

APPRENDRE, CHERCHER, CRÉER¹

Anne-Nelly Perret-Clermont² et Sophie Lambolz³

C'est en tant que psychologues sociales que nous allons examiner ce « miracle » qu'est, à nos yeux, la transmission de connaissances et dont Jean-Pierre est excellent acteur. Il n'est pas évident, qu'une génération parvienne à transmettre des connaissances à une autre ! Et il est encore moins évident de lui donner l'envie de continuer à apprendre tout au long de la vie ! Pourtant ce miracle existe. Des acrobates (Jean-Pierre écrit sans doute des deux mains deux livres à la fois), passionnés, accueillants, cultivés, coachs, amis, chercheurs, enseignants, y parviennent. Souvent dans l'ombre. Certains se sont trouvés

1 Une partie de ce texte reprend des notes d'une conférence prononcée au FREREF (Université européenne d'été de la recherche et des innovations : *Apprendre tout au long de la vie*, Lyon, 8-10 septembre 2003). Il a été notamment nourri par l'expérience de l'une d'entre nous avec Jean-Pierre Fragnière au sein de DORE (Action conjointe du FNS et de la CTI pour la recherche appliquée en travail social, éducation, santé, art et musique de 1999 à 2004). L'apprentissage collectif de groupes professionnels engagés dans des recherches appliquées y a été au cœur des préoccupations : Comment se passe-t-il ? Quelles sont les conditions individuelles et institutionnelles qui le permettent ? Comment le promouvoir, le soutenir voire le susciter ? Et comment ensuite le valoriser, le partager, le reproduire ? Et quand les institutions mutent avec les ruptures que cela engendre, quels sont les éléments essentiels à retenir pour assurer la continuité d'une telle démarche d'apprentissage et de recherche ?

2 Professeure à l'Université de Neuchâtel.

3 Assistante à l'Université de Neuchâtel.

sur nos chemins. Nous avons rencontré de tels passeurs. Ils nous ont fait réfléchir aux ingrédients de leurs succès et de leurs peines, nous obligeant même à revoir nos théories sur l'apprentissage.

Personnes curieuses de leur monde et anxieuses de s'y situer en connaissance de cause, elles transmettent ce mélange de curiosité, d'enthousiasme, de réalisme et de sens des responsabilités qui les garde en mouvement, toujours en train de revoir tant les idées reçues que les pratiques héritées, afin d'atteindre les objectifs, et ceci malgré le côté toujours rocailleux et imprévisible de la réalité. Nous dédions ce texte à l'un de ces acrobates.

Alors qu'est-ce qu'apprendre ? Pour penser cette question, il y a des traditions depuis l'Antiquité. Il y a aussi l'*habitude* de penser que c'est pendant la jeunesse qu'il faut apprendre, et qu'en conséquence les destinataires d'une formation sont toujours des enfants et des adolescents. Ce qui n'est plus le cas de nos jours ! Il résulte de cette habitude un certain nombre d'a priori qu'il faut d'urgence revisiter de façon critique – ce que nous allons faire ici.

QUESTIONNONS CES A PRIORI COURANTS SUR L'APPRENTISSAGE

L'ASCÈSE OU LE PLAISIR COMME MOTEUR DE L'APPRENTISSAGE ?

Certaines personnes témoignent du « goût » de l'apprendre, de la « saveur » de cette expérience qui consiste, après une traversée du doute, à se sentir resitué dans une nouvelle compréhension. D'autres rappellent la joie d'Archimède s'écriant : « Eurêka ! » Simone Weil rapproche la prière de l'étude. Est-ce que chacun·e a goûté à cette saveur du savoir, au plaisir de l'acte de connaître ? Ce n'est pas certain, car malheureusement peu d'élèves racontent l'expérience d'avoir été captivés par un sujet, emportés par l'activité même d'apprendre. Alors qu'aux yeux d'un enseignant, bien sûr, apprendre est une activité importante !

