

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL  
Séminaire de psychologie  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH - 2000 Neuchâtel

**APERÇU DES TRAVAUX DU SÉMINAIRE DE RECHERCHE:  
INTERACTIONS SOCIALES ET ACQUISITION  
DE SAVOIR-FAIRE TECHNIQUES**

Contributions de:

Michel Cerutti  
Sylvie Eichenberger  
Céline Latscha  
Daria Michel  
Sacha Nicoloff  
Séverine Robert -Tissot  
Silvia Ruggiero  
Nicolas Schmid  
Sheila Padiglia  
Philippe Staehli  
Emmanuelle Vittori  
Yann Vuillemin  
Nicolas Yazgi

présentées par Jean-François Perret

**Document de recherche du projet  
"Apprendre un métier technique aujourd'hui"**

Construction, communication et appropriation des savoirs professionnels requis pour le  
développement et la maîtrise de nouveaux outils informatiques

**No 14**

Novembre 1997

## Table des matières

INTRODUCTION <i>Jean-François Perret</i>	1
QUELS MODES DE TRANSMISSION POUR QUELS SAVOIRS? <i>Emmanuelle Vittori</i>	9
LA COMMUNICATION DANS LES ACTIVITÉS DE TRAVAIL: ANALYSES D'INTERACTIONS <i>Sheila Padiglia, Nicolas Schmid &amp; Sacha Nicoloff</i>	17
SAVOIR, DIRE ... SAVOIR TRANSMETTRE <i>Sylvie Eichenberger</i>	33
INTERACTIONS ET RÉOLUTION DE PROBLÈMES DANS DES ACTIVITÉS INFORMATIQUES EN CLASSE <i>Philippe Staehli</i>	51
LES COMPETENCES SOCIALES <i>Michel Cerutti</i>	58
L'ENSEIGNANT EN SITUATION DE FORMATION: RÔLES, INTERVENTIONS, INTERACTIONS <i>Céline Latscha &amp; Séverine Robert -Tissot</i>	61
SENS, IDENTITE ET MOTIVATION: LE RAPPORT AUX INSTRUMENTS INFORMATIQUES ET LE RAPPORT A LA FORMATION <i>Daria Michel, Silvia Ruggiero &amp; Yann Vuillemin</i>	63
DIMENSIONS COGNITIVES, AFFECTIVES ET SOCIALES DES PROJETS ET RAPPORT A L'APPRENTISSAGE <i>Nicolas Yazgi</i>	68

**Aperçu des travaux du Séminaire de recherche:  
INTERACTIONS SOCIALES ET ACQUISITION  
DE SAVOIR-FAIRE TECHNIQUES <sup>1</sup>**

### **Introduction**

Dans le cadre du projet de recherche: "Apprendre un métier technique aujourd'hui", nous nous sommes en particulier demandé comment une Ecole Technique, en tant que lieu de formation professionnelle, s'emploie à développer chez ses élèves les compétences et les savoir-faire dont ils auront besoin dans leurs futures activités professionnelles. Dans le domaine d'activités qui a retenu notre attention, celui de la mécanique de précision, le développement de machines-outils automatisées et de systèmes de fabrication de plus en plus intégrés appelle en effet de nouveaux savoirs et savoir-faire. Il induit aussi chez les apprenants un nouveau rapport aux machines et à l'activité professionnelle, du fait même que l'activité d'usinage se trouve médiatisée par l'ordinateur et ne se laisse par conséquent plus concevoir, planifier et réguler comme l'est le travail sur une machine-outils conventionnelle.

Dans ce contexte de mutations technologiques, comment alors favoriser l'acquisition de savoir-faire qui ne s'en tiennent pas à reproduire les procédés, les postures et gestes qu'un aîné expérimenté (un maître) connaît déjà et peut transmettre? Autrement dit, comment fournir aux apprenants les moyens d'aborder avec ingéniosité et efficacité des situations techniques nouvelles, imprévues et complexes qu'ils ne manqueront pas de rencontrer?

Ces interrogations se trouvent fréquemment posées, sous une forme ou une autre, dans les milieux de la formation. Dans le contexte suisse, la préoccupation de développer par exemple des formations professionnelles polyvalentes, au "spectre d'action" plus étendu, reflètent la difficulté d'une part à anticiper la nature exacte des activités industrielles de demain, et d'autre part à déterminer de quelle manière les professionnels en seront partie prenante selon leurs niveaux de qualification (de l'ouvrier opérateur à l'ingénieur). Comme nous avons eu l'occasion de le constater, ce dernier aspect est une question particulièrement sensible dans les niveaux de qualification intermédiaire où se situent notamment les techniciens. Pour faire face à ces incertitudes, un discours tend aujourd'hui à s'imposer : il préconise l'acquisition de savoir-faire résolument transversaux et adaptatifs. Mais nous ne mesurons probablement pas encore suffisamment les conséquences d'une telle option sur la construction des identités professionnelles, identités pour lesquelles la spécialisation professionnelle traditionnelle, jugée aujourd'hui trop poussée, semble jouer un rôle déterminant.

---

<sup>1</sup> Ce Séminaire a été animé de 1993 à 1996 par Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret & Danièle Golay Schilter.

En lien avec le déroulement de cette recherche, nous avons mis sur pied et animé un séminaire autour de l'acquisition des savoir-faire, thème que nous nous sommes donné pour tâche d'aborder sous l'angle d'une psychologie sociale des processus de formation. Par delà l'étude de cas conduite dans une Ecole Technique, nous avons en effet souhaité faire le point sur ce que l'on sait des processus par lesquels un savoir-faire technique se transmet, s'approprie et s'acquiert, en nous intéressant à différents contextes d'apprentissage ("sur le tas" ou non) dans lesquels peuvent s'instaurer tantôt des phases d'imitation, d'étayage de l'action, d'explication, de confrontation de points de vue, de collaboration, de débrouillardise ou de démarches par essais et erreurs.

Sans négliger la dimension strictement cognitive de ces savoir-faire <sup>2</sup>, nous nous sommes ainsi plus particulièrement intéressés aux caractéristiques des interactions sociales, aux "tissus" que ces interactions constituent en milieu naturel et qui trament toute acquisition de nouvelles compétences. Un savoir-faire technique, probablement encore plus que tout autre savoir, ne s'apprend pas tout seul. Tant les recherches en psychologie sociale de la construction des connaissances, les recherches inspirées par la psychologie socio-historique de Vygotski centrées sur l'étude des relations asymétriques de guidage, de tutelle ou de médiation <sup>3</sup> que les recherches sur la communication au travail <sup>4</sup> nous invitent à prêter la plus grande attention à la situation sociale dans laquelle se déploient savoirs et savoir-faire.

Que savons-nous des interactions socio-cognitives en situation réelle de formation ou en situation de travail, du rôle des échanges qui s'instaurent au sein d'un petit groupe confronté à une tâche commune? Les types d'interactions que nous avons observés entre techniciens dans le cadre de travaux pratiques d'automation sur une cellule d'usinage se retrouvent-ils dans d'autres contextes de formation?

La littérature sur les interactions sociales en situations d'apprentissage ou de travail est vaste, les cadres théoriques de référence ainsi que les outils méthodologiques utilisés sont multiples. Le présent dossier en donne un reflet inévitablement très partiel.

Parmi les lectures proposées aux étudiants de ce séminaire afin de leur permettre d'entrer en matière, se trouvait l'ouvrage publié par Chevalier <sup>5</sup> : "Savoir-faire et pouvoir transmettre". Cet ouvrage présente un ensemble de contributions sur les modalités sociales d'apprentissage, d'inculcation ou de transmission des savoir-faire et des techniques. Il est intéressant de noter que la préoccupation à l'origine du Colloque

---

<sup>2</sup> La psychologie cognitive et l'ergonomie ont contribué à conceptualiser la nature même de l'activité de travail, conceptualisation qui notons-le a fortement marqué le langage des formateurs. Qu'il s'agisse d'activités de résolution de problème (Richard, 1990) de planification de l'action (Hoc, 1987) ou d'activités avec instruments (Rabardel, 1995), on retrouve chaque fois, dans cette perspective psychocognitive une problématique centrale, celle de comprendre la nature des liens qui s'établissent entre les représentations cognitives du sujet d'une part et les procédures d'action qu'il met en oeuvre d'autre part.

<sup>3</sup> Voir notamment l'ouvrage récent de Dumas Carré & Weil-Barais (eds) (1997) *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Berne: Peter Lang.

<sup>4</sup> Engeström, Y. & Middleton, D. (1996) *Cognition and communication at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>5</sup> Chevallier, D. (1992). *Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.

dont est issue la publication citée, ne concernait pas d'abord les processus de formation, mais la conservation du patrimoine, c'est-à-dire la préservation d'un ensemble de savoirs jugés utiles tant au maintien d'un patrimoine culturel qu'au développement économique local. Cependant, comme le formulent Chevalier et Chiva dans leur introduction: "protéger dans ce cas, c'est avant tout transmettre et, par conséquent, prendre en compte les modalités psychologiques, sociales et culturelles de cette transmission" (p. 2). Plusieurs auteurs font appel à la distinction entre situations informelles ou formelles de transmission; "cette distinction renvoie principalement dans nos sociétés à l'opposition entre des apprentissages qui se déroulent au sein ou à l'extérieur de l'institution scolaire et donc aux hiérarchies des savoirs induites par les institutions qui les dispensent: famille, école, université, entreprise, organisation professionnelle (...) d'où la question : le savoir-faire, part informelle de l'acte technique, ne peut-il se transmettre que "sur le tas" par imprégnation, incorporation progressives? Et quel est le rôle de la communication verbale dans ce processus?"(Chevalier, 1992, p. 3). Plusieurs des contributions des étudiants présentées ici se centreront précisément sur cette dernière interrogation.

La question des savoir-faire et de leur transmission se pose en fait dans de multiples activités professionnelles, techniques ou non. Nous sommes certes partis d'une interrogation sur les savoir-faire qu'un technicien en construction mécanique doit aujourd'hui acquérir, mais la problématique abordée déborde bien vite ce domaine précis d'activités. Elle se pose dans toute formation qui vise à instrumenter les apprenants pour l'action, ce qui est le cas de maintes formations y compris dans le champ universitaire. Les capacités à mettre en oeuvre créativement les connaissances acquises, font partie des objectifs de formation que l'on tente alors d'atteindre en proposant aux étudiants des activités de recherche, des études de cas ou encore des situations de résolution de problème. Développer un certain niveau de savoir-faire ou d'"expertise" chez les étudiants se révèle un enjeu important, tout particulièrement dans des formations universitaires orientées vers l'exercice d'une pratique socialement bien établie (pratique médicale, juridique, ou autre).<sup>6</sup>

En outre, il importe de relever que tout travail intellectuel, même apparemment le plus théorique, s'avère inséparable de la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire, comme le souligne notamment Hutmacher <sup>7</sup>: "La plupart des travailleurs intellectuels savent qu'ils sont des artisans, que lire, réfléchir, analyser formuler, écrire prend du temps, suppose de la méthode et coûte de l'effort. Mais il y a dans notre héritage une curieuse tendance à cacher cette dimension laborieuse" (p. 18).

---

<sup>6</sup> Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1996) Communities of practice toward expertise: social foundation of university instruction. In: P.B. Baltes & U.M. Staudinger (eds). *Interactive minds. Life-Span Perspectives on the Social Foundation of Cognition*. Cambridge University Press.

<sup>7</sup> Hutmacher, W. (1996) Compétences-clés pour l'Europe. Rapport général d'un Symposium du Conseil de l'Europe. Berne: CDIP.

Dans la pratique des chercheurs, Latour <sup>8</sup> attire précisément notre attention sur ces savoir-faire intellectuels. Pour se faire comprendre, les analogies qu'il établit avec l'activité artisanale sont parlantes: " Nos théoriciens sont donc vis-à-vis de leur théorie exactement comme notre ouvrier qui cherche un moyen de faire sa pièce en faisant fonctionner son tour. Tous sont situés, tous ont une pratique, tous sont dans des lieux, tous ont besoin de la discussion, des écrits, des conseils, des collègues et des instruments. La preuve en est que les mathématiciens de Cambridge, ne parvenant pas à résoudre les équations, sont obligés d'aller chez Einstein, en Allemagne, pour apprendre directement de lui les tours de main nécessaires au fonctionnement du calcul. Ils se conduisent exactement, de ce point de vue, comme des Compagnons apprenant leur expertise du corps habile d'un maître. Même pour produire une théorie, il faut un corps entraîné, des lieux adaptés, des groupes de discussion et des habitudes rivées au corps par un long training" (p. 136).

Le séminaire mis sur pied visait à repérer et analyser des travaux issus de différentes disciplines, travaux susceptibles de nous apporter des éclairages utiles sur les conditions de transmission et d'acquisition de ces savoir-faire. D'une part, nous étions intéressés à approfondir plus particulièrement la question du rôle des cadres institutionnels qui structurent les interactions au cours desquels de nouvelles compétences s'acquièrent, d'autres part, nous souhaitions aussi porter la plus grande attention à toute contribution pouvant nous aider à mieux comprendre les enjeux socio-affectifs et identitaires qui accompagnent nécessairement la maîtrise d'un nouveau savoir-faire. C'est dans cette perspective que se situent en particulier les deux dernières contributions réunies dans ce dossier.

Le lecteur sera probablement surpris de ne pas encore avoir trouvé dans cette introduction une clarification terminologique sur le sens des notions utilisées et en premier lieu sur celle de savoir-faire. Nous nous limiterons, en citant Malglaive <sup>9</sup>, à signaler la distinction qu'il convient d'établir entre une définition large du savoir-faire et une définition plus locale, distinction qui se marque quelques fois au niveau du langage par l'usage du singulier ou du pluriel. "Dans de nombreux cas, le savoir-faire désigne une compétence globale, un "métier" ou une expertise dans un domaine plus ou moins large de pratique humaine. De plus il s'y connote souvent l'excellence: on dira d'un charpentier, d'un tourneur, d'un économiste, d'un pédagogue, qu'ils ont "du savoir-faire" lorsqu'ils maîtrisent tous les aspects de leur profession et sont capables de résoudre les problèmes qui s'y posent, de faire face à toutes les situations qui peuvent s'y rencontrer. A l'opposé, le savoir-faire peut désigner les gestes singuliers d'une pratique, ce que les anglo-saxons appellent des "skills", terme souvent traduit par "habiletés", ce qui manifeste non seulement la possibilité de produire les actes de cette pratique, mais encore de le faire avec adresse et dextérité" (p. 81).

---

<sup>8</sup> Latour, B. (1996) Sur la pratique des théoriciens. In: J-M. Barbier (ed) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

<sup>9</sup> Malglaive G. (1990) *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.

