



HAL
open science

La part du social dans l'actualisation d'une logique : une approche théorique

Marie-Christophe Parmentier, Jean-François Hamon

► To cite this version:

Marie-Christophe Parmentier, Jean-François Hamon. La part du social dans l'actualisation d'une logique : une approche théorique. Travaux & documents, 1999, Psychologie et éducation, 12, pp.71–80. hal-02178591

HAL Id: hal-02178591

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02178591>

Submitted on 1 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La part du social dans l'actualisation d'une logique : une approche théorique

MARIE-CHRISTOPHE PARMENTIER¹
JEAN-FRANÇOIS HAMON²
UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

INTRODUCTION

Dans le cadre de recherches portant sur l'actualisation de deux types de représentations cognitives, une représentation des données en termes logico-mathématiques et une représentation des données en termes « schémas », « scripts », nous avons été amenés à nous positionner par rapport aux concepts de cognition et de cognition sociale. Le concept de représentation (et de catégorisation) est commun à ces deux sciences et nous l'envisageons selon la définition de Le Ny (1985) des deux façons suivantes :

- *Les connaissances ou représentations-types* : structures de connaissance stabilisées en mémoire à long terme.
- *Les représentations occurrentes* : constructions circonstancielles faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques et élaborées dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours. Ces représentations sont donc très particularisées et occasionnelles. Elles sont immédiatement activées par rapport aux premières.

Le travail entrepris ici, ne prend en compte que les représentations occurrentes, conçues comme une base orientatrice pour la pensée et la catégorisation.

Le concept de catégorisation est, lui aussi, commun aux études psychologiques et psychosociologiques : « toute perception qu'elle concerne les objets inanimés ou les personnes dépend de la

-
1. Marie-Christophe PARMENTIER est psychologue scolaire, doctorante en psychologie à l'Université de La Réunion.
 2. Jean-François HAMON est Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches en psychologie à l'Université de La Réunion.

construction d'un système de catégories en fonction desquelles on classe les stimuli afin de mettre de l'ordre dans le flot d'information qui nous parvient ». Si la catégorisation est un processus cognitif qui permet de mieux saisir comment l'individu organise aussi bien sa perception du monde physique que du monde social, le processus de la différenciation catégorielle est un processus psychosociologique : c'est le social qui nous donne les clés de « comment différencier les choses » dans quelles catégories les ranger, qui nous propose des représentations « toutes faites »... et ce, par un médiateur puissant qu'est le langage. Le langage constitue l'un des organisateurs essentiels des catégories de pensée.

L'hypothèse princeps de notre travail supposait qu'à l'âge de 10-11 ans, un mode préférentiel d'activation de représentations schématiques ou de représentations taxonomiques se faisait jour, dépendant des contextes culturels de l'enfant.

Si « la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 1991) de quelle forme s'agit-il ? et comment poser le problème : culture et cognition ? ou cognition et culture ?

LA LOGIQUE NATURELLE

Un individu dans la vie quotidienne procède assez peu souvent à la façon d'un scientifique. La mise en œuvre d'une logique naturelle lui permet « d'être au monde » en « phase avec les autres ». Il mettra en jeu des heuristiques (Kahneman, Slovic et Tversky, 1982), c'est-à-dire « des procédures d'élaboration de réponses dont la justification n'est pas rigoureuse mais qui sont habituellement efficaces ». Les sujets fonctionnent le plus souvent selon leur expérience plutôt qu'à partir de la logique formelle. Ces heuristiques, schémas de fonctionnement, peuvent être tout à fait adéquats mais elles sont à la merci aussi de biais : nous en citerons quelques-uns :

Le concept de l'équilibre repose sur le principe de non-contradiction : tous les éléments de connaissance relatifs à l'objet doivent être congruents. S'ils ne le sont pas, le sujet mettra en œuvre une série de processus visant à restaurer l'équilibre perdu parmi lesquels, il en est un, le processus *d'attribution* qui donne une cause à un effet et ajoute un surcroît de « sens » aux choses de la vie. L'environnement est alors organisé selon un mode cohérent, stable, et compréhensible. Ces attributions causales ne sont pas effectuées à la manière du scientifique, selon une méthode hypothético-déductive ; elles le sont de la façon la plus économique qui soit : le sujet en réfère à

son expérience passée pour dire que B est dû à A parce qu'il a remarqué qu'il en était souvent ainsi.

Kelley (1972) définit le « schème causal » comme « une conception générale que la personne a, concernant la manière dont certains types de causes interagissent pour produire un type d'effet particulier ».

