

Le conflit sociocognitif à l'université : une revue de littérature et quelques propositions

Amaury DAELE, Université de Lausanne, Centre de Soutien à l'Enseignement, Suisse,
amaury.daele@unil.ch

Résumé

Dans de nombreuses situations de sa vie, une personne est « en conflit sociocognitif » lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalable. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes. De nombreuses recherches ont décrit et expliqué ce processus en identifiant les différents facteurs qui le favorisent ou l'inhibent (Bourgeois & Nizet, 1997; Doise & Mugny, 1981, 1997), en particulier pour l'apprentissage des étudiants à l'université (Bourgeois & Frenay, 2001). En effet, certaines méthodes pédagogiques ont pour intention spécifique de susciter l'émergence de discussions et de débats entre les étudiants : séminaires, apprentissage par problème, apprentissage par projet, discussions de groupe, etc. Dans cette communication, nous proposons d'identifier dans la littérature les facteurs qui favorisent l'apparition et la résolution de conflits sociocognitifs dans le cadre de l'apprentissage des adultes pour ensuite proposer plusieurs pistes d'exploitation de ces théories dans le cadre d'activités pédagogiques à l'université.

Mots-clés

Conflit sociocognitif, Controverse constructive, Apprentissage des adultes, Méthodes pédagogiques, Interactions sociales

Introduction, problématique

Dans de nombreuses situations de sa vie, une personne est « en conflit sociocognitif » lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalable. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes. Depuis une quarantaine d'années, de nombreuses recherches ont décrit et expliqué ce processus en identifiant les différents facteurs qui le favorisent ou l'inhibent. Traditionnellement, cette théorie se fonde sur des recherches à propos du développement cognitif des enfants en âge pré-scolaire et scolaire (Doise & Mugny, 1981, 1997). Cependant, elle reste a priori heuristiquement intéressante pour comprendre l'apprentissage des adultes en situation d'interaction sociale (Bourgeois & Nizet, 1997), en particulier pour l'apprentissage des étudiants à l'université (Bourgeois & Frenay, 2001). En effet, certaines méthodes pédagogiques mises en œuvre à l'université ont pour objectif ou effet de susciter la discussion et le débat entre les étudiants. Ces méthodes sont parfois appelées différemment d'une université à l'autre ; il s'agit de séminaires-débats, d'apprentissage par problème, d'apprentissage par projet ou collaboratif, de discussions de groupe, etc. Grâce aux interactions suscitées par ces méthodes, on peut faire l'hypothèse que les étudiants entrent dans un processus de conflit sociocognitif.

Dans un article paru il y a quelques années, Buchs, Butera, Mugny et Darnon (2004) avaient synthétisé la littérature existante à propos du conflit sociocognitif et listé une série de conseils à l'intention spécifique des enseignants de l'enseignement primaire. Ces chercheurs avaient identifié les différents facteurs qui influencent l'émergence et la résolution positive de conflits sociocognitifs et proposé des pistes d'activités pédagogiques favorisant les débats et les controverses en classe. Par ailleurs, des chercheurs comme D. W. Johnson et R. T. Johnson

(2009) développent depuis de nombreuses années des méthodes pédagogiques qui favorisent l'émergence de « controverses constructives » (*constructive controversy*), c'est-à-dire des discussions où les participants cherchent ensemble à résoudre en coopération une question à propos de laquelle ils ne sont pas d'accord, contrairement aux « débats » ou aux « confrontations » où un élément de compétition est introduit dans l'interaction. Dans la controverse, les participants sont motivés par une curiosité qui les pousse à rechercher un consensus alors que dans le débat et la confrontation, il s'agit davantage d'une opposition de points de vue dans laquelle les participants argumentent et défendent leur opinion sans toujours chercher à comprendre celle des autres.

