

# Faire du conflit un levier pour l'apprentissage

Le conflit est le plus souvent appréhendé comme un obstacle aux relations qui doivent présider entre les personnes et un empêcheur d'apprendre dans la mesure où il ne permet pas la création d'un climat propice dans le groupe d'apprentissage. Certes, on ne peut guère apprendre dans un contexte violent et insécurisant. Mais de la même façon, il n'y a guère de possibilité d'apprendre et de penser dans un environnement lisse, sans aspérités, sans conflits, sans (re)mises en cause, sans perturbations. Faut-il alors mettre toutes ses forces à éliminer le conflit ou plutôt reconnaître l'autre non pas comme un ennemi mais comme un adversaire avec ses revendications légitimes, reconnaître également le conflit en soi, pour mieux le dépasser... ou l'assumer ?

Dans cet article, je me centrerai sur la nécessité incontournable du conflit dans l'acte d'apprendre et sur les bénéfices qu'il peut apporter, à condition qu'il soit placé sur un plan cognitif.

Par Maria-Alice MÉDIONI

## Le conflit est

Il n'est pas utile de se voiler la face, le conflit est consubstancial à l'existence. Héraclite l'affirme : « *Le conflit est commun, la discorde est le droit...* »<sup>1</sup>. Dès que nous arrivons au monde, nous nous trouvons confrontés à une réalité qui nous agresse. Et toute notre existence est une confrontation à du nouveau, du perturbant, de l'irritant, qu'il s'agisse d'une confrontation tant aux objets qui nous entourent et nous résistent, qu'aux êtres que nous côtoyons et qui ont une fâcheuse disposition à ne pas accepter de se plier à notre bon vouloir. Notre environnement est fait de contraintes qui nous limitent, nous posent problème, nous obligent à agir en dépit de nos pulsions. Les autres, en commençant par nos parents, nous imposent des règles et des comportements qui ne sont pas forcément de notre goût, de prime abord.

Grandir, c'est certainement comprendre que ce conflit permanent avec les objets et les êtres qui font notre environnement ne peut être éliminé. Mais force est de constater qu'en général, on a tendance à chercher à l'éviter plutôt qu'à l'affronter, car le conflit fait peur. On peut s'épuiser à le combattre, le contourner ou le nier... ou le « gérer » – comme on le préconise en management, avec des techniques « au point » – mais il est toujours là dans l'objet ou la personne qui ne répond pas à nos attentes, qui nous oblige à chercher un autre chemin, une autre solution.

## Le conflit est nécessaire

C'est certainement la prise de conscience de la créativité que le conflit fait naître qui nous permet un jour de l'accepter : « *Le conflit correspond au processus d'autodéploiement de l'être lui-même, il n'est jamais pure destruction, mais toujours, aussi, construction de dimensions d'être.* »<sup>2</sup>

C'est ce que Piaget met au jour à travers le concept d'équilibration : la confrontation à une nouvelle connaissance provoque chez le sujet apprenant

<sup>1</sup> Héraclite B. 80, in DUMONT J.-L. et al., *Les présocratiques*, Paris : Gallimard, La Pléiade, 1988, p. 164.

<sup>2</sup> BENASAYAG M. et del REY A., *Éloge du conflit*, Paris : La Découverte/Poche, 2012, p. 87.

une perturbation susceptible de mettre à mal l'équilibre de ses croyances initiales ; ce déséquilibre va l'obliger à s'adapter à la nouvelle situation, et entraîner un progrès, la formation d'un nouvel équilibre – une « équilibration majorante » – produisant de nouveaux apprentissages. Vygotski, de son côté, insiste sur la dimension sociale de ce processus : le conflit que l'on expérimente seul, face à ses conceptions ou certitudes, est bénéfique pour progresser mais l'interaction avec d'autres est bien plus intéressante pour intégrer ces nouvelles connaissances d'un niveau supérieur. De plus, il s'avère que cette interaction, pour être efficace, doit en plus être conflictuelle<sup>3</sup> !

C'est pourquoi, dans une approche constructiviste, la notion de conflit sociocognitif est au cœur de la construction des savoirs<sup>4</sup> parce qu'il déclenche la curiosité, le désir de comprendre et parce que c'est la confrontation de représentations divergentes au sein d'un groupe qui oblige, avant tout, à une réorganisation de ces représentations et produit un bénéfice cognitif. De là, l'intérêt de l'hétérogénéité dans les groupes d'apprentissage, avec les précautions sur lesquelles je reviendrai plus loin.