Il serait certes intéressant d'approfondir le rapport qu'entretiennent en particulier la notion de compétence (au singulier et au pluriel) très fréquente dans le langage actuel de la formation et celle de savoir-faire. Se recourent-elles ou faut-il, comme Le Boterf<sup>10</sup> considérer la compétence comme la capacité à mobiliser, en situation, des savoirs et des savoir-faire (pris alors ici au sens anglo-saxon)? Par ailleurs, quelle typologie adopter pour classer ce qui relèverait des savoir-faire dits quelquefois procéduraux; expérimentiels; techniques; pratiques; ou encore sociaux, etc.? Et pourquoi, dans le même mouvement, ne pas interroger d'autres notions apparentées comme celles de capacité, d'expérience, de performance, de connaissance, d'intelligence pratique, de maîtrise, de débrouillardise, etc.? Nous ne le ferons pas, parce que la clarification conceptuelle n'a pas vraiment de sens pour elle-même et ne peut surtout pas facilement enjamber des domaines de recherche ou d'action aux histoires et enjeux différents, à moins d'y consacrer tout un ouvrage! Plus que la cohérence d'ensemble des termes adoptés par différents courants de recherche, ce qui nous importe en premier lieu c'est de pouvoir identifier les éléments de réalité, les pratiques concrètes auxquels, dans chaque cas, les mots utilisés renvoient.

Le but du présent dossier est de donner un aperçu des travaux qui ont été présentés et discutés par les étudiants dans le cadre de ce séminaire<sup>11</sup>. Nous en reprendrons ici de larges extraits, tout en sachant que nous avons pris ainsi le risque, en procédant à certaines coupures, d'appauvrir le propos de chacun. Notre intention était de mettre en évidence la partie la plus centrale de chaque contribution par rapport au thème général du séminaire.

Le lecteur trouvera dans ce dossier des extraits des textes suivants:

#### QUELS MODES DE TRANSMISSION POUR QUELS SAVOIRS?

*Emmanuelle Vittori*

Intéressée par la question de la conservation des savoir-faire, Emmanuelle Vittori en vient à s'interroger sur les modalités de leur transmission, avec une réflexion sur le rôle de l'oral et de l'écrit dans cette transmission. Elle se demande en particulier jusqu'à quel point peut-on aller dans l'explicitation des opérations et gestes techniques. Comment peut-on décrire un geste technique de manière à rendre intelligible ses caractéristiques et les conditions de sa mise en oeuvre? Quels types de déplacement ou de traduction une mise en mots opère-t-elle et quels genres de difficultés cela peut-il soulever? Le mode d'emploi, comme écrit instructif qui se veut auto-suffisant, est un exemple intéressant de ce point de vue. Plus généralement, ces questions sur le rôle respectif de l'oral et de l'écrit sont importantes pour tous ceux qui développent aujourd'hui des actions de formation à distance avec la préoccupation de maintenir certains temps de communication pédagogique présentielle, mais sans nécessairement avoir préalablement identifié les fonctions spécifiques d'une situation présentielle.

---

<sup>10</sup> Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.

<sup>11</sup> Rapelons que trois contributions d'étudiantes ont déjà été éditées par Anne-Nelly Perret-Clermont dans le document de recherche No1 (Blanc, C., Michel, D. & Villard, I., 1994).

## LA COMMUNICATION DANS LES ACTIVITÉS DE TRAVAIL: ANALYSES D'INTERACTIONS

*Sheila Padiglia, Nicolas Schmid & Sacha Nicoloff*

Cette contribution met l'accent sur un champ de recherches interdisciplinaires né de la jonction des sciences qui portent sur le langage et de celles qui traitent du travail. Le rôle du langage dans les activités de travail est interrogé. Parler au travail remplit un ensemble de fonctions, et permet notamment de réajuster les actions en jeu, avec les innombrables imprévus qui jalonnent les activités de chacun. Dans cette perspective, le langage n'est pas qu'un simple instrument, véhicule de l'information, il a son efficacité propre; le langage « incorpore » l'action et en permet son accomplissement. Cette approche modifie la question de l'apprentissage en déplaçant l'attention de l'individu isolé, l'interaction entre individus et donne une grande importance aux situations dans lesquelles se transmettent savoirs et savoir-faire. Quelques études empiriques sont présentées et discutées du point de vue des options théoriques et méthodologiques qui les fondent.

### SAVOIR, DIRE ... SAVOIR TRANSMETTRE

*Sylvie Eichenberger*

L'intention poursuivie ici est également de comprendre l'importance des interactions langagières au sein des processus de transmission de savoir-faire; c'est-à-dire de tenter de cerner quel est le rôle joué par l'explicitation verbale dans l'acquisition d'un savoir-faire. Pour travailler cette question, Sylvie Eichenberger adopte un angle de vue original en se focalisant sur le savoir-dire qui est aussi dans une certaine mesure un savoir-faire. Ne parle-t-on pas en effet d'« actes de langage » ? Sur le plan langagier aussi on peut considérer qu'il y a des techniques à acquérir. Cette approche conduit à une mise en relation stimulante de deux champs de recherches concernés par les processus d'apprentissage, celui de la linguistique appliquée et celui de la psychologie sociale des transmissions de connaissances.

### INTERACTIONS SOCIALES ET RÉOLUTION DE PROBLÈME DANS DES ACTIVITÉS INFORMATIQUES EN CLASSE

*Philippe Staehli*

C'est à l'examen d'un autre contexte d'activité et d'apprentissage que nous invite Philippe Staehli. Avec lui, nous quittons la sphère des activités professionnelles pour diriger notre attention sur des situations d'activités scolaires ou expérimentales qui réunissent des petits groupes d'élèves autour d'un ordinateur. Différents courants de recherches, avec leurs visées et leurs problématiques propres sont tout d'abord présentés; le uns plus directement centrés sur l'utilisation pédagogique de l'ordinateur, les autres privilégiant l'étude du rôle des interactions sociales dans l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire. Puis l'auteur reprend et commente les questions générales formulées par Blaye, Light & Rubtsov (1992), questions qui portent sur l'interdépendance des interactions homme-machine et des interactions entre apprenants.

## LES COMPETENCES SOCIALES

*Michel Cerutti*

Dans l'identification des savoir-faire de base attendus aujourd'hui d'un professionnel, les compétences sociales sont très fréquemment mises en avant : "savoir collaborer", "savoir s'exprimer", "savoir négocier", etc. Interagir et apprendre sur une tâche commune passe certes par la maîtrise de telles compétences, mais que recouvrent-elles exactement? Michel Cerutti interroge leurs provenances, leurs usages, les fonctions qu'elles remplissent. Il s'attache en particulier, dans les pages que nous reprenons ici, à montrer la multiplicité des courants qui font appel à cette notion de compétence sociale.

## L'ENSEIGNANT EN SITUATION DE FORMATION: RÔLES, INTERVENTIONS, INTERACTIONS

*Céline Latscha & Séverine Robert -Tissot*

Comme nous l'avons souligné en introduction, un savoir-faire technique, probablement plus encore que tout autre savoir, ne s'acquiert pas tout seul. Quel est alors plus particulièrement le rôle de l'enseignant, du formateur ou du maître d'apprentissage chargé tout à la fois de planifier, conduire, accompagner et contrôler cet apprentissage? Dans différents contextes de formation professionnelle, de formation à distance ou encore de formation continue, de nouvelles attentes s'expriment avec insistance à l'égard des formateurs. On attend d'eux qu'ils soient guides, accompagnateurs, voire entraîneurs (sur le mode qui a cours en sport) et moins enseignants. De quels outils conceptuels disposons-nous en psychologie de la formation pour penser le rôle ou plus probablement les multiples rôles qu'un formateur est appelé à remplir? La contribution de Céline Latscha & Séverine Robert -Tissot (que nous nous limiterons à résumer) présente quelques concepts et travaux-clés relatifs à cette question.

## SENS, IDENTITE ET MOTIVATION: LE RAPPORT AUX INSTRUMENTS INFORMATIQUES ET LE RAPPORT A LA FORMATION

*Daria Michel, Silvia Ruggiero & Yann Vuillemin*

Les auteurs de cette contribution abordent la question du sens donné par un individu à la situation d'apprentissage et aux nouvelles technologies qu'il tente d'y maîtriser. Un tel sens se construit-il à partir de l'identité psychosociale des individus? Et réciproquement, en quoi l'identité psychosociale d'un individu est-elle influencée par sa situation d'apprenant dans le domaine des nouvelles technologies? Quelle est l'importance des parcours de vie dans l'élaboration d'un tel sens? Et celle des représentations sociales? Quel rapport peut-on établir entre le sens donné à une activité et l'activité elle-même?

## DIMENSIONS COGNITIVES, AFFECTIVES ET SOCIALES DES PROJETS ET RAPPORT A L'APPRENTISSAGE

*Nicolas Yazgi*

Acquérir des savoirs et savoir-faire techniques, y consacrer tout le temps et l'énergie demandée, ne se fait pas sans raison et sans visée; cela prend sens en s'inscrivant dans

un projet de formation que se donne ou construit l'apprenant. C'est cette notion de projet qui est au centre de la contribution de Nicolas Yazgi. Comme il le souligne, la construction d'un projet, dans notre contexte social actuel, est une des tâches prescrites à l'adolescence; le jeune en formation, pour lequel aucune place dans la vie active n'est réservée *a priori*, est enjoint de penser par soi-même l'inconnu et d'essayer de l'aménager au mieux de ses possibilités. Il se doit d'attribuer lui-même des significations (ponctuellement mais aussi dans la continuité) aux phénomènes individuels et sociaux auxquels il participe et d'organiser son expérience à partir de ceux-ci afin de pouvoir se pro-jeter dans l'avenir.

## QUELS MODES DE TRANSMISSION POUR QUELS SAVOIRS?

Emmanuelle Vittori

### Introduction

La problématique que je me propose de traiter dans cette contribution, concerne l'objet du savoir et de sa transmission dans le domaine de la technique. (...) Il n'existe pas de compétence humaine qui ne soit filtrée et perpétuée par un processus d'apprentissage plus ou moins complexe. Celui-ci varie sensiblement d'une culture à une autre, comme d'un métier à un autre, tant dans son contenu que dans les contextes (formel ou informels) dans lesquels les mécanismes cognitifs en jeu sont mobilisés.(...)

C'est à un savoir de type traditionnel que je vais m'intéresser ici, à un savoir qui se transmet de façon personnelle, par interaction directe de l'enseignant et de l'enseigné, mais aussi par un rapport spécifique de l'homme à la matière. L'artisanat, comme détenteur des modalités de transmission sociale des savoirs de métiers, a été longtemps marqué par le malthusianisme des corporations. Chaque métier y développait ses propres rituels et souvent ses formes particulières de rétention des savoirs, ainsi que de leurs retransmissions de génération en génération. Le processus d'apprentissage est une acquisition plus ou moins progressive de normes autant sociales que techniques, et, à travers elles d'un statut.

(...)

### Définition du savoir-faire

*Le métier, c'est tout un art du geste qui doit s'acquérir le plus tôt possible, et pour nos métiers, la scolarité obligatoire au-delà de 14 ans n'est pas une bonne chose. Ceux qui font l'apprentissage, au moins, sont mieux préparés au "métier" que ceux du lycée, parce qu'on les met tout de suite en situation de travail. Dans les lycées, même les lycées techniques, c'est la coupure totale avec l'entreprise. Mais ce n'est pas à l'école que l'on apprend les bons gestes, c'est seulement avec ceux qui les possèdent, là où ils travaillent*

(un Compagnon.  
cité par Guedez 1984)

Pour la définition du savoir-faire, je me suis inspirée des définitions et des commentaires de plusieurs auteurs comme Guedez (1994), Chevallier (1991), ou encore Carré & Thiévant (1990), qui ont pour la plupart élaboré leurs définitions à partir de l'exemple des Compagnons ou des artisans.

Ces "bons gestes", ce savoir qui ne s'apprend pas sur les bancs d'école seraient à regrouper sous la rubrique des savoir-faire. On pourrait définir ceux-ci comme un ensemble de compétences informelles, tacites, acquises par l'expérience de la matière dans l'exercice de la profession. C'est aussi une propriété individuelle et personnelle de chaque travailleur par opposition au patrimoine collectif que sont les techniques. Le savoir-faire est en réalité le résultat d'une accumulation, au cours des années, d'expériences positives, mais aussi de difficultés et d'erreurs. Cette expérience est accumulée dans la tête et les mains d'un nombre limité de personne. Ce savoir-faire est donc une connaissance technique qui n'est pas codifiée sur un support simple (écrit ou oral) pour être transmise.

Son mode de transmission se fait vraisemblablement au moyen d'une pédagogie fondée sur la démonstration et l'observation ou la parole et l'écrit se réduisent au minimum indispensable. Au quotidien le savoir-faire s'acquiert à force d'habitudes, de gestes et de réflexes mille fois reproduits. Mais si le savoir-faire sous-entend une habileté gestuelle issue de la pratique, il demande également beaucoup de motivation et l'amour du travail bien fait. Le cœur du savoir-faire c'est la professionnalité. La version scolaire ou académique de la transmission des techniques doit sans doute apprendre de cette activité ordinaire pour qu'enfin apparaisse ce qui fait la spécificité de la compétence technique.

La notion de savoir-faire est souvent associé aux termes de talent, d'adresse, d'art ou de doigté que chacun reconnaît dans l'artisanat. Mais c'est peut-être dans l'univers des Compagnons que l'on saisit le mieux le sens de ce savoir-faire, de ce "je ne sais quoi de plus" que quelqu'un possède et qui fait toute la différence. Les Compagnons associent le savoir-faire à un savoir-être. L'apprentissage des techniques se situent donc sur ces deux axes essentiels. Le compagnonnage sous-entend l'adhésion à un idéal de travail bien fait et une qualité du savoir que justifie un modèle d'apprentissage fondé sur la transmission et l'exemple, avec une très grande importance de la relation établie entre le maître et son élève, le maître, celui dont on apprend, celui que l'on doit imiter pour devenir à son tour homme de métier.

Quel que soit l'objet de l'apprentissage, toute transmission culturelle implique des conditions d'interaction entre celui qui transmet (par différents intermédiaires possibles), et celui à qui l'on transmet. On distinguera trois dimensions à cette interaction: l'activité non-verbale, l'activité verbale et la proximité au moment de l'interaction.

Des expressions telles que: savoir-faire accumulé dans les mains, dans la tête, peuvent sembler un peu limitées pour définir un terme qui ne se laisse pas aisément enfermer dans une définition. La problématique autour du savoir-faire ne prend sens que dans une accumulation de faits, mais ce terme ne signifie rien en lui-même. On peut dès lors se demander si ces théories sur l'acquisition de savoir-faire, sur la non-verbalisation ou sur le transfert d'émotions ou d'enthousiasme (deux notions dont je parlerai plus tard)

sont bien réelles ou si elles ne sont qu'une sorte d'idéal, de credo des Compagnons ou des artisans ?

### **Situations d'interactions**

Dans l'apprentissage des techniques artisanales, le processus qui semble le plus important et même indispensable, puisqu'il ressort dans tous les discours, c'est l'interaction entre l'enseignant et l'enseigné, le maître et l'élève. C'est de cette façon que la part impalpable du savoir, le tour de main, le secret, le "je ne sais quoi", qui fait la qualité du travail, semble se transmettre, par phénomènes de mimétismes, d'influences du maître sur l'élève. Dans cette interaction, il est intéressant de distinguer la part de l'activité non-verbale et celle de l'activité verbale

#### *L'activité non-verbale:*

La non-verbalisation dans les processus de transmission de savoirs est particulièrement difficile à décrire. Elle englobe tout ce que l'enseigné peut apprendre de son enseignant de façons détournées, inconscientes, par phénomènes d'imitation, de mimétisme. L'activité non-verbale peut aussi, pour l'élève pour qui la simple présence de son maître joue un rôle sensible, être source de sécurité et de confiance. Deux sentiments qui sont indispensables à un bon cadre d'apprentissage.