Ces deux champs théoriques (conflit sociocognitif et controverse constructive) se basent sur des recherches dont les sujets sont en général des enfants en âge préscolaire ou scolaire. Les conseils et recommandations qui émanent de cette littérature s'adressent la plupart du temps à des instituteurs ou des enseignants du secondaire. Peu de chercheurs se sont penchés sur ces questions dans le cadre de formations universitaires ou de formations d'adultes. C'est pourquoi dans cette communication, nous proposons d'identifier dans la littérature les facteurs qui favorisent l'apparition et la résolution de conflits sociocognitifs dans le cadre de l'apprentissage des adultes. La littérature investiguée touche à la fois la thématique du conflit sociocognitif (Darnon, Butera, & Mugny, 2008) mais aussi celle de l'apprentissage coopératif (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2009). Dans cette contribution, nous n'avons pas investigué la littérature relative aux usages des technologies (forums, outils de discussion synchrone, etc.) pour soutenir les interactions sociales entre étudiants afin de nous focaliser plutôt sur les conditions d'apparition et de résolution du conflit sociocognitif de façon générale en situation d'interactions en présence. Nous proposons ensuite plusieurs pistes d'exploitation de ces théories dans le cadre d'activités pédagogiques à l'université en identifiant les apports du point de vue de l'apprentissage des étudiants ainsi que les rôles particuliers de l'enseignant. Enfin, nous proposons quelques pistes de recherche en pédagogie universitaire pour comprendre les conditions du conflit sociocognitif dans le cadre particulier d'activités pédagogiques à l'université.

La théorie du conflit sociocognitif

Selon Bourgeois et Nizet (1997), la théorie du conflit sociocognitif est une des théories qui permet de décrire les mécanismes et les conditions de l'apprentissage des adultes en situation d'interaction sociale. À l'origine, cette théorie se fonde sur l'intuition de Piaget selon laquelle la coopération joue un rôle dans le développement cognitif individuel (Doise & Mugny, 1981). Par la suite, de nombreux travaux expérimentaux ont confirmé cette intuition (Venegas, 1996) et ont permis de développer un modèle de l'apprentissage dans lequel les variables sociales sont des éléments constitutifs du processus de développement cognitif et non plus des variables externes ou périphériques telles que les considérait la théorie piagétienne classique et la théorie de l'apprentissage vicariant (Doise & Mugny, 1981; Venegas, 1996).

Selon Doise et Mugny (1981, p. 175), le conflit sociocognitif peut être défini comme une hétérogénéité de réponses face à un même problème cognitif. De la confrontation de ces réponses peut découler une réorganisation cognitive individuelle. Selon Bertrand (1993, pp. 119-120), trois principes sont à la base de cette théorie :

1. « la construction des connaissances est nécessairement sociale et repose sur un ensemble d'interactions entre les personnes » (Bertrand, 1993, p. 119). Cependant, toute interaction entre personnes n'est pas nécessairement source d'apprentissage (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 161). Dans la perspective interactionniste et constructiviste sur laquelle se fonde

la théorie du conflit sociocognitif, il faut qu'il y ait divergence, déséquilibre entre les personnes pour déclencher un processus de réflexion individuelle (d'équilibration) et de changement.

2. « le conflit sociocognitif est à la source de l'apprentissage » (Bertrand, 1993, p. 119). Pour expliquer l'efficacité de ce type de conflit, Bourgeois et Nizet (1997, pp. 160-161) citent trois arguments tirés de leur revue de littérature :
 - le conflit social qui oppose une personne à autrui « favoriserait une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne » (p. 160). Selon Bourgeois et Nizet (1997), il n'est pas facile d'« ébranler » un adulte dans ses convictions, surtout quand ses connaissances sont liées à son identité. Les situations d'interaction sociale seraient donc propices à cette décentration.
 - dans une situation d'interaction, la personne peut avoir accès à des informations dont elle n'aurait peut-être pas eu connaissance en étant seule, ce qui peut l'aider à formuler une réponse différente à un problème cognitif que si elle avait été seule pour le résoudre.
 - « dans une situation de conflit socio-cognitif, le conflit cognitif comporte un enjeu social » (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 161). En effet, l'équilibre à rétablir chez la personne en situation de conflit n'est pas que cognitif, il est aussi social dans la mesure où le conflit n'est pas qu'intraindividuel mais aussi interindividuel.
3. « la recherche d'un dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel provoque un dépassement du déséquilibre cognitif intraindividuel » (Bertrand, 1993, p. 120). C'est parce que le conflit est social que les personnes en interaction sont amenées à coordonner leurs efforts pour élaborer une nouvelle structure cognitive.