Mais il n'en est pas ainsi dans toute la population. Apprendre n'est pas toujours valorisé, et d'autant moins quand y sont associés des mauvais

souvenirs de rapports de force et d'échec. Ou quand apprendre signifie d'abord que l'on ne sait pas, qu'il faut se faire « recycler » !

Apprendre renvoie pourtant toujours à des ignorances, des faiblesses, des doutes, des manques : si nous devons apprendre telle ou telle chose, c'est que nous ne la savons pas, c'est que nous sommes ignorants de ce sujet. Apprendre renvoie à l'incertitude : dans notre activité professionnelle, si on nous demande d'apprendre, c'est peut-être que nous sommes potentiellement dépassés. Apprendre naît du doute : sûrs de tout, nous n'apprenons rien. Or le doute n'est pas toujours un sentiment agréable, supportable. À quelles conditions le serait-il ?

APPRENDRE SERAIT UNE ACTIVITÉ VALORISÉE, RECHERCHÉE ?

L'apprentissage est bien décrit et documenté pour l'enfant de 0 à 3 ans, mais l'est beaucoup moins pour l'enfant plus âgé, l'adolescent ou l'adulte. Certes la recherche scientifique commence à s'intéresser à des situations particulières : ainsi, par exemple, pourquoi les filles sont-elles si peu nombreuses à étudier avec enthousiasme les matières scientifiques ou techniques ? Pourquoi les garçons peinent-ils plus que les filles à l'école primaire ? Apprendre, c'est s'approprier le savoir d'autrui. Il est donc difficile d'apprendre de quelqu'un que nous n'aimons pas, dont les mœurs nous déplaisent, qui appartient à un groupe qu'il nous est interdit de fréquenter, auquel nous ne nous identifions pas. Apprendre requiert un certain degré d'imitation, d'identification, d'affiliation. C'est aussi, du moins lors de certaines transitions, une démarche « conformiste » d'entrée dans un groupe ou dans une profession. Encore faut-il s'en sentir autorisé ! La psychologie clinique nous apprend qu'un certain nombre de jeunes, en particulier chez les garçons, rencontrent des difficultés « à passer le cap » lorsqu'ils atteignent le même niveau de scolarisation que leur père, comme s'ils ne pouvaient s'autoriser à aller plus loin, « plus haut ». Ils ont parfois même de la peine à choisir un métier qui correspond à celui du chef de famille parce qu'il pourrait les mettre un jour « à égalité » avec lui (et donc leur faire « perdre » une « protection » ou bousculer une « hiérarchie »). Apprendre n'est donc pas toujours une activité « légitime ».

Pourtant des personnes s'en octroient le droit parfois... À quel prix émotionnel ? Pourquoi ?

L'ATTENTION DE L'APPRENANT SERAIT-ELLE CENTRÉE SUR LE CONTENU DE L'APPRENTISSAGE ?

Que l'attention de l'apprenant soit seulement centrée sur le contenu enseigné : voilà le rêve de tout enseignant ! Mais, en fait, l'élève a besoin de repères sociaux pour donner sens à l'activité au sein de laquelle il est censé apprendre. Il est alors tout autant attentif à surveiller les gestes de l'enseignant, les réactions des camarades, l'ambiance de la classe, les procédures d'évaluation, le sort des diplômés de son école sur le marché du travail. Empruntons une métaphore au football : l'attention de l'apprenant n'est pas seulement centrée sur le ballon, mais sur tout le jeu ! Les contenus de la formation légitiment en général l'acte de formation, mais ne peuvent faire oublier le reste de la scène qui, du point de vue de l'apprenant, est tout aussi important. Pour que la concentration de l'attention puisse porter sur l'objet de l'enseignement, il faut un cadre psychologique (interne à la personne et externe), offrant un minimum de sécurité (Grossen et Perret-Clermont, 1992 ; Perret-Clermont, 2000).

L'APPRENTISSAGE SOLLICITERAIT-IL ESSENTIELLEMENT LA PENSÉE ET LA MÉMOIRE ?