## Que peut-on faire du conflit ?

Il s'agit avant tout pour le formateur de passer de la peur du conflit – inévitable dans l'acte d'apprendre – à la compréhension de ce qu'il peut être également : un levier et un moteur pour l'apprentissage et la démocratie. A partir de là, quelle utilisation du conflit peut-on promouvoir pour étayer l'apprendre et non point blesser les apprenants ?

### Le conflit sociocognitif

Si l'on s'accorde aujourd'hui sur le fait que l'introduction d'un élément perturbateur est nécessaire à la réélaboration des représentations de l'apprenant conduisant à de nouveaux savoirs, et que l'interaction dans le groupe est un

<sup>3</sup> PERRET-CLERMONT A.-N., *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*, Genève : Peter Lang, 1979 : « (...) le sujet ne pourra bénéficier de l'interaction que si elle est conflictuelle, c'est-à-dire si la diversité des centractions et la nature de la tâche de la situation exigent de sa part une réorganisation des coordinations en jeu » (p. 200).

<sup>4</sup> MÉDIONI M.-A., *La place du conflit dans les apprentissages*, in GFEN, *Dialogue*, n°107, janvier 2003, pp. 49-52. En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/place-du-conflit-apprentissages>

moteur puissant pour l'activité, il faut bien reconnaître que ces conditions ne s'avèrent pas forcément suffisantes. Il y a toujours, en effet, la possibilité de trouver une stratégie d'évitement, de contournement. Et c'est d'autant plus vrai quand on a affaire à des publics fragilisés, aussi bien à l'école qu'en formation d'adultes. Je ne veux pas parler ici de la stratégie de compensation qui va permettre à l'apprenant de ne pas bloquer sur un mot manquant, en ayant recours à ce qu'il peut davantage mobiliser dans son répertoire langagier – ce qui, au contraire, relève de la compétence –, mais de celle qui permet de ne pas se confronter à la tâche. Et pour cela, il existe au moins deux façons de procéder : le retrait ou la soumission. Dans le premier cas, l'apprenant se fait le plus discret possible et laisse faire les autres, refusant par là la contradiction avec lui-même et avec les autres ; dans le deuxième cas, il se réfugie dans une attitude de complaisance vis-à-vis d'un autre qui lui paraît plus compétent que lui et face auquel il abdique.

Pour pallier ces obstacles, plusieurs auteurs<sup>5</sup> insistent sur la vigilance à avoir concernant à la fois la composition des groupes de travail et le sens qui est donné à la tâche dévolue aux apprenants.

Ces auteurs nous montrent que si l'hétérogénéité est une condition importante d'émergence du conflit sociocognitif, toutes les configurations dans le groupe ne sont pas à même de produire les effets escomptés. Et particulièrement la plus répandue, celle qui offre, en apparence, les plus grandes garanties sur le plan de l'aide, de l'efficacité et de la sécurité : le binôme –plus facile à « gérer » que le groupe, croit-on – où un élément plus « fort » pourrait épauler un élément plus « faible ». Or, les travaux sur lesquels se basent ces auteurs nous informent du fait que, en binôme, lorsque « *l'un des sujets est clairement dominant et l'autre dominé, le second se contente bien souvent d'imiter l'autre, ce qui annule les bienfaits de l'interaction* »<sup>6</sup> : l'asymétrie étant trop importante et, de ce fait, les échanges trop peu nombreux, la soumission joue là, à fond. Et paradoxalement, « *les dyades [binômes] incorrect 1-incorrect 2 (...) profitent plus de l'interaction que les dyades incorrect-correct* »<sup>7</sup> dont il vient d'être

<sup>5</sup> DARNON C., BUTERA F. et MUGNY G., *Des conflits pour apprendre*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2008.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 53.

question. Des bénéfices ont en effet été observés « *même lorsque le conflit sociocognitif repose sur une réponse incorrecte* »<sup>8</sup>. Qui plus est, si les apprenants moins outillés ne profitent pas de l'interaction avec un plus expert, en revanche l'inverse se révèle plus intéressant : les plus experts tirent toujours un bénéfice de la confrontation avec les moins outillés puisque expliquer à quelqu'un permet de mieux comprendre pour soi. Voilà de quoi faire voler en éclats la conviction que les apprenants les plus avancés « perdent leur temps » à cause des moins assurés !