Ainsi une réalité se dégage, construite par un raisonnement plus schématique qu'analytique, selon un principe d'économie cognitive. De tels schémas « négligent » donc certaines informations au bénéfice d'autres : des informations de par leur effet de saillance seront surestimées, d'autres au contraire seront négligées.

L'expérimentation de Kahneman et Tversky (1973) est éloquent à cet égard : des sujets étaient informés que des psychologues avaient interviewé 70 ingénieurs et 30 avocats. Puis on lisait un descriptif tel que : « Jean est un homme de 39 ans. Il est marié, il a deux enfants. Il s'occupe activement de politique locale. Son passe-temps préféré est la collection de livres rares. Il aime la compétition, la discussion et s'exprime bien ». Les qualités énumérées de Jean correspondant au stéréotype de l'avocat étaient alors seules prises en compte pour dire que Jean devait être avocat alors que la prise en compte des données numériques (70 ingénieurs pour 30 avocats) aurait dû conduire à une autre inférence. Deconchy (1987) pour expliquer ce phénomène, a proposé la notion de « filtres cognitifs » qui interviennent dans le traitement de l'information. Ce filtrage comporte nécessairement des distorsions.

Bien d'autres biais ont été démontrés comme le biais de confirmation (qui consiste à ne retenir que les éléments apportant la confirmation d'une assertion, en « oubliant » les éléments qui pourraient la contredire), l'erreur d'attribution interne, l'erreur fondamentale (Nisbett et Ross, 1980) qui consiste à expliquer les comportements en termes de dispositions personnelles au sujet plutôt que par des facteurs situationnels ; le transfert analogique (non motivé), la typicalité de certains sous-catégories conduisent à des biais cognitifs. Ces schémas « prêt à porter » permettent au sujet de fonctionner dans la vie courante « à basse tension cognitive » et de surcroît de recevoir l'acceptation de son groupe d'appartenance.

Ces schémas cognitifs possèdent une consistance interne (selon le principe de non-contradiction, d'équilibre) qui renforce la prégnance, l'évidence et la « naturalisation » de ces schémas ; nous pensons aux stéréotypes qui ont force d'évidence.

Le « raisonnement » d'un sujet ne se résume toutefois pas à ces schémas, heuristiques et connaissances pragmatiques.

LA PENSÉE LOGICO-MATHÉMATIQUE

Le social, au sens large, donne aussi au sujet les moyens de penser de façon logico-mathématique, à la manière des scientifiques ; c'est le rôle de l'école, des adultes en charge de « l'éducation intellectuelle » des enfants : on apprend à raisonner de façon hypothético-déductive, formelle et propositionnelle.

Si la logique naturelle contextualisée suppose qu'elle soit informée par les connaissances sociales, qu'elle soit le jeu à la fois de biais cognitifs et de facilitations cognitives, la logique hypothético-déductive échappe, elle, à ces processus sociaux : il est certain que pour résoudre un problème de raisonnement déductif traduit en termes abstraits, le fait de le transposer analogiquement en schéma, scénario pragmatique peut aider à sa résolution. L'instanciation de la règle conditionnelle « si A alors B » en scénario pragmatique (« si je fais mes devoirs, alors j'irai au cinéma ») permet à des enfants d'utiliser des patterns de réponses logiquement corrects. Mais les règles de la logique formelle et de la logique naturelle ne concordent pas toujours. Prenons un exemple :

La logique formelle traduit la conditionnelle sous la forme d'une implication : $p \rightarrow q$. Si la proposition p n'est pas respectée, l'indétermination subsiste relative à q : non $p \rightarrow ?$

Selon les maximes conversationnelles, si le locuteur énonce la proposition « si p alors q », il est sous-entendu pour le destinataire que « si non p , alors non q ». A quoi, en effet, servirait-il en termes d'information de dire « si p alors q » si, en même temps « non p alors q »?

Avec cet exemple, nous voyons que la logique pragmatique réfère à l'équivalence alors que la logique formelle réfère à l'implication. En termes d'équivalence, la proposition « si A alors B » s'interprète comme « si et seulement si A alors B ». En termes d'implication, la proposition « si A alors B » laisse indéterminée la conclusion : « si non A, ? ». Mais le langage naturel s'accommode selon les contenus, soit de l'équivalence comme nous l'avons vu, soit de l'implication : la proposition « s'il pleut (p) alors il y a des nuages (q) » se traite sur le mode implication :

$p \rightarrow q$
 Non $p \rightarrow ?$
 $q \rightarrow ?$
 Non $p \rightarrow$ non q

La logique naturelle rejoint alors dans ce cas la logique formelle. L'exemplification de la conditionnelle « si p alors q », selon l'instanciation évoquée, conduit à des conclusions fort différentes.