Peiner à apprendre, est-ce signe d'un manque d'intelligence ? Rarement. Les causes affectives sont souvent bien plus importantes (Pain, 1981/1985). En effet, apprendre ce que l'on ne sait pas, c'est douter de ce que l'on croyait savoir. Cela peut créer un sentiment d'incertitude et d'inaptitude, devenir une marche vers l'inconnu, source d'angoisse. Et à plus forte raison lorsque ce que l'on va apprendre conduit à une autre identité et d'autres responsabilités professionnelles. Le nouveau savoir met souvent en crise non seulement les anciens savoirs, mais parfois aussi l'équilibre général. Un exemple parmi tant d'autres : celui d'une responsable de soins qui, un jour, apprend les effets secondaires négatifs, précédemment inconnus, de certains traitements qu'elle a prodigués pendant des années. Dure confrontation alors à une réalité plus complexe et contradictoire

qu'attendu. Oui, affectivité et identité sont constamment en jeu. Apprendre exige de la part de l'apprenant de la patience, du courage et de la distanciation.

APPRENDRE NÉCESSITERAIT-IL DE S'ABSTRAIRE DE L'ACTIVITÉ PRÉSENTE ET DES APPRENTISSAGES ANTÉRIEURS POUR ALLER VERS DES SAVOIRS NOUVEAUX?

Dans bien des modèles du développement des apprentissages, comme chez Jean Piaget par exemple, la capacité de faire des abstractions est présentée comme le stade ultime du développement. Certes, il est effectivement parfois nécessaire ou fécond de savoir s'abstraire de l'activité présente. Mais est-ce vraiment possible? Et alors, à quelles conditions? Les connaissances antérieures ont un rôle très important: soit de « levier » soit d'« obstacle ». Prenons l'exemple du passage de l'arithmétique à l'algèbre: l'élève y est invité à « oublier » l'arithmétique pour « passer à l'algèbre ». Or, non seulement il est presque impossible d'oublier ses premiers acquis, mais, en plus, ce même élève aura de nouveau besoin, à d'autres moments de son activité professionnelle, de ne pas avoir oublié l'arithmétique!

Les expériences de Schwartz et Migne (Migne, 1970; Schwartz, 1998) et de beaucoup d'autres ont montré le rôle très important des connaissances antérieures. Ainsi, à la fin des années 60, lors des formations d'anciens mineurs de la sidérurgie lorraine en reconversion, Schwartz et ses collègues se rendent compte qu'on ne peut pas enseigner l'électricité à ces personnes sans tenir compte du fait qu'elles savent souvent déjà résoudre de tels problèmes électriques, qu'elles les rencontrent chez elles. Ils en concluent qu'il faut partir des connaissances intuitives des apprenants, même lorsqu'elles sont fausses du point de vue scientifique, même lorsque pour eux « le courant est du jus qui coule ». Pour leur enseigner l'électricité, il faut partir de ce « jus qui coule », quitte à redéfinir progressivement les termes, découvrir les limites de ce « savoir quotidien » et s'appropriier, pas à pas, les vertus d'un modèle issu de la physique des savants.

Le projet d'apprendre se situe en général au sein d'autres projets (Aumont et Mesnier, 1992). Apprendre n'est souvent qu'un moyen d'atteindre certains buts. En effet, la plupart des adultes apprennent pour

pouvoir réaliser quelque chose: il s'agit d'apprendre *au sein d'une activité* pour résoudre des problèmes qu'ils rencontrent. Même ce que les psychologues appellent un « intérêt intrinsèque » désigne en fait, plutôt, le goût pour l'*activité* qui est à la source de l'apprentissage, plutôt que le produit de cette activité, c'est-à-dire l'apprentissage lui-même.

LA RÉUSSITE D'UN APPRENTISSAGE CONTRIBUE-T-ELLE TOUJOURS À UNE IMAGE DE SOI POSITIVE ?

