et comment**

La notion d'apprentissage, ainsi que la notion de développement, a connu une évolution extraordinaire, au cours de la dernière décennie. Il est aussi facile de comprendre les raisons de cette transformation et des changements qui se sont produits dans les connaissances scientifiques: l'introduction de l'informatique, de la cybernétique et les découvertes révolutionnaires produites par les neurosciences avec la connaissance du cerveau qu'elles ont apportées

Dans le panorama des disciplines psychologiques, on est en présence d'une affirmation toujours plus grandissante des sciences cognitives et d'un continu et fertile échange entre ces disciplines; il y a là une richesse de contributions qui fondent une science de la pensée et une science du développement de la pensée extrêmement fertile quant aux sujets de notre colloque.

Pendant des décennies la notion d'apprentissage a été définie par la théorie behavioriste et cette théorie a dominé la recherche en psychologie avec son corollaire de notions telles que conditionnement, renforcement, transfert.

C'est bien connu comment ces théories ne s'attardaient pas sur l'analyse des processus permettant l'acquisition des connaissances, de leur organisation, de l'intégration qui se réalisait soit entre elles soit avec les préexistantes, et enfin des stratégies qui consentent (ou ne consentent pas) l'élaboration des informations. Le sujet-type qui était à la base de ces théories était un sujet passif un modèle qui transmettait des informations assujettées exclusivement à la puissante loi de l'association.

Le panorama épistémologique et théorique, qui rassemblait et légitimait cette formulation de la notion d'apprentissage et son utilisation dans la pratique de l'éducation et de l'information, résulte aujourd'hui, profondément changé.

Etant donné un modèle d'homme, tel que les sciences le proposent actuellement, on peut affirmer que la tradition béhavioriste n'a étudié le développement et l'apprentissage que sous l'aspect de la quantité, alors qu'il faut s'appliquer à une recherche et à une réflexion sur la qualité de ces phénomènes, car il s'agit d'événements en continuel évolution, qui mettent en cause le concept même de stade ou de phase.

L'apprentissage se présente alors comme actif et constructif, où l'interaction entre l'intelligence qui construit ses connaissances et la réalité environnante devient centrale, toute passivité écartée, car l'intelligence ne doit plus répondre à des stimuli et rester assujettie à l'influence des informations à leur entrée. En effet, l'information va s'ajouter à l'ensemble des connaissances acquises, quelle que soit leur qualité et leur quantité, c'est à dire à un savoir que le sujet a déjà organisé, car le sujet dispose toujours de cette capacité d'intuition sous forme de schémas, de mappes mentales et il est toujours prêt à capturer l'information à son entrée, à l'ajuster, à l'intégrer pour s'enrichir, se modifier.

Mais pour que cela se réalise il faut que le savoir acquis, construit par le sujet, ses schémas ses plans mentaux soient cohérents avec les informations à leur entrée, qu'elle accordent avec ces connaissances, et qu'elles soient, enfin, en condition de "défi optimal".

Il est de toute évidence que si ces conditions n'existent pas, l'information en entrée ne fera qu'être ramenée dans les limites des connaissances précédentes, appauvrie, dénaturée, déformée, et donc inutile au processus d'une construction progressive d'un savoir plus ample et plus fondé. L'ancrage et l'objectivation, dont il est question dans la théorie des représentations sociales, se réalisent, à une attentive observation, grâce au travail actif de l'intelligence sur les connaissances proposées, c'est-à-dire, grâce à l'ancrage de celles-ci au savoir précédent et, plus tard, après en une connaissance certaine qui rend réel et familier ce qui ne l'était pas jusque là.

Il faut tout de suite ajouter que ce travail exige et utilise des démarches de connaissance qui ne sont ni universelles, ni univoques chez tout sujet, à n'importe quel âge, dans n'importe quel espace de vie et d'appartenance sociale. Les stratégies de connaissance sont multiples et organisées en hiérarchies, selon ce que la recherche piagetienne a montré. Et toutefois, elles exigent des conditions pour s'exprimer, qui n'appartiennent pas exclusivement au domaine de la maturité biologique (Grossen, 1988).