La logique hypothético-déductive échappe (une fois mise en route) aux contingences de la logique pragmatique : le raisonnement formel « se déroule dans un domaine fermé, certes élaboré à partir des faits, mais sans plus aucun recours au réel » (Grize, 1990). La logique hypothético-déductive se donne pour objet de transcender les particularités des situations pour constituer des structures relationnelles vides de tout contenu afin de pouvoir rendre compte de tous les contenus !

La logique pragmatique est, par définition, liée à un contenu, aussi général, soit-il. La notion de structure est une notion vide de tout contenu, contrairement aux pragmatiques, heuristiques...

LES PONDÉRATIONS RELATIVES

Une fois que le social a donné au sujet les deux modes de fonctionnement (Schématique/logico-mathématique) ce dernier pourra alors constituer un méta système qui dirigera les opérations cognitives » : selon le contexte, les enjeux, les interlocuteurs etc... le sujet utilisera une « pensée naturelle » ou « une pensée logico-mathématique » : on ne parle pas de la même façon du même sujet selon qu'on s'adresse à des amis lors d'un repas, ou lors d'un débat scientifique.

Cependant, comme pour les contenus des représentations, certains groupes sociaux vont privilégier un mode sur un autre : soit le mode schématique, soit le mode logico-mathématique.

Certains contextes socioculturels en renforçant un mode d'appréhension des données, rendra ce mode d'appréhension quasi automatisé. Et comme l'énoncent Beauvois et Dubois (1991), si l'on peut parler des fleurs à la façon du fleuriste ou à la façon du botaniste, on peut reprendre la question précédente : « quelles régularisations sociales actualisent quels fonctionnements cognitifs dans quels contextes spéciaux » c'est-à-dire quand, où, avec qui le sujet parlera-t-il comme un fleuriste ou comme un botaniste ?

Répondre à cette question suppose l'intervention du concept de « marquage social » : l'interaction sociale joue un rôle déclencheur dans la mise en route de tel type de raisonnement dans tel contexte particulier.

Ainsi les classifications, les modes de raisonnement que nous proposent nos groupes sociaux d'appartenance, feront la part plus

ou moins belle aux raisonnements basés sur des inférences plus psychologiques que logiques, ou au contraire sur des déductions basées sur des modèles scientifiques. Les milieux dans lesquels vivent les sujets vont favoriser plus ou moins un type de raisonnement logique ou schématique.

Le concept social « d'habitation » rejoint ici le concept d'activation inhibition des psycho cognitivistes : plus un mode de raisonnement aura été activé, plus aisée sera sa mise en route ; la quasi-automatisation d'un processus suppose en outre une moins grande « énergie mentale » et donc une économie cognitive.

Le sujet a donc à sa disposition deux grands types de logique, une logique pragmatique et une logique formelle : ces deux logiques n'auront pas reçu le même poids d'activation en fonction du contexte socioculturel qui les a fait naître.

Toutefois, pour utiliser une analogie, les sujets ne sont pas enfermés dans le « code restreint » ou dans « le code élaboré » de Bernstein ; ici les sujets ont à leur disposition un traitement schématique ou logico-mathématique de l'information qu'ils utiliseront selon les besoins de la situation présente et selon leur « disposition cognitive » : la pondération que le social affecte à chaque mode de pensée rendra un fonctionnement prévalent sur l'autre, cette prévalence, cette pondération attachée à un type de fonctionnement s'envisage sur l'axe diachronique en termes de développement : une fois l'individu constitué (si jamais il l'est définitivement) une certaine autonomisation du sujet par rapport aux situations peut-être envisagée : selon les termes de Bideaud & Houdé (1991), le poids respectif des composants s'est inversé : à une prégnance majeure des situations, s'est substitué un mode de fonctionnement cognitif plus détaché du social, qui aurait acquis une autonomisation relative (inversion du poids relatif à « contexte » et « sujet »).

En accord avec Bourdieu (1972, p. 175), « les structures qui sont constitutives d'un type particulier d'environnement et qui peuvent être saisies empiriquement sous la forme des régularités associées à un environnement socialement structuré, produisent des habitus, système de dispositions durables, « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes ». Or « l'habitus » est une notion qui postule la réappropriation individuelle de mécanismes macro sociaux. D'un déterminisme social, on passe à une psychologie de l'individu et on peut alors réintroduire une marge de « liberté » relative par rapport à ces déterminismes grâce à la notion de représentation.