Doise et Mugny (1981, p. 175) décrivent comme suit les situations d'interactions qui peuvent conduire à l'émergence et à la résolution de conflits sociocognitifs :

Un tel conflit peut résulter de diverses interactions. C'est le cas pour bien des rencontres entre individus ne disposant pas des mêmes systèmes de réponses. Ainsi, des enfants d'un niveau cognitif différent ont de grandes chances de se retrouver en désaccord sur des réponses spécifiques, dans la mesure où celles-ci (actions, jugements...) découlent de schématismes différents. Cependant, d'autres caractéristiques proprement intra-situationnelles peuvent susciter des conflits, là-même où on les attendrait le moins. Notamment lorsque les individus partenaires d'une interaction ne partagent pas le même point de vue [...]. Dans certains cas, enfin, une divergence de réponses peut découler d'interactions d'individus de même niveau cognitif mais manifestant des centrations différentes [...]. L'effet de modèles cognitivement plus avancés sur le développement d'un enfant constitue à notre avis une autre illustration de l'intervention efficace d'un conflit sociocognitif.

Les conclusions de Doise et Mugny trouvent un écho intéressant dans les travaux de Vygotsky (Vygotsky, 1978), plus particulièrement dans son concept de *zone proximale de développement* qui met en évidence le fait que la collaboration entre une personne d'un niveau cognitif donné et une autre personne d'un niveau cognitif juste supérieur peut engendrer chez la première la maîtrise de schèmes cognitifs nouveaux ainsi que la reproduction ultérieure de ces schèmes dans des situations où elle agit seule.

La décentration et quelques facteurs influençant l'apparition et la résolution du conflit sociocognitif

Butera et Buchs (2005) opposent centration (*focusing*) et décentration (*decentring*) des points de vue dans les activités de raisonnement et de prise de décision. D'une part, la centration est un phénomène qui a lieu lorsque, par exemple dans un débat, les participants se focalisent uniquement sur leurs modèles de pensée existant en ignorant d'autres façons de considérer la problématique dont il est question dans la discussion. D'autre part, la décentration est un phénomène qui se produit lorsque les participants à un débat prennent en compte dans leur argumentation le point de vue d'autrui et construisent des modèles explicatifs alternatifs.

Cette décentration s'opère en fonction de la représentation sociale de la discussion que se font les participants et de l'influence sociale qui a lieu au sein du groupe en débat. Butera et Buchs (2005), ainsi que d'autres auteurs (par exemple D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2009; Sacco & Bucciarelli, 2008), pensent que la décentration est une source importante d'apprentissage chez les adultes et suggèrent que la confrontation de points de vue peut y conduire.

Cependant, la décentration est soumise à plusieurs conditions (Butera & Buchs, 2005; Darnon et al., 2008; Darnon, Doll, & Butera, 2007) :