Le domaine technique qui révèle à nos yeux le mieux, étant le plus traditionnel, les caractéristiques des relations interpersonnelles marquées par les activités non-verbales, est celui des Compagnons. La part de savoir transmise de façon non-verbale chez les Compagnons serait justement ce savoir-faire si difficile à verbaliser qui s'acquerrait par observation, phénomènes de mimétisme, d'imitation. Lorsque l'apprenti imite les gestes de son patron ou les fait avec lui, la place de la médiation linguistique n'est pas aussi prégnante que dans le cas d'un mode d'emploi ou d'un manuel scolaire. Manoeuvrer devant quelqu'un ou manoeuvrer ensemble, ce n'est pas nécessairement dire, mais c'est organiser la succession des opérations de manière particulière, toujours localisée, ce qui donnera ces "tours de main" si difficiles à verbaliser.

Dans l'exemple des paludiers de Bretagne, d'après Delbos et Jorion (1994) le silence reste la caractéristique essentielle de l'apprentissage. Mais ceci est une situation extrême qui ne se retrouve pas systématiquement dans les autres formes d'apprentissage. Je cite: "Le maître de stage qui attend d'un aide qu'il apprenne de son propre mouvement en faisant ce qu'il y a à faire, ne peut que recevoir comme questionnement de son savoir-faire les questions incessantes. Il ne répond pas à celles de son fils, pas plus qu'à celles d'un stagiaire. Tout se conjugue pour faire taire l'aide: l'ordre des priorités, l'ordre des préséances. Si l'interrogation apparaît cependant, il existe des réponses possibles, toutes traditionnelles: "parce que c'est comme ça", ou bien: "travaille, quand t'auras fini tu poseras des questions", ou bien encore, et plus souvent... le silence. Dans la mesure où la réponse serait toujours déictique, renvoyant immuablement au *hic et nunc*, le silence

est préférable. Si le fils, et aujourd'hui le stagiaire, ne comprennent pas cela, c'est bien simple, c'est qu'ils ne sont pas encore des paludiers dignes de ce nom." (p.133).

Cette citation fait tout de même apparaître qu'il y a bien quelque chose d'intuitif, de viscéral dans cette forme d'apprentissage. C'est à l'apprenti de sentir, puis de répéter pour acquérir de l'expérience sans que cela ne passe par une formulation verbale ou écrite.

Ce qui est tout à fait intéressant dans la non-verbalisation des actes, c'est que son influence se retrouve dans de nombreux autres domaines d'apprentissage. En effet, on retrouve, dans l'apprentissage musical, cet espèce de rapport privilégié entre l'élève et son professeur. Pour apprendre la musique, il ne suffit pas d'avoir un bon professeur techniquement parlant, mais il faut également qu'une sorte de "relation affective" (Mili, 1993) puisse s'établir entre l'élève et son professeur, car c'est elle qui permet cette confiance mutuelle nécessaire à l'apprentissage.

De plus, avoir un maître, un professeur, un patron, un enseignant comme modèles, augmente sensiblement la volonté de l'apprenti ou de l'élève. Il y a la part technique que l'élève apprend directement de la bouche de l'enseignant et la part inexprimable de la relation qui parle plutôt à la sensibilité de l'enseigné. Il s'agit aussi bien d'échanger que de transmettre un enthousiasme et des émotions, autant qu'un savoir et des pouvoirs, ceci aussi bien pour la musique que pour l'artisanat.

#### *L'activité verbale:*

Le langage apparaît la plupart du temps comme l'outil premier dans la communication. Mais s'il joue un rôle essentiel, il est intéressant de s'interroger sur son utilité dans la transmission du savoir. La transmission orale mise en avant dans la relation maître/apprenti, n'est pas toujours évidente à étudier, car le langage joue, dans un tel processus, un rôle complexe et entaché d'ambiguïté. Décrire la transmission des techniques, c'est toujours risquer de la ramener à la description des médiations que l'on a pour la décrire, à savoir le langage. Le piège du langage est de croire à ce que l'on dit, c'est-à-dire que la transmission du faire, qui nécessite sans doute sa part d'expression langagière, peut y être réduite. Dans le cas du savoir-faire, ce faire qui ne "sait" pas, qui ne dit pas, serait bien difficile à transmettre s'il fallait le verbaliser.

Dans n'importe quel processus d'apprentissage d'une technique, une certaine part de savoir peut se transmettre par interaction verbale, mais l'y réduire serait passer à côté de l'acquisition du savoir-faire qui fait toute la valeur d'un apprenti. Cependant, on peut distinguer dans l'interaction verbale une sorte de langage intense qui accompagne les gestes mais qui n'ont pas forcément comme but d'explicitier les tâches à l'apprenti. Ce langage serait constitué de toutes sortes de réflexions ou d'expressions qui ne sont pas systématiquement significatives en elles-mêmes, mais qui prennent toute leur valeur en accompagnant les gestes explicatifs.

## La place de l'écrit

L'écrit reste un des grands moyens de transmission, mais il s'agit de se demander ce qu'il peut transmettre au niveau du savoir-faire. Pour illustrer ces propos, j'ai travaillé à partir de l'exemple du mode d'emploi.

Actuellement, on ne peut négliger la place de l'écrit dans les processus d'apprentissage. Il est de nos jours quasi impossible de passer à côté des formulations écrites dans la transmission de techniques, que ce soit dans le cadre d'un apprentissage ou au quotidien.

C'est à travers l'utilisation croissante des modes d'emploi que je vais essayer de traiter de la part de l'écrit dans l'apprentissage. Le mode d'emploi est supposé indiquer à l'utilisateur ce qui est requis de lui, du moins ce qu'il souhaite arriver à faire faire à l'objet, ce en vue de quoi il a été conçu.

Le mode d'emploi prend la place de l'enseignant et entre en relation avec l'utilisateur qui est supposé ne pas savoir, il est supposé frappé d'incapacité par le seul fait d'être en position de non savoir. C'est ce que J. Gagnepain appelle "la curatelle", qu'il définit comme un acte volontaire pour demander une certaine prise en charge plus ou moins importante pour déléguer au mode d'emploi un supposé savoir. Selon Akrich & Boullier le mode d'emploi met son lecteur dans une situation de mutisme et d'inactivité pendant au moins un temps, mais il doit susciter sa propre disparition comme médiateur en lui permettant de récupérer sa compétence, de la mettre en oeuvre à un moment donné et de permettre ainsi une déprise de la relation didactique. Pour y arriver, il y a trois modalités d'interactions possible du mode d'emploi avec son utilisateur.

*La machine opère* : " La cireuse se met en marche automatiquement en baissant...". C'est un modèle qui produit un effacement de l'utilisateur. Il est dispensé d'agir, la machine "s'agit". On valorise ce loisir au point d'annuler rhétoriquement le travail de l'utilisateur qui reste pourtant indispensable.

*L'utilisateur maîtrise* : Le rédacteur du mode d'emploi s'efface au profit de l'utilisateur. C'est plus précisément les marques du rapport didactique qui s'effacent dans la langue. "Je fais ceci...". Le rédacteur se met entièrement à la place de l'utilisateur. Il a donc la tâche d'imaginer le contexte d'usage, ce qui reste un exercice de décentrement périlleux surtout si le rédacteur s'adresse à un public mal cerné, ce qui n'arrive pas dans le cas d'outils professionnels spécialisés.

*Le rédacteur guide* : Le rédacteur assume cette position de guide et en adopte les marqueurs linguistiques. Il peut se donner une plus ou moins grande présence.

- il reste abstrait: "Mise sous tension du coffret..."
- il accompagne le lecteur: "Mettons sous tension... "
- il dirige l'opération: "Mettez sous tension..."
- il met en garde: interdiction de certains usages, prévenir les erreurs: "Do not..."

Ces registres mettent en scène un certain rapport didactique, ils fixent un cadre au sein duquel le rédacteur place l'utilisateur, la machine et lui-même. Le pari didactique du mode d'emploi est de passer d'un rapport de "père" à un rapport de "pair". Mais la négociation du mode d'emploi avec un supposé utilisateur est d'autant plus difficile à réaliser que cet utilisateur ne se fait pas entendre. L'absence de retour direct rend le pari incertain et différencie nettement le mode d'emploi d'une situation de formation ou de démonstration. Le mode d'emploi doit donc assurer la transmission, mais aussi anticiper la trahison probable de ses positions. C'est pourquoi il doit construire une représentation de l'utilisateur final et le faire varier selon différents types d'état.

Tout d'abord, il doit prendre en compte une diversité sociale d'usage. Sinon il faut s'appuyer entièrement sur les capacités de réinterprétation de l'utilisateur. Il doit aussi tenir compte d'une diversité sociolinguistique. Pour éviter le langage technique, il doit privilégier un langage supposé familier dans un contexte donné. Il doit aussi prendre en considération une diversité de temps d'utilisation. L'intervention du mode d'emploi survient à divers moments de la relation homme/machine: l'initiation, le perfectionnement, le dépannage, etc... Finalement, il doit avoir à l'esprit les diverses situations initiales possibles. C'est-à-dire que toutes les descriptions des manoeuvres doivent tenir compte des actions réalisées par les utilisateurs avant cette étape, dans le but de couvrir statistiquement les situations les plus probables.

Mais étudions maintenant les valeurs et les risques d'un apprentissage élaboré sur une transmission de savoir technique de façon écrite. Pour pouvoir décrire des opérations techniques, il s'agit de passer d'une structuration technique du monde à une structuration linguistique. Ces passages qui sont donc nécessairement des traductions, produisent forcément de l'inadéquation (comme toutes mises en langage), et du malentendu (comme dans toute communication).

En plus de la première restructuration linguistique des techniques par le rédacteur, l'utilisateur en effectue souvent une deuxième à la lecture du mode d'emploi (le reformule dans ses propres mots, demande conseils, etc...). La transmission n'opère qu'au prix d'une réinterprétation complète, d'une reformulation dans un autre langage. Il est nécessaire de pouvoir réinventer le mode d'emploi soi-même pour élaborer son propre usage de l'appareil en question. Si le rédacteur ignore ce type de processus, il ne peut que manquer son but en voulant paradoxalement trop bien l'atteindre par un guidage permanent où l'utilisateur resterait inactif.

La rédaction de modes d'emploi subit d'ailleurs souvent l'un des trois biais suivant. Soit l'accent est mis sur la technologie: il semble ainsi possible d'éviter la difficulté de la traduction langagière en jouant sur l'exactitude technique. Soit l'accent est mis sur la logique: en vue d'aider à la représentation du système en imaginant que cette représentation logique soit une aide pour la manoeuvre. Soit l'accent est mis sur la chronologie: lorsqu'il s'agit de représentations langagières sur le mode du récit, plusieurs ressources sont alors possibles pour aider la réalisation du récit: mettre en images, donner des exemples, impliquer le lecteur avec ses propres questions, etc... Aucun de ces processus n'est réellement plus valable qu'un autre.

La mise en forme langagière des techniques, des manoeuvres à effectuer par le biais de mode d'emploi, manque quasi nécessairement ce qui fait l'épreuve de la manoeuvre. Aussi précise ou correcte soit-elle, la manoeuvre résiste à sa mise en langage et doit résister pour nous obliger à la penser comme telle. Il s'agit alors de se demander qu'elles sont les méthodes à mettre en oeuvre pour que ces compétences ne se perdent pas et surtout pour qu'elles ne soient pas considérées comme inexistantes socialement à partir du moment où elles ne peuvent se dire. Pour certains auteurs, la réponse se trouve dans une avancée des sciences humaines afin d'analyser ce qui fait la rationalité technique humaine et dans le sens pédagogique de certains maîtres.

"La dimension quotidienne ou ordinaire du mode d'emploi permet de rappeler à quel point la transmission des techniques ne s'effectue pas seulement dans les salles de classe, dans les ateliers ou dans les musées, mais au jour le jour, dans de multiples réseaux informels, dès qu'un échange se fait autour de la technique." (Akrich et Boullier, 1991).

On peut dire en conclusion que ce qui fait la caractéristique et la valeur de l'écrit, c'est qu'il reste immuablement comme support, comme conservateur de savoir, mais qu'il ne suffit pas si on le considère au niveau de la transmission de savoir-faire.

## Conclusion

Le milieu artisanal et celui des Compagnons redoutent la perte de ces précieux savoir-faire et ainsi cherchent diverses solutions pour les mettre en forme afin de leur faire traverser les époques. Cela m'a conduit dans un dernier temps, à réfléchir à cette "nécessaire" conservation. Est ce qu'il y a réellement un savoir-faire qui se perd et quelles en sont les conséquences ? Et cela a-t-il vraiment un sens de conserver les choses anciennes ?

Il n'est peut-être pas déplacé de se situer dans une perspective évolutive en postulant que si certains savoir-faire disparaissent, cette perte n'est pas généralisable puisque certains demeurent aujourd'hui nécessaires malgré les phénomènes d'automatisation. Plutôt que de parler de pertes ou d'acquisitions, on pourrait plutôt parler de mutations des savoirs ou de transformations. En effet, si certains savoir-faire disparaissent avec leurs producteurs, l'introduction de nouvelles techniques permet d'en recomposer de nouveaux ou de redéfinir les anciens. La nouveauté ne serait donc pas si incompatible que cela avec les techniques traditionnelles. Mais cela nécessite de donner au savoir-faire un véritable statut, de mieux comprendre quelle est sa valeur et sa place dans une société où l'automatisation devient pratique courante dans bien des domaines techniques.

Conclure un sujet tel que celui-ci est une tâche difficile puisque certains de ces aspects se révèlent peu étudiés; j'ai abouti à des réflexions générales, à des questions ou à des pistes laissées ouvertes, plutôt qu'à des conclusions claires et évidentes.

## BIBLIOGRAPHIE:

- Akrich & Boullier (1991). Le mode d'emploi : genèse, forme et usage. In : Chevallier, D. *Savoir-faire et pouvoir transmettre : colloque de Royaumont*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Aumont, B. et Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: P.U.F.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris: Retz Nathan.
- Chevallier, D. (1991). *Savoir-faire et pouvoir transmettre*. Paris:Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1994). *La transmission des savoirs*. Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. Paris: P.U.F.
- Mili, I. (1993). Quelques aspects de l'enseignement musical dispensé à des adultes. In : J.-F. Perret (éd.) *Musique vécue, musique apprise*. Cousset (Fribourg) : Delval
- Perrin, J. (1983). *Les transferts de technologies*. Paris: F. Maspera.
- Tiévant, S. et Carré, P. (1990). *Le Neuf et l'Ancien*. Paris: Ministère de la culture et de la communication.

**LA COMMUNICATION DANS LES ACTIVITÉS DE TRAVAIL:  
ANALYSES D'INTERACTIONS**

Padiglia Sheila  
Schmid Nicolas  
Nicoloff Sacha

**Les communications dans le travail: problématique générale**

Le champ de recherche interdisciplinaire que nous présenterons étudie le langage au travail, en distinguant trois approches: langage **sur** le travail, langage **dans** le travail et langage **comme** travail (Lacoste, 1995, p. 23).

