N°35

MULLER, N. & PERRET CLERMONT, A.-N. Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre

MARRO CLEMENT, P. L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes

PERRET-CLERMONT, A.-N. Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique

RAPPORT D'ACTIVITES du Séminaire de Psychologie (octobre 1998 - septembre 1999)

Décembre 1999

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE

PERIODIQUE DU SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE
ET DU GROUPE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE
DE L'UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

N° 35
Décembre 1999

page

MULLER, N. & PERRET-CLERMONT A.-N 3
Dimensions institutionnelles et culturelles d'un dispositif pour "penser et apprendre"

MARRO CLEMENT, P. 15
L'objet en discussion, approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes

PERRET-CLERMONT, A.-N. 24
Apprendre et enseigner avec efficience à l'école.
Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique

SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE 47
Rapport d'activités
Publications du Séminaire de psychologie
Interdialogos

Séminaire de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
http://www.unine.ch/psy

Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour "penser et apprendre"

Nathalie Muller & Anne-Nelly Perret-Clermont[1]

I. Introduction

Comment les participants à un dispositif de formation, issus d'une communauté villageoise malgache, s'investissent-ils au niveau cognitif dans une situation conçue par une institution suisse d'aide au développement?

Pour tenter de répondre à cette question, nous partons de l'idée selon laquelle les processus de mobilisation et d'acquisition de connaissances sont élaborés par les individus en fonction des contextes particuliers dans lesquels ils sont convoqués. Nous nous situons donc dans un courant de recherches qui tente de comprendre les liens entre apprentissage, processus cognitifs et contextes (Cole, 1996; Grossen et al. 1996; Lave, 1991).

Dans la perspective choisie, un contexte est considéré comme n'étant pas uniquement un ensemble de caractéristiques définies de l'extérieur (Duranti & Goodman, 1993; Lave & Chaiklin, 1993), mais aussi le résultat d'un processus interactif où les individus attribuent des significations et mettent en place des actions en fonction de l'interprétation culturelle qu'ils font des éléments humains, symboliques et matériels présents, et en fonction de leurs propres enjeux. En utilisant cette définition, il semble plus pertinent de parler alors de "contextualization" ou "context making" (van Oers, 1998).

II. L'objet d'étude

La situation qui fait l'objet de notre analyse est la suivante (elle se situe à Madagascar). Une institution suisse d'aide au développement - la fondation Intercoopération basée à Berne - conçoit pour le milieu rural malgache un dispositif préalable à la formation (appelé Diagnostic Paysan). Son but est de permettre aux paysans de mettre en évidence leurs besoins en formation, besoins qui seraient adéquats par rapport aux problèmes spécifiques qu'ils connaissent dans leur région.

L'ensemble des activités mises en place durant un Diagnostic Paysan (DP dans la suite du texte) est présenté et guidé par un membre de la communauté villageoise, un *animateur paysan*, formé pour l'occasion. Il est chargé d'amener les participants à réfléchir, analyser,

[1] Communication présentée à la Conférence de l'Eropean Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) à Göteborg (Suède), 23-28 septembre 1999.

évoquer des connaissances et des expériences, et à proposer des solutions à leurs problèmes, pour finalement réussir à formuler leurs besoins en formation. Cette démarche de formulation des besoins est accompagnée par un ensemble d'outils censés faciliter le travail. Par exemple une *carte de la région* est dessinée par les participants dans le but de mettre en évidence les thèmes principaux à discuter, des *tableaux* sont remplis à l'aide de fiches de couleurs sur lesquelles sont notées les synthèses des discussions, des *"matrices"* sont élaborées pour faciliter le choix des formations à entreprendre, etc. Ces activités se font à l'intérieur (dans une salle de classe ou une maison communautaire...) mais des discussions sur le terrain sont également prévues durant les trois jours que dure le DP (observation des cultures, d'un poulailler, d'un parc pour les bœufs, etc) .

C'est ce "dispositif pour penser et apprendre", appelé Diagnostic paysan, qui fera l'objet de notre analyse ici.

La région dans laquelle se déroule l'activité s'appelle le Betsiléo. Située sur les Hauts Plateaux de Madagascar, cette région se caractérise par une densité de la population importante. La principale activité vivrière est la riziculture en terrasse (70% de la population vit de l'agriculture à Madagascar). Les problèmes auxquels se confrontent la population sont l'augmentation démographique et la diminution des terres arables, l'érosion de la terre, la rentabilité faible, l'accès sur les marchés difficile, un régime politique marqué par une certaine stagnation, etc. Ce qui conduit à une paupérisation croissante, à la diminution du taux de scolarisation, à des problèmes touchant l'environnement physique, etc. (EDM, 1999; Lapierre, 1992).

La première auteure a fait un séjour de six mois sur place en suivant le projet à la fois du côté des concepteurs de l'institution suisse (en participant aux séances de discussions) et du côté des paysans bénéficiaires (en vivant la vie du village, en participant aux travaux dans les rizières, etc). L'observation et l'entretien ont été les méthodes de recueil de données utilisées sur le terrain.

Pour cette communication, nous procéderons par une analyse des protocoles d'enregistrements effectués lors d'une situation de DP.

III. Les hypothèses générales

Nous faisons l'hypothèse que les processus psychosociaux qui peuvent s'observer au cours des interactions du Diagnostic Paysan reflètent dans une certaine mesure le travail interprétatif des individus engagés dans l'*activité.* Celui-ci implique un processus de référenciation à trois types de contextes qui se trouvent "inter-tissés" dans cette situation (Cole, 1996; Säljö & Wyndhamn, 1993):

- le contexte institutionnel,

- le contexte interindividuel,
- le contexte culturel.

Ces trois contextes jouent le rôle à la fois 1) de cadre normatif, en "contraignant" le processus cognitif de la construction de la signification; et 2) de "donneur de cohérence", en permettant d'inclure la signification dans un champs de significations interreliées (Van Oers, 1998). Nous nous demanderons également dans quelle mesure ces contextes sont "joués", réinventés en fonction d'autres enjeux, et surtout, dans quelle mesure ils peuvent être utilisés par les personnes comme moyens pour penser (Grossen & Perret-Clermont, 1992).

Nous partons donc de l'idée, proche de la perspective constructionniste (Gergen, 1985), selon laquelle les contextes constituent pour les individus des ensembles d'éléments matériels et symboliques dont les significations sont partagées socialement et culturellement - permettant donc une interprétation commune de la réalité et offrant un cadre pour l'action - *et* des éléments dont les significations sont négociées dans le hic et nunc de l'interaction.

Dans un premier temps, nous allons tenter de présenter de manière générale chacun de ces trois contextes, considérés indépendamment pour les besoins de l'analyse. Nous verrons ensuite comment ils peuvent être considérés à la fois en tant que cadres structurant et contraignant ce qui se passe dans la situation, et à la fois en tant que ressources permettant aux individus de mettre en place de nouvelles formes de pensées.

IV. Analyse

1. Le contexte institutionnel

Nous allons tout d'abord mettre en évidence (a) un certain nombre d'éléments de nature représentationnelle qui peuvent être considérés comme sous-jacents à la création du dispositif du DP. Nous verrons ensuite (b) comment ces représentations prennent une forme particulière dans le dispositif du DP, comment elles ont été "concrétisées". Enfin (c), nous étudierons comment les individus interprètent ces éléments du contexte pour finalement le réinventer au cours des interactions.

a) Les représentations sous-jacentes à l'élaboration du DP

La situation du DP, dans sa forme concrète, a été conçue en grande partie par l'équipe suisso-malgache du programme Tany Sy Ala (de la Fondation suisse Intercoopération). Celle-ci l'a pensée et élaborée en fonction de son propre ancrage institutionnel et socio-culturel, en fonction donc d'un ensemble de *représentations* concernant l'"aide au développement", la "formation", le "savoir", les relations étrangers-indigènes, les villageois malgaches, etc..., en fonction aussi de ses expériences passées dans ce pays et en fonction des contraintes qu'elle connaît vis-à-vis, par exemple, de ses bailleurs de fonds

(elle doit en effet justifier l'argent demandé et dépensé en fonction de résultats observables).

Un des principes "philosophiques" fondamentaux souvent cité comme étant à la base de la situation DP est celui d'*empowerment*, qui est considéré comme un principe essentiel dans le Programme Par Pays 1995-2000 Madagascar (DDC, 1994) et défini en ces termes: "Augmenter la capacité des communautés de base à s'organiser pour mieux défendre leurs intérêts (matériels et culturels), à identifier plus réalistement leurs besoins, à définir des priorités, à prendre des décisions concertées et à mener des actions de développement, dans le sens d'une plus grande autonomie (pouvoir de négociation accru) et d'un plus haut niveau de responsabilité" (p.12).

D'autres principes sont également sous-jacents aux choix constitutifs de la situation du DP, qui peuvent être mis en évidence à partir des documents officiels publiés par le programme ou des discours des concepteurs. Par exemple, les principes développés autour de la *formation*. Il semble en effet que ce programme tout particulièrement attribue un rôle important à l'idée de former les gens dans le but de leur permettre d'acquérir une certaine autonomie; alors que d'autres programmes choisissent plutôt de fournir aux gens les ressources financières ou matérielles nécessaires à leur "développement". On peut encore déceler, en arrière-plan de la situation DP, l'importance accordée par les concepteurs au *développement de l'esprit de marché* (augmenter les rendements pour permettre de réaliser des surplus, et ainsi d'assurer un capital permettant ensuite d'investir et d'augmenter les productions...); ou au *développement de la vision à long terme*, de *préservation de la nature* (en fait, ceci était l'axe prioritaire et originel de l'implication de la Suisse à Madagascar), de *développement de la démocratie*, etc. Dans le DP, des conceptions d'ordre *pédagogique* caractérisent également cette situation, telle que la valorisation des échanges d'expériences entre les participants (il s'agit de faire parler les gens de ce qu'ils savent déjà et de leur montrer qu'ils n'ont pas nécessairement besoin d'aide extérieure)...

b) Opérationnalisation des principes guidant la conception du dispositif concret du DP

Ces représentations et "principes" sous-jacents au dispositif concret du DP se marquent dans la structure même de l'activité. Par exemple:

- Prise dans sa totalité, la démarche caractérisant le DP découle de la notion d'*empowerment* puisque, au lieu d'imposer ou de proposer des formations toutes faites, l'idée qui le fonde est de laisser les communautés de base formuler leurs propres besoins en formation;
- L'idée que ce soit un membre de la communauté villageoise qui joue le rôle d'animateur lors du DP peut également être considérée comme relevant de la notion d'empowerment

(éviter l'intervention de personnes étrangères et permettre aux gens eux-mêmes de prendre en charge les processus de décision).

c) Au niveau de l'observation des interactions interindividuelles et de groupes, comment les acteurs de la situation se réfèrent-ils et jouent-ils avec les contraintes du cadre du Diagnostic paysan?

Il semble intéressant, dans un premier temps, d'observer la manière dont l'animateur, appelons-le Alex, intègre dans son comportement verbal les contraintes liées au rôle dont il a été investi [2].

Etudions plus en détails une séquence de discussion où les participants sont invités à parler des problèmes liés à la forêt. Le déroulement du DP prévoit que les participants, à partir de la carte qu'ils ont dessinée, identifient dix thèmes considérés comme particulièrement sensibles pour les habitants de la région, comme par exemple les problèmes liés à la route qui mène au village, l'élevage des porcs et des zébus, la culture du manioc, etc. Pour chacun de ces thèmes, les participants sont invités à recenser les problèmes et leurs causes.

Concernant la discussion portant sur les problèmes de la forêt, on peut faire un certain nombres d'observations:

Alex actualise des comportements que personne d'autre que lui parmi les participants n'actualise (ou seulement de manière sporadique). C'est lui par exemple qui:

- synthétise les idées proposées (de sorte qu'elles puissent être notées sur une fiche) (par exemple, "Donc, une des raisons [de la rareté de la forêt], c'est les feux de brousse");
- relance la discussion en rappelant ce qui a été proposé (p.e. "Quelqu'un a émis l'idée que les jeunes plants sont rares");
- demande aux participants s'ils ont d'autres idées à proposer (p. e. "D'autres idées jusque là?");
- passe à la question suivante s'il n'y a plus d'idées, sans trop attendre (p.e."On va passer tout de suite au problème suivant");
- interrompt les discussions jugées inutiles, ou rappelle les règles quand il juge qu'elles sont enfreintes (p. e. "Nous sommes régis par des règles: levez la main si vous avez des choses à dire parce que le temps ne nous permet pas de parler ensemble. Limitez aussi vos interventions") (Muller & Jonarisona, 1998).

---

[2] Alex n'est pas originaire du village dans lequel se déroule le DP, mais il a épousé la fille d'un riche propriétaire et a été instituteur durant quelques années à l'école primaire. C'est à la fois pour sa connaissance de la région et son niveau d'éducation, qu'Alex a été désigné par son groupe pour occuper cette place. Il avait déjà suivi d'autres formations proposées par l'institution; il est donc également connu et apprécié de l'équipe de l'institution suisse

Dans un certain sens, on peut dire qu'Alex joue le rôle de "garant" ou de "gardien du cadre" en rappelant les objectifs de la séquence, ses limites (au niveau de la gestion du temps, par exemple) et les règles spécifiques qui régissent la gestion de la parole.
Dans un autre type de contexte, le contexte thérapeutique, certains auteurs ont émis l'hypothèse selon laquelle les règles régissant la relation thérapeutique et garanties par le thérapeute peuvent avoir un effet structurant sur l'établissement des processus thérapeutiques et sur le développement personnel du patient (Emiliani & Bastianoni, 1992). Si l'on se permet de transférer cette hypothèse proposée dans le contexte thérapeutique au contexte qui nous préoccupe, établi lui dans le but d'échanger des connaissances et d'élaborer des réflexions, on peut se demander si Alex, en jouant ce rôle de "garant", permet effectivement aux participants de développer des analyses originales.
A ce sujet, nous avons pu observer deux tendances générales:
- On peut observer des séquences où les villageois échangent entre eux des expériences et des connaissances (par exemple, au sujet du compostage ou des plantes médicinales), et proposent des solutions aux problèmes mis en évidence (créer des pépinières pour parer à la disparition des forêts naturelles, par exemple).
Il semble également que les réflexions menées lors du DP ont permis des changements au niveau des pratiques concrètes pour certains des participants, en appliquant par exemple des connaissances pour améliorer la croissance de certaines plantes. L'un d'entre eux parle des suites du DP en ces termes:

> "Lors du transect [observations et discussions sur le terrain], on a essayé de voir les choses sur trois plans, le plan physique, le plan économique et le plan social. C'est le plan économique qui m'a beaucoup intéressé, surtout lorsqu'on a posé la question suivante: "si on regarde sur le plan économique, est-ce que cette culture de riz, par exemple, en l'état actuel des choses, peut nourrir une famille?". Après le DP, je ne vais plus cultiver pour le simple plaisir, mais je vais essayer des techniques meilleures (anciennes ou modernes) et surtout, je vais essayer de faire un petit calcul pour gérer mes productions au niveau de la consommation, de la vente et des semences. Avant, je ne pensais qu'à manger tout ce que je produisais, mais cette fois, je vais prévoir pour avoir plus de rendements" (Joseph, mai 1999, Tanjombita).

- Mais on observe aussi des séquences interactives où Alex, pris lui-même dans les contraintes de son rôle, semble davantage concentré sur les règles que sur le contenu de la discussion.

2. Contexte interindividuel

La situation du DP telle qu'elle a été conçue, renvoie à des conceptions, à des objectifs spécifiques appartenant aux concepteurs et à l'institution pour laquelle ils travaillent. Elle est ensuite "proposée" à des personnes (après de nombreux moments de négociations

entre les différents acteurs) qui vont l'"habiter", la vivre, la recréer, l'utiliser... en fonction de leurs propres objectifs, et des relations qu'ils entretiennent avec les autres personnes présentes. La situation du DP est en cela non pas seulement un espace où des individus pensent et répondent à des problèmes, mais aussi une situation sociale où des processus de positionnement identitaire, de confrontation ou de consensus vont émerger.

Reprenons l'exemple d'une discussion consacrée aux problèmes de la forêt et aux causes pressenties de ces problèmes: un homme d'une trentaine d'années arrive dans la salle où les villageois sont réunis et prend la parole de manière quelque peu intempestive. Cet homme, appelons-le Thomas, présente son point de vue sur le sujet et s'adresse, directement et indirectement, à une autre personne, Maurice. Son ton est vif, presque agressif (il dit à un moment donné par exemple: "Posez vos stylos, vous ne savez pas écrire, vous ne savez pas discuter, vous ne savez pas vous exprimer!"). Jusque là, les participants parlaient les uns après les autres en se centrant sur le thème et surtout, en ne faisant pas explicitement référence à des personnes en particulier. Ce moment est donc suffisamment particulier pour que l'on s'y arrête un instant. Qui sont ces deux personnes? Il s'avère que Thomas est issu d'une grande famille de propriétaires terriens et président de l'organisation paysanne qui organise le DP. Maurice, quant à lui, a des terres, mais en plus petit nombre, et ne possède pas une maison aussi belle que Thomas. Au sein de l'organisation, Maurice est chef d'une des deux équipes qui la constituent. Or, Thomas a dilapidé les terres et les richesses de sa famille, il est un alcoolique notoire et, depuis la création de l'association, n'a jamais rien organisé. En outre, il a, semble-t-il, commis des malversations avec l'argent qui appartenait à la collectivité, et Maurice, récemment, n'a pas hésité à s'en prendre directement à lui, remettant en question sa propre participation si Thomas ne démissionnait pas de l'association. Il semble que de manière générale, dans cette situation de DP, par le contenu et le ton de ses interventions, Thomas tente de réimposer une autorité qu'il sent affaiblie. Dans son cas, il utilise cet espace de discussion pour se montrer, dire qu'il sait et fait des choses, qu'il est quelqu'un d'important, comme s'il voulait remettre en question l'image que les villageois se faisaient de lui.

La situation DP offre donc un cadre que les participants interprètent; ils "profitent" de cette occasion pour penser, agir et aussi maintenir, (re)trouver, renégocier une place au sein du groupe. Les participants entretiennent des relations entre eux, et vont agir en fonction des connaissances qu'ils ont les uns des autres, de leurs positions et statuts réciproques, en fonction aussi d'enjeux personnels (se faire une place dans le groupe, montrer aux autres qu'on sait des choses importantes ou que l'on agit en connaissance de cause, etc.). Le cadre proposé va ainsi devenir, par le travail interactif des participants, une scène où vont se (re)jouer les conflits, les intérêts, les alliances des membres du groupe.