Que l'intelligence, organe de l'apprentissage, soit une construction sociale c'est ce qu'un grand nombre de chercheurs essaient de démontrer, et c'est à ces derniers que les spécialistes du développement cognitif doivent beaucoup. Mais une des acquisitions les plus passionnantes qu'on leur doit, c'est certainement la découverte de l'importance de l'interaction entre sujets, dans l'optique d'une acquisition de stratégies de connaissance d'un niveau supérieur; d'une interaction permettant l'accès aux nouvelles formes d'activité intellectuelle dans le cadre de la résolution des conflits qui sont, à la fois, cognitifs et sociaux.

Dans ce cas-là, le conflit joue le rôle de mobilisateur de la mappe cognitive et sa résolution en termes sociaux, déclenche l'acquisition de stratégies de connaissance à un niveau supérieur (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1976; Doise et Mugny, 1981).

Est-il possible d'imaginer une construction du savoir collectif, qui échappe à l'impératif de l'influence sociale, de la persuasion, de la pression, et qui utilise les connaissances des processus de l'apprentissage et de la formation des représentations sociales, acquises jusque-là?

Est-il possible de créer, par là, la possibilité de former des connaissances sans capsuler, dans le savoir acquis, les messages transformés, appauvris, bouleversés, dans le but de s'en accommoder?

Nous pensons que, pour ce qui concerne la recherche en psychologie et en psychologie sociale, il faut bien séparer le concept d'opinion du concept de connaissance.

Cela pour bien préciser les limites d'efficacité des processus d'influence sociale et leur incidence sur les perceptions, les opinions et les prises de décision. Cette distinction devrait permettre d'établir si les représentations sociales peuvent être considérées comme de véritables processus de construction de connaissances ou bien, au contraire, de construction de processus de formation d'opinions.

“La connaissance peut être représentation des choses et des personnes (et c'est là que se pose, dans certains cas, la question délicate de la différence entre une opinion et une connaissance) mais elle peut être aussi savoir-faire, procédure d'action, allégorie, raisonnement, récit, mise en correspondance, etc. L'objet de savoir est alors le troisième pôle de cette relation triangulaire que Moscovici (1984) décrit entre l'ego et l'alter. Lorsqu'on observe des transactions pédagogiques entre un maître et un élève, ou des échanges cognitifs entre un expérimentateur et un enfant ou entre deux sujets, il pourrait être fécond d'examiner quel espace propre les personnes en présence laissent à la réalité de l'objet figurant sur ce troisième pôle. Probablement que ce qui distinguera alors l'opinion de l'objet de savoir c'est que, dans le cas de la première, aucune démarche systématiquement objectivante n'est mise en place consensuellement par les acteurs pour prendre le risque d'invalidiser la “vérité” (ou l'observation, ou le jugement) affirmée. Par contre, lorsqu'il y a accord pour considérer que l'enjeu est un objet de savoir, on peut s'attendre à ce que les individus en présence se donnent les moyens (avec plus ou moins de bonheur) d'éprouver le rapport à la réalité des concepts et figurations auxquels ils recourent et de vérifier l'efficacité de leur méthode d'accès à l'objet. Ce n'est sans doute que si la relation permet de dégager cet espace de confrontation autour de l'objet que celui-ci peut “exister” de façon telle à “résister” aux “captures” que les sujets pourraient risquer d'opérer sur lui au titre du fonctionnement symbolique (et non plus logique et objectivant). Mais le mode d'existence, de l'objet de savoir est particulier il ne peut pas prendre directement la parole pour donner un feed-back aux deux autres pôles du triangle! Les personnes qui interagissent à son propos ne pourront donc en éprouver les caractéristiques que si elles laissent l'espace nécessaire pour l'observation de cet objet dans ce qui est donné à voir de ce qu'il est (à ne pas confondre avec ce qu'elles pourraient vouloir qu'il soit!” (Anne Nelly Perret-Clermont, 1988, p. 277).

Ce qui reste à faire c'est de passer donc, de la formation des opinions à la construction des connaissances, et cela, à l'intérieur de cadres de communications garantissant les interactions sociales.

### **Opinion, connaissance: la pensée en conflit**

Sur le thème de l'opinion et de la connaissance, la tradition philosophique millénaire et jusqu'à nos jours, a formulé des propositions et des débats qui tendaient à isoler, entre les deux, la place et le rôle de la vérité sur un raisonnement objectif. Mais toute cette tradition, même lorsqu'elle a utilisé, plus récemment, les données scientifiques de la psychologie et de l'épistémologie génétique, a toutefois sousestimé l'apport fondamental de la recherche de Piaget dans l'exploration et la compréhension des processus qui font ressortir les conditions nécessaires à la construction de la connaissance, c'est-à-dire les caractéristiques spécifiques cognitives et différentes sur le plan de la qualité, selon les étapes du développement cognitif, dont le sujet doit et peut disposer pour élaborer l'expérience en connaissance.