Dans la perspective de notre thématique de recherche sur l'activation préférentielle d'un type de représentation, on pourrait énoncer la problématique dans les termes suivants : à l'âge de 10/11 ans, les représentations des enfants ont-elles acquis une relative autonomisation par rapport au contexte pour que certaines représentations soient émergentes « spontanément » par rapport à d'autres ? les représentations en termes de classification aristotélicienne ou en termes méréologiques ont-elles acquis un poids suffisant pour se libérer a minima du contexte d'activation ? L'école devrait être conçue comme l'endroit où les réponses sont attendues sur un mode logico-mathématique. Le fait que des enfants, dans ce contexte, fonctionnent sur un mode autre que celui de l'école peut signifier que la pondération d'un schéma « x » a acquis une force suffisante pour se mettre à fonctionner « en dehors » de la représentation sociale, de ce qu'il convient de répondre dans ce contexte (scolaire).

S'il existe une représentation commune de « ce que l'école attend comme type de réponse » un fonctionnement cognitif, de par le poids qu'il a acquis, se mettra en action, indépendamment de ce que la situation exigerait.

- 1) A une même représentation « a » (de l'école) pourraient correspondre deux modes de fonctionnements cognitifs : A ou B. Ceci correspondrait au schéma d'un fonctionnement cognitif induit par le social mais qui le transcenderait, qui finirait par « se mettre en route » de façon quasi autonome par rapport aux situations.
- 2) On peut envisager un autre schéma qui rendrait compte des deux modes de fonctionnements cognitifs différents : en liaison avec deux représentations différentes de l'école :
 - Une représentation A qui correspondrait à une acceptation par l'école de réponses en termes de pensée naturelle.
 - Une représentation B qui correspondrait à une demande par l'école de réponses en termes de pensée logico-mathématique.

A la représentation A, l'enfant ferait correspondre une réponse A.

A la représentation B, l'enfant donnerait une réponse B.

Ce deuxième schéma de fonctionnement correspond à l'expérience de Abric (1986) selon laquelle des sujets mobiliseraient des capacités cognitives différentes selon le destinataire de la tâche à effectuer (professeur ou étudiant).

Ce dernier schéma subordonne le cognitif au cognitif social alors que le premier a libéré, même a minima, le cognitif du social.

Trancher en faveur d'un des deux schémas suppose une étude sur les représentations qu'ont les élèves de l'école et sur les attentes cognitives des maîtres.

Dans le cadre de nos investigations, à la suite de la classification demandée et de la préférence exprimée des enfants quant à une classification de type ensembliste ou de type classe collective (Carbonnel, 1979) nous avons demandé aux élèves : « à ton avis, quelle façon de ranger préfère ton maître ? ».

Une mise en comparaison entre le type de classement produit par l'enfant et la représentation que l'enfant se fait de « l'attente » du maître a été faite : la concordance n'atteint pas le tiers des réponses.

On ne peut donc pas dire que l'enfant conforme sa réponse aux attendus supposés du maître. Ceci supposerait des investigations plus poussées que le cadre de ce travail ne pouvait inclure : il faudrait notamment recontextualiser cette question dans le cadre même de la classe en situation réelle de demande par le maître (cette question a été posée par nous-mêmes dans l'école, mais hors de la classe). Nous avons d'autre part fait l'hypothèse que nous étions perçue de façon analogue à un maître dans nos attentes puisque nous avons mis en comparaison les réponses produites à notre expérimentation et les représentations supposées du maître. Ceci demanderait des vérifications qui n'étaient pas réalisables dans cette première approche.

Si le social donne forme et contenu aux catégorisations et représentations, l'individu s'est constitué un style cognitif qui, issu du social, se met à exister à part entière pour son propre compte et s'affranchit en partie des contextes sociaux actuels et ponctuels.

Si un raisonnement heuristique se laisse guider par un méta système « cognitif social » (constitué par des régulations sociales qui dirigent, contrôlent les opérations cognitives), un raisonnement hypothético-déductif suppose l'intervention d'un méta système *cognitif* : le méta système de cognition sociale vérifie l'acceptabilité sociale d'une solution ou d'une réponse ; le méta système *cognitif* vérifie la démarche déductive ou inductive et les conclusions relatives aux prémisses indépendamment de l'acceptabilité sociale, « les mêmes individus peuvent faire intervenir différents méta systèmes selon les occasions : la coexistence des systèmes cognitifs devient plutôt la règle que l'exception » (Jodelet, 1989). *

Sauf à dire de façon générale que toute action comportement d'un sujet est sociale, que le sujet lui-même est un être social (ce qui ne fait plus problème pour personne), on peut concevoir que si le social reste présent dans les raisonnements en situation, le raisonnement formel, n'est plus informé par le social dans son déroulement (bien qu'il le soit avant sa mise en route).