Outre ce phénomène, que l'on peut certainement voir émerger dans d'autres contextes et d'autres cultures, où l'on observe que les individus s'investissent identitairement et en fonction de leurs propres problématiques dans le cadre qui leur est proposé, on peut mettre en évidence certains éléments, certainement davantage liés à la culture malgache (mais qui font aussi écho avec d'autres systèmes d'interprétation). Il semble en effet que les enjeux individuels, dont nous avons vu un exemple dans la séquence avec Thomas et Maurice, s'ancrent dans un système plus vaste lié à une certaine représentation du monde, où l'identité d'un individu est définie avant tout par rapport à sa place dans le système familial. 3. Contexte culturel

Un des concepts centraux dans la culture malgache, relevé par tous les spécialistes de Madagascar, est celui de *fihavanana*. Ce terme, difficile à traduire, renvoie aux liens affectifs qui unissent les membres d'une même famille. Mais ce terme est utilisé de manière plus générale pour parler des relations entre personnes que celles-ci soient apparentées ou non, relations caractérisées par l'absence de toute volonté de nuire et d'une confiance mutuelle. Ces liens sont "garantis" par les ancêtres *(razana)* et marquent donc la dimension cosmique des liens de parenté. En fait, l'ethos du *fihavanana* (Ottino, 1998), est l'expression sur la terre du *lahatra,* l'ordre normal qui gouverne toute chose du monde, vivante ou inerte[3]. Dans les représentations du monde malgache, le *lahatra*, à la fois détermine les actions des hommes par l'intermédiaire des "coutumes" (*fomba*) mises en place par les ancêtres, mais dépend également dans une certaine mesure des hommes eux-mêmes. En effet, certains comportements humains peuvent avoir pour conséquence un dérèglement de cet ordre cosmique. Il semble d'ailleurs que la vie des Malgaches soit marquée par une constante *inquiétude* (Flacourt, 1996): chacun de leurs actes pouvant avoir des répercussions inattendues et leur coûter cher...

Les liens de parenté, sous-tendus par l'ethos du *fihavanana*, tissent symboliquement un système d'interdépendances entre position de l'individu dans le groupe de parentèle, âge, sexe, relation aux ancêtres et à la terre. Il serait trop long ici de présenter ce système d'interpédendances mais il importe de remarquer, par exemple, combien le rapport aux ancêtres (et donc la position dans la généalogie) est important et joue le rôle de critère permettant de situer socialement toute personne.

Dans notre situation de DP, il peut être intéressant de reprendre la séquence dans laquelle Thomas intervient et où, par ses interventions et le ton employé, il commence à perturber l'équilibre qui s'était établi entre les autres participants. Thomas bouleverse les règles établies du DP en prenant la parole longuement, en faisant des commentaires sur les idées

---

[3] Par sa conformité au lahatra, le fihavanana garantit non seulement la moralité des relations, mais aussi crée un univers ordonné, normatif et prévisible (Ottino, 1998).

proposées, en ne levant pas la main avant de parler, en s'adressant à Maurice et le provoquant indirectement. Que fait Alex, l'animateur, qui s'est jusque-là montré si zélé dans l'interprétation de son rôle en synthétisant les idées, réorientant les discussions, amenant les villageois à exprimer leurs idées? Alex se tait, ou presque... Il n'intervient pratiquement pas, alors même que la tension monte. Pour expliquer ce phénomène, on peut mettre en évidence deux éléments:

- Une des règles essentielles qui régit culturellement la communication est celle d'*évitement du conflit* (Dahl, 1993). De manière générale, dans toute communication, la confrontation directe est évitée le plus possible. Ce code partagé par les membres du groupe renvoie à l'importance accordée au respect de la face d'autrui, qui renvoie elle-même certainement, symboliquement, à la peur de provoquer un dérèglement au niveau de l'ordre social et donc aussi au niveau de l'ordre des choses du monde (Bloch, 1975; Dahl, 1993; Keenan, 1975);
- Un autre élément est également à considérer: Thomas et Alex sont liés par les liens de la famille. En effet, Alex a épousé une des sœurs de Thomas. Ils sont ainsi parents par alliance et liés par là même par l'ethos du *fihavanana* qui assure (devrait assurer!) loyauté, respect, entraide et confiance mutuelle. Alex, dans ces circonstances, et du fait qu'il est socialement "inférieur" à Thomas (c'est par son mariage avec la sœur de Thomas qu'il s'est "élevé" dans la hiérarchie sociale), a de la peine à intervenir directement pour remettre Thomas à l'ordre (Dubois, 1979). On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que l'attitude de Thomas a aussi pour but de rappeler à Alex et à tous les villageois présents qu'en référence avec les règles culturelles en vigueur dans le groupe, le statut d'Alex comme animateur du DP n'est pas un statut de pouvoir légitime.

Chose intéressante, on observe, dans cette même séquence, qu'un autre participant du DP prend la parole à ce moment-là et rabroue Thomas. Cette personne, Sylvain, joue le rôle de secrétaire pendant la durée du DP.

Si l'on s'interroge sur la position de cette personne dans la communauté villageoise, on s'aperçoit qu'elle fait partie d'un groupe marginalisé, à l'écart des autres villageois spatialement et symboliquement. Sylvain appartient en effet aux descendants d'esclaves qui, plus d'un siècle après l'abolition de l'esclavage, sont toujours considérés comme ayant un statut particulier (les descendants des hommes libres ne se marient pas avec leurs femmes, par exemple) et marqués surtout par le fait qu'ils sont "sans nom", "sans ancêtres".

Comment se fait-il que Sylvain intervienne de cette façon et se permette de tancer Thomas? On peut faire l'hypothèse que la situation de DP a permis à cette personne d'acquérir un statut spécifique. En tant que secrétaire, il a des droits et des devoirs qu'il ne pourrait avoir dans d'autres circonstances de la vie quotidienne. Se sentant à la fois

légitimé par son statut et n'ayant rien à perdre en risquant le conflit (si le cadre est remis en question, il perd son statut), il se permet de se confronter avec une personne du rang de Thomas.

V. Conclusion

Pour cet exposé, nous avons fait l'hypothèse que ce que nous allions observer en termes de dynamiques psychosociales durant une situation de Diagnostic paysan pouvait être compris si l'on considérait:
1) que les participants à cette situation mettent en place un travail d'interprétation pour donner du sens à ce qu'ils sont en train de vivre et se situer eux-mêmes;
2) et que ce travail d'interprétation se fait à travers un processus de référenciation à trois types de contextes, les contextes institutionnel, interindividuel et culturel.
Dans l'analyse des protocoles, nous avons pu observer que ces trois contextes jouent différentes fonctions pour les acteurs:

a) ils fournissent un cadre pour *l'action*. Nous avons vu par exemple que les concepteurs du Diagnostic ont fait référence aux objectifs et "principes philosophiques" spécifiques à leur institution pour mettre en place un dispositif concret. Nous avons également vu comment Alex se référait au rôle d'animateur tel qu'il avait été défini par le dispositif du Diagnostic pour l'interpréter (au sens théâtral, donc en le réinventant aussi sans cesse en fonction des évènements qui se présentent dans la situation);

b) ils fournissent un cadre qui permet aux individus de se situer en *termes identitaires*. Nous avons pu voir par exemple Sylvain qui, dans la vie quotidienne se trouve normalement marginalisé, se redessiner une identité en fonction du statut octroyé dans cette situation. Nous avons également pu constater que, comme tout autre cadre certainement, celui-ci est utilisé par les personnes comme une scène publique où peuvent se rejouer, se maintenir ou se transformer les conflits et alliances interpersonnelles et ainsi les identités personnelles;

c) ils fournissent un cadre pour la *réflexion*. Il semble que dans certains cas, l'existence de limites, de règles et de statuts distincts (régissant la gestion du temps, de l'espace, de la communication), pour lesquels Alex joue le rôle de garant, a permis aux participants de mettre en place des processus de transmission de connaissances et d'apprentissages, ayant une incidence sur les pratiques concrètes.

En aucun cas, un contexte peut être considéré comme un ensemble d'éléments prédéfinis et déterminants des comportements ou des attitudes. Il est toujours réinterprété en fonction des enjeux personnels et interpersonnels des individus par et dans les interactions: "Le contexte n'est donc pas un facteur purement externe: étant interprété,

représenté par l'individu, il est à la fois "dedans" et "dehors", réalité interne et réalité externe" (Grossen & Perret-Clermont, 1992, p. 118).

Dans ce sens là, nous pouvons nous arrêter, pour conclure, sur l'hypothèse suivante (qu'il faudrait encore creuser et confronter aux données empiriques). Tout se passe comme si la situation du Diagnostic provoquait quelques bouleversements au niveau du travail de référenciation. En effet, on a parfois l'impression que les participants ne savent plus à quels types de contextes se référer pour prendre la parole et agir. Faut-il se référer au contexte culturel, et dans ce cas, le statut d'Alex comme guide et conseiller des discussions n'est pas légitime au sein du groupe, du fait de son origine ? Ou faut-il se référer au contexte institutionnel qui offre une certaine légitimité à Alex, et même à Sylvain, selon d'autres critères, et qui autorise la prise de parole selon d'autres normes que celles de l'âge, du sexe ou de l'origine?

Il se peut que ce soit justement dans les interstices provoqués par le chevauchement des contextes différents, dans ces moments où le travail de référenciation pour les individus est plus malaisé - parce que la situation est marquée à leurs yeux par l'ambivalence - et qu'il implique alors des conflits et des prises de décisions (à la fois au niveau interne de l'individu et au niveau externe du groupe), que se développe des espaces de pensée (Perret-Clermont, 1996/1979). Des espaces où peuvent surgir des réflexions et des pensées originales, marquées par le changement et la distance avec l'habitude et l'"évidence".

Références

Bloch, M. (1975). Introduction. In: M. Bloch (Ed.). *Political language and oratory in traditional society*. London, New-York: Academic Press

Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Dahl, O. (1993). *Malagasy meanings. An interpretive approach to intercultural communication in Madagascar*. Stavanger (Norvège): Center for intercultural communication school of mission and theology.

Flacourt, E. de (1994). *Histoire de la Grande Ile de Madagascar (édition de 1658)*. Paris: Karthala.

DDA (approuvé le 1er décembre 1994). *Programme par pays Madagascar 1995-2000*, Berne (Pour usage interne).

Dubois, R. (1979). *Olombelona, essai sur l'existence personnelle et collective à Madagascar*. Paris: L'harmattan.

Duranti, A. & Goodwin, Ch. (1993). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Emiliani, F. & Bastianoni, P. (1992). La vie quotidienne comme espace thérapeutique. In M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (sous la dir. de). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes* (pp. 63-90) Neuchâtel. Paris: Delachaux et Niestlé.

Etat Du Monde (1999). Madagascar.

Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist, 40,* 2, 266-275.

Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (sous la dir. de) (1992). L'espace thérapeutique. Cadres et contextes. Neuchâtel. Paris: Delachaux et Niestlé.

Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1996). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds.).*Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne: Peter Lang.

Keenan, E. (1975). A sliding sense of obligatoriness: the polystructure of Malagasy oratory. In: M. Bloch (Ed.). *Political language and oratory in traditional society* (pp. 93-112). London, New-York: Academic Press.

DDA (approuvé le 1er décembre 1994). Programme par pays Madagascar 1995-2000, Berne (Pour usage interne).

Lapierre, J.W. (1992). Réflexions sur une décolonisation ratée: Madagascar. *Civilisation, vol XV*, 86-99.

Lave, J. & Chaiklin, S. (Eds) (1993), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lave, J. (1991). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and Culture in Everyday life*, Cambridge: Cambridge University Press (first edition 1988).

Muller, N. & Jonarisona, A. (1998). *Aspects culturels des dynamiques de formation. Une étude de cas en Betsileo dans le cadre du programme TSA (programme de formation en gestion des ressources naturelles)*. Université de Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (à paraître). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge. Analysis of interactions in the specific context of a 'Knowledge Exchange Network'. In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds.). *Sites of learning*..

Ottino, P. (1998). *Les champs de l'ancestralité à Madagascar. Parenté, alliance et patrimoine*. Paris: Karthala-Orstom.

Perret-Clermont, A.-N. (1996/1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne: P. Lang.

Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1993). Solving everyday problems in the formal setting: an empirical study of the school as context for thought. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.),

Understanding practice. Perspectives on activity and context (pp.327-342). Cambridge: Cambridge University Press.

van Oers, B. (2998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction, 8*, 6, 473-488.

L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolutions de problèmes

Pascale Marro Clément[1]

I. Introduction

Ce travail est une contribution à l'étude de la description de l'émergence de la rationalité dans des situations d'acquisition de concepts ou de résolution de problème. Autrement dit, une contribution à l'étude de la description des raisonnements qui se donnent à voir dans une situation où plusieurs individus cherchent à résoudre un problème.

Mon intérêt pour cette problématique est né d'interrogations consécutives à mon activité de thérapeute de la communication et du langage et de chercheur dans le champ de la psychologie sociale du développement et de la logopédie. Que ce soit dans la confrontation à la pathologie ou dans l'étude des processus dits "normaux", la question des relations entre la pensée et le langage a toujours été au centre de mes préoccupations.

Plus précisément il m'a paru intéressant de cibler mon regard sur ces situations où le langage est au service non seulement de la relation mais aussi de la situation, c'est-à-dire le monde auquel les interlocuteurs se rapportent.

C'est ce que j'appelle **situations de résolution de problèmes**. Elles sont largement utilisées dans la pratique logopédique sans pour autant faire l'objet d'analyses systématiques et bien souvent sans être dignes de figurer dans les protocoles d'évaluation des compétences communicationnelles et langagières des sujets. Or, dans la mesure où les difficultés des enfants souffrant de trouble de la communication et du langage, sont fréquemment associées à des difficultés de nature cognitive, l'étude des relations entre processus interlocutoires et processus cognitifs s'avérait pertinent à mes yeux.

Par ailleurs, grâce aux recherches auxquelles j'ai eu l'occasion de participer, je pouvais constater que la psychologie sociale du développement cognitif manifestait un intérêt croissant pour les situations mettant en scène un réel de plus en plus complexe. Ce sont ces réflexions qui ont nourri mon questionnement sur le rôle des différents objets de référence dans une relation située entre processus interlocutoire et processus de pensée. C'est à

[1] Texte présenté à l'occasion de la soutenance de thèse de doctorat, le 18 juin 1999. Elle a été faite dans le cadre d'une convention de co-tutelle entre l'Université de Nancy II et l'Université de Neuchâtel. Le jury comprenait Anne-Nelly Perret-Clermont, directrice de thèse, Alain Trognon, co-directeur de thèse, professeur à l'Université de Nancy II (France), Eddy Roulet, professeur à l'Université de Genève, Leslie Smith, professeur à l'Université de Lancaster (Grande-Bretagne).

partir de ce contexte, aussi bien théorique qu'empirique, que j'ai développé mon approche.
Celle-ci s'inscrit dans le courant interactionniste qui considère que l'individu est situé et qu'il doit donc gérer les dimensions sociales, verbales et cognitives des situations dans lesquelles il est amené à agir et à interagir. L'objectif est de montrer comment, dans une situation d'interaction, des sujets arrivent à émettre un jugement, à résoudre un problème, bref à penser tout en engendrant de la conversation.
Je me suis donc centrée, en particulier en ce qui concerne la formation de la pensée dans l'interaction, sur le **rôle du référent**. La question était la suivante: "Comment décrire la rationalité qui se construit et qui émerge dans l'interaction entre plusieurs sujets lorsque le réel intervient de manière différente ?"
Pour répondre à cette question j'ai cherché à élaborer une démarche qui intègre les dimensions liées à la logique de l'interaction et à celle attribuée au réel en l'appuyant sur une analyse des micro-processus actualisés dans une interaction.

II. Organisation de la thèse

La thèse se divise en trois parties.
Dans la première partie, je présente un choix de courants théoriques qui s'intéressent à la formation de la pensée, ce qui me permet de décrire l'état actuel de nos compréhensions et, à partir de là, d'élaborer les outils de ma démarche.
La deuxième partie me sert à fonder les éléments constitutifs du cadre d'analyse et à présenter un modèle descriptif.
Dans la troisième partie, j'analyse, à l'aide de ce modèle, trois situations d'interaction faisant intervenir des réels plus ou moins équivoques et dynamiques.

III. Première partie: les outils théoriques

L'analyse théorique s'articule autour de deux axes.
Le premier pose la problématique de la rationalité dans une dimension philosophique et pragmatique. Les philosophes comme Quine-Dennet-Davidson et Jacques montrent que la rationalité peut être considérée comme quelque chose d'idéal qui gouverne la relation d'un individu avec le monde et avec les autres humains. Dans ce travail j'ai donc considéré la rationalité comme un état hypothétique. De plus, les auteurs auxquels je me réfère postulent que les inscriptions subjectives s'actualisent dans des situations communicationnelles au sein desquelles chaque être humain attribue une valeur à ce que disent et font les autres. La rationalité humaine fonctionne donc à l'intérieur de ce que les

auteurs appellent un système d'attributions croisées de rationalité. Ce sont ces processus d'attributions croisées bien que fondamentalement indéterminés, qui permettent aux sujets de se comprendre. La description des stratégies d'interprétation mises en œuvre par les individus dans leurs communications quotidiennes est donc non seulement indispensable pour comprendre le fonctionnement humain mais aussi pour éclairer l'attitude même du psychologue à la recherche d'un modèle d'analyse et d'attribution de rationalité le plus pertinent possible. En effet, bien qu'occupant une position spécifique les stratégies utilisées par le psychologue pour interpréter et comprendre le réel s'apparentent à celles observées dans les interactions quotidiennes.

Le fait de postuler que le langage est lié au développement des conduites en général, nous ramène à la psychologie du développement qui constitue le deuxième axe de l'analyse théorique. Dans le cadre de la psychologie sociale du développement cognitif, de nombreux travaux, en particulier ceux de Perret-Clermont et collaborateurs, ont mis en évidence d'une part la manière dont se construisent à l'intérieur de situations d'interactions de natures différentes les significations et les compétences cognitives d'un sujet, et d'autres part les différents facteurs susceptibles d'influencer cette construction. L'originalité de ces travaux réside dans le fait qu'ils ont amené les chercheurs à analyser plus précisément les effets des significations construites par les sujets à propos des situations dans lesquelles ils évoluent. La problématique du développement est ainsi abordée d'un point de vue social et interactionniste. L'unité d'analyse est constituée par la situation d'interaction dans laquelle le sujet en relation avec un ou plusieurs autre(s) sujet(s) présents ou absents est confronté à un objet.

Si j'ai repris ici également les approches de Piaget et de Vygotsky, c'est qu'ils ont pensé le sujet en développement dans ses rapports à l'objet, à l'activité, aux autres sujets et à la culture (y compris les outils médiateurs dont le langage en particulier). Ces hypothèses n'ont à ma connaissance pas été réfutées et les courants les plus récents en psychologie sociale du développement cognitif continuent de s'y référer pour fonder leurs approches en mettant l'accent sur l'importance de la socialisation en tant que moteur de l'intentionnalité.

Le choix qui consiste à prendre l'**espace interactif** comme cadre empirique d'observation de l'émergence de la rationalité s'est fait sur la base de ces approches à la fois psychologique, philosophique et pragmatique : autrement dit c'est dans l'**usage du langage dans sa dimension pragmatico-logique** qu'il est possible d'observer comment le rationnel se construit.