- Le phénomène de décentration s'opère préférentiellement lorsque les personnes qui confrontent leur point de vue ont le même statut, social ou professionnel (Butera & Buchs, 2005). Si le statut des personnes est différent, celle qui se trouve en « infériorité » a tendance à conserver son point de vue et à rester centrée sur ses modèles de pensée. Elle peut alors même être amenée à « faire semblant » d'adopter le point de vue de l'autre. Cependant, la personne qui est confrontée à une autre d'un statut moins élevé, peut se sentir moins en danger et chercher plus souvent à concilier les points de vue et à trouver des arguments alternatifs, donc à se décentrer.
- Lorsqu'un point de vue alternatif est émis dans une discussion, les participants ont tendance à vérifier si ce point de vue est le fait d'une majorité ou d'une minorité (Butera & Buchs, 2005). En général, lorsqu'il provient de la minorité, les participants ont tendance à ne pas l'adopter, ou en tout cas pas d'emblée, car il ne présente pas a priori de garantie de validité. Cependant, pour argumenter contre l'avis d'une minorité, les participants sont tout de même amenés à décentrer leur point de vue pour émettre des arguments auxquels ils n'avaient pas pensé au début de la discussion (Butera, Legrenzi, & Mugny, 1993). De façon opposée, l'opinion d'une majorité qui cherche à s'imposer a souvent pour conséquence la conformité des points de vue à cette opinion majoritaire et un manque de recherche d'alternatives.
- Pour augmenter les chances qu'un apprentissage se produise lorsqu'une controverse naît au sein d'une discussion, il est important que la résolution de la controverse se produise à un niveau cognitif plutôt que seulement à un niveau relationnel (Darnon et al., 2008; Darnon et al., 2007). Il peut arriver qu'entre adultes, lors d'une discussion où plusieurs points de vue se télescopent, les participants, à court d'arguments, en viennent à mettre en doute les compétences de ceux qui ne sont pas de leur avis. Cette situation est nettement préjudiciable à la décentration de la personne « attaquée » et ne conduit généralement pas à un changement de point de vue et à un apprentissage dans de bonnes conditions. Le résultat de ce type de confrontation est bien souvent une centration des points de vue qui se cristallise autour d'un conflit qui devient purement relationnel, en particulier lorsque la tâche des participants intègre une dimension de compétition (Darnon, Muller, Schragger, Pannuzzo, & Butera, 2006). Au contraire, lorsque la controverse reste au niveau des idées et des arguments, donc au niveau cognitif, les participants ont davantage tendance à accepter d'autres points de vue et à les intégrer, donc à *accommoder* leur point de vue. Diriger une discussion de façon à ce que les participants se décentrent et prennent en compte le point de vue d'autrui sans mettre en cause les compétences des autres discutants

est d'ailleurs un des conseils qui est souvent donné aux enseignants dans la littérature sur le conflit sociocognitif (Buchs et al., 2004; Darnon et al., 2008; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2009).

- La décentration et la résolution cognitive d'un conflit s'opèrent préférentiellement lorsque les participants à la discussion poursuivent des objectifs de maîtrise du sujet discuté plutôt que des objectifs de performance personnelle au sein du groupe (Darnon & Butera, 2007; Darnon et al., 2006). Dans le premier cas, on observe que les participants impliqués sont davantage motivés par la résolution du problème posé dans la tâche collaborative qu'ils sont en train de réaliser. Si un conflit apparaît, ils chercheront avant tout à essayer de comprendre le point de vue de l'autre, donc à décentrer leur point de vue, plutôt qu'à affirmer le leur en dénigrant éventuellement les compétences des autres. Au départ d'une tâche collaborative, avoir un but de maîtrise favorise donc la motivation individuelle pour la tâche, ce qui s'observe dans les recherches par un temps de travail plus long et des réflexions plus approfondies. Cela favorise aussi une vision positive des participants à propos des compétences de leurs pairs. Par contre, si le but des participants est la performance personnelle, il est possible qu'ils ne soient pas d'accord entre eux uniquement pour garder une image positive de leurs compétences ou qu'ils dénigrent les compétences des autres pour affirmer les leurs, ce qui constitue une condition peu favorable à la résolution cognitive de conflits.

A travers ces résultats de recherche, on peut percevoir la complexité des conditions d'apparition et de résolution de conflits sociocognitifs qui dépendent de la nature de la situation d'interaction sociale.