Longtemps les chercheurs privilégiaient la première approche (le langage **sur** le travail). Elle consiste à faire parler un opérateur sur son travail.

Puis est apparu la notion de langage **dans** le travail (Hughes, 1958). Cette nouvelle approche permet de s'intéresser à une réalité négligée: le rôle du langage dans la construction même de l'activité. Cette nouvelle façon d'aborder la question a bien entendu été facilitée par l'apparition de moyens techniques qui permettent une retranscription fidèle des communications: par exemple les moyens vidéos, les enregistreurs portatifs ou les micros...

Enfin la notion de langage **comme** travail: il s'agit de reconnaître que le dialogue est au coeur du travail, que l'activité verbale n'est pas annexe ou superflue, mais peut constituer en elle-même l'essentiel de la tâche (un avocat qui plaide, une téléphoniste, un cadre commercial qui tente de convaincre un client, etc.).

Ces deux dernières façons d'appréhender les communications au travail (langage dans le travail et langage comme travail) ont tendance à se confondre dans les analyses pratiquées; et, pour citer Lacoste, on raisonne "plus volontiers en termes de continuum, depuis des situations où la parole n'a qu'un rôle ponctuel et secondaire jusqu'à celles où, prenant consistance, elle devient le principal et parfois le seul vecteur de l'activité" (Lacoste, 1995 , p. 25).

Les auteurs que nous avons lus traitent donc le problème en séparant les paroles, soit comme verbalisation qui est provoquée et extérieure à la situation, soit comme mode de communication qui fait partie de l'activité de travail.

Selon les auteurs que nous avons étudiés, ce champ interdisciplinaire est en développement constant . Les explications qui permettent d'expliquer cet intérêt croissant sont multiples :

- En premier lieu, les nouvelles technologies redonnent un rôle central aux communications homme-homme par rapport aux communications homme-machine. On peut l'expliquer de la manière suivante: les communications entre opérateurs humains se multiplient, car ces nouvelles technologies apportent leurs lots de problèmes nouveaux qui nécessitent plus de dialogue pour la résolution de situations accidentelles ou problématiques.

- De plus ces communications "contribuent à la confrontation des expériences, à la constitution et à l'évolution du savoir, à l'élaboration et à la circulation des normes, à la négociation des territoires d'intervention de chacun, bref aux conditions d'effectuation du travail réel" (Lacoste, 1983, p. 233).

- La place de plus en plus grande prise par les communications fonctionnelles dans le travail: celles-ci remplissent "la fonction de coordination interindividuelle rendue nécessaire par la répartition entre plusieurs opérateurs des actions et opérations permettant l'atteinte d'un but commun" (Leplat & Savoyant, 1983, p. 251). Ces changements affectent aussi les institutions de formation technique.

- Enfin on peut citer la conception de systèmes homme-machine, où il est nécessaire d'avoir une compréhension partagée et une intelligibilité mutuelle minimale entre l'utilisateur et sa machine. Dans cette optique, on peut facilement comprendre l'intérêt que peut avoir ce champ interdisciplinaire dans la création de systèmes qui seraient plus interactifs et plus coopératifs, puisque cette intelligibilité mutuelle se réalise de façon "naturelle" dans les communications dans le travail.

(...)

## **Les communications dans le travail: perspective situationniste**

### ***Méthode***

L'approche "situationniste" regroupe ici essentiellement les travaux de Michèle Lacoste, ainsi que les articles d'Annie Borzeix écrits en collaboration avec Lacoste (Borzeix & Lacoste, 1991).

Cette approche est née de la jonction des sciences du langage et du travail. Elle s'interroge sur le rôle du langage dans les activités de travail, et sur l'usage qu'elles en font. Finalement à quoi bon parler au travail, alors que chacun sait ce qu'il a à faire ? C'est évidemment une question provoquante, mais pas forcément inutile. Parler au travail permet de réajuster l'action (ce qui se passe), avec les innombrables imprévus qui jalonnent les activités des acteurs au travail. Cette approche se détache d'une conception purement instrumentale du langage -simple véhicule de l'information- et lui reconnaissent une efficacité propre, intrinsèque. Le langage incorpore l'action, et

permet son accomplissement, l'étude de la langue en contexte permet de comprendre sa progressive construction, au gré des interactions entre acteurs sociaux.

La démarche de Lacoste se base sur le suivi de l'activité d'un ou plusieurs opérateurs, ainsi que des opérations dans lesquelles ils s'engagent. Le but de la méthode est de relever le sens que prennent les paroles des interactants en contexte. Nous allons dans un premier temps définir les deux modalités retenues par Lacoste pour l'analyse des communications au travail, à savoir la situation et l'action.

### *Situation et action*

La parole est directement étudiée en situation naturelle et est comprise comme un phénomène culturel. Les recherches conduites dans cette perspective possèdent une méthodologie qui leur sont propres. Elles insistent fortement sur l'observation en situation, et s'inspirent par là directement de l'ethnologie.

Dans l'approche "situationniste" l'action a deux caractéristiques: d'une part, elle a un caractère local ce qui signifie qu'elle se construit au gré des activités des interactants et ne s'interprète qu'en contexte.

D'autre part, l'action a un sens, celui-ci est continuellement (re)construit par les agents en fonction de l'activité et du contexte. Le sens donné par l'individu à son action (comprendons travail) se manifeste sur le moment dans l'échange avec son partenaire, et n'existe pas avant l'accomplissement de l'action proprement dite. C'est-à-dire que dans l'approche situationniste, on considère comme plus important ce que pense l'individu de son activité, plutôt que de le voir comme ballotté par des contraintes qui le dépassent. Son savoir propre, ainsi que sa subjectivité sont prises en compte.

Chaque action observée sous la loupe situationniste reflète une part d'accomplissement pratique (la réalisation de la tâche) et d'adaptation locale (l'adaptation de l'activité au contexte). L'action se comprend aussi dans la réciprocité du lien qui se forme entre deux individus en situation de communication.

Il s'ensuit une méthode de recherche basée sur l'observation attentive et outillée des pratiques quotidiennes dans lesquelles se dévoilent une intelligence des situations, des initiatives individuelles, des négociations du sens donné à l'action.

### *Fonctions de la parole en activité*

#### *Accomplir l'action*

Une des principales fonctions de la parole en activité, et cela à force d'évidence, est de permettre son accomplissement. La planification totale d'une activité étant impossible, il en résulte une référence au contexte obligatoire. Lacoste parle de multiplicité des décisions locales, celles-ci variant en fonction du contexte.

Par exemple une simple demande sous forme de question peut véhiculer plusieurs informations et ce sera en faisant une lecture parallèle du contexte qui a créé la question, et de l'analyse sociolinguistique de celle-ci que Lacoste met en évidence la variété de sens qu'elle véhicule:

- une demande d'assentiment (recherche d'une confirmation)
- une demande d'information (l'information manque)
- un acte de contrôle d'autrui (questionner pour vérifier le savoir du partenaire)
- (...)

Aucune consigne, qui représenterait le niveau global, celui de la planification de la tâche, par opposition au local (à savoir l'activité réelle des interactants), ne peut supprimer la part d'improvisation contrôlée par les seuls interactants dans le travail. La tâche est constamment remise à jour dans l'interaction, la référence au contexte (toujours changeant) étant obligatoire, selon Lacoste.

### *Modifier l'action*

L'accomplissement de l'action passe par l'utilisation des circonstances, et l'adaptation des interactants à celles-ci. A un changement de contexte, correspond nécessairement une intervention des partenaires, qui doivent s'adapter aux nouvelles circonstances. C'est ce que Lacoste appelle modifier l'action. L'action de travail peut suivre un cours qui est partiellement indépendant de celui de l'organisation du travail, si ces deux ordres se confondent le plus souvent, ils se heurtent parfois, et obligent les interactants à modifier le cours de l'action. Le repérage de ces "heurts", quand la tâche planifiée ne correspond pas à l'action de travail, est intéressant dans la mesure où cela se produit plus souvent que l'on croit. Là encore, se référer au contexte qui a généré la situation permet de comprendre comment les interactants ont résolu le problème en modifiant l'action.

### *Préparer l'action*

Si des activités se déroulent dans un quasi-silence, ce n'est pas seulement parce que celles-ci, la force de l'habitude aidant, sont une fois pour toutes opératoirement acquises par les interactants, mais aussi parce que dans la phase qui prépare l'activité les sujets ont élaboré des stratégies d'élargissement du travail à travers une activité de dialogue qui prend alors tout son sens. L'activité est programmée grâce à la parole, et pas seulement en situation proprement dite, mais avant celle-ci. Cette constatation a toute son importance. Un élargissement du concept de dialogue au travail, en pensant l'activité et sa phase préparatoire comme ayant une influence sur le déroulement ultérieur du travail est ainsi proposé par Lacoste; cette conception n'est que peu ou pas prise en compte dans une approche cogniviste du dialogue au travail.

### *Coordonner l'action*

L'activité se construit et se coordonne grâce à la parole. Par construction de l'activité, nous entendons les interactions de tous ordres qui contribuent à la réalisation d'une

tâche. Celles-ci peuvent être verbales, non-verbales, d'observation de l'action du partenaire, etc... .

La coordination de l'action porte essentiellement sur l'espace et le temps. Au cours d'une manipulation commune, les interactants s'assurent que sont remplies les pré-conditions de l'action suivante. Dans une activité informatique qui engage deux ou plusieurs participants cette fonction du langage se révèle importante. Cette fonction est réperable dans les brefs dialogues de vérification qui jalonnent l'accomplissement de l'action. Par exemple un interactant demandera à son partenaire s'il a pensé à sauvegarder le travail déjà effectué sur disquette, étape nécessaire pour la suite du travail. Nous pouvons citer Meissner (1988) "accomplir le travail et prêter attention aux exigences d'autrui font indissolublement partie d'un même ensemble". En effet il faut tenir compte des relations sociales entre les interactants dont dépend la volonté de coopérer, et donc la coordination de l'action.

### *Remédier aux dysfonctionnements*

Le traitement de dysfonctionnements passe aussi, et cela a force d'évidence, par le langage. Les situations de dépannage informatique, ou de résolution de problèmes offre une vaste étendue de communications entre individus dotés de compétences inégales. La disparité des savoirs offre aux interactants la possibilité d'apprendre beaucoup sur l'autre, sur son mode de résolution des problèmes posés par la situation, mais sans oublier que les difficultés de compréhension réciproque peuvent être redoublées par l'inégalité des savoirs, des situations et des pouvoirs respectifs. Remédier à un dysfonctionnement (qui perturbe le cours de l'action), c'est pour les interactants, jouer avec toutes ces variables. Nous reviendrons sur ce point en approfondissant, le rapport qu'entretient le langage avec l'apprentissage.

### **Langage et apprentissage**

Deux notions empruntées aux travaux de Hymes (1984, cité dans Borzeix et Lacoste, 1991) sont utiles pour définir les rapports entre langage et apprentissage. La première est celle de compétence de communication. Cette notion met en évidence le fait que l'efficacité des performances (le savoir transmis) entre un locuteur et un auditeur dépend d'un savoir qui dépasse le domaine purement phonologique, ou encore lexical. Il entend souligner l'importance de la langue comme porteuse de normes culturelles propres à un contexte, ou encore à une communauté. Ces normes jouent un rôle dans les communications entre interactants, c'est-à-dire que le degré de compréhension mutuelle ne dépend pas seulement d'un vocabulaire partagé, mais d'autres référents culturels, acquis en cours de travail. Se comprendre, ça n'est pas seulement parler le même langage, c'est aussi partager des normes culturelles.

La deuxième notion est empruntée à Gumperz (1989, cité dans Borzeix et Lacoste, 1991) est celle de convention de communication. Ces conventions sont elles aussi étroitement liées à une communauté de travail. Elles varient d'une communauté langagière à l'autre, et ne sont, selon Gumperz, observables qu'en situation à partir des

indices verbaux et non verbaux comme les intonations, les gestes ou les regards. Comprendre comment se passe l'apprentissage de savoir-faire, passe par l'observation des interactants pendant l'action. La méthode consiste à caractériser ces signaux, afin de déterminer leur rôle dans la transmission de savoirs.

Ces deux notions mettent l'accent sur le fait que la transmission du savoir doit être étudiée comme le produit d'une expérience communicative singulière, la référence au contexte est nécessaire pour comprendre comment le langage remplit son rôle de médiateur dans une interaction. D'une manière plus générale l'approche situationniste déplace la question de l'apprentissage de l'individu isolé, à celle de l'interaction entre individus, et donne une grande importance au contexte dans lequel est transmis le savoir.

Un troisième emprunt méthodologique est fait à Garfinkel (1967, cité dans Borzeix et Lacoste, 1991). Au cours de l'action, le langage tient un double rapport. D'une part il dépend de la situation, dont il ne peut jamais être entièrement séparé, il est toujours ancré dans les circonstances et il y renvoie. D'autre part, il contribue à produire la situation, dans la mesure où il permet l'accord entre les personnes, et modifie le cours de l'action. Garfinkel parle d'indexicalité pour définir ce double rapport du langage au contexte, il en résulte que l'apprentissage est la conséquence d'une interaction sociale dont le langage est le principal (mais pas le seul) vecteur de transmission du savoir.

Les transmissions de savoir sont envisagées dans le cadre théorique que nous avons défini ci-dessus. Au cours de l'activité, Lacoste distingue grossièrement trois degrés de formalisation, qui va de la situation ordinaire, c'est-à-dire, le travail courant où "tout se passe bien", à la situation d'apprentissage explicite où un des interactants se trouve face à un problème et est aidé par son collègue plus expérimenté.

### *1) Situation ordinaire*

Par situation ordinaire, on entend une activité entre interactants qui inclue les rapports entre l'action et la communication, dans des activités quotidiennes sans orientation explicite à valeur d'apprentissage. Les opérations courantes nécessitent de multiples interactions qui ne sont nulles part prévues dans une définition formelle de la tâche. L'activité, en plus de sa valeur intrinsèque et immédiate, a une valeur d'apprentissage dans ces situations. Celle-ci passe par l'observation mutuelle des interactants en cours d'action. Lacoste y observe une co-construction des savoirs qui contribue à l'action future, et enrichit le savoir commun aux interactants. Afin d'éclaircir la notion, donnons un exemple: dans une opération qui consiste à soulever un objet la simple énonciation de la part d'un des ouvriers qui dit "lève" suppose une part d'implicite qui est rendu compréhensible aux acteurs par des informations visuelles, ainsi que le savoir partagé acquis au cours de manipulations communes antérieures. L'implicite contenu dans l'action de lever étant ce qu'il faut lever, à quelle hauteur et où déposer la charge, la liste n'étant pas exhaustive. Retenons que pour interpréter correctement une situation, le chercheur doit avoir des informations supplémentaires données par la situation, et que l'apprentissage passe aussi par ces implicites langagiers.