IV. Un cadre d'analyse particulier

La question était: "Comment décrire la rationalité qui se construit et qui émerge dans l'interaction entre plusieurs sujets lorsque le réel intervient de manière différente ?". Pour y répondre il est proposé ici de partir des illocutions et des actions, c'est-à-dire de ce que disent et font les interlocuteurs dans une situation précise et de repérer, au fur et à mesure de l'évolution de l'interaction, les éléments qui permettent de faire des inférences, et de construire ainsi un modèle descriptif de la connaissance émergente. Il s'agit donc, sur cette base, de dégager, selon un processus d'élimination, un système cohérent d'hypothèses de rationalité établi par le chercheur.

Pour réaliser cet objectif deux théories sont nécessaires:

- **une théorie de l'enchaînement conversationnel** afin de montrer comment, au fur et à mesure du déroulement conversationnel, il est possible de "trancher" pour l'une ou l'autre des hypothèses de rationalité et d'attribuer ainsi aux sujets la compréhension d'une notion. J'utilise pour cela la logique interlocutoire développée dans les travaux de Trognon et collaborateurs. La logique interlocutoire est intéressante dans ce contexte parce qu'elle permet d'accompagner de manière analytique le déroulement des processus conversationnels et de faire ressortir les régularités ou les règles qui en émanent progressivement, sans déstructurer l'organisation séquentielle et hiérarchique de la conversation ou imposer des catégories d'analyse. C'est la notion d'acte de langage qui constitue l'interface permettant d'observer la "grammaire" des différents contenus de pensée et contenus communicatifs mis en œuvre dans l'interlocution. Plus précisément c'est l'analyse des relations entre les propriétés logiques des actes de langage qui sert d'outil pour tenter de restituer au fur et à mesure de l'interaction, l'engendrement des systèmes représentationnels et interactionnels.
- **une formalisation du monde de référence en jeu dans l'interlocution**. Elle est nécessaire pour définir la logique des contenus propositionnels des illocutions produites dans les situations étudiées, l'objet de référence contrôlant, en quelque sorte, les attributions croisées des interlocuteurs. Ce sont les illocutions effectives et intégrées dans la logique du déroulement conversationnel qu'il s'agit de formaliser afin non seulement d'inférer les représentations des sujets sous-jacentes aux illocutions, mais également de montrer l'adéquation ou non de ces représentations dans le domaine conceptuel en question.

  En quoi la formalisation de la représentation de ce qui est véhiculé par le dire est-elle nécessaire?

  Lorsque deux ou plusieurs sujets interagissent, ils agissent et parlent à propos d'un monde (réel ou imaginaire). Cet aspect est traduit dans la forme même des actes de langage (F(p)). La force F représente l'aspect fonctionnel d'une illocution (fonction

réalisée en usant de l'énoncé) alors que le contenu propositionnel (p) correspond à sa fonction représentationnelle ou cognitive (état de chose prédiqué dans l'acte de langage). Les contenus propositionnels, contrairement aux forces, sont dépendants du domaine conceptuel auquel les interlocuteurs se réfèrent. Il convient donc d'adopter une formalisation de ces contenus propositionnels qui soit pertinente par rapport au domaine conceptuel et qui soit la plus proche possible de ce qui est effectivement énoncé.

Les fonctions des formalisations proposées sont donc les suivantes:

- permettre de traduire toutes les propriétés du monde de référence et les actions de transformations susceptibles d'y être opérées;
- permettre de traduire toutes les illocutions qui ont un rapport avec ce monde de référence;
- permettre de déduire les éléments qui manquent ou qui font l'objet de confusion pour la compréhension d'une notion ou la proposition de solution à un problème.
- permettre de constituer les différents systèmes de contenus propositionnels mis en avant dans l'interlocution.

Pour le cadre d'analyse proposé dans ce travail, il est capital de différencier la formalisation du monde physique dans lequel évoluent les intervenants et la formalisation des représentations attribuées aux intervenants. La condition de vérité s'applique au monde physique. Par exemple, dans un contexte d'égalisation des quantités de liquide entre deux verres de largeur différente, dire que le volume occupé par un liquide dans un contenant de forme cylindrique est représenté par le produit de la surface de base du récipient et de sa hauteur répond à cette condition. De même les relations sont toujours conservées. Un décilitre est toujours plus grand que cinq centilitres. Par contre, les sujets peuvent avoir une représentation tronquée faite de déductions logiques impropres les conduisant à des interprétations inadéquates. Par exemple, le raisonnement "deux verres de largeur différente remplis à même hauteur contiennent la même quantité de liquide" est incomplet car il ne tient pas compte du rapport entre les surfaces de base des récipients. Ceci m'amène à distinguer ici un modèle du monde caractérisé par des relations physiques se traduisant en terme de notation mathématique par principe non défectueux et un modèle des représentations cognitives en élaboration qui lui peut l'être.

Chaque énonciation est ainsi mise en rapport avec les formalisations correspondantes (les deux modèles dont je viens de parler) afin de donner une représentation de ce que disent les interlocuteurs. Ces systèmes de contenus propositionnels sont analysés ensuite en suivant leur évolution au fil de la progression de l'échange intersubjectif.

V. Application du cadre d'analyse dans trois situations d'observations

Les situations choisies pour l'application du cadre d'analyse sont celles de "micro-laboratoires" de la réalité dans lesquels il s'agit d'observer l'émergence du rationnel. Ce sont des situations de résolution de problèmes:

- expressions de jugements dans le cadre d'une tâche d'égalisation des quantités de liquide entre deux verres de largeur différente
- co-élaboration d'une solution dans une tâche de construction d'une machine dirigée par un ordinateur
- co-élaboration d'une solution dans une tâche de résolution d'un problème informatique

Chaque situation a été vidéo-enregistrée et transcrite sur les plans verbaux et non-verbaux. Les trois réels mis en jeu dans ces corpus se distinguent par ce que j'ai appelé métaphoriquement trois "positions d'énonciation" du réel:

- *le réel comme état*: une position que l'on peut qualifier de "muette" et d'équivoque. Dans le premier corpus, l'objet de référence peut être considéré comme un objet équivoque dans la mesure où ce n'est qu'à partir de ses différentes configurations que les sujets devront établir l'égalité de la quantité de liquide.
- *le réel comme acteur:* une position dans laquelle, le réel réagit, devenant ainsi partie prenante dans l'interaction (pour les aspects concernant le dispositif mécanique du 2ème et 3ème corpus). Dans ces corpus la chronologie des actes à accomplir se trouve fortement imposée par la logique liée à la nature du réel. Cette logique concerne la dépendance de certains actes vis-à-vis d'autres, comme par exemple le fait de brancher un moteur avant de le mettre en marche. De plus, les sujets ont ici une action directe sur les objets du réel. Ces actions produisent des effets au niveau du dispositif mécanique lui-même et offrent ainsi aux sujets des feed-back dont ils peuvent tenir compte ou non dans leur processus de résolution.
- *le réel comme interlocuteur:* une position "mixte" où, par l'intermédiaire du dispositif informatique, le réel est à la fois "muet" (il s'agira alors de l'interpréter) et "acteur", les réactions observables à l'écran imposant parfois une partie de la perception. Le fait d'introduire un dispositif informatique (ce qui est le cas de deux deniers corpus) intègre les caractéristiques des deux positions d'énonciation précédentes. Les effets des actions produites sur le réel s'imposent également, mais ce "feed-back" du réel reste en partie équivoque dans la mesure où non seulement il agit, mais il "raisonne" et "parle" aussi, condensant en quelque sorte l'interlocution.

VI. Résultats

L'analyse de ces situations permet de mettre en évidence les stratégies socio-cognitives qui sont activées dans la résolution des problèmes qui se présentent aux sujets. Plus concrètement, elle permet d'étudier comment les individus arrivent à gérer les contraintes liées à la logique en jeu dans la tâche, celles liées à la logique des interactions verbales et sociales et celles liées aux coordinations d'actions, tout en évoluant dans la poursuite de leur objectif.

Lorsque le réel s'impose aux interlocuteurs, la logique attribuée à l'objet devient partie intégrante de la logique propre à l'interlocution. Ce phénomène apparaît dans les échanges portant sur la négociation des conditions préparatoires dont dépend la réalisation interlocutoire des propriétés logiques des actes de langage. Le fait est que dans le deuxième et le troisième corpus analysé, ces conditions sont imposées par la logique attribuée au réel et sont négociées intersubjectivement. En quelque sorte les interlocuteurs sont obligés de modifier leurs compréhensions du monde.

EXEMPLE:
Si l'on prend par exemple le tour de parole au sujet de la longueur d'une ficelle dans le dispositif Lego-logo: "ha là t'as vu i zont mis mis une plus longue hein", cet acte illocutoire correspond d'un point de vue logique à une déduction sur une action déjà accomplie: "il faut s'occuper de la ficelle car ils en ont mis une plus longue". D'un point de vue interlocutoire c'est l'initiation d'un nouvel échange par une demande indirecte de confirmation d'un constat.

A5a: ha là t'as vu
A5b: i zont mis mis une plus longue hein (A tient la ficelle)
B6a: (B arrête de manipuler)
B6b: quoi ?
B6c: ça c'est des p'tites XXX

Le directif indirect "la ficelle est trop longue il faut la raccourcir" implicité par l'assertion "i zont mis une plus longue" est refusé par B (B6b/c) au moyen de la profération d'une assertion "c'est des p'tites". Cette assertion a comme implication la non-satisfaction d'une des conditions préparatoires de A5b, à savoir "on ne peut pas rendre plus petit quelque chose qui est déjà petit"Ce mouvement interlocutoire formalise l'expression d'un désaccord entre les deux enfants qui porte sur la longueur de la ficelle. Pour avancer dans la résolution de leur problème, ils doivent donc entreprendre un travail de négociation portant sur la défectuosité d'une condition préparatoire: " ficelle trop longue". Ils ne peuvent pas faire l'économie de ce travail étant donné que l'objectif commun de la tâche qu'ils partagent implicitement en dépend. Ce travail de négociation se traduira conversationnellement par l'ouverture d'une séquence subordonnée.

A19: c'qui i c'est qu'là (B fait avancer le chariot en tournant la poulie)
B20: là i déraille le chariot déraille (B fait avancer le chariot en tournant la poulie)
A21: non ?!? le chariot déraille (B fait avancer le chariot en tournant la poulie)
B22a: XXX i déraille le chariot déraille
B22b: i tire pas assez hein ? hein? (B lâche la poulie) le chariot recule
B22c: on va falloir casser un peu raccourcir la ficelle
B22d: (B prend pièce pour raccourcir ficelle et manipule le poids)
A23: c'est toi qui la raccourcis

B24a: ouais, ouais // (marmonne et fait des bruitages B raccourit la ficelle)

Après avoir lâché effectué de nombreuses manipulations, B termine son analyse en produisant cette fois une proposition indirecte d'action (B22c/d). Cette proposition d'action constitue la fin d'un processus interlocutoire complexe. Elle a une portée locale dans le sens où elle implique que la ficelle est trop longue ce qui provoque une mauvaise traction du chariot par le poids. Cette proposition d'action a également une portée distale dans le sens où elle satisfait la proposition d'action implicitée en A5 et amène la clôture du mouvement interlocutoire initié par le désaccord des enfants au sujet de la longueur de la ficelle.

Ceci n'apparaît pas dans le premier corpus où le réel n'a pas de place énonciative. Il ne s'impose pas forcément dans la résolution de la tâche. Les négociations intersubjectives portent donc sur des représentations liées aux représentations de chaque interlocuteur, ces dernières ne se vérifiant pas dans le réel. La perception de l'égalité ne s'impose pas d'emblée dans le rapport au monde, mais est directement liée à une certaine compréhension de la notion de conservation. On peut donc considérer cet objet de discussion comme semi-dynamique dans la mesure où, l'état perçu par certains interlocuteurs ne correspond pas à celui prévu alors que pour d'autres oui. Ceci est particulièrement visible dans les opérations de transvasement du verre-étalon au verre d'origine.

Les mouvements interlocutoires ayant pour objectif l'établissement de l'accord quant à l'égalité des quantités de liquide vont donc se développer à partir de négociations des représentations des sujets en fonction des états du monde perçus.

Les analyses ont également permis de mettre en évidence les micro-processus faisant partie de phénomènes socio-cognitifs plus globaux. Des épisodes d'étayage, d'expression et de résolution de désaccords, de co-construction de solutions ou d'imposition de point de vue ont été ainsi observés. Ces descriptions contribuent à enrichir notre compréhension du fonctionnement psychosocial des individus actifs dans des tâches de résolutions de problèmes.

L'analyse des trois corpus et ses résultats nous renseignent d'une part sur la pertinence du cadre d'analyse proposé ici et, d'autre part, sur les processus psychosociaux et interlocutoires d'émergence de rationalité. Cette démarche permet de décrire comment, en fonction de ses caractéristiques propres, l'objet en discussion intervient dans les négociations intersubjectives. Le monde de référence est bien sûr construit et co-construit par les interlocuteurs, mais il a ses lois propres et l'expérience intersubjective de ces lois intervient directement dans le processus de résolution.

Ces constatations sont bien sûr propres aux "micro-laboratoires" auxquels j'ai appliqué la méthodologie défendue dans ce travail. Afin de progresser dans la compréhension des processus d'émergence de rationalité, il s'agira, d'une part, d'utiliser ce cadre pour

l'analyse de contextes différents et en plus grand nombre et, d'autre part, de l'intégrer en complément à d'autres démarches méthodologiques utilisées pour décrire le sujet en développement.

Apprendre et enseigner avec efficience à l'école

Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique[1]

Anne-Nelly Perret-Clermont

Introduction

Est-il vraiment possible de tout enseigner à l'école? Examinons, dans une perspective psychosociale, si le cadre scolaire est vraiment compatible (et alors à quelles conditions) avec la transmission de certains savoirs et savoir-faire, et quelles sont les éventuelles alternatives envisageables notamment dans la formation professionnelle. Par situation scolaire, par école, j'entends ici la manière classique de concevoir l'école et l'enseignement selon les modalités les plus répandues actuellement (et non pas des formes pionnières, marginales ou originales, qui devraient être examinées en tant que telles, mais sont hors du présent propos).

Que peut-on transmettre dans le cadre scolaire ? Cette question je vais la traiter comme psychologue, avec une certaine admiration pour cette fabuleuse capacité de l'être humain d'apprendre et de pouvoir ainsi s'approprier non seulement la mémoire de sa propre expérience, mais aussi le bagage culturel de son entourage, de ses interlocuteurs ; admiration également pour cette faculté offerte par le psychisme de non seulement apprendre, mais aussi d'enrichir, par de nouvelles créations, les ressources de l'humanité. L'espèce humaine, différemment des animaux, peut transmettre de génération en génération, plus ou moins consciemment, l'expérience. Et cela, à mes yeux de psychologue, tient toujours et encore du miracle ! Qu'est-ce qui sous-tend cette capacité de défier le temps – ou plutôt d'en tirer parti – pour transmettre, de génération en génération,

[1] Ce texte , qui paraîtra dans le livre en préparation édité par Uri Peter Trier, est la version écrite de l'exposé présenté dans le cadre du Congrès PNR 33/SSRE qui a eu lieu à Neuchâtel du 29 septembre au 3 octobre 1999, revue sur la base de la transcription établie par Yann Vuillemin que nous tenons à vivement remercier pour ce patient travail.
Les recherches présentées dans cet exposé ont été conduites largement avec le soutien du Fonds National de la Recherche scientifique en particulier dans le cadre du PNR 33 (contrat N° 4033-35864) ainsi que grâce aux contrats N°1-372.086753 et 11-28561.90 en étroite collaboration notamment avec Jean-François Perret et Danièle Golay Schilter, Luc-Olivier Pochon, Maria Luisa Schubauer-Leoni, Michèle Grossen, Michel Nicolet, Antonio Iannaccone, Pascale Marro Clément, Nathalie Muller, et d'autres encore à l'étranger, en particulier Felice Carugati.

l'expérience? Comment l'organisation des relations interpersonnelles rend-elle possible cet héritage? Et dans cette dynamique, quel est le rôle de l'école – invention institutionnelle relativement récente dans l'histoire de l'humanité? La question pédagogique corrélative est de savoir comment favoriser cette capacité d'apprendre, de s'approprier, de créer et de transmettre. Il y a là un véritable enjeu pour toute société, et qui prend une acuité particulière dans la nôtre puisque ses bagages culturels semblent s'enrichir et se complexifier rapidement, alors que des liens de solidarité entre les générations se trouvent pris dans de fortes tensions. Que peut faire l'école?

Car l'école n'est pas à l'origine de tous les savoirs. Apprendre à parler, par exemple : c'est une tâche d'une difficulté fabuleuse que l'enfant surmonte en général *avant* la scolarisation ! Telle que nous la connaissons, l'école classique pourrait-elle enseigner à parler? On peut chercher d'autres exemples de tâches complexes qui s'acquièrent hors des murs de la salle de classe. Dans la suite de l'exposé on examinera le cas de l'acquisition de savoir-faire techniques et professionnels contemporains relatifs à l'utilisation d'outils informatiques sophistiqués. Ces nouveaux savoir-faire nécessitent non seulement des compétences de la part des individus, mais aussi de la part des équipes qui doivent organiser la coordination, souvent très complexe, des compétences individuelles en présence – et ceci à tel point que le psychologue peut légitimement se demander s'il s'agit vraiment de compétences individuelles, ce dont s'occupe habituellement l'école, ou s'il ne serait pas plus judicieux de parler de compétences en synergie, de compétences collectives comme nous le verrons plus tard. Si tel est le cas, le travail du chercheur en psychologie se complexifie nettement. Car dans l'histoire scientifique de cette discipline, sauf exceptions, ce sont plutôt des compétences individuelles qui ont été étudiées et – il faut bien l'avouer – relatives à des tâches plutôt simples.

Que sait-on déjà, du point de vue de la psychologie sociale, sur les processus en jeu dans l'apprentissage d'une tâche, d'une connaissance voire, d'un savoir technique complexe ? Cette question sera abordée dans la suite de l'exposé au moyen d'un "triptyque", puis d'une "excursion" avec l'équipe qu'a dirigée Jean-François Perret dans le cadre du projet "Apprendre un métier technique aujourd'hui" du Programme National de Recherche PNR33, avant d'en arriver à quelques conclusions provisoires.

Méthodologie

La démarche des recherches présentées ici relève d'un double mouvement du terrain au laboratoire, puis du laboratoire au terrain, dans un constant va-et-vient. Il s'agit de recueillir des observations empiriques, de tenter un premier essai de problématisation de ces observations avec prise d'appuis sur des théories (ou plus modestement sur des bribes de théories) afin de former des hypothèses. Celles-ci seront examinées, soit sur le terrain, soit en laboratoire. Ce dernier offre des circonstances qui permettent de simplifier les situations, c'est-à-dire de les "purifier" en maintenant un certain nombre de variables fixes, tout en guidant l'enquête par un questionnement très précis. Le terrain, quant à lui, rappelle la complexité du réel en mettant l'investigation aux prises non seulement avec des variables maîtrisables mais aussi avec des facteurs inconnus ou, en tout cas, dont on n'a pas conscience; il provoque aussi des effets d'ordre de grandeur; il invite à la prise en compte des récits des acteurs ainsi soustraits au simple rôle d' "objets" d'observation.