Ce qui fait que, selon les conditions préliminaires à la construction des connaissances dont tout individu dispose, on sera en présence de connaissances réalisées au niveau de la pensée représentative, des opérations concrètes, des opérations abstraites. Mais le recours à ces différentes démarches de la construction de la connaissance n'est ni automatique ni universel:

le recours à ces démarches, par contre, se montre comme acquisition progressive, sujette au développement individuel et aux conditions d'interaction sociale. La condition de cette acquisition semble être la possibilité, offerte à la pensée par la diversité extraordinaire des situations sociales concrètes, d'expérimenter le conflit.

Il s'agit dans cette optique, d'établir quel est le changement dont le conflit socio-cognitif est responsable. La richesse des données expérimentales, recueillies au cours des premières recherches réalisées suivant le même paradigme dans plusieurs pays du monde, montre que le changement produit par la situation de conflit socio-cognitif c'est une véritable restructuration profonde de la pensée qui donne au sujet même la possibilité d'utiliser cette capacité plus élargie dans des domaines similaires.

Ces changements se réalisent, ainsi que le montrent les recherches à cet égard-là, toutes les fois que le sujet se trouve en état de nécessité, lorsque il a besoin de sauvegarder une relation sociale donnée, une règle sociale partagée ou même la possibilité de trouver un accord avec son partenaire (Perret-Clermont, Nicolet, 1988).

Il n'est pas possible de décrire ici, dans le détail, les démarches expérimentales et les nombreuses variations que les spécialistes de la psychologie sociale génétique, à des époques différentes, ont apportées; les résultats obtenus et la possibilité offerte aux chercheurs de disposer, toujours plus, de moyens d'observation, sûrs et fins, de la construction des processus cognitifs. Il est toutefois possible de montrer, à vol d'oiseau, combien ces démarches expérimentales ont permis de témoigner avec toute évidence.

Le domaine privilégié de la recherche a été l'observation expérimentale de la signification du conflit socio-cognitif chez des sujets dont le niveau de développement cognitif se situait dans la pensée pré-opératoire, à savoir des sujets qui n'avaient pas encore acquis la notion de conservation, en deçà, donc, de la possibilité de se servir de la décentration. L'efficacité de l'expérience du conflit socio-cognitif, constitué de contre-suggestions incorrectes proposées par l'expérimentateur, a montré comment des sujets non conservants acquièrent la conservation d'une façon stable (Doise, Mugny, Perret-Clermont, 1975).

De très nombreuses recherches ont contribué à ce premier niveau d'analyse du problème du développement des structures de la pensée, bien que, à la suite d'une reformulation du panorama épistémologique de base, on parle, aujourd'hui, même de deuxième génération de recherche (Perret-Clermont; Perret, Perret & Bell 1991; Cole 1991), ce qui permet de débattre le thème de l'apprentissage dans une optique tout à fait nouvelle.

Sans nullement remettre en question les acquisitions des premières recherches, la reformulation du problème devra nécessairement envisager les interactions et les conditions d'interaction capables réellement de produire une restructuration cognitive de l'individu.

On est là en présence d'un modèle épistémologique qui remplace comme unité d'analyse, l'interaction sociale à l'individu, en considérant l'activité mentale comme un produit inscindible des conditions sociales d'activation.

Il apparaît possible, alors, de situer à côté de la dichotomie classique opinion/connaissance, ce troisième pôle dont parle Perret-Clermont dans l'interaction possible moi/autre. Ce troisième pôle pourrait, alors, être formé non pas seulement par l'objet de la possible vérité, si jamais il était possible de parler de vérité, mais plutôt par les conditions de la connaissance, plus ou moins offerte au sujet en tout cas épistémique, mais situées à des niveaux différents des potentialités épistémiques, qui agissent comme une très forte hypothèque sur le résultat des processus déclenchés par l'input.

Et ce troisième pôle pourrait devenir non plus l'objet du savoir, bien plus le sujet d'un savoir aux caractéristiques qualitatives différentes, aux potentialités différentes, et c'est à partir de celles-ci qu'il pourra tirer des informations et construire des significations et des systèmes symboliques.