Apprentissage des adultes et résolution de conflits sociocognitifs

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les recherches sur les situations de conflit sociocognitif sont traditionnellement des recherches de laboratoire portant sur le développement intellectuel de jeunes enfants (Doise & Mugny, 1997). Dans ces recherches, les tâches que les enfants sont amenés à réaliser ont toujours une réponse correcte qu'ils doivent trouver en collaboration avec d'autres enfants. C'est le cas des tâches piagésiennes classiques liées à la conservation des liquides ou des longueurs ou des tâches de transformation spatiale étudiées par Doise et Mugny (1981, 1997).

Dans le cas de jeunes adultes ou d'adultes en formation, il nous semble qu'au moins deux différences fondamentales méritent d'être mentionnées. D'une part, dans les discussions entre adultes, il est rare qu'il n'y ait qu'une seule réponse correcte qui résoudrait le débat. Bien souvent, chaque participant a sa propre idée du sujet avant que la discussion ne s'engage et au terme de celle-ci, chacun fera évoluer son idée en fonction de ce qu'il considère comme pertinent à conserver pour faire évoluer ses conceptions du sujet. D'autre part, bien plus que chez les enfants, les connaissances et les compétences des adultes sont liées à leur expérience préalable et au développement de leur identité tout au long de leur vie (Bourgeois & Nizet, 1997; Charlier, Nizet, & Van Dam, 2005). Pour un adulte, discuter de ses connaissances et compétences, c'est aussi discuter, et éventuellement remettre en cause son expérience et son identité. Ceci peut parfois rendre impossible la résolution de conflits sociocognitifs si par exemple une personne se sent « agressée » dans un débat par rapport à ses compétences (Darnon et al., 2007).

Bourgeois et Nizet (1997) mettent ainsi en évidence quatre conditions favorables à l'apparition et à la résolution de conflits sociocognitifs chez les adultes en formation :

- le degré d'asymétrie de la relation sociale : de façon générale, « une relation fortement asymétrique est susceptible d'enclencher un mode de régulation du conflit sociocognitif peu favorable à l'apprentissage » (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 162). En effet, dans des relations hiérarchiques ou d'évaluation par exemple, le conflit peut n'être résolu que sur le plan relationnel, par complaisance ou pour garder le statu quo dans la relation. Cependant, l'asymétrie de la relation dépend elle-même de plusieurs facteurs qui peuvent tout de même conduire à une résolution cognitive du conflit : le soutien d'un tiers à la réponse de la personne « dominée », la représentation qu'ont les personnes de la relation sociale, la signification sociale de la tâche, etc.
- l'intensité de la relation sociocognitive peut avoir un impact positif sur l'apprentissage en fonction de la fréquence des interactions verbales et des désaccords entre les personnes ou de l'intensité de l'argumentation de chacun.
- les caractéristiques socio-affectives de l'interaction sociale : le climat social de la relation a un impact positif sur la résolution cognitive du conflit et donc sur l'apprentissage.
- les prérequis cognitifs et sociaux devant être maîtrisés par les partenaires de l'interaction : le degré de préparation des personnes à « entrer » en conflit avec autrui, que ce soit sur le plan cognitif ou sur le plan relationnel, a un effet sur la résolution cognitive de ce conflit.

Quelques pistes pour l'enseignement supérieur

Notre activité de conseiller pédagogique nous amène régulièrement à observer en classe le déroulement de cours ou de séminaires dans différentes facultés. Une même question se pose lors de séances où des étudiants sont invités à présenter seuls ou en groupe leur travail et que les autres étudiants ont pour consigne de poser des questions ou de donner un feedback à leurs collègues. Il arrive que les commentaires des étudiants à ceux qui ont réalisé une présentation soient très directs ou peu argumentés ou encore n'apportent pas de suggestion concrète d'amélioration du travail. Ceux qui ont réalisé une présentation essaient alors de se justifier sans toujours utiliser les outils conceptuels qui ont été présentés dans le cours. Cette situation est parfois frustrante pour tous les participants : pour les étudiants qui ont présenté parce qu'ils ne reçoivent pas de feedback constructif, pour les étudiants qui proposent un feedback peu structuré qui n'est pas pris en compte et pour les assistants qui essaient de gérer les échanges ou qui en sont réduits à devoir apporter eux-mêmes un feedback alors que le but de départ était d'animer une discussion entre étudiants.