I. Triptyque

1. Premier volet : Psychologie sociale des processus d'apprentissage

Comment fonctionne la pensée, comment ce miracle de transmission, de communication d'une personne à l'autre, se fait-il? Au-delà des motivations individuelles et des dispositions cognitives de chacun, peut-on discerner dans quelles *conditions interpersonnelles et institutionnelles* l'acquisition de connaissances et le développement de la pensée deviennent possibles? Comment la réflexion, le jugement instruit, la créativité intellectuelle, artistique, technique, l'imagination, l'organisation collective et constructive de la vie sociale rendent-ils possibles, à travers les interactions, la quête de sens et l'élaboration de démarches fécondes?

Souvent les dysfonctionnements d'un processus attirent plus l'attention et la quête d'interprétations que la réussite. C'est pourquoi nous allons nous pencher d'abord sur les situations d'échec dans l'apprentissage, et en particulier sur la façon dont les acteurs (l'école, mais aussi les élèves, voire les chercheurs) tentent d'en rendre compte. Il s'agira ensuite de se distancer par rapport à ces interprétations "naïves", en cherchant à formuler des hypothèses alternatives. Ceci nous conduira alors à examiner les processus d'apprentissage non plus seulement sous l'angle de la réussite ou de l'échec d'*individus*, mais en replaçant cette activité d'appropriation de connaissances, ainsi que le sens qui est

conféré à ses aboutissements ou échecs, dans la perspective des relations interpersonnelles et des processus de communication au sein desquels l'apprentissage est censé avoir lieu. Il s'agira alors aussi de considérer le champ socio-culturel plus large dans lequel sont "nichées" ces relations interpersonnelles et ces interactions sociales.

A) Les échecs et leurs interprétations

Sur le terrain

Bien sûr les échecs scolaires sont généralement mal vécus par les élèves, que ce soit lors de redoublements, lors de l'orientation et de la sélection scolaire (placement dans une filière d'études de bas prestige), ou simplement à chaque mauvaise note. La fréquentation de la vie scolaire rend évident aussi, assez rapidement, que le quotient intellectuel supposé des élèves n'est de loin pas la seule variable qui définisse leur probabilité d'orientation négative ou d'échec : motivation, maladie, soutien familial, violences, vie affective, langues parlées, etc. sont autant de tremplins ou d'écueils pour le plein engagement dans l'activité d' "élève studieux" et le travail de reconnaissance sociale que nécessite la vie scolaire. D'ailleurs les règles-mêmes du fonctionnement de l'école fixent a priori des seuils de réussite : l'école ne s'est jamais imaginée comme susceptible de faire atteindre à tous les élèves la pleine maîtrise des ses exigences (à moins qu'elle n'ait simplement jamais imaginé que ses "clients" puissent tous y aspirer et en être capables). L'échec est donc inscrit dans le fonctionnement-même de l'institution. Et au-delà de ce qui est dû directement aux caractéristiques spécifiques de l'école, les sociologues ont montré à maintes reprises, depuis longtemps déjà, l'existence de fortes corrélations entre l'origine sociale des élèves, la formation de leurs parents, leur origine culturelle, leur lieu d'habitation et leurs chances de réussir scolairement.

En laboratoire

Après avoir été emmenés par leur espoir d'établir des instruments psychométriques indépendants de l'expérience scolaire et susceptibles de mesurer l'intelligence comme une donnée quasi-biologique, bien des psychologues ont vécu au cours des années 1960 - 70 une grande déception (ou une étape d'intéressant réalisme !) en découvrant qu'au niveau des tests psychologiques on retrouve les mêmes corrélations que celles décrites par les sociologues précédemment cités. Le contexte social, culturel et familial pèse-t-il tout simplement de la même façon sur la définition des compétences psychologiques et des compétences scolaires ? Ou bien d'autres facteurs sont-ils en jeu, et alors faut-il reformuler l'ensemble de la problématique ? Avec Maria Luisa Schubauer-Leoni, Michèle Grossen et

d'autres collègues encore, nous avons fait varier des conditions de présentation de tests à des enfants, dans des situations de classe et de laboratoire, afin d'observer ce qui affectait leurs performances (voir notamment Perret-Clermont, Grossen, Nicolet, & Schubauer-Leoni, 1979 (rééd. augm. 1996), Carugati & Perret-Clermont, 1999). Ainsi, par un plan expérimental astucieux, Schubauer-Leoni, (1990) constate que lorsque l'on donne à des enfants de 5 ans une tâche en leur disant, soit qu'ils vont la réaliser avec une "maîtresse", soit au contraire qu'il s'agit d' "un jeu" qu'ils vont faire avec une "dame", les résultats montrent qu'à l'âge du jardin-d'enfants ceux-ci performent beaucoup mieux avec la "dame" alors que, six mois plus tard, en première primaire, leur niveau est meilleur si la personne leur est présentée comme une institutrice : les compétences cognitives s'avèrent marquées par des effets de rôles qui diffèrent selon le contexte institutionnel. Monteil (1990), quant à lui démontre que des élèves réputés bons, ou réputés faibles, performent différemment selon qu'ils croient être interrogés en privé ou en public, c'est-à-dire selon la visibilité de leur compétence qui améliore la performance des uns et affaiblit celle des autres. Dans d'autres recherches (Grossen, Iannaccone, Liengme Bessire, & Perret-Clermont, 1996), il est apparu que dans le travail en dyades, les performances tendent à être moins bonnes lorsque les enfants croient que leur partenaire est plus compétent qu'eux, même si cette croyance est fausse.

Il n'est pas possible d'énumérer ici tous les résultats de ce courant de recherche. Contentons-nous de souligner combien il est systématiquement apparu que la compétence de l'individu est influencée par le rapport qu'il établit à la connaissance (notamment via la mise en scène de la situation), par l'image du partenaire, par l'interaction sociale qui se déroule. En conséquence, il faut bien constater que le test ou l'épreuve pédagogique ne mesure pas tant la compétence mais plutôt la *performance* (presqu'au sens théâtral du terme) que l'enfant croit devoir faire dans la situation dans laquelle il se trouve placé.

Peut-on alors construire, en laboratoire, des situations telles que des enfants qui performent mal s'avèrent capables soudain de réussite, une fois la "scène" comprise? Un pré-test a alors eu pour but de recruter des élèves d'un niveau de compétence soi-disant faible. Ceux-ci ont ensuite été placés devant les mêmes tâches, mais dans des circonstances bien étudiées. Un post-test ultérieur mesurait à nouveau leur niveau. Les résultats ont indiqué, de façon répétée, qu'il y a effectivement moyen de créer, dans certaines circonstances, des situations expérimentales en laboratoire telles que les retards de "compétence" des plus faibles soient susceptibles de s'avérer compensés lors du post-

test. Dix minutes de séance en laboratoire se sont montrées *parfois* susceptibles de faire "disparaître" les "handicaps" socioculturels de ces enfants face aux tests concernés (Perret-Clermont et al., 1979 (rééd. augm. 1996)).

Quelles sont les conditions pour que ce "miracle" ait lieu en laboratoire? Résumons-les: il faut bien sûr que ces élèves aient atteint un niveau prérequis qui leur permette d'entrer en matière dans la tâche; il faut ensuite que, lorsqu'ils abordent la tâche, ils se voient confrontés à des points de vue (des compréhensions) différents du leur. La tâche doit être clairement définie afin que l'objet de discours, l'objet de réflexion qui leur est soumis, soit bien perçu par le testeur ou le maître de la même façon que par l'élève – ceci nécessite une forme d'espace de négociation dans la relation (Grossen, 1988; Grossen, Liengme Bessire, & Perret-Clermont, 1997). Il faut aussi que les consignes données dans cette tâche éclairent l'enfant sur les motifs de l'action ou de la réflexion qu'il devra conduire (Donaldson, 1978; Light & Perret-Clermont, 1989). On observe, si ces conditions sont réunies, que l'enfant peut alors commencer à cerner ce dont il est question dans l'esprit de celui qui va l'évaluer, qu'il comprend qu'il y a désaccord entre sa perception première de ce qu'il croyait devoir répondre et ce qui semble attendu du point de vue normatif par ses partenaires, et ainsi il a plus de chances de comprendre dans quel sens il doit mettre en route son "moteur" intellectuel pour produire les réponses appropriées (ou en tout cas attendues).

Ces travaux nous ont donc amenés à reproblématiser les objets de nos préoccupations. En effet la tendance est grande chez les parents, chez les enseignants et même chez les psychologues, de considérer, lorsqu'un enfant échoue à un test, qu'*il* est simplement *incompétent*! L'hypothèse alternative, conduit à une reformulation de la problématique: elle consiste à se dire que lorsqu'un enfant échoue à un test, il n'est pas nécessairement en défaut de compétence, mais qu'il n'a peut-être pas compris quel était l'objet de l'activité intellectuelle sollicitée par ce test. Invitation donc à considérer le problème de la communication: comment celle-ci s'établit-elle, évolue-t-elle, en désignant avec plus ou moins d'ambiguïtés, voire de paradoxes, l'objet de la réflexion, sa vection et ses normes de référence ? Qui parle à qui, de quoi et pourquoi ? L'étude récente du comportement d'enfants sourds dans de telles tâches de test (Perret, Prélaz, & Perret-Clermont, 1994a; Perret, Prélaz, & Perret-Clermont, 1994b; van Loon, Perret-Clermont, Perret, & Marro Clément, 1998) souligne aussi l'importance d'une prise en compte des modalités de la

communication, chez les sourds bien sûr, mais sans doute en est-il aussi ainsi chez les "entendants".

B) Retour au terrain avec de nouvelles hypothèses en termes de communication et d'intersubjectivité à construire dans une micro-histoire

Ce problème initialement formulé en termes de compétences individuelles et reformulé en termes de communication interpersonnelle nous a renvoyés sur le terrain avec de nouvelles hypothèses! Nous avons notamment voulu observer des situations de communication en classe, entre les professeurs et les élèves ou entre élèves, pour essayer de comprendre pourquoi, *parfois*, les explications furtives que les élèves échangent en marge de la classe semblent plus efficaces que celles plus formelles délivrées depuis la chaire.

Le cadre théorique développé par le socio-linguiste Rommetveit (Rommetveit, 1974; Rommetveit, 1976) est un puissant appui pour guider de telles observations. En effet, en classe comme dans d'autres conversations, l'intersubjectivité entre les partenaires s'établit sur la base d'un certain nombre d'implicites régis par les agencements sociaux des rôles, des attentes et des références aux discours antérieurs. On se rend compte alors combien, pour qu'une situation d'apprentissage ait des chances d'être efficiente, il faut que la communication entre les partenaires, maître et élèves, soit suffisamment centrée autour d'un même objet de discours et de réflexion, condition pour que les élèves construisent la connaissance attendue et sachent bien de quel savoir ils doivent démontrer la compétence lorsqu'ils sont interrogés. Cestari (1997) a minutieusement transcrit des interactions enregistrées au cours de leçons de mathématiques données en classe de deuxième année primaire, à Genève et à Récife au Brésil. Lorsque l'on relit ses transcriptions, malgré le fait qu'y apparaissent tous les échanges verbaux et un certain nombre de gestes, il devient évident qu'il est très difficile de comprendre ce qui se dit depuis l'extérieur, c'est-à-dire hors contexte (et notons-le bien, il ne s'agit pas ici d'une critique adressée aux enseignants, mais d'une simple description psycho-sociologique de la situation) car il y a toujours beaucoup de "bruit" dans la communication pédagogique. Le bon élève est celui qui arrive à comprendre, dans tout le "bruit" et l'activité pédagogique, quelle est la chose sur laquelle il doit se centrer et dont il doit démontrer la maîtrise lors des épreuves.

Encore un exemple. Lors d'une leçon de biologie dans un lycée suisse, le professeur avait placé les élèves deux par deux derrière un microscope pour observer une cellule végétale. Il avait également projeté sur l'écran un dessin d'une telle cellule. Pendant vingt minutes il y eu un drôle de "brouhaha" dans la classe. Il était peu clair, sans doute ni pour

l'enseignant ni pour l'observateur, si les élèves travaillaient sérieusement et réussissaient ou non la tâche... Qu'est-ce qui se passait ? Soudain le maître eut un "insight" : "Ah, mais la membrane, elle n'est pas noire! Elle n'est pas écrite à l'encre de Chine sous votre microscope! Elle est noire et à l'encre de Chine sur l'écran, mais en cherchant à voir la membrane ne vous mettez pas en quête d'un trait noir!". Ce fut un message essentiel. Si le maître n'avait pas eu cette intuition quant à la difficulté des élèves de se centrer sur la chose correcte, il n'aurait pas pu faire aboutir l'exercice. D'ailleurs il n'était pas encore au bout de ses peines, car même en renonçant à la couleur noire encre, les élèves ne réussissaient pas. Il lui fallut alors tirer de son cartable un "pointeur", outil précieux pour passer de microscope en microscope et désigner très concrètement l'objet requis de l'attention!

On peut multiplier les exemples du long travail de construction de l'intersubjectivité entre les maîtres et les élèves que requiert l'enseignement en classe: il faut des ajustements réciproques pour être certains de parler de la même chose, pointer sur la même réalité. D'ailleurs, cette réalité, quelle est-elle? S'agit-il de comprendre intellectuellement des choses ou de repérer dans la réalité des éléments (comme une membrane par exemple) ou bien y-a-t-il d'autres enjeux encore? C'est ce que montre Schubauer-Leoni (1986), lorsqu'elle demande à des élèves de quatrième primaire de donner des tâches de mathématiques à des élèves de deuxième primaire et qu'elle observe alors leurs conduites – qui s'avèrent ne pas être que cognitives! Ainsi cet élève, typique de beaucoup d'autres, qui se gratte la tête en disant: "Ouh-la-la! Il faut que je lui fasse quelque chose de bien difficile! Qu'il rate!", parce que s'il a la chance pour une fois d'être le maître qui fait faire un travail à un autre élève, il semble vouloir jouer son rôle en accord avec ses représentations du statut de celui qui sait et qui marque une distance claire en termes de savoir avec ses sujets!

Reprenant cette problématique, Grossen (1988 et 1989), demande à des enfants qui ont passé le test piagétien de conservation des quantités de liquide de bien vouloir faire passer le test à un autre enfant et ainsi de jouer le rôle de l'expert. Qu'est-ce qu'elle entend alors tout à coup? L'enfant qui est en train de s'appliquer à imiter l'expérimentatrice sort du script et déclare à son petit camarade: "Réfléchis bien, hein, parce qu'il y a un truc!". Un autre enfant, lui, tout en faisant passer le test, lance des regards malicieux à Michèle Grossen qui est derrière la caméra d'enregistrement, comme pour lui dire : "Tu vois? Je vais y arriver, il va répondre faux!".

Le fait que les élèves se représentent l'école comme un lieu où existent des "pièges" et des "trucs", où le maître détient un savoir qui peut lui permettre de faire chuter certains élèves... nous interroge quant à l'image que les élèves ont de cette architecture de l'intersubjectivité en situation de classe! Il semble, en tout cas, que les enjeux rationnels de la connaissance, définis abstraitement hors de tout champ social, co-existent en parallèle avec d'autres enjeux concernant la nécessité de sauver la face, de préserver son identité, son rôle, etc.

C) Insertion de la "micro-histoire" de l'apprenant (et de son enseignant) dans le champ de l'activité plus large du groupe social et de la culture

Différents courants théoriques convergent actuellement pour montrer que les élèves qui pensent et qui apprennent sont au cœur d'interactions sociales essentielles qui les sollicitent, les nourrissent ou les écrasent, leur transmettent des outils voire, des traditions pour agir et penser, et ceci à tous les niveaux. Ces interactions sociales sont historiquement situées. Elles sont instrumentées par des lexiques, des signes, des graphes, des modalités de représentation (de la cellule par exemple), c'est-à-dire par toutes sortes de médiations symboliques véhiculées par la culture et par les traditions disciplinaires et professionnelles. A cette culture du milieu s'ajoute la culture spécifique de la classe, de la branche scolaire et des personnes présentes qui ont chacune une histoire intellectuelle et affective qui va participer à l'interprétation de l'ici-et-maintenant de la situation d'apprentissage ou d'épreuve pédagogique. Notons que ces personnes sont interdépendantes: le professeur de biologie ne peut être un bon enseignant que si l'élève est un bon apprenant – mais à propos de quoi? Il s'agit de savoir quelle est la tâche, quelle est la réflexion qu'elle est censée solliciter, quel est le discours à élaborer. Comment le professeur peut-il cadrer et gérer une communication qui permette la construction d'une telle intersubjectivité?

Au cours du présent exposé, on a déjà pu voir que l'objet de la préoccupation de ces recherches s'est transformé: de la problématique initiale centrée sur les échecs et les incompétences soi-disant individuelles de l'apprenant ou de l'enseignant, on en vient, peu à peu, afin de rendre compte des observations, à reposer le problème en termes de communication et d'instrumentation de cette communication. Car la communication est un phénomène non pas individuel mais collectif, et la tâche de l'enseignement/apprentissage,

est celle d'une mise en synergie de ressources individuelles et collectives, d'outils techniques ou sémiotiques qui permettent que la communication s'établisse à propos d'un même objet de discours et de réflexion. C'est à partir de là que va pouvoir se construire la transmission de connaissances.

2. Deuxième volet : Psychologie sociale de l'espace thérapeutique et de tout espace d'élaboration de l'expérience

Dans quelles autres situations y-a-t-il élaboration psychique de l'expérience, mise en commun de quelque chose qui est vécu et qui devient objet du discours commun? Afin de prendre distance par rapport à la situation didactique, nous avons tenté avec Michèle Grossen et d'autres, d'examiner les situations psychothérapeutiques (Grossen & Perret-Clermont, 1992). Comment s'organise, dans ces lieux, la mise en commun d'une souffrance, d'une demande, d'une offre d'instruments théoriques? Comment parvient-on à y élaborer de nouveaux objets de pensée ? Nous nous sommes demandés si ce qui se passait dans l'espace thérapeutique pouvait aider à comprendre ce qui se joue dans l'espace pédagogique.

A) Comment fonctionnent les espaces thérapeutiques ?

Dans le cadre thérapeutique, lorsqu'une personne souffre et se plaint, comme dans le cadre pédagogique lorsque l'enfant peine à apprendre, la tentation existe de former des interprétations reposant sur des attributions sociales *externes*. Certes, le patient a des difficultés, c'est pour cette raison qu'il consulte. Mais il incombe cependant au psychothérapeute qui le reçoit de mettre en place des conditions d'interaction telles qu'il puisse y avoir un espace de sécurité pour que s'expriment les émotions, les souvenirs, une parole et, peu à peu, une élaboration mentale nouvelle. Et c'est sans doute ce dernier aspect de *nouveauté* qui est à la fois l'enjeu et le levier. On peut se demander, également pour la situation pédagogique, quels sont les cadres et les stratégies qui permettent de construire le discours commun, d'élaborer une intersubjectivité et parallèlement une autonomisation de la personne qui lui permette d'élaborer des pensées nouvelles, c'est-à-dire d'apprendre et de créer de la connaissance.