Il sera utile de présenter ici une recherche sur des adultes analphabètes et de reparcourir l'impossibilité (ou si l'on veut, la possibilité) que des informations en entrée produisent des connaissances adaptées grâce au processus cognitif disponible, aux réseaux cognitifs pré-existants, avec le résultat de les ramener aux éléments de base ou, ce qui est pis, de les faire passer dans l'univers des incompréhensions et des détournements. S'agit-il toujours de représentations sociales ou, plus simplement, s'agit-il d'une totale exclusion de la possibilité de s'en former?

Iannaccone (1984) a proposé à des adultes analphabètes appartenant à une zone culturelle du sud de l'Italie intérieure (Pietrapertosa en Lucanie) les tests rédigés par Luria, pour des sujets analphabètes de l'Ouzbékistan, en 1932. Les épreuves demandaient: a) classement de matériel iconique b) inventer des analogies c) définir des concepts. Pour le classement de matériel iconique, on a utilisé un coffret de trente figurines, appliquées sur du carton de 10x15 cm. en blanc et noir. Les images, qui représentaient des objets quotidiens, reconnus à l'avance correctement par les sujets, ont été proposées en séquences de sept séries, les cinq premières séries comprenaient quatre figures, les sept autres, cinq. On demandait aux sujets d'éliminer, dans les cinq premières séries une figurine et d'expliquer les raisons du choix et pourquoi ils étaient ramenés à laisser ensemble les autres images. Dans les dernières séries, qui comprenaient cinq figurines, on demandait aux sujets d'ajouter une figurine à un groupe de trois. Les séries avaient été organisées pour offrir aux sujets le plus grand nombre de possibilités, mais surtout pour provoquer, étant donné les stratégies cognitives employées, une capacité de coder logiquement ou par images des stimuli.

Pour l'épreuve de l'invention des analogies, on proposait aux sujets cinq couples de noms (poule-chien, poisson-corbeau, cheval-homme, rose-concombre, docteur-paysan) dont la consigne était de cerner les ressemblances entre les stimuli ou bien de cerner la catégorie taxonomique qui englobait les deux. La tâche, autant que la précédente, pouvait être remplie avec l'attribution des deux items à une situation d'interaction dynamique commune ou bien faisant appel à une catégorie logico-verbale, où les deux pouvaient rentrer.

Pour l'épreuve de la définition des concepts, les sujets devaient proposer une définition pour chaque mot stimulus. Le but de cette épreuve était de saisir le processus cognitif dans l'attribution du stimulus à une catégorie logique plus générale ou, d'une manière plus concrète de cerner les situations possibles, les détails structuraux ou même, le recours à la tautologie.

Comme Luria (1976), Iannaccone analyse les résultats en classant les réponses par catégories et par fonctions. Les résultats montrent que, à la première épreuve, les adultes analphabètes préfèrent cerner les interactions dynamiques entre les objets des images présentées, alors que des réponses sont par catégories. Et ces réponses se sont conservées, malgré les suggestions de l'expérimentateur.

Les mêmes stratégies cognitives ont été suivies pour obtenir les résultats de la deuxième épreuve, où les sujets analphabètes n'ont pas eu recours aux catégories pour témoigner les analogies, par exemple entre un chien et une poule, mais utilisent des analyses détaillées pour chaque animal, jusqu'à en faire ressortir les différences. Il en est de même pour les résultats

de la troisième épreuve, pour la définition des concepts. "Du point de vu descriptif le sujets analphabètes sembleraient ne utiliser pas des stratégies universelles, en préférant nettement des stratégie particulières, dépendantes du contexte spécifique. *"Ces indications nous font supposer que les sujets analphabètes adoptent, en élaborant les réponses aux épreuves, processus de réification, presque des gestalten cognitives concrètes, liaisons entre, d'une part, l'objet et, d'autre part, sa fonction et sa collocation"* (Iannaccone, cit. p. 17).

## Conclusions

Peut-être est-il possible, à ce point de notre parcours, de tenter de répondre aux questions posées dans notre introduction. On pense pouvoir affirmer qu'il existent des conditions pour la réalisation du processus de formation des représentations sociales, soit, à ce point, qu'il s'agisse d'opinions que de connaissances.