C'est pourquoi la seule interaction avec l'enseignant ou le formateur ne peut être véritablement bénéfique à l'apprenant du fait de la trop grande asymétrie et d'échanges trop unilatéraux. C'est pourquoi également, le travail en groupes de trois ou quatre personnes permet de contrecarrer cette tendance néfaste pour l'apprentissage : l'interaction avec un ou des tiers permet d'échapper à une relation duelle qui présente tous les risques de la captation du moins outillé par le plus outillé pour l'apprentissage. Les points de vue seront plus hétérogènes, l'allégeance moins facile et le travail de négociation davantage nécessaire. C'est ce que confirment les conclusions des auteurs auxquels nous avons fait référence dans ce qui précède : « *Il est probable que le fait que le conflit doive être discuté le rend pertinent, et diminue notamment la probabilité qu'il soit simplement évité.* »<sup>9</sup>

Cependant, les échanges de point de vue mettant en jeu des représentations contradictoires ne sont pas toujours suffisants pour permettre l'émergence d'un véritable problème à résoudre. Les consignes, l'accompagnement autonomisant assuré par l'enseignant ou le formateur, l'organisation du travail et le sens assigné à la tâche jouent également un rôle important dans l'efficacité du conflit sociocognitif. Ainsi, l'accompagnement autonomisant consiste en un certain type d'intervention de l'enseignant qui vise à ce que l'apprenant se construise un rapport différent au savoir et, pour ce qui nous occupe, un rapport différent à la langue, moins objet d'étude que moyen d'agir. Il permet de réguler l'action des différents partenaires – l'apprenant, les apprenants, l'enseignant ou le formateur – par le biais, en particulier, de l'évaluation

---

<sup>8</sup> Ibid., p.41.

<sup>9</sup> Ibid., p.53.

formative, intégrée dans le processus d'apprentissage, afin de mener à la construction et à la reconnaissance de compétences. Cet accompagnement suppose aussi une réflexion sur l'organisation du travail, associée à un cadre sécurisant qui permet la prise de risque<sup>10</sup> que suppose la confrontation au nouveau, à l'incertitude, aux opinions divergentes, et donc le conflit nécessaire à tout apprentissage. Mais qui dit souci de la sécurité n'exclut en aucune façon la nécessité de la contradiction pour faire advenir la pensée complexe.

Les deux écueils à éviter sont la seule prise en compte de la « bonne réponse » et le piège de la comparaison. L'enseignant ou le formateur peut proposer un conflit « fort », inédit pour les apprenants qui va les mobiliser au-delà de la simple recherche de la réponse attendue : introduction d'un contre-exemple, d'une opinion qui bouleverse les représentations communes, d'un cas limite, etc., qui va provoquer une certaine insatisfaction quant aux conceptions initiales ou à une première réponse trop rapide. Il peut orienter l'activité, lorsque tous les groupes présentent leur travail sur affiches par exemple, vers le repérage des points communs, des contradictions et des questions soulevées par l'ensemble de ce que l'on a sous les yeux, plutôt que vers la recherche de la meilleure performance. La détermination de l'enseignant ou du formateur à inviter à la recherche d'hypothèses ou à la mise au jour des questions que l'on se pose en réalisant la tâche, plutôt qu'à la chasse à la bonne réponse ou à la comparaison entre différentes prestations, permet également aux apprenants de donner un sens différent à leur activité : on passe alors du conflit, en termes de compétition – le conflit relationnel – au conflit dont le but est d'apprendre – le conflit épistémique<sup>11</sup>.

Si l'on veut qu'il y ait de la place, dans l'esprit de l'apprenant pour l'apprentissage, il faut bannir toute menace et toute compétition dans l'acte pédagogique : « *Le conflit associé à une compétition amène les individus à penser que*

<sup>10</sup> MÉDIONI M.-A., *Prise de risque et sécurité dans l'apprentissage*, in GFEN, *Dialogue*, n°118, septembre 2005, pp. 13-14. En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/prise-risque-securite-apprentissage>

<sup>11</sup> DARNON C., BUTERA F. et MUGNY G., op. cit., p. 65 : « *Lorsque la régulation du conflit passe par un réexamen de la tâche en vue de comprendre au mieux le problème, elle est dite, comme en psychologie sociale du développement, sociocognitive ou épistémique. (...) Lorsqu'en revanche, pour faire face au conflit, l'individu centre son attention uniquement sur la comparaison sociale de ses propres compétences et de celles de la source, la régulation du conflit est dite relationnelle* ».

*la seule issue possible est la domination de l'un par l'autre. »*<sup>12</sup> La compétition fausse le rapport à l'apprendre, car il ne s'agit plus de grandir en savoir, mais d'écraser l'autre ; il ne s'agit plus de s'enrichir de l'apport de l'autre, parce qu'il est nouveau ou parce qu'il oblige à revenir sur ce qu'on sait, mais de le nier, avant toute chose. Autrement dit, c'est tomber dans la confusion entre maîtrise – comprendre mieux et apprendre – et performance – réussir mieux que les autres.