La réalité n'est pas aussi simple que cela ! En situation d'apprentissage, l'image de soi n'est pas toujours positive puisqu'elle se transforme au risque d'« invalider » souvent certains traits de l'image passée. Les difficultés si souvent rencontrées, dans toute activité d'apprentissage, peuvent conduire la personne à une image négative de ses propres capacités.

Parfois ce sont les savoirs qui sont « colorés » de façon négative du point de vue de l'identité sociale (masculine ou féminine, autochtone ou étrangère, religieuse, professionnelle, etc.). Ainsi, par exemple, certains savoirs peuvent être ressentis par les femmes comme trop techniques, par les hommes comme trop attentifs aux émotions et relations. Le savoir peut aussi être ressenti comme étranger, voire colonisateur ou envahissant.

Acquérir de nouveaux savoirs rend certes expert, mais le statut d'expert n'est pas toujours facile à assumer dans son environnement social. Il déracine parfois au point qu'il peut condamner à un exil symbolique ou réel.

LA RELATION D'ENSEIGNEMENT EST-ELLE TOUJOURS ASYMÉTRIQUE ?

Presque toutes nos institutions scolaires ou éducatives sont construites sur l'a priori d'une nécessaire relation d'asymétrie (voir par exemple : Rogoff, 1990 ; Muller et Perret-Clermont, 1999). Et pourtant, pourquoi oublier que beaucoup d'apprentissages se font de façon informelle dans le côtoiement des camarades, voisins ou collègues, et même dans le côtoiement *informel* des professeurs (Perret et Perret-Clermont, 2004) ?

Les savoirs nouveaux et la créativité surgissent souvent de confrontations aux points de vue différents d'autrui, sans que l'on ne sache

nécessairement si l'un est plus expert que l'autre (Perret-Clermont et al., 1996; Marro et al., 2000; Lambomez et al., 2003a et b, Ivic et al., 2001). À l'école, nous aimons vivre avec le rêve que ce sont les professeurs qui enseignent et les élèves qui apprennent. En fait, une partie du dévolvement de la connaissance est certes le fait des professeurs, mais les activités d'entraide, d'explication, d'imitation d'un camarade, de solidarité par la « tricherie » (en lui soufflant la réponse par exemple) ont également un rôle fondamental.

SI LA PLUPART DES SAVOIRS À APPRENDRE SONT DES « RÉPONSES », DES « SAVOIRS POSITIFS », DES TECHNIQUES, ALORS D'OÙ VIENDRAIT LE DOUTE QUI FAIT APPRENDRE ?

Il est vrai que durant toute la scolarité, l'élève doit souvent montrer et démontrer qu'il sait. Or, *le doute fait partie de l'activité de connaître*. Dans la vie professionnelle, il est tout aussi important de connaître ses limites; savoir où aller chercher l'information, savoir remettre en cause un procédé, une idée pour élargir une compréhension, une approche, etc. Comment rendre explicite et acceptable que c'est là question de réalisme et non de honte? Personne ne sait tout! Il peut être sage de douter, surtout si c'est à bon escient!

LES DESTINATAIRES DE FORMATION SERAIENT-ILS TOUJOURS DES « BÉNÉFICIAIRES » DE FORMATION ? ET LES ENSEIGNANTS « PROMOTEURS » DE CE BIEN ?

C'est bien entendu à souhaiter! Mais pour que ce soit le cas, il est important de développer un esprit critique à cet égard (Muller Mirza, 2005). Les soi-disant « bénéficiaires » de la formation ne le sont pas toujours: parfois ils ont besoin d'autre chose que ce qui leur est présenté. Parfois, la formation est obligatoire et s'adresse à des personnes « captives ». Dans d'autres cas, elle est contractuelle: l'enseignant·e peut aussi être dans le rôle d'employé·e et les élèves dans celui d'employeurs. L'enseignant ou la formatrice peuvent aussi se retrouver « coincé·e·s » entre les injonctions contradictoires de l'employeur et des élèves.