Le problème qui se pose lorsque la discussion « tourne en rond » autour de l'auto-justification des étudiants qui ont présenté leur travail est assez classique et est traité dans l'abondante littérature qui existe à propos des débats constructifs en classe (D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2009). Le défi principal de la controverse constructive est que, pour être formative, la discussion par les participants de leurs arguments opposés devrait se régler non pas seulement au niveau social, mais aussi et surtout, au niveau cognitif. Par exemple, un débat reste uniquement social si les participants visent essentiellement à préserver leurs relations : c'est le cas lorsque les étudiants se répondent « oui, oui, tu as raison »... Dans un pareil cas, chacun campe sur ses positions, il n'y a pas vraiment d'échange, juste une opposition, et certains se sentiront vainqueur et les autres perdants. Par contre, si le débat se joue au niveau cognitif, donc au niveau des arguments et du fond des idées des participants, il y a une chance pour que ceux-ci puissent « se décentrer » par rapport à leur position initiale et acceptent les informations ou arguments apportés par les autres. Il y a alors un apprentissage, un changement dans la façon de considérer le point du débat.

Mais concrètement comment faire dans un séminaire ? Selon les auteurs consultés (Darnon et al., 2007; D. W. Johnson & R. T. Johnson, 2009), une première chose à envisager est

d'essayer d'empêcher la justification, par exemple en instaurant des règles claires pour la prise de parole ou en fournissant aux étudiants des critères d'évaluation précis qui permettront de structurer la discussion autour d'éléments concrets et non pas sur des avis personnels plus ou moins explicites. Des techniques d'animation comme le co-développement professionnel peuvent être très riches en enseignement à ce propos (Payette & Champagne, 1997). Dans cette technique, la personne qui a fait sa présentation n'a tout simplement pas le droit de se justifier, uniquement de répondre à des questions d'éclaircissement. Ce n'est qu'à la fin de la discussion qu'elle a de nouveau droit à la parole pour dire ce qu'elle retient des arguments des autres participants.

Voici par ailleurs, quelques conseils pratiques issus de l'article de D. W. Johnson & R. T. Johnson (2009) :

- les étudiants qui assistent à la présentation devraient être amenés, avant de donner leurs commentaires, à résumer en quelques phrases ce qui a été exposé par l'étudiant-e qui a fait une présentation. Ceci leur permet de s'appropriier les arguments exposés dans la présentation, même s'ils ne sont pas d'accord.
- après que les commentaires aient été exposés, la personne qui les a reçus devrait être amenée à en faire une synthèse et dire ce qui lui paraît important de retenir pour son travail.
- les commentaires faits à propos de la présentation pourraient être écrits et remis à la personne qui a présenté. Ils peuvent alors être utilisés comme feedbacks constructifs pour améliorer le travail écrit par exemple. Les commentaires écrits permettent aussi à tous les étudiants de participer activement, même s'ils n'interviennent pas dans la discussion.
- quand elle écoute les commentaires des autres, la personne qui a présenté ne devrait pouvoir intervenir que pour poser des questions d'éclaircissement et pas pour se justifier ou expliquer pourquoi elle a procédé de telle ou telle façon. Ceci peut éviter les débats stériles et amener les personnes à bien écouter les arguments des autres.
- le rôle de l'animateur, lors de la discussion, est surtout de s'assurer que chacun écoute les arguments des autres et les comprenne bien.
- il peut être bon de rappeler, au début de la discussion, quelques règles sociales qui permettront au débat de rester serein et focalisé sur le fond et les arguments : écouter, critiquer les idées des autres pas les personnes, ne pas hésiter à demander de reformuler des idées si elles ne sont pas comprises correctement, faire l'effort de changer sa position dans le débat si les arguments des autres sont convaincants, agir et parler aux autres tel que l'on aimerait qu'ils nous parlent, etc.
- du point de vue de l'évaluation de la participation des étudiants, l'animateur devrait essayer d'observer la construction des arguments, l'écoute, les changements de conception, les reformulations, etc. plutôt que simplement l'implication active dans la discussion.