### Le débat : une forme particulière de conflit sociocognitif

Quelques mots à présent sur une modalité de travail très prisée mettant en jeu le conflit sociocognitif mais qui pourrait se vérifier moins efficace qu'elle n'en a l'air.

En classe, le débat ou la controverse, surtout s'ils sont nourris de ressources ayant pour but d'enrichir les échanges, devraient, pour tenir compte des éléments de vigilance exposés ci-dessus, pouvoir échapper tout autant à la victoire d'un point de vue sur l'autre qu'à la recherche d'un consensus. La victoire d'un point de vue sur l'autre oblige les interactants à se poser en adversaires, voire en ennemis..., et l'on retombe dans le piège de la compétition, et l'écueil du simplisme<sup>13</sup>. La recherche d'un consensus s'avère tout également contreproductive quant à la stimulation du conflit sociocognitif, car elle ne débouche pas sur un progrès mais plutôt sur la complaisance ou le renoncement dans un faire-semblant induit par la consigne même. En classe, comme en démocratie, c'est le débat d'idées qui prime sur le consensus, car il s'agit avant tout de « *voir le conflit comme ce qu'il faut assumer, mais jamais dépasser* »<sup>14</sup>.

Autrement dit, il s'agit d'opérer un déplacement, de *l'antagonisme* vers *l'agonisme*, à l'instar de celui qui, selon Chantal Mouffe, doit être opéré en politique : « *Une politique démocratique doit établir les institutions qui permettent au conflit de ne pas s'exprimer sous la forme d'une confrontation*

<sup>12</sup> Ibid., p. 60.

<sup>13</sup> MÉDONI M.-A., *Le débat en classe de langue. 5 alternatives à la « mise à nu »*, in GFEN, *Dialogue*, n°149, juillet 2013, pp. 19-22. En ligne : <http://ma-medioni.fr/article/debat-classe-langue-5-alternatives-mise-nu>

<sup>14</sup> BENASAYAG M. et del REY A., op. cit., p. 129.

*ami-ennemi, mais sous la forme que j'appelle ‘agonistique’ : une confrontation entre adversaires qui savent qu'il ne peut y avoir une solution rationnelle à leur conflit, mais qui reconnaissent le droit de leurs opposants à défendre leur point de vue. Si on nie l'antagonisme et qu'on n'essaie pas de lui donner une forme agonistique, il risque de se manifester sous la forme d'une confrontation entre des valeurs non plus politiques, mais morales et non négociables, ou sous des formes essentialisées de nature ethnique ou religieuse. »<sup>15</sup>*

Autrement dit, il me paraît nécessaire que l'action pédagogique puisse accepter de :

- réhabiliter le débat d'idées et les lieux de débat ;
- introduire systématiquement l'insolite et la perturbation dans toute situation d'apprentissage pour apprendre l'indocilité intellectuelle ;
- faire surgir les contradictions, les rechercher pour apprendre la pensée complexe et l'esprit critique<sup>16</sup>.

Apprendre suppose de se confronter au doute et à l'incertitude, à la résistance des objets et des personnes qui obligent à reconfigurer ses connaissances, ses points d'appui. Ce n'est guère confortable. L'action pédagogique, parce qu'elle promeut le conflit sociocognitif comme un moyen de progresser et qu'elle le fait en écartant tout danger pour l'apprenant à travers l'absence de menace et de compétition, peut aider à supporter cet inconfort, s'y familiariser et y trouver, au bout du compte, l'aiguillon nécessaire à la construction d'un esprit citoyen et démocratique.

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)  
Centre de Langues de l'Université Lumière Lyon 2

<sup>15</sup> FAURE S. et VÉCRIN A., Chantal Mouffe : « Obtenir un consensus en politique est par principe impossible » (interview), in *Libération*, 15 avril 2016, [www.libération.fr/debats/2016/04/15/chantal-mouffe-obtenir-un-consensus-en-politique-est-par-principe-impossible\\_1446542](http://www.libération.fr/debats/2016/04/15/chantal-mouffe-obtenir-un-consensus-en-politique-est-par-principe-impossible_1446542)

<sup>16</sup> Pour un développement de ces trois conditions et des exemples de débats contradictoires, voir : MÉDIONI M.-A., *La place du conflit dans les apprentissages*, op. cit.