L'APPRENTISSAGE CHEZ L'ADULTE EST-IL MARQUÉ PAR SON EXPÉRIENCE PASSÉE D'ÉLÈVE ?

L'adulte est toujours un ou une ancien·ne élève, marqué·e par ses expériences. Et l'école a laissé des souvenirs d'échec, ou d'ennui, ou encore de manque de sens, à beaucoup d'adultes. Se retrouver « élève », « sur un banc d'école », à l'âge adulte, peut suggérer à l'inconscient un retour à l'enfance, et réveiller toutes sortes d'émotions (aussitôt refoulées mais tout de même existantes) liées à ses souvenirs. C'est parfois une forme d'humiliation sociale pour l'adulte d'être remis en situation d'élève, et ceci d'autant plus si les coachs ou les formateurs et formatrices, par leurs conduites, rappellent l'école. Comment l'éviter ?

L'INSTITUTION FORMATRICE DOIT-ELLE OPÉRER DE MULTIPLES CONTRÔLES ? ET CELA SERT-IL OU ENTRAVE-T-IL LES PROCESSUS DE FORMATION ?

L'institution de formation a la responsabilité de faire preuve de compétence et de pertinence dans l'offre de formation (la tenir à jour, en contact avec les transformations scientifiques, sociales, économiques, etc.). Mais, en éducation des adultes notamment, ce n'est pas suffisant : l'offreur de formation ne peut pas définir, de façon unilatérale, les lieux et les horaires des groupes d'apprenants. Il est important, pour un adulte, de pouvoir apprendre quand il le peut (il n'a pas forcément congé au bon moment), dans les lieux qu'il habite et qui ne sont pas forcément au cœur des grands centres urbains (Schürch, 2006). Pour beaucoup d'adultes, ce n'est pas le diplôme qui importe mais le « bon savoir, au bon moment », c'est-à-dire en lien avec son propre projet, au sein de ses propres activités. Les institutions de formation se donnent des indicateurs mais elles doivent être très attentives à ce que ces indicateurs de qualité ne deviennent pas abstraits (c'est-à-dire en rapport avec une logique bureaucratique et non pas au service des processus mêmes de la formation).

L'ÉVOLUTION DES MÉTIERS, LE DÉVELOPPEMENT DE SAVOIRS NOUVEAUX ET LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL APPELLENT DE NOUVELLES RECHERCHES

Un professionnel, aussi bien formé soit-il, ne peut ni « tout savoir », ni « tout apprendre ». Il lui faut aussi *inventer*, faire preuve de créativité et d'autocritique, savoir reposer les problèmes de différentes façons, s'informer et enquêter, s'il veut atteindre et conserver, devant les changements, un haut degré de professionnalisme. Différents types de recherches sont susceptibles de soutenir cela. D'abord, classiquement, les *recherches fondamentales* qui tentent d'éclairer, comme nous l'avons esquissé dans la première partie de cette communication, les conduites humaines au niveau de leurs « grammaires ». Un autre type de recherche, encore insuffisamment reconnu et développé nous semble-t-il, consiste à établir des descriptions documentées, analytiques et critiques : des *monographies d'expériences* de formation construites autour de la question : les objectifs recherchés dans l'expérience que voici parviennent-ils à être atteints ? La réponse à la question sera d'autant plus intéressante qu'elle ne se limitera pas à une affirmation positive ou négative, mais portera une attention soutenue aux processus en jeu et aux surprises rencontrées. Il semble urgent de développer des *recherches en partenariat, centrées sur la solution de problèmes*.