Pistes pour le développement du rôle de l'enseignant

Les travaux de Buchs et al. (2004) et de Darnon et al. (2008) font une synthèse des recherches dans le domaine du conflit sociocognitif et proposent des conseils pour les enseignants quand ils organisent des discussions avec leurs étudiants. Voici résumés quelques-uns de ces conseils que nous adaptons à la réalité universitaire. Ces conseils concernent à la fois des activités réalisables avec des étudiants et des idées pour ajuster les actions de l'enseignant :

1. Promouvoir le conflit sociocognitif en demandant aux étudiants de confronter leurs points de vue et les solutions qu'ils ont trouvées à propos d'un problème ou d'un cas à résoudre.

2. Proposer des tâches à propos desquelles plusieurs points de vue sont possibles et peuvent être confrontés.
3. Encourager la controverse en proposant des tâches coopératives où les « pour » et les « contre » sont mis en évidence.
4. Décourager l'évitement des conflits, notamment en amenant tous les étudiants à exprimer leur opinion et en évitant qu'ils donnent des avis de complaisance.
5. Renforcer la participation active et réciproque, en encourageant l'argumentation des points de vue.
6. Éviter la compétition : dans une controverse constructive, il n'y a pas de vainqueur et de perdant, il devrait plutôt y avoir des échanges d'idées pour une meilleure compréhension en profondeur de l'objet du débat.
7. Éviter les jugements négatifs sur les compétences d'autrui, notamment en rappelant quelques règles de base pour mener des débats sereins.
8. Orienter les étudiants vers la maîtrise de la tâche plutôt que vers la démonstration de performances lorsqu'une controverse est ouverte.
9. Promouvoir la recherche de réponses argumentées plutôt que la recherche de la reconnaissance des compétences : ne pas trouver de réponse à un problème peut amener les étudiants à perdre confiance en leurs compétences et à avoir des doutes quant à l'existence d'une réponse correcte.
10. Réduire la comparaison entre les compétences des étudiants mais plutôt rester au niveau des idées et des arguments échangés.
11. Encourager la décentration des points de vue en mettant en valeur la complémentarité de ceux-ci pour résoudre une tâche.
12. Adapter le type de relations interpersonnelles aux étudiants qui participent : les plus jeunes ont souvent davantage besoin de cadrage, les plus âgés d'autonomie.
13. Faire attention aux conflits de compétences lorsque les étudiants travaillent sur les mêmes informations : celui qui se sent le moins compétent peut se désintéresser de la tâche.
14. Faire attention à la qualité de l'échange d'informations entre des étudiants qui doivent collaborer en ayant chacun des ressources différentes mais complémentaires pour réaliser une tâche.
15. Faire attention aux conflits relationnels et aux comparaisons sociales qui risquent de mener les étudiants à l'élaboration de stratégies défensives.

Ce que nous retenons particulièrement pour les séminaires organisés à l'université, c'est l'importance de poser un cadre pour les discussions-débats en rappelant quelques règles à respecter (débat d'idées et pas de personnes ou de compétences), en fournissant des outils pour formuler ses opinions (critères d'évaluation écrits par exemple) et en encourageant chacun à participer oralement ou par écrit.