B) Comprendre la dynamique de l'espace thérapeutique, cela peut-il aider à comprendre celle des espaces de pensée et d'apprentissage ?

Dans le setting thérapeutique la demande et l'offre sont négociées: le client ne comprend pas nécessairement d'emblée cette dernière; il arrive avec des attentes et exerce une influence certaine sur la manière d'agir du thérapeute. Il en est sans doute de même entre un bon pédagogue et ses élèves.

Le setting offre un cadre spatial, temporel et relationnel dont le thérapeute est professionnellement défini comme le gardien. Le fait d'agresser ou de franchir le cadre est tout de suite interprété comme ayant un sens qui va devoir être élaboré à l'intérieur de la thérapie. Le cadre offre à la fois la sécurité, mais aussi le balisage de l'espace psychique au sein duquel se déroule l'effort présent. Le psychothérapeute, comme le pédagogue, sont donc les gardiens d'un cadre qui doit être explicite et au sein duquel se déploient les objets qu'on va penser, apprendre ou même créer. Ce cadre ne flotte pas dans un vide social: il est lui-même inséré dans un contexte institutionnel qui sert en quelque sorte de "cadre du cadre". Pour le contexte thérapeutique, les sociétés de psychothérapeutes fixent le cadre propre à l'exercice de leur discipline: ce qui y est admis, et comment doit se développer l'action au sein du setting. Tout écart important par rapport à ces normes se verra sanctionné par la perte de la reconnaissance des pairs. Un parallèle peut être tiré avec l'institution scolaire où l'enseignant est le gardien du cadre au sein de la classe. Mais l'enseignant n'est pas isolé: l'école fixe son rôle, le soutient par ce "cadre du cadre", ce qui à la fois le sécurise (il sait ce que l'on attend de lui) mais limite également les modalités de déroulement des interactions qu'il entretiendra avec ses élèves. Ce contexte institutionnel qu'est l'école où les rôles sont interdépendants, où les procédures, les régulations, les valeurs affectent la manière dont l'élève et le maître perçoivent leurs rapports au cadre, est lui même inséré dans un espace encore plus large, celui de la culture, de la société avec ses symboles, ses langages, ses traditions, sa division du travail, et ses enjeux politiques et économiques.

La question devient alors celle de comprendre, au sein de cet espace culturel, mais aussi dans l'espace de l'école, dans l'espace du cadre et de la rencontre maître-élèves, et finalement dans l'espace de la pensée de l'élève, comment et à quelles conditions l'acte d'apprendre peut avoir lieu. Il s'agit alors de déceler, avec des hypothèses précises à l'intérieur des différents niveaux d'analyse, les traces de ce processus d'apprentissage. C'est ce qu'a tenté notamment de faire Pascale Marro-Clément (Marro-Clément, 1997; Marro-Clément, Trognon & Perret-Clermont, sous presse) en développant une méthodologie minutieuse d'observation de ces processus au sein des interactions.

3. Troisième volet : Psychologie sociale de la vie de l'élève: parcours scolaire, image de soi, et sentiment de maîtrise de son avenir

A) Image du parcours

Nous allons considérer ici le parcours scolaire de l'élève et surtout l'image de soi et le sentiment de maîtrise ou de non maîtrise de l'avenir qui semblent s'acquérir à travers le parcours scolaire. En effet, l'image que l'élève développe de son histoire de réussite ou d'échec à l'école lui sert souvent de repère pour se représenter son passé et même son futur. On observe que des fruits du vécu scolaire de l'élève ne consistent pas seulement en ce qu'il a appris (lire, compter, écrire, etc.) mais aussi beaucoup en ce qu'il a cru apprendre sur qui il est. Son vécu émotif est très important et on voit l'image de soi se dégrader (parfois dès la quatrième primaire) en fonction des feed-back négatifs que lui renvoient ses performances scolaires. Cette dégradation de l'image ne concerne pas uniquement le champ des apprentissages pédagogiques mais aussi – malheureusement – l'image de soi dans d'autres domaines y compris le sport, la vie sociale, etc. (Doise, Meyer & Perret-Clermont, 1976; Deschamps, Lorenzi-Cioldi & Meyer, 1982; Gosling, 1992; Bariaud, 1997; Bell & Perret-Clermont, 1984; Bell, Perret-Clermont, & Baker, 1989; Doise, Meyer & Perret-Clermont, 1976; Kaiser, Perret-Clermont, Perret & Golay Schilter, 1997; Kaiser, Perret-Clermont, & Perret, à paraître). L'orientation vers les filières scolaires de bas prestige influence la description que les élèves donnent d'eux-mêmes, suscitant des images de soi dégradées. Celles-ci sont souvent associées au sentiment de ne pas pouvoir avoir grande prise sur le futur, y compris dans la vie civique. Ainsi l'échec de l'élève en français (ou mathématiques ou allemand) semble susceptible d'avoir des conséquences sociales et politiques plus larges! L'échec peut également conduire l'enfant à des sentiments d'angoisse et d'insécurité qui ne sont pas sans lien avec sa crainte de la violence dans les écoles (Clémence et al., 1999). Les travaux de Flammer (Flammer, 1994; Flammer, A., Lüthi, & Kaiser, 1989; Flammer, Grob, & Wearing, 1995; Flammer & Kaiser, 1992; Flammer & Rheindorf, 1991) mettent également en évidence des liens notamment entre le sentiment de non maîtrise de son parcours dans la vie et les sentiments dépressifs.

B) Les représentations du comment et du pourquoi de l'apprendre

A l'école, l'élève développe des représentations du comment on apprend et du pourquoi on réussit. Il entend aussi des propos à ce sujet qui deviennent parfois des discours, sortes de prêts-à-penser, qu'il finit par prendre pour la réalité au risque de se retrouver dans l'impossibilité de réellement observer et comprendre comment il apprend. Un décalage se produit alors entre les *discours* sur l'apprendre et les *pratiques* que les élèves mettent effectivement en œuvre, d'où la nécessité méthodologique pour le chercheur de se rendre effectivement sur le terrain et d'y examiner l'articulation entre les comportements pratiques et les propos.

Pour explorer ce genre de décalages, le lecteur va se trouver maintenant emmené en "excursion" dans le Jura suisse, avec l'équipe de recherche du projet "Apprendre un Métier technique aujourd'hui", afin d'observer des apprentissage dans l'Ecole technique de Ste-Croix.

II. Excursion dans une école technique

(Avec Jean-François Perret)[2]

A l'origine de l'enquête, se trouve une série de questions de la part des directeurs des écoles techniques confrontés à l'arrivée de nouvelles technologies de fabrication assistées par ordinateur: comment intégrer ces systèmes de production de plus en plus automatisés dans l'école, ses locaux et surtout ses cursus? Ces technologies requièrent-elles d'autres types de savoir (plus abstraits?) et savoir-faire (relationnels notamment?) et comment les enseigner? Les élèves seront-t-ils à la hauteur? Quelles sont les compétences transversales aux différents domaines qui doivent être développées? A quelle vitesse ces savoirs devront-ils être renouvelés en raison de la progression rapide de la technologie, et en conséquence quels sont les savoirs de base qu'il faudrait enseigner? En quoi l'école obligatoire prépare-t-elle adéquatement les futurs élèves de l'école technique aux apprentissages plus spécialisés qui les attendent? Sans entrer ici dans le détail des

[2] Dirigée sur le terrain par Jean-François Perret, l'équipe de recherche comprenait en outre Danièle Golay Schilter, Luc-Olivier Pochon, Claude Alain Kaiser, Roland Bachmann, Franco De Guglielmo, Tania Zittoun et Pascale Marro-Clément. Uri-Peter Trier, directeur du PNR33, nous a donné un réel soutien en venant régulièrement, comme observateur attentif des observateurs que nous étions, animer notre réflexion de beaucoup de curiosité.

méthodes d'observation, d'entretien, de questionnaire, de consultation d'archives, mobilisées par l'étude, évoquons d'emblée les grandes lignes des résultats.[3]

1) Evolutions parallèles et multiplicité des cultures institutionnelles

Il faut d'abord constater d'emblée que ces changements technologiques ne sont pas les seuls événements qui bouleversent l'école et la formation professionnelle et technique à la fin des années 80 et au début des années 90. L'arrivée des machines à support informatique complexe et les questions qui l'accompagnent quant à l'apprentissage de l'art de les manier, ne sont sans doute qu'un des éléments du changement profond en cours. En Suisse, comme en Allemagne, le système traditionnel de formation professionnelle est dual, c'est-à-dire que l'apprenti passe une partie de sa semaine en entreprise et l'autre partie aux cours professionnels. Même les écoles techniques à plein temps ont gardé profondément cet esprit "dual" organisant, d'un côté, une large part de travail pratique en atelier, et de l'autre, des cours théoriques. D'ailleurs dans ces écoles le travail en atelier a été longtemps accompagné d'un travail de production très proche de celui d'une entreprise puisque l'école s'auto-finançait en partie grâce à ces actions rémunératrices, encastrées dans la vie de l'école et dirigées par les enseignants (par exemple, dans les années 70, à Ste-Croix, les professeurs ont eux-mêmes conçu et fabriqué des machines à commandes numériques qu'ils ont ensuite commercialisées ou utilisées pour des tâches de production avec les élèves).

Or, actuellement, parce que le marché du travail se referme, les entreprises souhaitent que les écoles ne produisent plus, ceci afin de ne plus créer de concurrence jugée déloyale sur un marché devenu plus difficile. Par ailleurs, les écoles de métiers se trouvent peu à peu été étatisées ("cantonalisées"), c'est-à-dire qu'elles sont devenues de plus en plus des écoles et de moins en moins des entreprises. Notons que, parallèlement, les entreprises économiques embauchent de moins en moins d'apprentis, s'éloignant ainsi de la tradition de formation duale. De plus, le vent de l'ambiance néo-libérale actuelle souffle sur ces écoles cantonalisées et les invitent à entrer en compétition les unes avec les autres, à soigner leur image pour se gagner la clientèle et à inventer et occuper rapidement des créneaux nouveaux de formation. Tous ces éléments participent donc à l'ambiance générale de changement au sein de laquelle l'arrivée massive de l'informatisation des

[3] Pour plus de détails on peut se rapporter aux Documents du projet de recherche "Apprendre un métier technique aujourd'hui", à disposition sur commande au Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel ou au livre en préparation.

outils de travail n'est qu'un des événements, mais peut-être le plus visible pour les enseignants, les élèves et leurs parents.

Finalement il faut voir que ces écoles, en compétition les unes avec les autres, de plus en plus scolarisées, inspirées d'un système dual qui est peut-être en train de s'effacer, sont à la croisée de cultures portées par des institutions très différentes. Elles sont en effet au carrefour de manières de faire et de rapports au savoir qui sont typiques de l'école (culture scolaire) mais aussi de la culture professionnelle des métiers, et de la culture régionale de ces vallées du Jura, marquées, sur le plan civique, politique, culturel et artistique par les traditions de générations d'artisans de l'horlogerie et de la mécanique de précision.

2) Discours et réalité

On observe dans l'école, comme partout, qu'une partie des actes étant inconscients, les discours ne reflètent pas toujours ni les comportements effectifs ni les désirs: les représentations déclarées sont souvent décalées de la réalité. Les discours ont une certaine autonomie par rapport à celle-ci, ils ne sont pas toujours en prise dessus. Ils sont multiples, chacun se déployant dans l'espace d'autonomie que permettent la pensée et la parole. Quels sont ces discours, leurs idées et surtout leurs liens avec ce qui se déroule dans les faits ?

On observe que les institutions de la formation professionnelle soulignent, dans leur discours, l'importance de la culture générale, des cours théoriques, de la formation à la découverte, à l'invention, à la créativité. Elles disent qu'il faut enseigner et développer les savoir-faire sociaux.

Les discours des professeurs des écoles, quant à eux, tendent à décrire les élèves comme de futurs professionnels actifs, autonomes, responsables de leur propre formation. Le discours à changé de perspective : il y a 30 ans on décrivait plutôt la formation du travailleur manuel en Suisse comme la formation d'un ouvrier qualifié, exécutant discipliné.

Et puis il y a le discours des jeunes lorsqu'ils sont interrogés sur leurs stratégies de choix d'un métier: ils revendiquent l'autonomie de leur décision, refusant de concéder avoir bénéficié d'une aide pour l'orientation professionnelle (conseil d'un maître ou incitation de la part de leurs parents par exemple). L'enquête par questionnaires (Kaiser et al., 1997) indique aussi que ces jeunes ont l'impression qu'ils vont pouvoir se débrouiller dans la vie

sur toutes sortes de plans, mais qu'à l'école ils ressentent n'avoir aucune prise sur leur destin. Lorsqu'il s'agit d'apprendre, ce qu'ils ont de mieux à faire, disent-ils, c'est de répéter souvent, d'apprendre par cœur, d'imiter le maître, de ne pas copier sur les camarades. Ils nous présentent ainsi le discours prêt-à-penser le plus traditionnel possible sur l'acte d'apprendre!

Cependant les observations dans les cours et les ateliers ne permettent pas de corroborer ces déclarations. D'une part, l'on constate que l'orientation vers la formation professionnelle relève certes, heureusement, pour un certain nombre d'élèves, de choix positifs qui contribuent à la bonne ambiance de l'école et à la motivation des enseignants, mais pour beaucoup d'autres les choix sont négatifs: ils disent être là parce qu'ils ont raté dans les sections d'études longues sans autre alternative. D'autre part, les élèves semblent avoir peu de contrôle sur l'environnement de l'école et la vie quotidienne. Il n'ont pas voix au chapitre dans la gestion de l'établissement scolaire. Cependant, contrairement aux déclarations de ces jeunes, on observe sur le terrain que lorsqu'ils cherchent à apprendre, ils le font en s'entraidant constamment, en appelant à l'aide, en consultant des documents, en agissant par essais et erreurs, par contre rarement en imitant passivement ou en apprenant par cœur! L'école professionnelle et ses enseignants ambitionnent pour eux une large culture générale dans des troncs communs, l'apprentissage des langues, une information sur les nouvelles technologies, même si celles-ci ne peuvent pas conduire à la maîtrise parfaite de ces outils complexes. Mais les élèves semblent mus par d'autres motivations: "saturés" par leur expérience de l'école obligatoire, ils cherchent à vivre "autre chose" et surtout à acquérir une identité positive "en devenant quelqu'un", c'est-à-dire "en maîtrisant un métier", en "ayant un produit", même s'ils savent que plus tard ils devront élargir la base de leur formation.

3) Observer au niveau "micro" des enjeux "macro"

Les temps de la théorie et de la pratique s'imbriquent

L'observation systématique des cours, des ateliers et des travaux pratiques fait apparaître que les enjeux "macro-sociaux", évoqués dans les premières parties de cet exposé, se reflètent au niveau "micro" des comportements des acteurs sur les lieux d'apprentissage et d'enseignement. Les règlements fédéraux des études, hérités de l'OFIAMT, prévoient une distinction avec d'un côté des heures de "théorie" (culture générale et connaissances professionnelles) et de l'autre des heures de "pratique". Les horaires de l'école professionnelle sont construits ainsi de façon bimodale et le statut des professeurs varie

selon qu'ils enseignent la "théorie" ou la "pratique". Or, en fait, l'observation des enseignements montre que les temps de la "théorie" et ceux de la "pratique" s'imbriquent dans la vie de l'école. Dans les cours "théoriques", l'enseignant à tout moment se réfère à la pratique du métier, et dans les cours "pratiques" le maître s'arrête sans cesse pour donner des explications théoriques. Le modèle canonique de l'école classique qui prévoit d'enseigner la théorie afin de pouvoir ensuite la mettre en pratique, ne fonctionne pas. Il rencontre des problèmes encore plus nombreux avec l'arrivée des nouvelles technologies à support informatique. En effet, celles-ci exigent la gestion de tâches complexes. Pannes, "bogues" et fonctionnements inattendus sont fréquents et les connaissances théoriques à leur sujet sont presque toujours "imparfaites", même pour l'ingénieur qui cherche à les gérer dans le quotidien de l'atelier! L'arrivée de ces dispositifs complexes, multi-postes, souvent en panne, fait alors entrer en crise l'ethos de la formation à ce que l'on entend parfois appeler la "belle mécanique suisse". En effet, dans l'ethos de la formation à la "belle mécanique suisse", le bon ouvrier est celui qui sait maîtriser parfaitement, d'un bout l'autre, le processus de fabrication d'une pièce de qualité. Or le fonctionnement d'un système de production automatisée ne permet pas de maîtriser parfaitement d'emblée toutes les étapes du processus de fabrication. Il ne s'agit plus seulement de comprendre, ni de démontrer un savoir-faire de précision, ou la maîtrise parfaite d'un geste, mais plutôt de savoir faire face aux pannes, en diagnostiquer la nature et gérer l'incertitude. D'où un problème fondamental pour l'enseignement professionnel: s'agit-il d'enseigner à *comprendre* le fonctionnement d'ensemble d'un système, ou bien s'agit-il d'enseigner à *maîtriser* un tel système (lequel est d'ailleurs si complexe que le terme-même de maîtrise change de sens)? Ainsi, par exemple, lors des travaux pratiques, le but est-il pour les élèves de réussir en un après-midi l'usinage automatisé d'une pièce ? Ou bien leur tâche est-elle de faire le tour des difficultés et des "bogues" possibles, rencontrés dans la fabrication assistée par ordinateur ?

A moins que le professeur, de manière très explicite, ne donne une instruction contraire aux élèves, on observe systématiquement que ces derniers se précipitent dans l'action, sans même utiliser les procédures de visualisation des pièces que permet l'ordinateur. L'enjeu pour eux est d'essayer d'emblée de faire fonctionner le système en le "nourrissant" un peu au hasard de données pour faire avancer le logiciel – plutôt que de rester bloqués – afin d'arriver au moment où l'on peut déclencher la cellule d'usinage: que quelque chose se passe! Si les jeunes sont donc pressés d'agir, les maîtres de leur côté se désespèrent

souvent de cette situation, mais omettent cependant de préciser explicitement aux élèves la nécessité de planifier leurs actions avant de les entreprendre. Les enseignants continuent aussi d'appliquer un système de notes scolaires fondé sur les qualités de la pièce produite et non sur l'activité de diagnostic et de résolution de pannes en cours de route.