L'action DORE, de façon pionnière en Suisse, a cofinancé des projets servant à la fois la recherche, la formation et l'amélioration des pratiques professionnelles (DORE, Groupe d'experts, 2004). Il s'agissait, pour des chercheurs des hautes écoles professionnelles du niveau tertiaire (HES), de s'allier à des partenaires de terrain (parfois l'inverse, des partenaires de terrain demandent la collaboration de chercheurs) et de créer ensemble un projet de recherche. Il peut viser à résoudre un problème lié à l'amélioration de l'activité professionnelle, ou à trouver les informations nécessaires à son ajustement ; ou encore, par exemple, à tester une démarche alternative, ou à opérer un diagnostic sur l'apport et les limites d'une pratique professionnelle. Le partenaire de terrain finance la moitié (en argent ou heures de travail, mise à disposition d'outils, de documentation, etc.). La Haute École, en général en collaboration avec l'Université, offre les personnes compétentes et l'État apporte, après expertise des

requêtes et travaux, la caution scientifique et l'autre moitié du financement. De 1999 à 2003 (et l'expérience se poursuit actuellement), il a été déjà dénombré une centaine de projets sur les métiers du travail social, de la santé, de l'éducation, de la musique et des arts appliqués, financés de cette manière. Ils ont fait émerger une nouvelle culture professionnelle faite de démarches d'investigation empirique, de recherches de données, de bilans, de collaborations interdisciplinaires et interprofessionnelles.

Développer ainsi des collaborations, entre personnes engagées dans la recherche et professionnel·le·s sur le terrain, permet de diagnostiquer et souvent de résoudre des problèmes, mais également un transfert direct du savoir lors de sa construction. Ceci est un avantage, car sinon les apprentissages tout au long de la vie risquent de n'être qu'une course effrénée de mises à jour, de recyclage en recyclage. Il s'agit de soutenir des occasions de développement pour d'autres types d'apprentissages, non plus organisés en salle autour d'un maître, mais autour de tâches au sein de réseaux d'activités (voir par exemple le projet Kp-Lab)⁴. Ils permettent non seulement de résoudre des problèmes mais aussi de développer collectivement de nouvelles compréhensions, de faire place à la créativité, de confronter des perspectives différentes, de réinterpréter les situations, de formaliser de nouvelles problématiques.

EN GUISE DE CONCLUSION

Il ne s'agit plus seulement d'apprendre, de faire, d'exécuter, de vérifier la qualité, etc., mais de comprendre les processus en jeu, quelle que soit la complexité de la situation, pour tenter d'améliorer processus et qualité; pour vérifier les objectifs; pour en prévoir si possible les conséquences. Inventer à partir d'un mélange de doutes, d'autocritiques, de connaissances, d'expériences, d'imagination, de raisonnement, d'investigations pilotes, d'essais contrôlés et analysés et de... *succès remarquables!*

Merci, Jean-Pierre, pour la part que tu y as prise et que tu y prendras longtemps encore!

4 www.kp-lab.org

OUVRAGES CITÉS

AUMONT B. ET MESNIER P.-M. (1992). *L'ACTE D'APPRENDRE*. Paris : PUF.

DORE-GROUPE D'EXPERTS (2004). *ACTION DORE. PROMOTION DE COMPÉTENCES EN RECHERCHE ORIENTÉE VERS LA PRATIQUE DANS LES HAUTES ÉCOLES SPÉCIALISÉES (HES) CANTONALES. RAPPORT D'ACTIVITÉS 2000-2003*. Berne : Fonds national de la Recherche scientifique et Commission pour la technologie et l'Innovation.

GROSSEN M. ET PERRET-CLERMONT A.-N. (Éds), (1992). *L'ESPACE THÉRAPEUTIQUE. CADRES ET CONTEXTES*. Paris et Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

IVIC I., PESIKAN A. ET ANTIC S. (2001). *ACTIVE LEARNING – TEACHING. MANUAL FOR THE APPLICATION OF ACTIVE TEACHING. LEARNING METHODS*. Republic of Serbia: Ministry of Education; Republic of Montenegro: Ministry of Education and Science, Institute of Psychology; Belgrade: Unicef Office.

LAMBOLEZ S. ET PERRET-CLERMONT A.-N. (2003a). « Un exemple de coopération Interprofessionnelle: SUMUME – projet d'enseignement avec supports multimédias. » In *ACTES DU 12^e CONGRÈS DE PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL ET DES ORGANISATIONS (AIPTLF)*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, Vol. 3 (pp. 475-480).