Un schéma se dégage, rendant compte des processus de méta cognition et de méta cognition sociale :

- la méta cognition sociale encadre les actions du sujet dans leurs phases initiales (sélection de la tâche à accomplir...), dans les buts à atteindre et les stratégies à utiliser en fonction de ces buts.

Les stratégies renvoient à une logique de type heuristique ou logico-mathématique :

- dans le cas de la logique heuristique le contrôle social reste présent en termes de « Réussir » ;
- dans le cas de mise en route d'une logique hypothético-déductive, seul un contrôle de type cognitif permet de vérifier la logique interne du raisonnement (déduction-induction...) : c'est ce que Piaget nommait le système « Comprendre » (versus « Réussir ») (Piaget, 1974).

Des changements de stratégie ne sont bien sûr pas à exclure : d'un système « Réussir » le sujet peut passer en système « Comprendre » et réciproquement en cas d'inadéquation entre le résultat attendu et le résultat obtenu.

Mais on peut, également, indépendamment du système « Réussir » ; envisager des sujets qui ont « besoin » de modéliser de façon logico-mathématique leurs réussites pragmatiques et ce, indépendamment des résultats obtenus : des sujets consacrent un effort cognitif important dans les situations les plus variées. Ceci n'est pas sans inférer sur le type de traitement utilisé.

Entre une théorie macro sociologique qui envisage un sujet agi (par les déterminismes sociaux culturels), prend place le sujet acteur de ses propres représentations, qui va intégrer (ou non) ce que le social lui présente, modifier, restructurer, reformuler les représentations offertes pour se les approprier, en faire des représentations mentales (et non plus sociales), leur donner un sens, une signification propres. Ces représentations mentales redeviendront sociales quand le sujet voudra les exprimer, les communiquer à autrui à son tour.

Aussi « la représentation est "le produit et le processus d'une activité mentale" par laquelle un individu ou un groupe *reconstitue* le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1988).



BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J.C. (1986), *Représentation de soi, représentation du destinataire et créativité*, communication au colloque du CREPCO, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- ABRIC, J.C. (1988), *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset : Del Val.
- BEAUVOIS, J.L., ; DUBOIS, N. (1991), Internat/Externat orientations and psychological information processing : *CPC : European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 193-212.
- BIDEAUD, J., HOUDE, O. (1991), *Cognition et développement : Inventaire d'une « boîte à outils » théorique* (préface de J.B Grize), Berne : Peter Lang.
- BOURDIEU, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Librairie Droz.
- BRUNER, J. (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris : Ed. Eshel.
- CARBONNEL, S. (1979), *Rôle des objets dans la genèse des activités de classification*, thèse doctorat 3^e cycle, Grenoble.
- DECONCHY, J.P. (1987), Filtres idéologiques et anthropologiques chez des « croyants » et des « non croyants », *Agnosticisme et athéisme*, Bruxelles.
- GRICE, H.P. (1975), « Logic and conversation », in P. COLE, J.L. MORGAN (eds), *Syntax and semantic*, N.Y., Academic Press, vol. 3, 41-58.
- GRIZE, J.B. (1990), *Logique et langage*, OPHRYS.
- JODELET, D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- KAHNEMAN, D. ; TVERSKY, A. (1973), « On the psychology of prediction », *Psychological review*, 80, 237-251.
- KAHNEMAN, D., SLOVIC, P., TVERSKY, A. (1982), *Judgement under uncertainty : heuristics and biases*, Cambridge : Cambridge University Press.
- KELLEY, H.H. (1972), « Causal schemata and the attribution process », in E.E. JONES, D.E. KANOUSE, H.H. KELLEY, R.E. NISBETT, S. VALINS, B. WEINER (eds), *Attribution : perceiving causes of behaviour*, Morristown, N.J. : Général Learning Press.
- LE NY, J.F. (1979), *La sémantique psychologique*, Paris : PUF.
- LE NY, J.F. (1985), *Eléments de sémantique psychologique*, CREPCO, document n°42.
- NISBETT, R.E. ; ROSS, L. (1980), *Human inference : strategies and short coming of social judgement*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- PIAGET, J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- RIBAUPIERRE, A. de (1983), « Un modèle néo-piagétien du développement : la théorie des Opérateurs Constructifs de Pascual Leone », *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 327-356.