La maîtrise totale du système très complexe – et d'ailleurs imparfait– ne pouvant plus être atteinte, les professeurs proposent alors aux élèves des cours d'introduction aux principes de base du fonctionnement de ces technologies. Ils ont sans doute raison mais les élèves semblent ne pas comprendre cette position "à mi-chemin" et, en conséquence, tendent à s'impliquer peu, en arguant qu'ils sont là pour devenir des gens de métier compétents dans leur domaine et non d'éternels apprentis simplement initiés à de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Ceci rejoint donc l'autre problème précédemment évoqué, et qui dans le fond est bien typique de l'adolescence, bien légitime de la part de jeunes adultes: ils sont à l'âge où l'on se forme une identité et "être quelqu'un", pour les gens de métier, c'est "avoir un produit", avoir sa spécialité. Ils ont quitté l'école obligatoire avec l'espoir d'être revêtus d'une identité professionnelle, même modeste, et de pouvoir maîtriser quelque chose. Or actuellement, ils rencontrent des maîtres et des directions qui, pour toutes sortes de bonnes raisons, sont en train de penser la formation en termes de tronc commun, de disciplines interprofessionnelles et de savoirs généraux...

"Vraies" machines ou machines didactiques?

Dans le cadre de l'initiation aux nouvelles technologies informatiques, on retrouve fortement cette tension entre une formation transversale et un désir de professionnalisation. Ainsi, dans son souci d'initier les jeunes au fonctionnement de cellules d'usinage et d'assemblage automatiques, l'école leur propose, dans leur cursus de techniciens, des cours puis des travaux pratiques relatifs à cette technologie. Mais avant de devenir les élèves de cette formation de techniciens spécialisés, les étudiants avaient acquis une autre identité professionnelle (mécanicien, électronicien, etc.). Or celle-ci ici est mise entre parenthèses maintenant pour une formation plus générale et ils se retrouvent tous pour un cours et des travaux pratiques d'automation qui présentent pour eux, selon leur parcours antérieur, des difficultés différentes, d'aucuns étant plus initiés que d'autres à certaines dimensions de la tâche. Cette perte de l'identité professionnelle, acquise préalablement, pour une introduction à une éventuelle identité future, floue, engendre des

malentendus entre les maîtres et les élèves sur ce qu'on pourrait appeler le "cadre du cadre" de cette activité.

Dans ces mêmes travaux pratiques, on observe encore une autre dynamique. En effet, pour cette initiation, l'école a acquis un système d'usinage et d'assemblage *didactique,* qui présente des caractéristiques de visibilité et de sécurité particulières. La machine didactique n'usine pas du métal mais une matière moins résistante, de la résine, ce qui permet une observation sans danger du processus d'usinage. Les "vraies" machines n'ont pas la même transparence en raison des portes de protection qu'elles exigent. L'école est fière de son dispositif didactique. Et que voient les psychologues? Des élèves ambivalents qui considèrent ce dispositif un peu comme un jouet, propre à un exercice d'école, perçu comme trop distant des "vraies machines" qu'ils rencontreront par la suite dans les entreprises!

Cela signifie-t-il qu'il faut renoncer à une initiation sur des machines didactiques ? Sans doute que non. Mais il est clair qu'il faut que les élèves et les maîtres puissent établir une négociation de leur intersubjectivité à propos de l'outil et de l'objet de l'enseignement. Il devrait leur être offert une sorte de "théorie" des machines (didactiques ou non), afin de faire apparaître quels sont les savoirs transférables en passant d'une machine à une autre, et comment la machine didactique, en toute sécurité, offre un espace aux essais et erreurs indispensable à l'apprentissage. L'identité d'une "vraie machine" doit se négocier avec celle des apprenants, tiraillés entre leur image d'apprenti, d'élève ou de futur professionnel. L'identité de l'apprentissage et celles des interactants sont interdépendantes.

Le travail d'équipe est fortuit

Présentement l'activité professionnelle requiert de plus en plus souvent le travail d'équipe et une mise au point des relations sociales. Les machines elles-mêmes, lorsqu'elles atteignent un certain degré de complexité (par exemple les cellules d'usinage et d'assemblage automatisée), sont multipostes. Il faut donc y travailler à plusieurs. Or ni l'école obligatoire ni l'école technique ne possèdent encore de forte tradition de savoir-faire sur l'enseignement du travail collectif. Aussi les élèves sont-ils ici appelés à travailler en équipe autour d'un même ordinateur sans y être préparés et de façon presque fortuite, simplement parce qu'ils sont plus nombreux que les postes! Ils ne conduisent guère de méta-réflexion sur leur manière de travailler, de se répartir les rôles, de tenir compte des points de vues différents, de partager les tâches.

Nous avons observé que le travail d'équipe efficient n'est pas toujours celui où tous semblent d'emblée "actifs". La passivité "apparente" de celui qui ne tient ni le clavier ni la souris peut parfois lui donner, par exemple, le recul nécessaire pour entrer en action avec un regard "méta" lorsque les deux autres s'épuisent dans leurs tâtonnements, comme c'est le cas dans l'exemple rapporté par Golay et al. (1999). Travailler en équipe ne signifie pas uniquement se répartir des instruments et des rôles mais également se permettre de prendre une position "méta" donnant l'occasion d'observer ce que font les uns ou les autres, et offrant la possibilité de réfléchir à des alternatives quand le cours des actions se trouve dans une impasse.

L'école est riche de lieux informels d'apprentissage inexploités

Dans ces situations scolaires nous avons observé des lieux informels qui sont l'occasion d'apprentissages sans que nécessairement enseignants et étudiants en soient conscients. Ainsi par exemple, l'enseignant croit par moments que son rôle est de "montrer le savoir" et donc d' être un "acrobate virtuose" qui arrive à faire usiner parfaitement la pièce pendant la leçon de démonstration. Mais à d'autres moments, au contraire, son rôle professionnel devient celui de l'expert, qui doit préparer la machine à réaliser cette acrobatie. C'est souvent à ce moment-là qu'il fait de la transmission (informelle) de savoirs lorsqu'il demande de l'aide à l'un ou l'autre des élèves pour l'accompagner dans ce travail d'expert de préparation du dispositif. Il en est souvent de même aussi lorsqu'il cherche à résoudre une panne ou à développer un aspect du système. C'est dans ces moments privilégiés où le maître quitte son rôle d'enseignant pour devenir un professionnel expert, et où l'élève se retrouve dans le rôle traditionnel de l'apprenti qui prête sa main à l'expert tandis qu'en retour celui-ci l'étaye dans ses propres manœuvres, qu'ont lieu des apprentissages importants. Mais ces moments sont difficiles à étudier pour les chercheurs, parce qu'ils ont lieu là où il n'est planifié ni enseignement ni recherche.

III. Conclusion

Nos modèles théoriques rendent attentifs aux conditions d'élaboration de la pensée, au rôle des interactions sociales à l'intérieur d'un espace de pensée protégé par un cadre structurant qui a ses règles, ses gardiens, eux-mêmes accrédités par l'institution et légitimés par la culture. Nous proposons de reprendre le débat sur l'alternance entre la "théorie" et la "pratique" en examinant, de façon documentée empiriquement, l'articulation

entre les gestes, les discours, les démarches d'étayage et les interactions sociales des enseignants et des apprenants. Il faudrait aussi pouvoir mieux comprendre les conditions d'un "cadrage" effectif des actions et des discours. La répartition des rôles sociaux d'expert, de transmetteur de connaissances, de "coach" d'un côté, et d'apprenant, d'élève, de futur professionnel de l'autre, devrait être revisitée, ainsi que la micro-alternance entre "théorie" et "pratique". Il devrait en résulter la possibilité de mettre sur pied une didactique professionnelle qui permette aux apprentis de saisir mieux, c'est-à-dire à la fois plus précisément et plus largement, quelles sont leurs tâches et quel est le sens de ces tâches qu'ils ont à accomplir, comment ils doivent apprendre seul ou avec autrui, et dans quels buts. Cela devrait permettre également aux maîtres de redéfinir de quels savoirs ils doivent être les garants.

En effet ces derniers ne sont pas seulement les "gardiens" du savoir mais aussi de la mise en scène, du sens, du cadre qui permet la transmission et confère l'identité. Leur tâche n'est pas seulement de transmettre des savoirs à imiter ou à "redonner" lors des épreuves d'examen, mais aussi, et de plus en plus vu l'évolution des technologies, ils sont appelés à enseigner l'art du diagnostic de la situation, l'art non pas de cacher les erreurs mais d'y faire face pour les voir non pas toujours comme des "fautes", mais comme des pannes, comme des défis intellectuels, des choses à scruter, à propos desquels on peut tenir un carnet de bord et au sujet desquels on peut développer une compréhension fondamentale.

Pour le moment, en ce qui concerne ces tâches complexes, cette compréhension du rôle des pannes, le cadre est très flou et très insécure, tant pour les élèves que pour les enseignants. Par contre les institutions, elles (avec leurs règlements, fonctionnement horaire, architecture, modalités de relations, d'examens, etc.), sont encore rigides, voire en voie de rigidification en raison du processus de "scolarisation" qui les affecte, en particulier depuis quelques années. Il y a donc plus que jamais un porte-à-faux entre la nécessaire rigueur d'une systématique de l'apprentissage, et le flou et l'anxiété qu'engendre un cadre insécure. Avec les nouvelles technologies de l'information, l'enseignant semble devoir sortir de son rôle. Or il ne peut réinventer, et en tout cas pas légitimer le cadre de son action, seul, sans l'appui des institutions en tant que telles.

A nos yeux de psychologues sociaux, la seule manière de sortir de l'impasse, c'est de reprendre et de repenser l'articulation entre les micro-cadres de la relation enseignant-apprenant, et les macro-cadres, à savoir les institutions. Il s'agit-là d'une aventure ouverte et qui peut être passionnante au cœur de l'évolution de notre société. Elle pourrait même

servir d'exemple à un moment où se cherchent les modalités relationnelles à mettre en place pour une solidarité à redécouvrir entre les experts et les novices, voire entre les générations.

Bibliographie

Bariaud, F. (Ed.). (1997). *Le développement des théories de soi*. Paris: PUF.

Bell, N., & Perret-Clermont, A.-N. (1984). Répercussions psychosociologiques de l'échec et de la sélection scolaire. *Cahiers de Psychologie, 22*, 11-23.

Bell, N., Perret-Clermont, A. N., & Baker, N. (1989). La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez les élèves en fin de scolarité obligatoire. *Revue suisse de Psychologie, 48*(3), 190-198.

Carugati, F., & Perret-Clermont, A. N. (1999). La prospettiva psico-sociale: intersoggettività e contratto didattico. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 41-66). Bologna: Il Mulino.

Cestari, M. L. (1997). *Communication in mathematics classrooms: a dialogical approach :* University of Oslo: Faculty of Education.

Clémence, A., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M., Kaiser, C., & Rochat, F. (1999). *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande. Le point de vue des enseignants et des élèves.* (Rapport de recherche FNRS): Université de Lausanne.

Deschamps, J. C., Lorenzi-Cioldi, F., & Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire: élève modèle ou modèles d'élève?* Lausanne et Paris: P.-M. Favre.

Doise, W., Meyer, G., & Perret-Clermont, A. N. (1976). Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* 2, 15-27: Université de Genève.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New-York: W.W. Norton.

Flammer, A. (1994). Ich bin soviel, wie ich kontrollieren kann. *Technische Rundschau, 86*(13), 12-15.

Flammer, A., Lüthi, R., & Kaiser, G. (1989). *Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Scweizer Jugendlichen II* : Department of Psychology, University of Bern.

Flammer, A., Grob, A., & Wearing, J. A. (1995). Adolescents' perceived control: domain specificity, expectations and appraisal. *Journal of adolescence, 18*, 403-425.

Flammer, A., & Kaiser, F. G. (1992). *Kontrollmeinung und Selbstwissen bei Jugendlichen* : Department of Psychology, University of Bern.

Flammer, A., & Rheindorf, E. (1991). Control-belief and selective recall from autobiography. *Archives de Psychologie, 59*, 125-142.

Golay Schilter, D., Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N., & De Guglielmo, F. (1999). Sociocognitive interactions in a computerised industrial task: are they productive for learning? In K. Littleton & P. Light (Eds.), *Learning with Computers: Analysing productive interaction* (pp. 118-143). London, New York: Routledge.

Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant.* Paris: Presses Universitaires de France.

Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg): DelVal.

Grossen, M. (1989). Le contrat implicite entre l'expérimentateur et l'enfant en situation de test. *Revue suisse de Psychologie, 48*(3), 179-189.

Grossen, M., Iannaccone, A., Liengme Bessire, M. J., & Perret-Clermont, A. N. (1996). Actual and percieved expertise : the role of social comparison in the mastery of right

and left recognition in novice-expert dyads. *Swiss Journal of Psychology, 55*(2/3), 176-187.

Grossen, M., Liengme Bessire, M. J., & Perret-Clermont, A. N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247). Berne: Peter Lang.

Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris & Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Golay Schilter, D. (1997). *Apprendre un métier technique aujourd'hui : représentations des apprenants.* (Apprendre un métier technique aujourd'hui N° 10): Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel.

Kaiser, C., Perret-Clermont, A. N., & Perret, J. F. (A paraître). Do I choose ? Attribution & control in students of a technical school. In W. Perrig & A. Grob (Eds.). *Control of Human Behavior, Mental Processes, and Consciousness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*

Light, P., & Perret-Clermont, A.-N. (1989). Social context effects in learning and testing. In J.-A. Sloboda (Ed.), *Cognition and social worlds* (pp. 99-112). Oxford: Oxford Science Publications, University Press.

Marro-Clément, P. (1997). *Résoudre à deux un problème de fabrication assistée par ordinateur: analyse interlocutoire d'une séquence de travail* (Apprendre un métier technique aujourd'hui N° 11): Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel.

Marro-Clément, P., Trognon, A., & Perret-Clermont, A.-N. (sous presse). Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides. In J.-P. R. M. Gilly, A. Trognon (Ed.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

Monteil, J. M. (1990). *Eduquer et former, perspectives psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Perret, J.-F., Prélaz, A.-C., & Perret-Clermont, A.-N. (1994a). Interactions socio-cognitives entre enfants sourds. *Cahiers de Psychologie, 31*(Université de Neuchâtel), 55-61.

Perret, J. F., Prélaz, A. C., & Perret-Clermont, A. N. (1994b). *Socio cognitive interactions between deaf children.* Paper presented at the International Conference on Group and Interactive Learning, Glasgow.

Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M.-L. (1979, rééd. augm. 1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Editions Peter Lang, collection Exploration.

Rommetveit, R. (1974). *On message structure : a framework for the study of language and communication*. New York, London: John Wiley & Sons Ltd.

Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L. H. Strickland, K. J. Gergen, & F. J. Aboud (Eds.), *Social psychology in transition*. New York: Plenum Press.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de relation didactique.* Thèse de Doctorat présentée à la Facutlté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.

Schubauer-Leoni, M. L. (1990). Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe: une affaire de contexte. *Résonances, 6*, 16-18.

Van Loon, A., Perret-Clermont, A. N., Perret, J. F., & Marro Clément, P. (1998). *Deafness and intersubjectivity: an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation.* Paper presented at the XVth Biennal Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Bern.

RAPPORT D'ACTIVITE DU SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE

octobre 1998 - septembre 1999

I. Personnel[1]

Enseignement universitaire et recherche:

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeur ordinaire; Vittoria Cesari Lusso[2], maître-assistante; Nathalie Muller, assistante; Tania Zittoun, assistante; Pascale Marro Clément, chargée d'enseignement et assistante de recherche (FNRS); Jean-François Perret, chargé de cours; Luc-Olivier Pochon, chercheur associé.

Pendant la longue absence pour maladie d'Anne-Nelly Perret-Clermont, Pascale Marro Clément a ssuré la direction du Séminaire de Psychologie ad interim.

Secrétariat

Janine Gremaud; Séverine Décosterd; Evelyne Bechtold.

II. Enseignement

A. Enseignements au sein de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Ces enseignements sont fréquentés par des étudiant(e)s relevant de différents cursus d'études:

- Licence en lettres et sciences humaines avec la psychologie comme branche principale, secondaire ou complémentaire ou en vue, grâce à une convention, de poursuivre en 3ème année à l'Université de Genève, pour obtenir une Licence en sciences de L'éducation.
- Licence en droit et sciences économiques et sociales (branche à option);
- Certificat d'études supérieures en psychologie (préparé dans certains cas comme postgrade en vue d'un doctorat);
- Certificat de formation permanente en psychologie et pédagogie suivi par certains comme une fin en soi, ou par d'autres comme les deux premières années d'une Licence en sciences de l'éducation complétée ultérieurement à l'Université de Genève.

[1] La base budgétaire offerte par l'Université de Neuchâtel au Séminaire de Psychologie est d'un poste de professeur, d'un poste d'assitant, d'un demi poste de maître-assistant et d'un demi poste de secrétaire. Les autres postes proviennent de mandats privés.

[2] Mis à part Anne-Nelly Perret-Clermont, tous les autres collaborateurs sont à temps partiel.

1. Le cours de *psychologie générale et sociale* a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont sur le thème "Penser "en automne 1998, et par Pascale Marro Clément sur le thème de "Agir et interagir" en 1999.

2. Le cours de *psychologie de l'intersubjectivité* a été assuré par Vittoria Cesari Lusso sur le thème "Interactions pluriculturelles".

Cet enseignement a pu bénéficier de la présence d'invités:

- Colette Sabatier, professeur de psychologie à l'Université de Paris X, Nanterre, sur le thème "Les ethnothéories parentales" (28 janvier 1999).
- Pierre Dasen, professeur en Approches interculturelles de l'éducation à l'Université de Genève, sur le thème "Etudes interculturelles du développement cognitif" (1 avril 1999).

3. Le *séminaire de recherche* a été consacré à l'étude de la "Psychologie des processus de formation et nouvelles technologies de la communication" et a été assuré par Jean-François Perret, en collaboration avec Luc-Olivier Pochon.

4. Le *colloque de recherche* a accueilli:

Francesco Arcidiacono (Université de Rome) : "La prime adolescence : analyse de conversations à table", le 19 novembre 1998.

Britt-Mari Barth (Université Catholique de Paris) : "Construire son savoir. Construire sa personne. Un itinéraire de recherches", le 26 novembre 1998.

Pierre-Marie Mesnier (Université de Paris III- Sorbonne) : "L'acte d'apprendre", 18 février 1999.

5. Le *cours-séminaire "Analyses psychosiologiques de pratiques professionnelles"* a été assuré par Anne-Nelly Perret puis, en suppléance, par Vittoria Cesari Lusso.

6. Le *séminaire de méthodologie 2ème série* a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont puis, en suppléance, par Nathalie Muller.

7. Le *séminaire de méthodologie 3ème* série a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont puis en suppléance par Pascale Marro Clément.

8. Les *travaux pratiques I* ont été assurés par Nathalie Muller et Tania Zittoun avec des contributions de Francesco Arcidiacono, de Luc-Olivier Pochon et de Vittoria Cesari Lusso.

Les *travaux pratiques II* ont été encadrés par Pascale Marro Clément et par Vittoria Cesari Lusso.