## *2) L'explicitation des savoirs en situation*

Le savoir se construit dans l'interaction et y contribue constamment. Lacoste distingue un deuxième degré de formalisation dans le dialogue en situation, celui-ci a lieu dans les cas où le cours normal et attendu des événements est perturbé par un problème nouveau qui vient briser la routine. Dans ce cas le dialogue s'orientera vers une situation d'apprentissage, les interactants devant s'adapter à l'inattendu et au nouveau créé par la situation. Les échanges verbaux, perturbés par l'incident se centrent alors sur l'explicitation et donc l'apprentissage. Le dialogue a changé de fonction: d'opérationnel, il devient vecteur d'apprentissage. Par explicitation, nous entendons le réajustement des opérations nécessaires à l'accomplissement de l'action, et ce au travers du langage. Voyons par l'exemple ce deuxième degré de formalisation. Nos deux ouvriers doivent à nouveau soulever une charge, mais l'ordre habituel de la manoeuvre a été changé par le contre-maître. La routine est brisée, les ouvriers apprennent à s'adapter aux nouvelles contraintes, et modifient en conséquence les opérations habituelles pour lever leur charge. Il en résulte un apprentissage informel au sens strict, mais un apprentissage quand même.

## *3) L'apprentissage formalisé*

Ce troisième degré de formalisation concerne plus l'apprentissage "scolaire" que celui en situation de travail. La division n'est toutefois pas évidente. L'intérêt des travaux de Lacoste est de montrer qu'il y a transmission de savoir dans toutes les situations de coopération énumérées, et pas seulement lors d'un apprentissage formel. Dans cette perspective, cette distinction entre apprentissage sur le tas (voir comment se fait l'action, puis reproduire celle-ci par mimétisme) et situation explicite de transmission de savoirs (où l'action à faire est expliquée par un interactant, en position d'expert, à un autre, en position d'apprenant) ne garde son sens que dans un souci de catégorisation.

## **Apports de la démarche situationniste**

La psychologie cognitive est dite fonctionnaliste et attache peu d'importance aux sous-bassement socio-culturels, du fait de son postulat de départ qui assimile les états mentaux à des représentations du monde. Le vocabulaire et les problématiques sont empruntés aux travaux sur l'intelligence artificielle, les facteurs affectifs ou encore culturels sont négligés parce que difficilement paramétrables, c'est le cas des travaux de Navarro et Falzon notamment. La parole dans le travail ne peut selon eux n'être qu'un support à l'activité de travail. Opposer parole finalisée et parole sociale n'a que peu d'intérêt puisque dans les activités de travail elles sont intimement liées. Il est vrai que cela dépend en grande partie du type de travail observé, par exemple lorsque le critère vital est la fonctionnalité de la parole (c'est le cas des dialogues finalisés des communications entre des infirmiers et le central d'un hôpital, ou encore des pompiers). Cette opposition peut rester utile heuristiquement, lorsque l'analyste souhaite, dans une visée technique, ne considérer que le langage directement lié à une tâche, mais dans le cas d'une situation d'apprentissage, on ne peut se passer de l'aspect social qui influence constamment les acteurs dans leurs rapports réciproques. La parole est aussi une

construction sociale, et crée une certaine intersubjectivité au même titre que le jeu des temps, des regards, ou encore des schémas intonatifs. La sociolinguistique, l'ethnomethodologie, l'analyse situationniste, sont indispensables pour comprendre la parole dans le travail, les oublier ne serait se donner les moyens que de comprendre un aspect du problème.

### **Analyse du dialogue: études de cas**

Nous allons d'abord présenter les articles de Falzon et de Navarro et Marchand, qui s'intéressent essentiellement au dialogue fonctionnel, puis nous exposerons l'étude de Grunsemeyer et Trognon qui se situe dans une analyse interactive du dialogue ; nous essayerons également de montrer les principales différences existantes entre ces différentes analyses.

Le dialogue fonctionnel, étudié par les premiers auteurs, est partie intégrante du langage opératif: "Cette notion exprime une certaine "compétence collective", puisqu'elle traduit le fait que des sujets experts disposent, parce qu'ils ont construit un système de référents communs, d'un langage spécialisé rapide et efficace, car simplifié sur les plans lexicaux, syntaxiques et sémantiques, et adapté aux situations rencontrées" (Navarro et Marchand, 1994, p. 306).

Dans "Dialogues fonctionnels et activité collective" Falzon (1994) justifie et souligne l'importance de l'étude des dialogues dans les activités en commun par leur contribution potentielle à la conception de systèmes coopératifs. Il nous fait également remarquer que les études de cas qu'il expose ont pour but unique de présenter une problématique spécifique de recherche et non pas de présenter une vue exhaustive des travaux en la matière. L'auteur explicite bien que les communications dont l'objectif principal n'est pas fonctionnel, ne seront pas prises en compte dans son étude, ce qui restreint de façon notable son champ d'investigation. Il est donc difficile de pouvoir généraliser les résultats obtenus à l'étude du langage en général ou de les confronter à d'autres ne se situant pas dans leur problématique.

Pour Falzon, le terme dialogue peut être utilisé dans deux acceptions: en tant que processus d'interaction et en tant que résultat d'une opération entre individus: il n'est alors que la trace (au sens où ce terme est utilisé en ergonomie) du dialogue-processus. C'est au premier que se porte l'attention de l'auteur. Le dialogue est comme nous le savons une activité de coopération, il suppose donc une construction collective qui nécessite ce que l'auteur dénomme "la prise en compte de l'état de l'interlocuteur", c'est-à-dire que chacun va prélever dans le discours de l'autre les indices permettant de construire un modèle approprié du partenaire et de s'assurer du bon fonctionnement de la communication. Et chacun va volontairement fournir des indices facilitant au partenaire la réalisation de cette tâche.

L'auteur nous présente deux études en situation expérimentale, l'une concernant la conception de réseaux informatiques, l'autre concernant la réalisation de différentes tâches d'édition par des sujets néophytes.

Malheureusement pour nous, l'auteur ne donne aucune description précise des situations étudiées; le nombre de sujets, leur âge ou sexe n'est jamais précisé. Nous savons par

contre, en ce qui concerne la première étude (conception de réseaux informatiques), qu'elle impliquait un concepteur expert et des opérateurs de compétence différente, et que la tâche de ces derniers consistait à proposer une solution à un problème qui lui était soumis. Une consigne, donnée à l'expert lui précisait qu'il devait collaborer avec l'opérateur et en aucun cas prendre en charge lui-même la résolution du problème. Ceux-ci communiquaient par terminal interposé, verbalement et graphiquement. Dans cette première étude l'accent est donc mis sur le dialogue et la coopération.

Cette première étude a trait, pour les auteurs, à la construction et à l'utilisation d'un modèle de l'interlocuteur dans l'interaction coopérative.

La seconde expérience porte sur une situation expérimentale plus proche de l'assistance que de la résolution collective, puisque les sujets néophytes n'ont aucun secours (un manuel par exemple), sinon la possibilité de demander de l'aide à un tuteur se situant dans la même pièce pour résoudre le problème. Ce dernier a reçu une consigne selon laquelle il ne doit intervenir qu'à la demande. Cette expérience-ci vise à mettre en évidence les modalités de la coopération et de l'assistance intelligente par l'analyse des dialogues entre les acteurs de la situation.

Les dialogues recueillis dans la première étude (conception de réseaux informatiques) ont été traités en deux temps. Dans un premier temps les auteurs ont codés les énoncés en termes de comportements élémentaires de résolution de problème; il s'agit de structures-prédicats: les prédicats étant des actions: informer, générer, critiquer etc.; les arguments étant les objets sur lesquels porte:

- l'action (objet, procédure, donnée du problème, solution, objectifs etc.)
- la forme de l'énoncé (assertion ou requête)
- la valeur des critiques ( positif, négatif ou neutre).

Dans un deuxième temps, ces comportements élémentaires ont été regroupés en interactions élémentaires d'assistance: des "IEAS". Il s'agit de séquences caractéristiques de comportements élémentaires comme: l'opérateur génère une solution, l'expert critique négativement la solution, etc. Les auteurs ont définis 11 IEAS (qu'ils ne donnent pas).

Les résultats de cette première étude indiquent tout d'abord une assez bonne correspondance de leurs IEAS avec un modèle général du raisonnement postulant trois phases:

- 1) la génération de solution(s)
- 2) L'évaluation de solution(s)
- 3) La génération de but(s)

En ce qui concerne la première étude, nous pouvons relever que la coopération se caractérise par une allocation variable des tâches et de leur enchaînement (ce n'est pas toujours la même personne qui exécute une certaine tâche). Et, les résultats généraux de la seconde étude indiquent que les énoncés des sujets ne se limitent pas à des requêtes directes d'assistance, mais qu'ils se comportent comme des "appreneurs actifs". En effet, beaucoup de leurs interventions sont des demandes de confirmation ou des propositions de solution. Les tuteurs ont une attitude d'aide intelligente. C'est-à-dire que, dans cette expérience, ils ne se contentent pas seulement de fournir des réponses directes aux

demandes des sujets, mais anticipent également leurs besoins en leur proposant de l'information non demandée explicitement.

Pour conclure avec cet article de Falzon, nous citerons quelques remarques et mises en garde tirées de sa conclusion: il faut premièrement selon lui retenir le fait que le discours est simultanément et indissociablement une activité en soi, mais également -et c'est ce qui l'intéresse avant tout- le moyen d'une activité.

Il faut encore, selon lui, se garder de deux réductionnismes:

1) Ne voir dans le dialogue qu'un phénomène linguistique, négligeant le fait que les sujets ne parlent pas pour parler (enfin, d'habitude), mais pour faire quelque chose qui échappe à la langue. D'où l'importance d'un appui visuel (enregistrement vidéo) pour l'analyse des données.

2) Considérer le dialogue uniquement comme un épiphénomène dans la réalisation d'une tâche, sans voir le statut particulier du discours: celui d'une activité en soi qui mobilise le sujet et celui d'une activité nécessairement collective qui transforme les sujets eux-mêmes et non seulement leur environnement.

Nous allons à présent nous centrer sur l'étude de Navarro et Marchand (1994) intitulée "Analyse de l'échange verbal en situation de dialogue fonctionnel". Étude qui, contrairement à celle de Falzon, se situe en condition naturelle. Comme pour Falzon, cet univers fonctionnel (interactions entre sujets, échanges verbaux, prises de décisions collectives) est "un support par où s'élaborent, s'expriment et se modifient les compétences de chacun" (p. 315), ce n'est par conséquent pas une simple variable.

La situation étudiée par ces auteurs est le poste de permanencier du SAMU (Service d'Aide Médicale Urgente) où ce dernier reçoit et traite les appels (par téléphone ou par radio). Il y a, comme l'explicitent les auteurs, deux points-clés qui caractérisent cette étude: premièrement, l'importance du canal verbal (puisque les sujets dialoguent à distance) et deuxièmement l'inégalité des fonctions: il y a en effet présence d'experts et de novices, les premiers pouvant être soit des pompiers, soit des policiers, c'est-à-dire des personnes habituées aux situations d'urgence, et les deuxièmes des personnes étant "ordinaires", ce qu'ils appellent des particuliers.

La question que ces auteurs se sont posée et à laquelle ils espèrent répondre avec cette étude est : "La compétence de l'expert se retrouve-t-elle dans sa façon de gérer le dialogue, et plus encore, de faciliter la conduite du novice"?

En se basant sur la définition du langage opératif que nous avons citée auparavant, les auteurs expriment deux hypothèses: Premièrement ils supposent que deux sujets suffisamment experts dans le domaine concerné utilisent ce type de langage (lors d'un appel de pompier par exemple) et deuxièmement ils postulent qu'un dialogue entre un expert et un novice se manifeste par travers l'utilisation d'un langage "naturel" dans lequel l'expert cherche, en guidant le novice, à obtenir des informations utiles pour les décisions qu'il doit prendre. Suite à ces informations, il est facile de déduire le rôle

fondamental du permanencier: il doit tout d'abord analyser l'échange et deuxièmement avoir un rôle de filtre, c'est-à-dire qu'il doit savoir (le plus rapidement possible) s'il est nécessaire que l'appelant soit directement mis en relation avec un médecin. Le permanencier doit également pouvoir s'adapter au type de l'appelant (expert vs novice), c'est-à-dire ajuster ses interventions orales. Il a ce que les auteurs dénomment "l'expertise de l'interaction", car non seulement il doit posséder une connaissance technique, mais en plus il est nécessaire qu'il se fasse comprendre, qu'il comprenne autrui et qu'il reformule parfois les questions floues, bref il lui faut faciliter et accélérer l'échange.

Navarro et Marchand ont recueilli 110 dialogues auprès de sept permanenciers, dont 62 avec des particuliers et 48 avec des spécialistes. Comme prévu les résultats attestent l'existence d'un langage opératif (ou d'un dialogue fonctionnel) entre les partenaires experts et un langage plus "naturel" avec les partenaires novices. Ce qui amènent les auteurs à qualifier ce dernier cas de résolution collective de problème, mais guidée par l'expert. La différence entre types de dialogue se remarque tout d'abord de façon très prononcée soit au niveau de la durée des dialogues (13 à 21 secondes pour les experts vs 27 à 62 s. pour les novices) , soit au niveau de la quantité, c'est à dire du nombre de mots (26 à 52 vs 118 à 170). D'autres résultats, notamment ce qu'ils appellent le taux de structure du dialogue corroborent ces résultats, mais entrer dans le détail de ce procédé d'analyse ne nous paraît utile ici. Nous pouvons retenir le fait que les dialogues des experts sont plus structurés que ceux des novices, cela parce que ceux-ci tendent à se répéter et à s'embrouiller lors du dialogue. Grâce aux résultats obtenus avec un logiciel (ALCESTE), les auteurs ont pu remarquer que les novices appelaient plus souvent pour des cas de maladie, alors que les experts traitaient plus souvent des cas d'accidents (routiers ou domestiques), d'où une explication possible sur le fait que les dialogues entre experts-novices soient plus longs, car l'identification d'un cas de maladie prendrait plus de temps que celle d'un accident. Aucun résultat donc ne vient infirmer l'hypothèse de départ.

Tournons-nous à présent vers l'article de Grusenmeyer et Trognon (1995), "L'analyse interactive des échanges verbaux en situation de travail coopératif" (1995), dont l'objectif principal est de soutenir l'intérêt d'une approche qui combinerait à la fois des préoccupations ergonomiques et psychologiques et des préoccupations interactionnistes (analyse de discours) pour l'analyse des communications fonctionnelles. Selon les auteurs cette méthode permettrait "d'accéder au caractère dynamique, évolutif, interactif des échanges, et d'appréhender comment les communications sont susceptibles de réaliser l'ajustement mutuel, la coopération des opérateurs, voire l'acquisition ou le partage des représentations" (p. 44). Ils tenteront d'illustrer la pertinence d'une telle approche à travers l'analyse d'un exemple concret: il concerne les échanges verbaux d'opérateurs en phase de relève de poste dans une usine de pâte à papier. Le choix théorique et l'analyse qui lui est associée leur paraissent bien adaptés à cette phase de travail, car les sujets sont censés éviter toute rupture au niveau de la production malgré la succession des équipes. Les opérateurs doivent alors se constituer une représentation fonctionnelle partagée de la situation afin que les activités initiées puissent être poursuivies. Il faut donc "supposer" une coopération implicite ou explicite des opérateurs à travers certaines activités de travail, et notamment les échanges verbaux. Le processus concerné est une machine à

papier, processus semi-continu, partiellement automatisé. Le poste étudié est celui de conducteur de machine.