Perspectives de recherche

Nous l'avons dit plus haut, l'étude de l'apparition et de la résolution de conflits sociocognitifs dans le cadre d'activités d'enseignement à l'université est encore relativement limitée. Un des défis à relever est qu'il est difficile de mettre en place des schémas expérimentaux classiques comme pour les études avec des enfants qui accomplissent des tâches de type piagétien. Nous sommes plutôt confrontés à des situations complexes d'enseignement et d'apprentissage où de nombreux facteurs entrent en jeu, notamment l'identité professionnelle, le sentiment de compétence, la motivation personnelle ou les relations sociales entre étudiants. Des approches compréhensives de recherche pourraient dès lors être envisagées, notamment pour mettre en

évidence le vécu et les représentations des étudiants et des enseignants lorsqu'ils vivent des situations de controverses et de débats.

Par ailleurs, il serait intéressant de mettre en évidence les différences entre disciplines par rapport à des objectifs pédagogiques spécifiques liés aux discussions en classe ou dans la façon de conduire des débats entre étudiants. La mise en évidence de telles différences pourrait aider bon nombre d'enseignants à développer un savoir pédagogique propre à leur discipline (Berthiaume, 2008) et à affiner les conseils pédagogiques qui pourraient leur être fournis dans le cadre d'activités de formation ou de conseil en pédagogie universitaire.

Bibliographie

Le présent texte reprend en partie des articles publiés sur le blog <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com> (Daele, 2009a, 2009b).

- Berthiaume, D. (2008). Teaching in the disciplines. Dans H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Éd.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (3 éd., p. 215-225). London: Routledge.
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon: Chronique sociale.
- Bourgeois, E., & Frenay, M. (2001). Apprendre en groupe: rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. Dans C. Solar (Éd.), *Le groupe en formation d'adultes* (p. 99-114). Bruxelles: De Boeck.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30. Retrouvé de http://muse.jhu.edu/journals/theory_into_practice/v043/43.1buchs.html
- Butera, F., & Buchs, C. (2005). Reasoning together: from focusing to decentring. Dans V. Girotto & P. N. Johnson-Laird (Éd.), *The shape of reason* (p. 193-203). Hove, UK: Psychology Press.
- Butera, F., Legrenzi, P., & Mugny, G. (1993). De l'imitation à la validation: études sur le raisonnement. Dans J. Perez & G. Mugny (Éd.), *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit* (p. 99-120). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Défi-Formation. Paris: L'Harmattan.
- Daele, A. (2009a, juin 5). Débattre pour apprendre. *Pédagogie Universitaire - Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur*. Retrouvé de <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/06/05/debattre-pour-apprendre/>
- Daele, A. (2009b, Mai 7). Organiser un débat constructif avec les étudiant-e-s. *Pédagogie Universitaire - Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur*. Retrouvé de <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/07/organiser-un-debat-constructif-avec-les-etudiant-e-s/>
- Darnon, C., & Butera, F. (2007). Learning or Succeeding? Conflict Regulation With Mastery or Performance Goals. *Swiss Journal of Psychology*, 66(3), 145-152. doi:10.1024/1421-0185.66.3.145
- Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble: PUG.
- Darnon, C., Doll, S., & Butera, F. (2007). Dealing with a disagreeing partner: relational and epistemic conflict elaboration. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(3), 227-242.
- Darnon, C., Muller, D., Schrager, S. M., Pannuzzo, N., & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of*

- Educational Psychology*, 98(4), 766-776. doi:doi:10.1037/0022-0663.98.4.766
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37-51. doi:10.3102/0013189X08330540
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel. Guide pratique à l'usage des participants et des animateurs*. Québec: PUQ.
- Sacco, K., & Bucciarelli, M. (2008). The role of cognitive and socio-cognitive conflict in learning to reason. *Mind & Society*, 7(1), 1-19. doi:10.1007/s11299-007-0029-3
- Venegas, P. (1996). Conflits socio-cognitifs et argumentation en formation d'adultes. Dans É. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (p. 129-136). Bruxelles: De Boeck Université.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.