Ces conditions, se réalisent dans l'activation de stratégies cognitives capables de réaliser l'ancrage, et, tout de suite après, l'objectivation de l'objet de la connaissance, . En un mot dans la transformation du non familier en familier, de l'inconnu en connu et capsulé dans l'univers consensuel des connaissances individuelles. Les stratégies cognitives restent, toutefois celles dont chaque individu dispose ou, en utilisant le langage de Luria, que Iannaccone a reprise, des solutions fonctionnelles et catégorielles, ou, selon la terminologie piagetienne, la possibilité d'opérer des décentrations successives et d'opérer des inférences. Tout cela pourrait être rendu possible, en accord avec la psychologie social genétique, à l'intérieur de situations sociales qui poussent à dépasser le conflit, à sauvegarder une règle, à sauver la relation avec son partenaire.

Les adultes analphabètes, à l'égard de la tâche particulière qu'on leur avait assignée, ont donné des réponses telles qu'on ne saurait les ranger que à un niveau de développement cognitif des enfants de six/sept ans. En effet, autres recherches, et particulièrement celle de Michel Cole, ont montré que des performances de pensée "adulte", "formelle" sont possibles a des sujets analphabètes, a condition qu'on leur demande de résoudre des problèmes relevant de leur expérience de vie et qui rentrent dans leur savoir, dans leur pensée, devenant ainsi, leur ambiance (Cole et al.)

On peut aussi se demander pourquoi des appartenants a la culture occidentale, qui a toujours recours à la pensée logico-propositionnelle en tant que forme de la pensée, et à la verbalisation de la pensée dans un univers linguistique tendant parfois à concrétiser les mots de son savoir, se présentent tout a fait étrangers et désancrés de lui: étrangers eux-mêmes à ce que le savoir leur propose, se limitant à utiliser des moyens cognitifs capables de banaliser ce savoir dans les formes matérielles de son usage, concret et fonctionnel. Il nous semble donc juste de proposer l'hypothèse, à côté de l'autre suivant laquelle des nécessités situationnelles peuvent activer des formes supérieures de processus cognitifs, que cette limitation culturelle et cette pauvreté des représentations sociales (en quantité et en qualité) et d'un savoir partagé, n'est due qu'a l'absence, plus o moins importante, d'un certain type d'échanges sociaux et interactifs, capables de supporter l'acquisition des processus structurellement plus élaborée et supérieures.

Il est évident que toute information saisissant la pensée est capable de produire des connaissances ou de ne pas en produire, à condition que l'on considère le contexte à l'intérieur duquel elle se produit, et, dans ce cas-là, le contexte n'est que relationnel, interactif, social.

Et, par la suite, il apparaît clairement que toute information qui atteint la pensée, ne se limite pas à produire, si elle la produit, une augmentation des contenus de la connaissance, bien au contraire elle active des changements dans les stratégies de connaissance individuelle, en faisant ressortir des structures de connaissance supérieures par des structures de connaissances plus élémentaires. La condition unique n'est que dans l'activation de conflits sociocognitifs, d'une mobilisation de l'activité de la connaissance, qui offre la possibilité de capturer l'information sur la base du savoir acquis.

Les résultats de la recherche sur les adultes analphabètes est, à cet égard-là extrêmement révélatrice.

C'est peut-être là le miroir exact de la stabilité et de la staticité de cultures paysannes immobiles dans leur isolement. Mais c'est la pensée, sans doute. Ce sont les connaissances réalistiquement fonctionnelles à un savoir suffisant et garantissant des certitudes, construit dans sa relation avec l'ambiance, où l'inconnu est traditionnellement présent sous des formes habituelles et prévues.

Pour revenir aux thèmes de notre introduction et d'après ce que nous venons de dire, il nous semble de pouvoir affirmer que les sciences de l'homme et la psychologie sociale en particulier ne peuvent espérer que des changements des systèmes de représentations sociales sur des thèmes fondamentaux seront la conséquence naturelle du "changement social" naturel.