Les auteurs vont analyser un échange (relativement bref) entre deux opérateurs. L'exécution de la commande de papier en cours lors de cette rencontre est commencée depuis quatre jours, ce qui signifie que chacun des deux opérateurs conduit le processus pour cette fabrication à un moment différent. Autour de cette fabrication, les opérateurs ont eu à faire face à différents problèmes et lors de leur rencontre ils vont devoir aborder le dysfonctionnement précédent, qui s'est manifesté plusieurs fois. L'échange concerne donc le réglage de la machine. Les auteurs vont de manière très minutieuse analyser l'échange pour comprendre comment ces deux opérateurs, qui ont chacun une expérience de la machine qui est différente, vont se mettre d'accord. Nous ne détaillerons pas ici leur analyse fort complexe, mais nous citerons les différents problèmes auxquels ils se sont intéressés: pour eux l'échange se structure sur différents plans; en premier lieu, le contenu de l'échange entre les deux interlocuteurs est créé progressivement durant l'échange (d'où l'extrême importance de ne pas découper l'échange). En second lieu, cette progression de l'interaction s'effectue non seulement d'un point de vue logique, mais aussi sur le plan formel: celui des temps verbaux, des connecteurs, etc. Par exemple, selon eux, l'utilisation des temps verbaux ainsi que des pronoms personnels recycle dans l'interaction la situation de relève de poste en rappelant la succession temporelle des actions de chacun. Ils sont donc très sensibles à ces indices, mais également au contenu, ou plutôt au sens qui se dégage d'un énoncé. Afin d'illustrer cela, nous allons retranscrire un dialogue proposé dans l'article:

(OD: Opérateur Descendant, OM: Opérateur Montant, les chiffres désignent les tours de parole de chacun).

[...]

OD1: Et les pissettes, ça a l'air d'aller mieux.

OM1: Et celle de derrière, elle soulève toujours un peu, si t'as remarqué.

OD2: Ben oui, peut-être. Mais j'ai pas eu de pâte par rapport à hier, j'ai pas eu de pâte après hein.

OM2: J'en ai eu.

OD3: T'en a eu? Moi j'en ai pas eu hein.

OM3: Et j'avais rediminué un peu, parce que je trouvais qu'elle écartait un peu la feuille et ça faisait un peu euh... gicler.

OD4: Ah oui, moi ce que j'ai, j'ai rouvert, c'est celle de devant ce matin, un tout petit poil, parce que bon, t'as vu aujourd'hui j'ai cassé ( le descendant montre le cahier matin, partie droite), bon j'ai tiré la pointe euh...trois fois...

OM4: Oui.

OD5: Mais la bande, elle a pas coupé. J'ai pas nettoyé les pissettes hein, j'ai même pas enlevé la pâte à la main, rien et y en a pas après, y a juste un petit peu de fibres, c'est tout hein.

OM5: Parce qu'elles sont bien réglées.

OD6: C'est aussi bien hein.

[...]

Nous allons présenter quelques points de leur étude, sans pour autant en donner tout les détails. Les auteurs relèvent tout d'abord un "désaccord initial" qui s'élabore progressivement au cours des tours de parole OD 1-OD 3. L'intervention OM 1 qui est au fait la négation de OD 1 est, selon les auteurs, autorisée par l'incertitude marquée au premier temps de l'interaction par "ça à l'air". Ainsi les deux opérateurs n'ont pas exactement la même évaluation de cet élément de la machine à l'origine du dysfonctionnement précédant. Les deux conducteurs vont alors s'engager dans un échange où chacun va fournir des éléments d'informations à l'autre, informations qui vont permettre l'élaboration d'un diagnostic précis du dysfonctionnement actuel et de son évolution dans le temps.

Selon les auteurs le désaccord initial s'élabore de plusieurs points de vue:

1. Les deux opérateurs délimitent progressivement le sujet du désaccord.
2. Les opérateurs construisent ensemble le contenu du débat. La juxtaposition de OM 1 et OD 1 crée un échange qui instaure le débat.

La phase suivante est celle de la "résolution du désaccord". Pour résoudre le désaccord, les opérateurs vont s'informer mutuellement sur les expériences qu'ils ont vécues individuellement: en OM 3- OD 5. Ce sont ces informations mutuelles sur l'état du dysfonctionnement et sur les récupérations effectuées par chacun qui vont permettre la résolution du désaccord. Ceci est important vu les différentes expériences que chacun a vécu et que l'autre ignore. C'est une sorte de mise au point qui s'effectue.

L'argumentation en OD 4 - OD 5 confirme l'idée introduite par les sujets auparavant, à savoir le fait qu'il n'y a pas de pâte après, et par conséquent que "les pissettes vont mieux".

Intervient ensuite la dernière phase: "l'accord final". Suite à la résolution du problème par la conjonction des informations détenues par chacun, OM donne son accord à son collègue (cf. OM 5). Cet accord constitue une conclusion, il présente le bon fonctionnement des bordures comme un produit de la collaboration entre les deux opérateurs du fait des régulations successives qu'ils ont effectuées et qu'ils ont pu "additionner". Il répond en fait à OD 1 et conclut ainsi le débat.

Par ailleurs, les auteurs relèvent que l'utilisation d'un pluriel: "c'est parce qu'elles sont bien réglées", montre que l'énonciateur tient compte des deux bordeuses et par conséquent de l'expérience de chacun.

Cet intérêt pour la langue est donc fondamental pour ces auteurs; ils qualifieraient certainement les approches de Navarro ou Falzon de "déficientes". En effet, ces derniers procèdent de façon inductive à une catégorisation des communications qui vise à une quantification, dans laquelle les aspects dynamiques, constructifs et interactionnels des échanges sont le plus souvent occultés. "Les approches qui procèdent par codage des communications, selon des catégories générales ou ad hoc, tenant tantôt au contenu tantôt à la fonction des messages échangés, risquent de laisser passer nombre de phénomènes intéressants" (Lacoste, 1992). En effet, jamais n'apparaît dans les études précédemment présentées, un intérêt pour l'analyse du

contenu des interventions qui constituent le dialogue. Les approches de Falzon et Navarro laissent de côté la forme linguistique des productions, mais surtout le caractère fondamentalement interactionnel des échanges (si primordial dans cette étude): que ce soit Falzon ou Navarro, ces deux auteurs procèdent à un découpage des protocoles en unités de niveau des catégories qui ne permet plus l'accès à la construction ou l'évolution de l'échange, puisque les contributions de chacun des opérateurs sont amalgamées. Par conséquent, ni l'accès au caractère interactif des communications, ni même celui aux mécanismes par lesquels un tel partage est susceptible de se constituer ne sont possibles. Selon Grusenmeyer et Trognon, c'est en tenant compte de ces aspects dynamiques, constructifs et interactionnels des communications que l'on sera capable de saisir la construction de l'intercompréhension, les mécanismes d'ajustement de connaissance et les représentations des opérateurs réalisées dans les échanges verbaux. Les perspectives interactionnistes et notamment l'analyse de discours, paraissent offrir des voies pour comprendre ces phénomènes, car elles permettent de prendre en compte la construction conjointe, interactive des échanges.

## Discussion

Le langage est simultanément, indissociablement, une activité en soi et le moyen d'une activité: c'est en étudiant l'articulation entre ces deux points de vue que l'on peut parvenir à une meilleure compréhension du langage au travail.

Ainsi les auteurs reconnaissent que trop souvent les communications sont analysées de façon isolée, sans référence ni lien précis avec les autres opérations de l'activité ce qui conduit à n'appréhender celles-ci que de façon très incomplètes. Les communications ont un statut d'opérations dans l'activité et doivent par conséquent être mises sur le même plan que les autres opérations de l'activité, individuelle ou collective. Les communications ont une fonction dans l'activité.

De plus, il est essentiel de contextualiser le langage. Qu'il soit de type opératif ou de type fonctionnel, il reste soumis aux conditions de toute énonciation située. Un énoncé en langage opératif suppose que soit mobilisé un réseau d'actions et d'interprétations et des connaissances partagées entre les différents opérateurs, comme par exemple, savoir qui a parlé et dans quel contexte.

Certaines caractéristiques de la communication peuvent être décrites qui permettent une meilleure compréhension de ses multiples dimensions:

- 1) La communication est **multi-modale**: elle utilise plusieurs modes de transmission: soit verbal, soit non verbal (comme par exemple des gestes, une mimique, des représentations imagées..)
- 2) La parole est **plurifonctionnelle**: il est illusoire de vouloir dresser une liste exacte des fonctions du langage dans le travail, une liste qui pourrait s'appliquer à toutes les situations. Lacoste dresse trois grands axes permettant de situer la fonction du langage (Lacoste, 1995):

- **pluri-action**: on ne peut pas dire qu'il y ait correspondance stricte, nette, entre un énoncé et un acte: soit le sujet n'envisage aucune action précise après avoir parlé, soit il envisage plus d'une visée d'action. Une foule d'éléments interdépendants interviennent pour engendrer la signification. Le sens des énoncés se fabrique en contexte local, cela nécessite une exploration approfondie pour chacune des configurations locales.

- **pluri-engagement**: c'est-à-dire qu'il n'y a pas forcément équivalence entre individu et activité (un individu peut participer à plusieurs activités, sur des modes différents, avec des degrés d'engagements variables.). La parole peut avoir soit des valeurs directes adressées à des partenaires précis, soit des valeurs indirectes qui s'adressent plutôt à un ensemble de gens, à un collectif.

- **pluri-orientation**: le rapport entre activité et parole peut subir des variations que Lacoste appelle d'orientation: par exemple "opératoire" lorsque l'énoncé concerne l'action qui va suivre; "réflexive" lorsque cela concerne un commentaire (sur soi, sur l'équipe ou sur l'activité); ou encore "expressive" quand le domaine social ou subjectif est visé. Ce sont autant d'orientations distinctes, successives ou simultanées: rapport à l'action et rapport aux autres se conjuguent.

Dans cette plurifonctionnalité de la parole, l'échange verbal constitue donc un moyen très adéquat qui permet d'opérer des régulations entre opérateurs, d'évaluer les conséquences des actions, et de "rafraîchir" les bases de connaissances des opérateurs impliqués dans l'interaction.

## Conclusion

Pour conclure, il est intéressant de citer Clot (1995), qui parle du travail comme étant "toujours l'espace et le temps d'une **épreuve**": c'est-à-dire que les processus réels, le travail réel vont chaque fois au-delà des anticipations, des prévisions qu'on s'en fait. Et cela est valable aussi bien pour l'ouvrier qui se trouve devant sa chaîne de montage et qui se trouve confronté à un problème que pour les interactions entre différents opérateurs. De ce point de vue, le langage constitue une appropriation symbolique des épreuves du travail: il permet de créer une sorte d'intimité avec le travail accompli, de se l'approprier. On ne peut pas enfermer le rapport entre un opérateur et son activité dans une abstraction technique (ou théorique!).

## BIBLIOGRAPHIE:

- Borzeix, A., & Lacoste, M. (1991). Apprentissage et pratiques langagières: perspectives socio-linguistiques. In D. Chevallier & I. Chiva (Eds.), *Savoir-faire et pouvoir transmettre* (pp. 23-32). Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: Éditions La Découverte.
- Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activités collectives. *Le travail Humain*, 57(4), 299-312.
- Gumperz, J.-J. (1982). *Discourse strategies*. London: Cambridge University Press.
- Hughes, E. (1958). *Men and their Work*. Glencoe, Illinois: Free Press.

- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In Gumperz & Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lacoste, M. (1983). Des situations de parole aux activités interprétatives. *Psychologie Française*, 28(3), 231-238.
- Lacoste, M. (1995). Parole, activité, situation. In J. Boutet (Ed.), *Paroles au travail* (pp. 23-45). Paris: L'Harmattan.
- Meissner, M. (1988). *Working Knowledge in the Office and the Household*. Vancouver: University of British Columbia.
- Trognon, A., & Grunsenmeier, C. (1994). To resolve a technological problem through conversation. In L. Resnick, R. Säljö & C. Pontecorvo (eds) *Discourse, tools and reasoning : situated cognition and technologically supported environments*. New York, Springer Verlag.

SAVOIRE, DIRE ...

SAVOIR TRANSMETTRE

Sylvie Eichenberger

### Introduction

L'objet de ma réflexion est de comprendre l'importance des interactions langagières au sein des processus de transmission de savoirs techniques, c'est-à-dire de tenter de cerner quel est le rôle joué par le "dire" dans l'acquisition d'un savoir-faire. Malheureusement, je n'ai pas trouvé, (ou bien su chercher !), plus d'une ou deux études portant sur l'emploi du langage dans la transmission de savoirs ou savoir-faire techniques.

L'idée m'est alors venue d'utiliser le langage lui-même en tant que savoir. Dans l'espace de cette réflexion, nous pourrions envisager qu'un savoir-dire c'est aussi, dans une certaine mesure, un savoir-faire, et que le langage étant également constitué d'actes (donner un ordre ou poser une question sont des actes de langage dans la théorie d'Austin<sup>12</sup>), il peut aussi être considéré comme une technique à acquérir, même si elle demeure une technique particulière, et nous verrons pourquoi un peu plus loin. Ce qui a guidé ce choix, c'est en premier lieu le fait que le langage est l'un des modes de transmission et une des composantes fondamentales de l'interaction. En outre, il existe de nombreux travaux en linguistique de l'acquisition sur la transmission du langage en interaction, et cela non seulement dans un cadre institutionnel comme celui de l'école, mais souvent aussi dans un milieu dit "naturel", par exemple la rue ou encore le foyer.

Mais ce qui m'a également poussée dans cette voie, c'est sans nul doute le fait que cette année, il m'a été donné de suivre parallèlement deux séminaires ayant un objectif commun et des intérêts partagés, puisqu'ils sont placés devant un même processus : la transmission d'un savoir ou son acquisition; le premier, en linguistique appliquée, s'intéressait aux rapports entre les activités métalinguistiques et l'apprentissage, et l'autre se trouve être ce propre séminaire de psychologie. Evidemment, ces deux disciplines possèdent des perspectives bien différentes sur le sujet et ne pratiquent pas toujours les mêmes méthodes pour l'aborder. Il m'est alors paru intéressant de retracer certains des liens qui unissent ces deux sciences par nature à la frontière l'une de l'autre, ainsi que de confronter quelques-uns de leurs concepts et modèles, en particulier les accords possibles entre l'analyse conversationnelle et la psychologie socio-cognitive.

---

<sup>12</sup>Cf. Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.

Après tout, n'est-ce pas là ce que l'on attend de nous dans le cadre d'études pluridisciplinaires?