LAMBOLEZ S., PERRET-CLERMONT A.-N., BERGER C., DELAMADELEINE Y., OFFREDI E., LEHMANN M., MARÉCHAL A., POCHON L.-O. ET PERRET J.-F. (2003b). « From the back of the classroom I understand my students much better ! Secondary school teachers experiment incorporating ICT into their teaching. » *STUDIES IN COMMUNICATION SCIENCES* (Special Issue : New Media In Education), pp. 117-133.

MARRO CLÉMENT P. ET PERRET-CLERMONT A.-N. (2000). « Collaborating and learning In a project of regional development supported by new Information and communication technologies. » In JOINER R., LITTLETON K., FAULKNER D. et MIEL D. (Eds). *RETHINKING COLLABORATIVE LEARNING*. London: Free Association Books (pp. 229-247).

MIGNE J. (1970). « Pédagogies et représentations. » **ÉDUCATION PERMANENTE**, 8, pp. 67-88.

MULLER MIRZA N. (2005). **PSYCHOLOGIE CULTURELLE D'UNE FORMATION D'ADULTE. L'ÎLE AUX SAVOIRS VOYAGEURS.** Paris: L'Harmattan.

MULLER N. ET PERRET-CLERMONT A.-N. (1999). « Negotiating Identities and meanings in the transmission of knowledge: analysis of interactions in the context of a knowledge exchange network. » In BLISS J., SALJO R. et LIGHT P. (Eds), **LEARNING SITES, SOCIAL AND TECHNOLOGICAL RESOURCES FOR LEARNING.** Oxford: Pergamon (pp. 47-60).

PAIN S. (1981). **LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, DIAGNOSTIC ET TRAITEMENT.** Berne: Peter Lang, Collection Exploration.

PERRET J.-F. ET PERRET-CLERMONT A.-N. (2004). **APPRENDRE UN MÉTIER DANS UN CONTEXTE DE MUTATIONS TECHNOLOGIQUES.** Paris: L'Harmattan.

PERRET-CLERMONT A.-N. ET NICOLET M. (Éds). (2001). **INTERAGIR ET CONNAÎTRE. ENJEUX ET RÉGULATIONS SOCIALES DANS LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF.** Paris: L'Harmattan (1^{re} édition: DelVal 1986).

PERRET-CLERMONT A.-N. (1996). **LA CONSTRUCTION DE L'INTELLIGENCE DANS L'INTERACTION SOCIALE** (5^e édition, version augmentée. Version originale 1979). Berne: Peter Lang.

PERRET-CLERMONT A.-N. (2000). « Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. » In TRIER U. P. (Éd.). **EFFICACITÉ DE LA FORMATION ENTRE RECHERCHE ET POLITIQUE.** Zürich: Ruegger (pp. 111-134).

PERRET-CLERMONT A.-N. (2001). « Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. » In DUCRET J.-J. (Éd.). **ACTES DU COLLOQUE: CONSTRUCTIVISME: USAGES ET PERSPECTIVES EN ÉDUCATION.** Genève: Département de l'Instruction publique: Service de la Recherche en éducation, Vol. I (pp. 65-82).

ROGOFF B. (1990). **APPRENTICESHIP IN THINKING.** New York and Oxford: Oxford University Press.

SCHÜRCH D. (2006). **NOMADISMO COGNITIVO. INGEGNERIA DELLO SVILUPPO REGIONALE.** Milano: Franco Angeli.

SCHWARTZ B. (1998). « Trente ans d'expérience et d'hypothèses sur la formation et l'insertion. » In CHARLOT B. ET GLASMAN D. (Éds). **LES JEUNES, L'INSERTION, L'EMPLOI.** Paris: PUF (pp. 38-54).

ZITTOUN T. (2006). **INSERTIONS: À QUINZE ANS, ENTRE ÉCHECS ET APPRENTISSAGE.** Berne: Peter Lang, Collection Exploration.