Les *travaux pratiques III* ont été encadrés par Anne-Nelly Perret-Clermont, Pascale Marro Clément et Vittoria Cesari Lusso.

B. Autres enseignements au sein de l'Université de Neuchâtel

- *Introduction à la psychologie de la religion*: "La genèse de la personne adulte", donné par Tania Zittoun, pendant le semestre d'été 1999, à la Faculté de Théologie, en remplacement d'Anne-Nelly Perret-Clermont.
- *"Psychologie de la relation"*, enseignement donné par Anne-Nelly Perret-Clermont et par Bénédicte Romanosvka dans le cadre du Cours pour la Formation des Orthophonistes.
- *"Acquisition des capacités discursives"*, enseignement donné par Pascale Marro Clément dans le cadre du Cours pour la Formation des Orthophonistes (semestre d'été, 1999).

C. Enseignements dans le cadre BENEFRI

Le cours de psychologie générale et sociale et le séminaire de recherche (sous la forme d'enseignement à distance) ont accueilli des étudiants BENEFRI.

D. Enseignements dans le cadre de la coordination suisse et européenne

Centre Romand d'Enseignement à Distance (CRED

Pascale Marro Clément est tutrice du cours "Communication dans les organisations", Sierre, semestre d'hiver 1998-1999.

Troisième Cycle Romand

P. Marro Clément: co-organisatrice avec P. Dasen, Université de Genève et J.-L. Gurtner, Université de Fribourg, du cours de 3ème cycle romand en sciences de l'éducation: "Méthodes de recherche en anthropologie de l'éducation", organisé par les Universités de Fribourg, Neuchâtel et Genève, à Château-d'Oex, 4-8 janvier 1999.

Programme Socrates

V. Cesari Lusso a été invitée à l'Université de Salerne en mai 1999 grâce au programme Socrates qui lui a permis de faire un cycle de conférences et de participer à des échanges scientifiques, en particulier avec les professeurs Pina Boggi Cavallo, Antonio Innaccone, Michel Cesaro et Maria Vittoria Carbonara de l'Université de Salerne; avec Laura Alessi Sestito de l'Université de Naples, avec Maria Antonietta Pinto de l'Université La Sapienza de Rome; de participer à l'analyse des résultats du projet Formation continue des parents et de prévention de l'échec scolaire, mis sur pied dans la commune de Sarno sous la responsabilité scientifique de l'Université de Salerne avec le soutien financier de la Communauté Européenne.

E. Autres enseignements universitaires

Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA)

A.-N. Perret Clermont et V. Cesari Lusso ont participé à la mise sur pied et au Comité scientifique du Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA) dont les cours ont débuté en août 1998. Cette formation est organisée sous le patronage des conseillers d'État et ministres des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel et Fribourg et en collaboration avec les Universités de Genève, Fribourg et Neuchâtel.

Dans ce cadre, le Séminaire de Psychologie, sous la direction de Vittoria Cesari Lusso, avec Pascale Marro Clément et Nathalie Muller, a offert des journées d'enseignement (mars-avril 1999) pendant le module II et assumé la coordination (Vittoria Cesari Lusso et Anne-Nelly Perret-Clermont) du module IV (premier semestre de l'an 2000). Il est prévu que le Séminaire de Psychologie participe aussi à l'enseignement (10 journées) de ce quatrième module.

Les journées d'enseignement de la période mars-avril 1999 ont été consacrées aux thématiques suivantes: fonctionnement et dysfonctionnement de la communication dans les situations de formation; la communication pédagogique à distance: cadre, enjeux et dynamiques; le rôle de l'identité dans les situations de formation; les situations de formation comme espace de comparaison sociale, de catégorisation et de dynamiques identitaires; l'enracinement affectif de l'activité d'apprentissage à l'âge adulte; le rôle de l'espace relationnel et de la confrontation intellectuelle dans le développement à l'âge adulte.

Formation Continue

Grâce au soutien des Mesures Fédérales d'Impulsion de la Confédération pour la formation continue, pour la sixième année consécutive, le Séminaire de Psychologie a organisé un cours intitulé "Module de Formation Continue: Identité, apprentissage et socialisation dans des contextes pluriculturels" sous la direction de Vittoria Cesari Lusso et Anne-Nelly Perret-Clermont. Celui-ci a accueilli, de novembre 1998 à février 1999, 23 participants provenant de France et de 7 cantons différents: Berne, Fribourg, Genève, Neuchâtel, Tessin, Valais, et Vaud.

Le module comprend des journées d'études et des séances d'encadrement scientifique individuel pour la réalisation d'un travail personnel et/ou à l'analyse de questions particulières en rapport avec les pratiques professionnelles des participants. Les thèmes suivants ont été traités: vivre et penser la complexité culturelle; se développer et apprendre

dans des contextes pluriculturels; l'héritage culturel et identité; la socialisation au sein de la famille: perspectives culturelles et interculturelles; les institutions face à la pluralité culturelle.

Ce module comprend différents types de prestations pédagogiques: des contributions scientifiques présentées par les responsables du module et par des intervenants extérieurs: Colette Sabatier, professeur de psychologie, Université Paris X, Nanterre; Christiane Perregaux, professeur à l'Université de Genève; des présentations de la part de spécialistes de l'action sur le terrain: Thomas Facchinetti, Délégué aux étrangers du Canton de Neuchâtel; Rega Ramadani, médiatrice culturelle; des orientations bibliographiques ; des expositions de documents et de publications concernant les thèmes traités ; des activités d'animation et discussion.

III. Axes de recherche

1) Nouvelles technologies de l'information et enseignement.

Dans le cadre de l'étude psychosociale des processus de transmission des connaissances et d'apprentissage, des recherches et réalisations se sont concentrées autour de l'impact des nouvelles technologies et de l'enseignement, dynamisées par plusieurs collaboration avec d'autres institutions et avec le secteur privé, en particulier: l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation professionnelle (Lugano), l'Université de Genève, l'Université de Bologne, les Laboratoires associés (LARIC) au Centre National d'Enseignement à distance (Poitiers), BIP Info SA (Cortaillod) et l'European Knowledge Media Association.

Projet de Recherche "Demain la Suisse"

Débutée en septembre 1997, la recherche "Processus psychosociaux dans un dispositif de formation à distance" a été poursuivie en collaboration avec l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle de Lugano, le Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Bologne et le TECFA de l'Université de Genève et financée par le Programme Prioritaire "Demain la Suisse" (n° 5004-47956). Sous la direction d'A.-N. Perret-Clermont avec J.-F. Perret, L. O. Pochon et P. Marro Clément ce projet, dans le contexte d'un programme de formation à distance touchant la vallée de Poschiavo et d'autres vallées suisses et italiennes de cette région alpine, étudie l'impact des nouvelles technologies de la communication et de l'information sur les processus d'apprentissage

d'un point de vue psychologique et social, avec une attention particulière aux expériences et stratégies des apprenants.

Projet de recherche européen: ECHANGES

Cette recherche a aussi pu s'appuyer sur le projet européen Socrates (n° 56257-CP-1-98-1-BE-ODL) "Echanges" dont l'objectif est d'analyser, dans quatre pays (France, Belgique, Italie et Suisse) les complémentarités du point de vue des apprenants, des médiateurs présentiels et des tuteurs télématiques impliqués dans des réseaux d'échanges de savoir et des services d'enseignement à distance. A partir des problèmes que les acteurs rencontrent et des solutions que l'équipe des chercheurs leur apportera, un dispositif de formation de tuteurs sera élaboré.

Directeur du projet: J. Perriault (Paris X Nanterre). Autres partenaires: "Mouvement des Réseaux d'Enchanges Réciproques de Savoirs" Evry, France, représenté par Y. Moulin ; "Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix", Namur, Belgique, représentées par B. Charlier ; "Forespace", Bruxelles, Belgique, représenté par D. Forys; "Peuple et Culture", Mons, Belgique, représenté par M.-C. Depas ; "Nettuno", Rome, Italie, représenté par M. Garito ; "Séminaire de Psychologie de Université de Neuchâtel", Neuchâtel, Suisse, représenté par Pascale Marro Clément; "Instituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale", Lugano, Suisse, représenté par D. Schürch ; "Progetto Poschiavo", Poschiavo, Suisse, représenté par D. Nussio.

Projet SUMUME: Multimédia à l'école secondaire

Avec Marin Lehman (BP-Info S.A. à Cortaillod)et Gilbert Lauber (Silicon Graphics à Cortaillod) un projet de réalisation d'un enseignement s'appuyant sur des supports multi-médias pour l'école secondaire a été élaboré. Il a reçu le soutien du Conseil d'Etat du Canton de Neuchâtel et un financement pour une expérience pilote coordonnée par Yves Delamadelaine du Service de l'Enseignement Secondaire.

La visio-conférence didactique

Au cours de l'année académique 1998-1999, des étudiants des universités de Neuchâtel et de Fribourg ont eu l'occasion de suivre un cours-séminaire donné pour la première fois au moyen d'une technologie de pointe : la visio-conférence.

C'est dans le cadre d'un accord entre le Séminaire de psychologie de l'Université de Neuchâtel et l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg qu'a eu lieu cette expérience pédagogique novatrice conduite par Jean-François Perret avec la collaboration de Luc-Olivier Pochon de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique à

Neuchâtel. Cette expérience visait à explorer les utilisations possibles d'un système de visio-conférence en situation réelle d'enseignement. Elle s'est inscrite dans le cadre plus large d'un projet de recherche du Fonds national suisse conduit par le Professeur Anne-Nelly Perret-Clermont, sur les processus psychologiques en jeu dans la formation à distance.

Dans cette perspective, différentes formes de communication pédagogique ont été expérimentées au cours de l'année (exposés, présentation des travaux d'étudiants depuis l'un ou l'autre des sites, discussions, etc). Les moments de vidéo-conférence les plus appréciés par les étudiants sont ceux où un dialogue s'instaure d'un site à l'autre. Par contre, suivre simplement un exposé à distance se révèle plus difficile tant techniquement qu'affectivement. En un certain sens, la communication par visio-conférence semble agir comme un renforçateur: elle vient encore augmenter l'intérêt des moments pédagogiques les plus dynamiques, mais aussi inversement faire sentir les faiblesses d'autres moments.

L'expérience a permis également de mieux connaître les conditions de réalisation, tant techniques que pédagogiques, d'un tel dispositif. En particulier, il importe de prévoir des rencontres régulières avec les étudiants distants, surtout en début d'année, pour établir un contact interpersonnel que les technologies de communication ne permettent pas. Ce qui ne va pas sans poser des contraintes organisationnelles importantes ne serait-ce que dans la gestion des horaires dans chacun des sites.

L'usage de la visio-conférence en contexte universitaire doit par conséquent encore trouver sa place exacte, surtout en considérant la lourdeur du dispositif à mettre en place. A l'avenir, des utilisations plus ponctuelles (à l'occasion d'une manifestation scientifique, d'un colloque ou de la venue d'un intervenant externe dans un cours) seront dans ce but encore expérimentées. A suivre donc...

2) Interactions sociocognitives

Les recherches menées par Pascale Marro Clément et Anne-Nelly Perret-Clermont, dans la continuité des travaux précédents sur les processus sociocognitifs, portent sur l'analyse de l'inscription conversationnelle des compétences cognitives. A partir d'outils d'analyse spécifiques, des interactions entre enfants (et/ou jeunes adultes) dans des situations de résolution de problèmes sont étudiées du point de vue des comportements verbaux et non verbaux et du point de vue du rôle de l'objet de référence.

3) Pluralité culturelle, apprentissage et processus identitaires

V. Cesari Lusso a poursuivi ses recherches dans ce domaine avec une étude sur le thème "Expériences-clé et ressources psychosociales dans les parcours scolaires des jeunes d'origine portugaise"[3]. Cette étude a pour objet l'analyse des processus identitaires, des modèles de développement psychologiques ainsi que des enjeux psychosociaux des rapports intergroupes, afin de comprendre l'articulation entre l'individu et ses milieux de vie, familial et socioculturel, en situation de référents culturels multiples.

Le Séminaire de Psychologie a participé à la mise sur pied d'un projet de Pôle National de Recherche sur le thème "Cultural Diversity and Social Cohesion", dans le cadre du programme visant à la constitution de Centres nationaux de compétence, avec d'autres Instituts de l'Université de Neuchâtel et d'autres Universités suisses ainsi qu'avec le Forum Suisse pour l'Etude des Migrations et l'Office Fédéral de la Statistique. Le titre du projet présenté par le séminaire de Psychologie est "Facing and managing diversity: the "grammar" of interpersonal relationship".

4) Psychologie sociale des jeunes adultes et problématiques de l'insertion

Cette problématique, attenant aussi bien aux recherches sur les nouvelles technologies qu'aux questions des migrants, est devenue un champ d'intérêt en soi: l'on dispose en effet de relativement peu d'outils et de connaissances pour comprendre, en tant que psychologues sociaux, ce qui se passe pour la population dite des "jeunes adultes". Sortie de l'adolescence mais encore loin d'être reconnue pleinement "adulte", quels sont pour elle les enjeux psychologiques de cette période ? Quelles sont les compétences utiles ? Comment se développent-elles, où, avec qui ?

Cette thématique est l'objet de la thèse de T. Zittoun: "Construction de sens et connaissances chez les jeunes adultes" et de la préparation d'un ouvrage co-édité par A.-N. Perret-Clermont, C. Pontercorvo, L. Resnick & T. Zittoun.

5) Formation d'adultes

La formation d'adultes fait l'objet d'une réflexion systématique du Séminaire de Psychologie sollicité très fréquemment pour des interventions voire des recherches dans ce domaine. Il s'agit d'une part de mieux comprendre les enjeux psychosociaux de

[3] Nous remercions Mme Witzig Marinho, représentante de la communauté portugaise et membre du secrétariat de la Commission fédérale des étrangers (Berne) pour sa collaboration dans cette étude.

l'apprentissage à l'âge adulte, ainsi que le rôle médiateur de l'enseignant dans le processus "d'intégration" des savoirs et savoir-faire transmis, et d'autre part d'un retour réflexif sur les pratiques de formation en cours (modules de formation continue, encadrement scientifique de travaux individuels, expertises et interventions à l'extérieur, DIFA, etc.). Enfin, l'analyse des modalités d'utilisation et des enjeux psychopédagogiques de l'introduction des nouvelles technologies et de l'enseignement à distance dans la formation des adultes requiert une attention particulière par les bouleversements qu'ils opèrent (les coûts qu'ils entraînent !) ainsi que les nouvelles possibilités qu'ils offrent.

6) Épistémologie et méthodologie de l'entretien de recherche

Les questions épistémologiques, les enjeux psychosociaux et les techniques de mise en pratique sont régulièrement discutées dans les travaux de recherche en cours.

En particulier, cet intérêt a amené Vittoria Cesari Lusso a participer aux travaux du groupe GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation, qui se réunit sous la présidence du professeur Pierre Vermersch, chargé de recherche au CNRS à Paris). Dans le cadre de ce groupe la problématique de l'entretien est posée comme objet d'étude afin d'élargir, d'une part, les bases théoriques qui peuvent fonder cette pratique, et d'autre part les connaissances au niveau des modalités de recueil et d'analyse des données.

7) Contextes et processus cognitifs

La question du rôle des contextes dans les processus de raisonnement et d'apprentissage est au cœur de nombreux travaux du Séminaire de Psychologie. Dans une recherche menée à Madagascar, elle trouve un nouvel ancrage: comment des villageois d'une région du centre de l'île utilisent-ils leurs cadres culturels et sociaux pour donner sens et s'investir cognitivement dans une situation de formation mise en place par une ONG suisse? Comment les concepteurs de cette situation utilisent-ils leurs références culturelles et institutionnelles pour élaborer un dispositif de formation dans un pays en voie de développement? Nathalie Muller, dans le cadre de sa thèse de doctorat, a passé six mois en 1998 sur le terrain et y est retourné trois semaines en septembre 1999 pour compléter ses informations, suivre l'évolution du programme de l'ONG et faire de nouvelles observations.

IV. Participation à des cours, rencontres, congrès

Vittoria Cesari Lusso a suivi, en avril 1999, un stage de formation avancé, dirigé par le professeur Pierre Vermersch, chargé de recherche au CNRS à Paris et par Mme Catherine Le Hir, sur la technique d'explicitation en groupe.

Vittoria Cesari Lusso suit une formation, organisée par l'Institut Gregory Bateson de Liège, sur trois ans, concernant l'utilisation du modèle interactionnel et systémique de l'école de "Palo Alto" pour l'analyse et la résolution de problèmes de communication.

Nathalie Muller a participé au Colloque "Théories de l'action et intervention formative", Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education), 12-14 novembre 1998.

Nathalie Muller a participé à la Journée d'étude: "Le codage des données qualitatives", animée par le prof. M. Huberman, Université de Lausanne, 30 avril 1999, dans le cadre du Programme doctoral 1998-99 en Sciences de l'Education.

Nathalie Muller a participé au Colloque de Psychologie interculturelle: "La psychologie au regard des contacts de cultures", Lyon, 25-26 mars 1999.

V. Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Bausch, L., Marro Clément, P. & Schürch, D. (1998). Présentation de la recherche du Programme Prioritaire "Demain la Suisse" dans le cadre de la manifestation *L'impatto delle nuove tecnologie della communicazione sullo sviluppo della democrazia in Svizzera,* Poschiavo, 13-14-15 novembre, 1998.

Cesari Lusso, V. (1998). Participation à la Table ronde *Je viens d'ailleurs mais je vis ici, identité et participation citoyenne,* organisée par l'Association Mondialcontact et par le Département de l'action sociale et de la santé de Genève à Annemasse, 13 octobre 1998.

Cesari Lusso, V. (1998). Participation à la Table ronde *L'integrazione degli stranieri in Svizzera*, avec la participation de Josef Estermann, maire de Zurich, Fulvio Caccia, président de la Commission fédérale pour les Etrangers, Fabrizio Morri, représentant du Ministère des Affaires Etrangères italien, Zurich, Stadhaus, 5 décembre 1998.

Cesari Lusso, V. (1999). *Défis et ressources psychosociales dans les parcours de vie de jeunes de la deuxième génération " bien intégré".* Communication au VIIe congrès international de l'Association pour la recherche interculturelle, Université Paris X - Nanterre, 29 juin- 3 juillet 1999.

Cesari Lusso, V. (1999). *Parcours de vie de jeunes issus de la migration et entretien biographique.* Communication au VIe congrès de l'Association Suisse de Psychologie, Université de Fribourg, 23-25 septembre 1999.

Cesari Lusso, V. (1999). *Tu es pour quelle équipe? Sentiment d'appartenance nationale et compétitions sportives internationales*. Communication au VIIe congrès international de l'Association pour la recherche interculturelle, Université Paris X - Nanterre, 29 juin- 3 juillet 1999.

Marro Clément, P. & Leclerc C. (1998). *Enjeux psychosociaux dans un contexte de télétravail.* Communication au Workshop "Processus de Coordination dans les groupes et les organisations médiatisées par des technologies de communication", Laboratoire de Psychologie de l'Interaction, Université de Nancy 2, 26-27 novembre 1998.