Nous entrerons ensuite plus avant dans la relation qui se crée entre un maître et un apprenant, tissant le cadre de l'interaction, et ce d'un point de vue langagier, tout en essayant de voir sous quelles conditions cette relation favorisera au mieux la transmission de savoirs. Une hypothèse est reprise ici à la linguistique de l'acquisition qui est la suivante : si deux individus définissent une finalité d'apprentissage à leur interaction et établissent entre eux un "contrat didactique", ceci favorisera la transmission de savoirs, en permettant, entre autres, de mettre entre parenthèses les problèmes liés au maintien des faces respectives des interactants, et de donner à l'apprenant les moyens de résoudre, en commun, les difficultés de formulation qui se posent encore dans son langage à lui.

Mais, si le langage devient à la fois l'outil, le moyen de transmission, et le savoir à acquérir (à transmettre), nous nous plaçons dans une situation "critique" où l'attention doit être de mise. Il sera donc utile de séparer ce qui est de l'ordre de la communication, c'est-à-dire lorsque le discours prend le monde pour objet, et ce qui est de l'ordre de la métacommunication, autrement dit lorsque la langue se prend comme propre objet de discours. Cette distinction sera approfondie par la suite, et nous essayerons de voir quel peut être le lien entre ce métalangage et l'apprentissage, et ce notamment en abordant les "séquences potentiellement acquisitionnelles", ainsi baptisées par les linguistes qui les ont définies<sup>13</sup>. Nous tenterons de rapprocher ces éléments de théories plus propres à la psychologie sociale cognitive, afin de comprendre en vertu de quoi ces séquences auraient une potentialité acquisitionnelle et ce peut-être en explicitant de manière théorique ce qui était jusque-là ressenti d'une façon plus intuitive, lors d'observations d'interactions langagières.

#### **A propos du langage et de l'action<sup>14</sup>**

Qui dit transfert de savoir, suppose deux esprits au moins, et présume déjà d'une forme de relation entre eux, quelle qu'elle soit. Le langage est l'un des moyens pour entrer en interaction avec autrui, communiquer, transmettre des messages, des émotions. Il recouvre tout à la fois ce qui est de l'ordre du lexique et de la syntaxe, et également des aspects discursifs, centrés sur les tours de parole entre interlocuteurs. Le langage est constitué de signes qui influencent le psychisme, il s'agit en ce sens d'un instrument psychologique.

Une mère est généralement la première interlocutrice de son enfant auquel elle présente le langage en même temps qu'elle le lui enseigne. En réalité, tout au long de notre vie

---

<sup>13</sup>Cf. De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989).

<sup>14</sup>J'ai repris dans cette partie certains des aspects exposés par Nathalie Müller (1996) qu'il me paraît important d'avoir à l'esprit lorsque l'on parle de langage, même si mon étude ne porte pas directement sur ces derniers.

nous changeons nos rapports avec cette première langue, et notre pensée va sans cesse complexifier les liens tissés dès le départ entre un premier mot et un premier objet.

La langue devient rapidement, si ce n'est simultanément, un outil social et culturel approprié pour appréhender de nouveaux objets, pour entrer en contact avec d'autres univers physiques, sociaux et conceptuels, comme par exemple celui des mathématiques. Elle joue un rôle dans la capacité de saisir, organiser les informations du monde. Mais elle s'étend aussi aux fonctions supérieures, comme la perception analytique ou la mémoire. La langue fait dans une certaine mesure partie de chacun des savoirs, entre autres en leur offrant un vocabulaire. Mais malgré l'importance que peut revêtir la langue en tant qu'outil, les relations qu'entretiennent un maître et un apprenti ne semblent pas souvent être qualifiées de très loquaces<sup>15</sup>. On peut dès lors s'interroger : "Le savoir-faire, part informelle de l'acte technique, ne peut-il se transmettre que <<sur le tas>> par imprégnation, incorporation progressives ? Et quel est le rôle de la communication verbale dans ces processus ?"<sup>16</sup>

Le langage dépend de la situation précise dans laquelle il est utilisé, et réciproquement, il contribue à produire la situation, dans la mesure où il permet l'accord entre les personnes et l'intelligibilité mutuelle nécessaires à la coordination de l'action, "...car la coordination individuelle des actes et leur coordination intra-individuelle constituent un seul et même processus, les opérations de l'individu étant toutes socialisées et la coopération consistant, au sens strict, à une mise en commun des opérations de chacun"<sup>17</sup>. Ce sont là les deux principes importants qui régissent l'analyse des interactions verbales, nommés respectivement l'indexicalité et la réflexivité<sup>18</sup>. Dans les situations de transmission de savoir-faire techniques, par exemple, le langage sert à définir spatialement et temporellement une action, un outil ou encore une matière, à extérioriser, en somme, ce que l'on peut uniquement ressentir grâce aux sens ou ce que nous saisissons par notre esprit en le faisant partager à l'autre. Le langage est aussi utile, pour parler du savoir-faire lui-même, ou plus simplement, par exemple pour crier "attention!" lorsque un danger apparaît.

L'appartenance à un groupe ou milieu social est également marquée dans la langue. Par exemple, l'accent que l'on porte révèle souvent la région où l'on habite, où l'on a longtemps vécu, mais l'emploi de certains mots plutôt que d'autres, ou le choix des expressions en sont autant de signes, puisque "l'usage de la langue dépend des normes partagées dans un groupe donné : ainsi l'utilisation de certaines conventions de communication va marquer l'appartenance d'un individu à un groupe social, à une communauté de pratiques"<sup>19</sup>.

Si peut-être certains maîtres ou certains apprenants mésestiment l'importance du rôle du langage dans la transmission d'un savoir-faire, nous allons essayer de leur montrer

---

<sup>15</sup>Cf. Chevallier, D. & Chiva, I. (1991), notamment p.4.

<sup>16</sup>Cf. Chevallier, D. & Chiva, I. (1991), p.3.

<sup>17</sup>Cf. Piaget (1969); p.105-106. In : Aumont, B. & Mesnier, M.-P. (1992); p.206.

<sup>18</sup>Cf. Garfinkel, 1967, in Borzeix & Lacoste, 1991.

<sup>19</sup>Cf. Exposé de Nathalie Müller du 10.11.94

quelles en sont les richesses et les utilités. "Qui parle sème, qui écoute récolte" dit la sagesse persane.

### **Le langage vu comme une technique**

Après avoir introduit le langage au sein des diverses techniques et d'en avoir rappelé quelques-uns de ses traits fondamentaux, je vais m'intéresser ici à la langue en tant que technique, c'est-à-dire comme un savoir-faire que l'on se forge, et qui se transmet. Parler, s'exprimer, c'est d'abord savoir dire quelque chose à quoi peut être ou non rattaché un référent et un sens, et ce dans un contexte précis. Il s'agit donc d'une compétence sociale, la parole comble en partie le besoin de l'homme de communiquer. Or comment acquiert-on, et comment enseigne-t-on ce savoir-dire dans ce contexte où le langage possède un statut particulier, puisqu'il est à la fois l'objet du savoir et l'outil pour appréhender ce savoir ?

Reprenons le modèle utilisé par la psychologie sociale de la transmission<sup>20</sup> : le triangle maître-élève-savoir, auquel nous nous intéresserons d'un point de vue langagier. Mais tout d'abord qu'est-ce qui régit ou qui est inhérent à cette relation et qui soit susceptible de se remarquer sous cet angle ?

En nous penchant sur un savoir comme celui de l'utilisation de l'ordinateur, nous pouvons nous demander s'il est possible à quelqu'un de s'asseoir devant cette machine, et d'apprendre seul à s'en servir, sans l'aide d'un maître. Si cette personne en a la capacité, c'est en partie grâce à ses connaissances antérieures, donc aussi grâce au langage qui lui permet de décrypter les messages s'inscrivant sur l'écran de l'ordinateur, et qui ont été donnés de fait par les personnes qui ont créé le programme.

Même si l'on pouvait concevoir qu'un tel cas de figure se produise, il n'est pas nécessaire de s'interroger sur le cas d'un enfant, ou même d'un adulte qui désirerait apprendre une langue en autodidacte. Ceci est rendu impossible par le caractère arbitraire du signe, c'est-à-dire la conventionnalité du lien entre un objet (le signifié) et son nom dans la langue (le signifiant). De ce fait, personne ne pourra deviner comment se nomme l'objet "arbre" en français si quelqu'un ne lui révèle pas ce nom, ou s'il n'en lit pas une traduction dans sa langue maternelle. Ainsi, il n'y a que par la langue que l'on peut acquérir la langue, ce qui constitue une différence non négligeable avec d'autres savoirs (comme l'histoire, la géographie, etc), mais pas forcément avec tous les autres savoir-faire, les autres techniques.

Si nous pensons quelques instants à la langue maternelle d'un individu, celle-ci nécessite pour son acquisition l'interaction avec autrui. C'est là que nous retrouvons la double fonction du langage, c'est-à-dire le savoir lui-même, et l'outil pour appréhender ce savoir. Le langage devient par là son propre médiateur, et la question se pose alors

---

<sup>20</sup>Ce modèle a été exposé à plusieurs reprises lors de ce propre séminaire de psychologie, comme au cours de la séance du 08.06.95.(M.L. Schubauer-Leoni, A.-N. Perret-Clermont & M. Grossen In Von Cranach, 1992)

de la place de celui-ci au sein du triangle Sujet-Alter-Objet. Ainsi nous nous retrouvons face à un triangle déséquilibré, réduit en un segment à deux pôles, l'un étant l'apprenant, l'autre le maître, puisque la liaison entre les deux est assumée par le langage, savoir et outil, "à la solde" de ce savoir, ce qui nous empêche dans un premier temps de l'extraire en un troisième pôle "autonome", c'est-à-dire jusqu'à ce que nous soyons en mesure de saisir ce qui se cache respectivement sous cette double fonction. Nous verrons plus loin qu'il joue à la fois le rôle de segment et de pôle. Nous voici dans une situation limite, mais non sans quelque intérêt dans notre recherche. Allons donc voir ce que peut nous réserver cet étrange segment.

Avant de clore cette partie, nous pouvons encore dénoter une spécificité du langage, à savoir que chaque natif d'une langue est un maître potentiel pour un non-natif de celle-ci. Ainsi toutes les mères, tous les pères et le reste de l'entourage de l'enfant (sauf à de très rares exceptions) sont capables d'enseigner une langue première à celui-ci. C'est pourquoi nous parlerons souvent de natif plutôt que de maître dans ce contexte d'apprentissage particulier au langage.

### **Au sujet d'un contrat didactique**

Le terme "contrat didactique" qualifie une situation qui met en scène deux individus ou plus entrant dans des rôles sociaux d'expert et d'apprenant, et qui, se plaçant dans un contexte de didactisation, donnent un objectif d'apprentissage à leur interaction langagière. Ce contrat se caractérise à la fois par une certaine tension due à l'apprentissage, et par le désir et la volonté de ce transfert de savoir par les participants. Cela nous conduit à prendre en compte la finalité à ce contrat (par exemple l'acquisition d'une langue seconde), les moyens pour y parvenir, l'interaction et la relation didactique, les outils comme le langage, et enfin les contractants.

Evidemment, il existe plusieurs sortes de contrat didactique, ou plutôt de relations didactiques. En effet, les situations ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agisse d'un maître et de son (ses) élève(s) en classe, dans une institution donnant un cadre scolaire à l'enseignement, ou bien d'un natif et d'un émigrant, lors d'une communication occasionnelle dans la rue. Pourtant les deux situations ont quelque chose en commun.

On peut aisément imaginer la difficulté non négligeable que peut avoir un apprenant à discourir dans une langue qui n'est pas la sienne. Aussi, plus l'on pourra soulager le poids des difficultés déjà présentes lors d'une communication entre deux natifs d'une même langue, plus on facilitera l'énonciation de l'apprenant. Du moins je crois qu'il est raisonnable de le supposer, aussi regardons de plus près ce qui constituent ces dernières.

Selon Roulet<sup>21</sup>, il existe deux formes de contraintes qui pèsent sur le discours : les unes sont d'ordre communicatives, les autres d'ordre rituelles, c'est-à-dire liées aux notions

---

<sup>21</sup>Cf. Roulet, E. (et al.) 1985, p.11 (notamment).

de faces positive et négative des acteurs en présence dans l'interaction<sup>22</sup>. Le discours est ainsi vu sous l'angle d'une négociation, dans laquelle entrent des processus de formulation, qui tentent de parer aux problèmes potentiels de communication, et des processus de figuration, qui eux, essaient de garantir un ménagement mutuel des faces respectives des interactants. Le contrat didactique qui peut avoir lieu entre deux individus, paraît être un moyen pour atténuer ces deux sources de contraintes.

#### *A. Les contraintes rituelles ou le maintien des faces*

Dans la vie de tous les jours, il est rare que nous acceptions facilement de nous laisser corriger notre français par quelqu'un, sans doute parce que nous pensons être autant expert, donc autant compétent au sujet de notre langue qu'autrui, aussi nous est-il pénible, du point de vue de notre face positive, d'accepter d'être corrigé, comme si nous étions un apprenant.

Mais certains émigrés non plus ne tolèrent pas cette correction de la part d'autrui, par exemple d'un natif, qui les place dans une position inférieure, du moins en ce qui concerne leur statut langagier. Ainsi, afin d'apprendre, l'individu doit accepter d'entrer dans un rôle d'apprenant, et de devenir en quelque sorte un "candidat apprenant", et ce afin de rendre possible cette hétéro-correction. De même, j'ajouterais qu'il faut également que l'expert désire communiquer son savoir et entrer dans cette relation didactique, en acceptant de jouer son rôle d'expert. Mais il peut y avoir différentes sortes de relations qui s'établissent entre un maître et un apprenant.

Alors qu'est-ce qui pousse les individus à entrer dans ces rôles sociaux asymétriques de cette relation face à un objet de savoir ? Les actions de l'individu sont réglées par des intentions et des projets. Les enjeux de cette situation d'apprentissage sont multiples, mais il y en a au moins un que le maître et l'apprenant doivent partager, la transmission d'un savoir. Mais la relation unissant ces deux (ou plus) individus dépend de la définition commune de la situation, chacun donnant des indices qui doivent permettre à l'autre d'interpréter la définition qu'il propose, puis accepter celle-ci ou encore la refuser.

Entériner de manière explicite ou implicite un contrat didactique, qui établit clairement l'objet de la transmission de savoir, ainsi que les rôles sociaux (asymétriques du point de vue de ce savoir), permet en outre aux individus d'éviter, ou plutôt de mettre entre parenthèses les problèmes liés au maintien des faces. L'expert ne menace pas la face positive de l'apprenant en le corrigeant, le reprenant ou en étayant son langage, pas plus que ne le fait lui-même l'apprenant lorsqu'il se trompe, et ce parce que l'expert enseigne à l'apprenant le français (par exemple), et non pas l'art de vivre, et il ne remet pas en question les autres compétences et savoirs de l'apprenant, ainsi que la personnalité de celui-ci. Le contrat didactique rééquilibre sous un certain point de vue l'asymétrie de la relation entre natif et apprenant en la rendant saillante.

---

<sup>22</sup>Voir aussi E. Goffman (1981).

Peut-être, et même sûrement, la transmission de savoirs peut-elle avoir lieu même si ces conditions ne sont pas remplies, mais je gage que si de deux personnes, l'une détenant un savoir, accepte un rôle d'expert ou de maître, et que l'autre, qui ignore ce savoir, reconnaît cette ignorance et en même temps souhaite apprendre, cette transmission en sera facilitée.