Il faudrait, plutôt, se demander (comme, entre autre, Abric e Flament essayent de faire) dans quelles conditions les aspects "statiques et les aspects "dynamiques" des représentations sociales peuvent être remis en question et comment ce qui apparaît statiquement un obstacle au changement social pourra être mobilisé. A cet égard-là, des idées, connues déjà depuis quelque temps en psychologie sociale, nous ont suggéré les réflexions que vous venez d'entendre. D'un côté, on l'a vu, l'on constate une analyse de l'activité cognitive (et par conséquent des systèmes individuels de représentation, ajoutons-nous) comme phénomène d'acquisition non-passive, bien au contraire d'une véritable reconstruction de connaissances à l'intérieur des différentes situations d'interaction sociale, vécue ou symbolisée. L'idée de représentation, toujours en tant que représentation de quelque chose et toujours en fonction d'un interlocuteur, signalée déjà plusieurs fois (Moscovici, Grice) nous invite à examiner plus de près et à les rappeler ici, les récents débats sur la nature des rapports entre activité cognitive et contextes sociaux et culturels d'activation.

Cette discussion porte inévitablement sur la nature des compétences réelles et potentielles de l'individu aussi pour ce qui concerne la forme que les contenus du savoir (ou représentations) assument, chaque fois, lorsqu'ils entrent dans le domaine d'activité de son système cognitif.

On est convaincu pour autant, sur la base de la tradition de recherches relativement brève mais intense et significative dont on a déjà parlé, que la confrontation interpersonnelle est un laboratoire privilégié pour mobiliser des opérations mentales (et des systèmes de représentations sociales). Bien que les règles régissant les interactions se soient révélées extrêmement plus complexes que les premières tentatives de les définir ne laissaient soupçonner, nous sommes aujourd'hui plus conscients de la nécessité d'insister dans la tentative, que d'autres ont assez efficacement proposée (Doise, Mugny, Perret-Clermont) l'utilisation de settings spécifiques de confrontation interpersonnelle. Cela pour confirmer la possibilité que la construction des représentations sociales peut se produire et se modifier, et

pas seulement dans ses aspects secondaires. Si construire des représentations signifie ranger le monde et se défendre de l'inconnu, nous osons espérer, peut-être avec un peu d'utopie, que ce sera l'étude des représentations, commencée si brillamment par Serge Moscovici, à nous donner des lignes de force pour dynamiser les espaces cognitifs et sociaux de chacun, et surtout de ceux qui vivent dans nos terres et dans celles qui leur ressemblent. Espaces où l'individu participe, en pleine autonomie et pourvu des moyens nécessaires, du processus fascinant de la construction de sa propre individualité, de ses propres savoirs, des valeurs fondamentales de solidarité, de coopération, de bien collectif.

### Bibliographie

- Chombart de Lauwe M.-J., (1971). *Un monde autre: l'enfance. De ses représentations d son mythe*. Paris: Payot.
- Chombart de Lauwe M.-J., Bellan C., (1979). *Enfants de l'image, enfants personnages des medias, enfants réels*. Paris: Payot.
- Chombart de Lauwe M.J., Feurehahn, N. (1991). *La représentation sociale dans le domaine de l'enfance*. In: D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- Cole, M. (1991). *Conclusion*. In L. B., Resnick, J.M., Levine, S.D., Teasley, *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association.
- Di Giacomo, J.P. (1985). *Rappresentazioni sociali e movimento collettivi*. Napoli: Liguori, 1985.
- Doise W., (1991). *Les représentations sociales*. in C. Bonnet, R. Ghiglione, T. F. Richard (eds), *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Dunod, 1990.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1975). *Social interaction and development of cognitive operations*. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Festinger, L., (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston (Illinois): Row, Peterson.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Herzlich C., *La représentation sociale*, in S. Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, vol. 1. Paris: Larousse, 1972.
- Herzlich C.(1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- Iannaccone, A. (1984). *Strategie cognitive ed immagini: ricerca sugli stili cognitivi in adulti analfabeti*. *Contributi del Laboratorio di Psicologia dell'Università di Salerno*, 4, 1-26.
- Jodelet, D. (1989). *Folies and représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- Jodelet, D. & Ohana, J. (1989). *Bibliographie générale sur les représentations sociales*. In: D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- Luria, A. R. (1976). *La storia sociale dei processi cognitivi*. Firenze: Giunti Barbera.
- Moscovici S.(1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.
- Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. In: R.M. Farr & S. Moscovici (eds), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugny, G. , Perez, J. (1986).
- Nigro, G., Galli, I.& Poderico, C. (1989). *I bambini e il nucleare*. Giuffré Editore: Milano.
- Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet , M. (eds) (1988). *Interagir et connaître*. Cousset (Fribourg, CH): Delval.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. & Bell, N. (1991). *The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children*. In L. B., Resnick, J.M., Levine, S.D., Teasley (eds), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association.