Marro Clément, P. (1999). *Processus psychosociaux à l'œuvre dans les situations d'enseignement à distance*. Communication à la journée SISR, "Open and Distance Learning, Formation ouverte et à distance au moyen des NTIC", organisée en collaboration avec la FSRM et l'Université de Neuchâtel. Neuchâtel, 5 mars 1999.

Marro Clément, P. (1999). *Approche psychosociale des dispositifs de formation et de communication pédagogique médiatisés d'un projet d'action communautaire*. Communication dans le cadre du Cours de troisième cycle romand en Sciences de l'éducation: "Méthodes de recherche en anthropologie de l'éducation", organisé par les Universités de Fribourg, Neuchâtel et Genève, à Château-d'Oex, 4-8 janvier 1999.

Marro Clément, P. (1999). *Expert-novice interactions: psychosocial processes of scaffolding attitude***.** Communication affichée au "IXth European Conference on Developmental Psychology", Island of Spetses, Grèce, 1-5 septembre 1999.

Marro Clément, P. (1999). *La communication à distance : cadre, enjeux et dynamiques*, exposé au DIFA, à l'Université de Neuchâtel, "Processus de formation et de communication : enjeux psychosociaux", 19 et 26 mars 1999, Neuchâtel, Université de Fribourg, Genève et Neuchâtel.

Marro Clément, P. (1999). Présentation de la recherche du Programme Prioritaire "Demain la Suisse" dans le cadre des Journées de travail de la Commission Fédérale pour la Recherche présidée par Brigite Galiente, Kloster, 27 août, 1999.

Muller N., & Perret-Clermont A.-N. (1999). *Cultural, institutional and interpersonal issues of thinking and learning settings*, "8th European Conference for Research on Learning and Instruction", Göteborg, Suède, 24 - 28 août 1999.

Muller, N. (1999). *Enjeux psycho-sociaux d'un dispositif de formation dans un programme d'aide au développement à Madagascar. Point de vue méthodologique* présentation au Cours de troisième cycle romand en Sciences de l'éducation: "Méthodes de recherche en anthropologie de l'éducation", organisé par les Universités de Fribourg, Neuchâtel et Genève, à Château-d'Oex, 4-8 janvier 1999.

Muller, N. (1999). *Le rôle de l'identité dans les situations de formation: exemples tirés de recherches sur la transmission de savoirs*, exposé au DIFA, à l'Université de Neuchâtel, "Processus de formation et de communication : enjeux psychosociaux", 19 mars 1999, Neuchâtel, Université de Fribourg, Genève et Neuchâtel.

Perret, J.-F. (1998). *Des séquences d'autoformation au sein d'un cursus universitaire. La perception qu'en ont les étudiants*. Communication au symposium: "Cyberespace et autoformation", REF 98, Réseau francophone de recherche en éducation et formation, Toulouse, 26-28 octobre 1998.

Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (1998). *NTIC et conditions d'appropriation*. Intervention dans l'atelier: "Nouvelles technologies et formation", Association ANVIE, Sciences de l'Homme & Entreprises, Paris, 15 décembre 1998.

Perret, J.-F. (1998). *Sich in einer technischen Fachschule für die vollautomatische Fabrikation ausbilden.* Communication au Congrès de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE) : "Formation et travail". Zürich, 25 septembre 1998.

Perret, J.-F. (1999). *Apprendre à l'aide d'un hypermédia?*. Communication au Séminaire d'été: "Transfert de Technologies", Ecole supérieure d'enseignement infirmier (ESEI), Lausanne, 2 septembre 1999.

Perret, J.-F., Golay, D. Pochon, L.-O. & Kaiser, C.(1999). *Apprendre un métier technique, aujourd'hui*. Communication par poster au Congrès de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE): "Education et formation pour le XXI siècle", Neuchâtel, 29 septembre - 2 octobre 1999.

Perret, J.-F. (1999). *Approche psycho-sociale des dispositifs de formation novateurs*. Intervention dans l'atelier: *NTIC et formation*. Congrès de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE): "Education et formation pour le XXI siècle", Neuchâtel, 30 septembre 1999.

Perret, J.-F. & Collaud, C. (1999). *Nouvelles technologies pour la formation: erxpériences et réflexions en cours à l'Université de Fribourg*. Communication à la journée SISR, "Open and Distance Learning, Formation ouverte et à distance au moyen des NTIC", organisée en collaboration avec la FSRM et l'Université de Neuchâtel. Neuchâtel, 5 mars 1999.

Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). *Social mediation in complex learning/teaching activities*. Communication à la "8th European Conference for Research on Learning and Instruction. Advancing learning communities in the new millenium". Göteborg, Suède, 25 – 29 août, 1999.

Perret-Clermont, A.-N. (1998). *Rapports aux savoirs et aux apprentissages.* Conférence plénière Colloque REF98 Réseau francophone de recherche en éducation et formation "Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation" Institut National des Sciences Appliquées (INSA), Toulouse, 28 et 29 octobre 1998.

Perret-Clermont, A.-N. (1999). *Apprendre à l'école ?* Conférence plénière au congrès "Education et Formation pour le XXIe siècle. Visions, modèles, efficacité", organisé par le PNR33 et la SSRE, Neuchâtel, du 29 septembre au 2 octobre 1999.

Perret-Clermont, A.-N. (1999). *What do you mean ? The emergence of understanding in social situations.* Conférence plénière au congrès "14. Tagung Entwicklungspsychologie und 7. Tagung Pädagogische Psychologie", à l'Université de Fribourg, le 14 septembre 1999.

Perret-Clermont, A.-N. (1999). Discutante du symposium "Intersubjectivity and collaborative learning : Multidisciplinary perspectives" organisé par D. Joiner, "8th European Conference for Research on Learning and Instruction", Göteborg, Suède, 24 - 28 août 1999.

Perret-Clermont, A.-N. Perret, J.-F. (1998). *NTIC et conditions d'appropriation du savoir.* Exposé à l'atelier "Impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication sur la formation dans l'entreprise", organisé par l'Association Nationale pour la Valorisation Interdisciplinaire de la recherche en sciences de l'homme et de la société auprès des Entreprises (ANVIE), Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 15 décembre 1998.

Perret-Clermont, A.-N., Marro Clément, P., Perret, J.-F. (1998). *Psychologie sociale des processus d'apprentissage dans l'éducation à distance,* rencontre organisée par le

Fonds national suisse de la recherche scientifique "Modultagung Medien" Schwerpunktsprogramme Zukunft Schweiz, Berne, le 7 octobre 1998.

Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. (1998). *Des formations professionnelles bousculées par les mutations technologiques ? Une étude de cas.* Exposé au colloque "Apprendre, créer, transmettre : la formation des horlogers, passé et avenir", Ecole Technique des Montagnes Neuchâteloises, Le Locle, 20-21 novembre 1998.

Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., Kaiser, C. (1999). *Understanding, know-how and meaning - Some paradoxes of the teaching/ learning situation in a technical school.* Exposé dans le cadre du symposium "Social mediation in complex learning/teaching activities", organisé par L. Allal, "8th European Conference for Research on Learning and Instruction", Göteborg, Suède, 24 - 28 août 1999

Pochon, L.-O. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). *Coûts de la formation des apprentis en Suisse. Apprendre un métier technique.* Exposé à l'atelier "Economie et formation / Economie de l'éducation" au congrès "Education et Formation pour le XXIe siècle". Visions, modèles, efficacité organisé par le PNR33 et la SSRE, Neuchâtel, le 1er octobre 1999.

Zittoun, T., (1999). *Specific Sorts of Knowledge and Dealing with Identity-Related Challenges*. Paper presented at the "First inter-university Conference in social Psychology". Cambridge, Corpus Christi College, 1er mai, 1999.

VI. Publications des collaborateurs du Séminaire de Psychologie

A/ Publications internes à l'Université

Bourquard, E. (1998): Prof.-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois (CPLN). *Dossiers de Psychologie*, N° 53, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

Garduño Rubio, T. (1998). La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidós à Mexico. *Dossiers de Psychologie*, N° 51, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. (1998). Choisir et prendre en charge sa formation. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui,* N° 16, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

Muller, N. & Jonarisona, A. (1998). *Aspects culturels des dynamiques de formation. Une étude de cas en Betsileo dans le cadre du programme TSA (programme de formation en gestion des ressources naturelles).* Université de Neuchâtel (/Intercoopération, Berne), Séminaire de Psychologie.

Van Loon, A. (1999). Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation. *Dossiers de Psychologie,* N° 54, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

B/ Publications externes

Bordeleau, P., Depover, C. & Pochon, L.-O. (sous la direction de) (1999): *L'école de demain à lheure des technologies de l'information et de la communication*. LEP Loisirs et Pédagogie: Lausanne et IRDP: Neuchâtel.

Carugati, F. & Perret.Clermont A.-N. (1999): La prospettiva psicosociale: interroggettività e contratto diddattico. In C. Pontecorvo (accuradi) *Manuele di psicologia dell'educazione*, Bologna: Il Mulino, 41-66.

Golay Schilter, D., Perret J-F., Perret-Clermont A-N., de Guglielmo, F. (1999). Sociocognitive interactions in a computerised industrial task. Are they productive for learning? In Karen Littleton and Paul Light: *Learning with computers. Analysing productive interaction*. London: Routledge. (p. 162-178).

Marro Clément, P. (1999). Deux enfants, un problème technique, une solution: analyse interlocutoire de la construction interactive d'un raisonnement, *Verbum, XXI, n°2,* 175-189.

Marro Clément, P., Trognon, A. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides: Comment imputer des connaissances à un interactant à propos du concept de conservation des liquides. Dans M. Gilly, J.-P., Roux & A. Trognon (Eds): *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Neculau, A., avec la participation de : Deschamps, J.-C., Doise, W., Perret-Clermont, A.-N. (1998). "Ancheta. Cui serveste astazi psihologia socialà ?" *Psihologia Socialà,* 1998, 2, 153-156.

Perret, J-F., Collaud, G., Gurtner, J-L. (1998). Transmettre des connaissances à l'aide d'un hypermédia? Expérimentation d'un dispositif pour l'enseignement de la psychologie pédagogique. *Document du Centre NTE*, Université de Fribourg.

Perret, J-F., Perret-Clermont, A-N., & Golay Schilter, D. (1998). Penser et réaliser un usinage à l'ordinateur : Approche socio-cognitive d'une situation de formation professionnelle. *Didaskalia*, *13*, 9-32.

Perret, J.-F. (1998). *Reading and studying strategies. What do distance learners grasp in a text? Material for a formative module*. Contribution to the Socrates/Edisson project into the social, cultural and linguistic dimension of Open Distance Learning.

Perret, J.-F. (1999). *Des étudiants et des ordinateurs. Evolution des équipements, usages et attitudes. Quelques éléments de comparaison 1996-1998.* Université de Fribourg : Document de recherche du Centre NTE.

Perret-Clermont, .-N. (1999): Changements technologiques, décisions politiques et identité professionnelle des apprentis. J. Lurin & C. Nidegger (eds): *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*. Actes du Colloques de Penthes. Genève: SRED (Service de la Recherche en Education, 45-50.

Perret-Clermont, A.-N. (1999). Partnery v ob''cenii. Zametki issledovanij. Traduction en russe du texte "Les partenaires de l'apprentissage" *Nauka i Obrazovanie Zaural'ja* 1-2 (4-5) 1999.

Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. (1998) Apprendre un métier technique aujourd'hui/Heutzutage einen technischen Beruf lernen. (Réédition d'un texte paru dans le Bulletin de la SSRE). In O. Mercier et Y. Dutoit (Eds) *La formation professionnelle en Suisse est-elle efficace ?* Actes des 3e Journées suisses de la formation professionnelle, 19-21 mars 1998, (pp. 111-117).

VII. Organisation de congrès

Perret-Clermont, A.-N. : Membre du Comité d'organisation du congrès "Education et Formation pour le XXIe siècle. Visions, modèles, efficacité" organisé par le PNR33 et la SSRE, Neuchâtel, du 29 septembre au 2 octobre 1999.

VIII. Expertises et mandats externes

Zittoun, T. (1999). *Développement psychosocial des jeunes adultes.* Semaine de Formation des Ministres, Centre Romand de Formation Continue, Mayens de Sion, 9 février 1999.

IX. Thèse

Sous le titre "L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolutions de problèmes", Pascale Marro Clément a soutenu sa thèse de doctorat le 18 juin 1999, à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel dans le cadre d'une convention de co-tutelle entre l'Université de Nancy II et l'Université de Neuchâtel. Le jury comprenait Anne-Nelly Perret-Clermont, directrice de thèse, Alain Trognon, co-directeur de thèse, professeur à l'Université de Nancy II (France), Eddy Roulet, professeur à l'Université de Genève, Leslie Smith, professeur à l'Université de Lancaster (Grande-Bretagne).

X. Autres collaborations scientifiques

Participation au projet européen "European Academic Software Award" de l'European Knowledge Media Association, en collaboration avec M. Martin Lehmann, directeur de l'entreprise BIP-Info S.A., M. S. Jaccard, directeur de l'École d'ingénieurs du Locle, M. J. Méry de l'Office Fédéral de la Statistique et M. Ulrich de l'Université de Bâle.

La collaboration avec l'Université de Bologne s'est intensifiée avec la poursuite de l'accord trilatéral qui y associe la section de langue italienne de l'Institut Suisse pour la Formation Professionnelle (Lugano).

Une série d'accord bilatéraux ont été établis avec des Universités européennes afin de pouvoir maintenir notre participation (en dépit du précaire statut de la Suisse) au sein des deux réseaux PIC-Erasmus: celui du Diplôme d'Études avancées en Psychologie sociale, d'une part, celui de Psychologie de l'éducation, d'autre part.

La collaboration avec l'Institut Romand de Romand de Recherche et Documentation Pédagogique (IRDP) s'est poursuivie (préparation de congrès, invitations réciproques, Conseil de la Recherche en Education) et s'est intensifiée avec l'octroi d'une décharge attribuée à L.-O. Pochon pour sa participation au Séminaire de Recherche donné par le Séminaire de Psychologie.

V. Cesari Lusso est membre du groupe chargé du "monitoring scientifique" du projet AIMS (Adultes issus de la migration en Suisse), dans le cadre du PNR 39 Migrations et relations interculturelles.

V. Cesari Lusso a réalisé un mandat d'expertise pour l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale de Lugano concernant l'évaluation des mémoires rédigés par les participants au cours de Formation de formateurs d'adultes, mai 1999.

V. Cesari Lusso a réalisé un mandat d'expertise du Bureau du Délégué aux étrangers du Canton de Neuchâtel concernant l'analyse des enjeux psychosociaux du projet pilote d'accueil personnalisé de nouveaux arrivants dans la commune du Landeron, septembre 1998-septembre 1999.

V. Cesari Lusso est consultante pour la conception et le programme du colloque organisé par l'Office Fédéral de la Santé, qui aura lieu le 20 mai 2000 à Berne sur le thème "Storie di ordinaria prevenzione".
V. Cesari Lusso est consultante pour la mise sur pied, par l'Istituo per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti di Locarno, dans la période 2000-2002, d'un module de formation continue sur le thème"Approccio alla differenza/pluralità etnico-culturale".

T. Zittoun est consultante pour le bureau d'Architectes "Aeby et Perneger" (Genève) pour deux projets d'écoles (Cycle de la Tour-de-Trême, Fribourg; Ecole de la Tombanne, Genève).

XI. Visiteurs et échanges

Vuillememin Yan, étudiant de l'Université de Neuchâtel, s'est rendu 3 mois à l'Université de Nancy II (France), "Laboratoire de Psychologie de l'Interaction" du Professeur Alain Trognon (grâce au programme Socrates).
Elvis Mazzoni, assistant de l'Université de Bologne, a passé 9 mois à Neuchâtel (grâce à une bourse d'échange de l'Etat de Neuchâtel).
Francesco Arcidiacono, étudiant de l'Université de Rome, a passé 6 mois à Neuchâtel (grâce au programme Socrates).

XII. Activités d'édition

V. CESARI LUSSO

Membre du Comité d'édition de la revue *Interdialogos,* revue d'idées, expériences pour l'éducation interculturelle (Neuchâtel, Association, Interdialogos) et du Comité de lecture de *Rassegna di psicologia,* Dipartimento di psicologia, Université La Sapienza, Rome.Titulaire de la rubrique "Domande (s) comode" de la revue *Agorà*, édité par la Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera.

P. MARRO CLEMENT

Membre du Comité d'édition de la revue *Psychologie de l'interaction,* L'Harmattan, Paris.

A.-N. PERRET-CLERMONT

Membre des Comités d'édition de: *European Journal of Psychology of Education,* ISPA, Lisbonne; *Psychologie de l'interaction,* L'Harmattan, Paris; *ASTER*, Recherches en didactique des sciences expérimentales, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris; *Didaskalia - Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques*, Université Laval (Québec) et INRP, Paris; *Rassegna di psicologia,* Dipartimento di psicologia, Université La Sapienza, Rome; *Raisons Educatives* de l'Université de Genève; *Journal of the Learning Sciences* (USA*).*

XIII. Émissions de télévision et interview

P. Marro Clément a participé à une émission de télévision sur le Télétravail, Canal Alpha Plus, 11 février 1999 et à une interview sur l'enseignement à distance, Express, 9 mars 1999.

XIV. Nominations

V. CESARI LUSSO

Membre du Comité de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC), depuis juillet 1999.

A.-N. PERRET-CLERMONT

Vice-doyenne de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel. Co-présidente de l'Action CTI/FNRS en faveur de la recherche appliquée dans les HES.

XV. Fondations et commissions

A.-N. PERRET-CLERMONT

Secrétaire du Conseil des Professeurs, membre du Décanat de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel.
Membre du Conseil de la Recherche du Fonds National de la Recherche Scientifique (Division I), Berne.
Membre de la Commission administrative de la Fondation Marcel Benoist.
Membre du Conseil de la Recherche en Education de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin.
Membre du Conseil Suisse de la Recherche en Education (CORECHED).
Membre du Comité scientifique du Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA).
Membre du Conseil du Diplôme de formation continue en travail social organisé à l'Université de Neuchâtel par les Universités romandes et les Ecoles supérieures de travail social.
Correspondante de la Fondation Suisse d'Etudes.
Membre de l'Executive Committee de l'International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT).
Secrétaire de l'EKMA-CH (European Knowledge Media Association-Suisse), association co-organisatrice du concours européen EASA (European Academic Software Award).

V.CESARI

Membre du Comité scientifique du Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA).

XVI. Nouvelles des ancien(e)s doctorant(e)s, collaborateurs et collaboratrices

Maria Luiza Cestari est professeur associée à la "Hogskolen I Agder" à Kristiansand (Norvège).

Michèle Grossen est vice-doyenne de l'Université de Lausanne.

Maria Luisa Schubauer-Leoni est membre du Conseil constituant de l'Université de la Suisse Italienne.

Pascale Marro Clément

Anne-Nelly Perret-Clermont