### *B. Les obstacles à la communication*

Comme l'a dit quelqu'un très justement : "la compréhension est un cas particulier de malentendu", et il est certainement plus facile de tenter de les résoudre que de les anticiper. Le fait que les malentendus ou les pannes dans la communication soient si fréquents explique sans doute au moins en partie le grand intérêt qu'on leur porte.

Une personne qui apprend une langue seconde s'exprime d'une façon telle que les structures syntaxiques, les règles grammaticales, le vocabulaire, etc, de ses phrases ne correspondent ni totalement à sa langue maternelle, ni à la langue visée, ni encore à un mélange homogène des deux. En réalité, il s'agit plutôt d'un nouveau langage construit sur la base de normes provisoires et propres à l'individu en question, langage que l'on nomme "interlangue", sans doute à cause de son statut intermédiaire vis-à-vis des deux langues normées.

Afin d'aider cette interlangue à se développer, et surtout à ne pas se fossiliser, il faut que l'individu exerce celle-ci, en le présentant à un natif par le biais du discours, ce qui aura pour effet de le confronter à une norme, que lui imposera le natif en le corrigeant, en étayant son langage, etc. Ceci peut se produire de diverses manières, car le natif a la possibilité d'explicitier les règles grammaticales de la langue seconde, et de montrer clairement ses erreurs à l'apprenant, par exemple en lui suggérant la forme correcte, ou d'autre part il peut se contenter de communiquer avec l'apprenant.

Quand un problème communicatif apparaît lors du déroulement de l'échange, celui-ci incitera une initiative de la part de l'interlocuteur afin de révéler le malentendu, initiative qui, à son tour suscite une réaction du locuteur, visant à lever le malentendu et à rétablir le cours normal de l'échange. Cette réaction du locuteur rencontre soit un accord de la part de l'interlocuteur, si celui-ci aussi semble penser que le malentendu est dissipé, ce qui forme alors une complétude interactionnelle, soit un "contre", c'est-à-dire une nouvelle initiative de l'interlocuteur, et c'est le recommencement du processus, il s'agit alors d'une complétude interactive<sup>23</sup>.

Pour résumer ces différentes phases, on peut dire que l'interlocuteur a été confronté à une certaine opacité dans le discours du locuteur, et qu'il la met en avant, de manière à ce que coopérativement, ils rétablissent une transparence en lieu et place du malentendu. Il se produit alors un changement de focalisation, puisque les

---

<sup>23</sup>Cf. Roulet, E. (et al.), (1985); p.15-16.

interlocuteurs ne sont plus centrés sur l'échange principal, mais sur un échange subordonné, latéral, au moyen duquel on essaye de résoudre ce problème communicatif. Bange parle à ce propos de bifocalisation<sup>24</sup>, qui se définit par l'alternance entre une focalisation de l'échange sur le contenu des messages et une focalisation sur leur forme, c'est-à-dire sur les conditions de transmission.

On peut rapprocher celle-ci d'une prise de conscience, qui pour Piaget, "se produit sous l'effet d'un va-et-vient entre l'objet et l'action que le sujet exerce sur celui-ci"<sup>25</sup>. Cette prise de conscience s'effectuerait chez le jeune enfant, à partir de schèmes d'action et permettrait leur transformation en concepts. Reprenons alors notre opacité ou notre malentendu, qui semble en rapport avec ces considérations, puisqu'il entraîne la focalisation de l'attention sur l'objet rendu opaque, et des moyens à mettre en oeuvre pour rendre transparent cet objet, exactement comme dans le discours. "Il s'agit donc d'un phénomène favorisant les processus d'intériorisation de l'action et qui conduit à une conscience des problèmes à résoudre, et de là à celle des moyens cognitifs -et langagiers- employés pour les résoudre"<sup>26</sup>.

Le but devient alors de "conscientiser" la démarche d'apprentissage d'une façon maximale, de rendre saillantes les opérations cognitives que nous ne possédions que sous forme de traces dans le langage, et ceci sous l'hypothèse que cette saillance de la démarche et des stratégies à adopter favorisent l'acquisition elle-même.

On retrouve encore des traces de ce phénomène en psychologie, traité sous le thème du conflit socio-cognitif, phénomène qui paraît avoir une place très importante dans l'apprentissage. La capacité de décentration cognitive de l'apprenant y joue un rôle central. Il s'agit de confrontations de points de vue entre partenaires<sup>27</sup>. On peut aisément tracer un parallèle entre cette confrontation cognitive de points de vue sur des objets physiques et celle sur l'objet du langage, les deux confrontations passent par le discours.

Le conflit aurait pour fonction d'accentuer les différences de point de vue sans que les interactants ne puissent fuir la confrontation, et sans avoir l'impression d'être dominés. Mais le sujet peut adopter le point de vue de l'autre sans le confronter véritablement au sien; il s'agit là d'une réponse par complaisance. Ou au contraire, le sujet co-élabore une réponse avec autrui, si bien que celle-ci le satisfasse. Si tel est le cas, cette co-élaboration devient un moment-clé de l'apprentissage. Lors de l'interaction de plusieurs individus, des centrations s'opposent plus directement que lors de l'action d'un individu sur le réel. Pour que l'interaction réussisse, les individus doivent coordonner leurs centrations opposées. Le développement résulte principalement de ce mouvement entre une période d'opposition et une nouvelle période de coordination.

---

<sup>24</sup>Cf. Bange, P. (1992); p.57 (notamment).

<sup>25</sup>Cf. Piaget, J. (1974), p.261-265. In : Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992), p.203.

<sup>26</sup>Cf. idem.

<sup>27</sup>Cf. Perret-Clermont, A.-N. (et al.), (1979); p.137 (notamment).

Pour co-élaborer, ou plus simplement pour collaborer, le natif cherche à donner un sens aux énoncés grammaticalement incorrects ou mal formés de l'apprenant, même si ceux-ci sont en opposition à la norme. Il propose alors à ce dernier un paradigme d'interprétations possibles de ses propres tentatives de formulation. Ceci d'ailleurs est aussi facilité par une relation clairement définie comme didactique, puisqu'elle autorise l'expert à reprendre et étayer l'apprenant. Ce qui procure à ce dernier le moyen de confronter son interlangue au système réel de la langue seconde et ce grâce à son interaction avec le natif, et peut-être grâce aux opérations d'ordre métalinguistique.

### **Le métalangage et ses opérations**

Dans ce genre de séquences, l'attention des individus ne se porte donc plus sur le contenu des messages, mais elle porte bel et bien sur la forme du message, c'est-à-dire les moyens pour l'atteindre, donc la langue comme outil de transmission, dont on dira qu'il s'agit d'un ordre de communication supérieure (de là son appellation de "méta"). Ainsi, nous pouvons dire que leur discours est d'ordre métalinguistique car les interactants sont conscients de travailler le langage, ce qui me paraît très important, si ce n'est primordial. Cela implique en effet que l'apprenant doit prendre une part active dans sa démarche d'apprentissage, la penser.

La compétence langagière, dont font en outre partie les opérations métalinguistiques, doit être acquise par un apprenant, afin de pouvoir s'exprimer et interpréter une seconde langue. Le métalangage se forme lorsque la langue devient son propre objet thématique de discours, qu'elle se "réfléchit". Parmi ces opérations, il y a la reformulation, la correction, la définition, le commentaire, la traduction, l'exemplification, etc; en quelque sorte, tout ce qui permet l'établissement de liens, de relations dans le système langagier, entre deux mots (comme par exemple la synonymie ou l'antonymie), deux énoncés (comme l'égalité qui se retrouve dans une paraphrase), un mot et un énoncé, etc. ce que l'on pourrait envisager comme un ensemble de connexions dans un réseau pré-existant.

#### **Exemple 0.**

"...quelques boutures, « c'est-à-dire des rameaux jeunes »..."

Ceci est une paraphrase, que l'on peut reconnaître grâce à la marque laissée dans le discours qui est le "c'est-à-dire". Cela signifie que dans l'esprit de l'auteur de cette phrase, les mots "quelques boutures" et des "rameaux jeunes" sont soit synonymes, soit en tous cas présentent un certain degré d'égalité, qui est représentée dans la phrase entendue par l'auditeur par cette marque "c'est-à-dire".

Ces opérations en tant que telles ne sont pas visibles par elles-mêmes dans le discours, et les linguistes utilisent ce qui est observable directement, c'est-à-dire les traces laissées dans le discours de ces opérations. Ainsi, sauf si l'apprenant prépare entièrement sa future phrase mentalement, il y a de grande chance pour que celle-ci soit emplie de ces traces, et ce d'autant plus que l'effort pour formuler est grand. C'est ce qui

se remarque chez les apprenants qui se lancent dans un énoncé sans toujours parvenir à le finir. L'objectif du séminaire de linguistique appliquée que j'ai suivi, était d'établir, s'ils existaient, quels étaient les rapports entre les opérations métalinguistiques et l'apprentissage.

Selon B. Py, on peut voir apparaître une sorte d'axe qui jalonne la métacommunication, et que l'on peut se représenter de façon verticale, avec à l'extrémité inférieure le pôle réflexion (pris ici dans un sens de retour sur soi, puisque en quelque sorte la langue parle de la langue), qui indique que l'on parle de la langue et que l'attention se porte sur la forme de l'énoncé et non pas sur son contenu et, de l'autre côté, le pôle conceptualisation, où non seulement on pratique de la métacommunication mais de plus les "règles" de la langue seconde sont rendues explicites, on conceptualise la langue, par exemple en faisant un instant de grammaire ou de conjugaison après une erreur survenue dans le discours de l'apprenant. Tout dépend en définitive du but visé par l'interaction, c'est-à-dire soit une compréhension mutuelle en vue de l'accomplissement d'une tâche communicative, où raconter une histoire, donner son opinion sur un certain sujet devient une fin en soi, soit le rapprochement de l'interlangue aux normes de la langue seconde, où c'est alors la forme du message qui importe, et qui poussera peut-être le natif à ne pas se contenter de comprendre l'apprenant, mais à le corriger chaque fois que cela lui paraît nécessaire.

Exemple 1.

Apprenant : "J'ai allé...heu..."

Natif : "Tu es allé..."

On remarque dans cet exemple que le natif corrige l'énoncé incorrect de l'apprenant, sans pour autant faire porter son attention sur l'erreur ou sur la forme correcte. Ce qui compte ici c'est que le discours ne soit pas interrompu par des arrêts sur des fautes ne se justifiant pas par une incompréhension de l'un ou de l'autre des participants.

Exemple 2.

Apprenant : "J'ai allé...heu..."

Natif : "En français, le verbe aller au passé simple se conjugue avec l'auxiliaire être et non l'auxiliaire avoir. On dit : « je suis allé ».

Dans ce deuxième exemple, le natif introduit un point de grammaire qui permet à l'apprenant de centrer son attention sur l'erreur qu'il vient de commettre, ainsi que de lui expliquer cette erreur, tout en présentant la forme correcte, peut-être au détriment du bon déroulement de la conversation proprement dite.

Il est possible encore que le natif attende une ratification après l'énonciation de la forme correcte, afin que l'apprenant montre son accord, voire même la répétition de cette nouvelle forme (en l'occurrence "je suis allé").

Cette décentration qui doit se produire chez l'apprenant, de la motivation communicationnelle et extrinsèque, à la motivation métacommunicationnelle intrinsèque, fait penser dans une certaine mesure, à celle présente dans le conflit socio-cognitif. Ces "moments méta" semblent par ailleurs être profitables pour les deux interactants, car l'expert lui aussi y gagne une nouvelle habileté avec sa propre langue, par exemple en établissant de nouveaux liens synonymiques entre deux énoncés dont il n'avait pas conscience, ou en s'enrichissant d'une définition.

Sans doute cette décentration, ou plutôt cette bifocalisation a-t-elle lieu de toute manière chez l'apprenant, qu'elle soit explicite ou tacite, consciente ou non, lorsque la langue est présentée à l'apprenant. Mais tôt ou tard, il y a confrontation avec le système réel de la langue qui viendra changer le système de l'interlangue, donc le déséquilibrer.

Il se pose alors une question: est-ce lors des séquences communicatives ou métacommunicatives que la transformation et le progrès de l'interlangue est le plus sensible ? La réponse est sans doute partagée, mais l'une de ces séquences semble jouer un rôle plus prépondérant, et l'emporter sur l'autre, la métacommunication.

Mais il est fort à parier que ces opérations métalinguistiques ne prennent sens et ne sont utiles et fécondes que lorsqu'un but communicatif a lieu, et qu'elles s'insèrent dans ce contexte communicatif, introduites par exemple à la suite d'un malentendu, ou d'une panne de la conversation. En effet, faire de la grammaire pour elle-même, hors de tout contexte, est fastidieux, alors que faire de la grammaire pour résoudre un problème communicationnel, empêchant le déroulement naturel de l'échange, paraît plus opportun et directement profitable. Jouer avec le concret et le réel de la situation d'interaction semble plus périlleux de prime abord, mais en définitive porte mieux ses fruits.

D'ailleurs, comme une grande partie des linguistes, qui paraissent revenir à des méthodes basées également sur une certaine grammaire, on peut remarquer le relatif échec des méthodes récentes purement communicatives où la grammaire n'est nulle part explicitée, et où l'on apprend à parler une langue seconde uniquement en s'exprimant dans celle-ci, et souvent en évitant de recourir à sa langue maternelle au moment des explications et des malentendus. Mais on dénotera également celui des méthodes traditionnelles (qui ne sont plus utilisées aujourd'hui que pour l'enseignement des langues mortes), où la grammaire est abordée comme une fin en soi et non comme un moyen, et qui ne laissent que peu de place à l'exercice de la communication, ne permettant ainsi que rarement de parvenir à s'exprimer dans cette langue. En conclusion, il faut donc replacer ces opérations métalangagières là où besoin est, comme une réponse attendue à une question posée.

"Demander ne coûte qu'un instant d'embarras; ne pas demander, c'est être embarrassé toute sa vie" dit un proverbe japonais.

Ainsi, le cas "limite" où le savoir et la langue ne font qu'un permet de comprendre les deux formes de relations entretenues par l'apprenant avec le savoir, puisqu'il utilise,

mobilise celui qu'il possède déjà sous la forme de son interlangue pour communiquer avec le natif (relation segmentale Sujet-Alter), et tout à la fois possède une relation de type réflexif ou conceptuel (relation segmentale Sujet-Objet et Alter-Objet) avec la part du savoir qu'il lui reste à acquérir (pôle Objet), en ayant la possibilité de l'exprimer par l'intermédiaire du métalangage (relation segmentale Sujet-Alter), lui permettant de progresser et donc d'acquérir une nouvelle partie de ce savoir. Nous avons dès lors à nouveau affaire à un triangle, qui restaure en quelque sorte l'équilibre perdu dans la relation réduite à un segment, puisque nous savons désormais ce qui se cache derrière ce "pôle" savoir-langagier, ainsi que les deux niveaux d'expression qui interviennent dans la relation entre le maître et l'apprenant.

Mais nous en sommes arrivés à un point de la réflexion où il devient intéressant de tirer un parallèle entre le langage et les autres savoir-faire, les autres techniques. Tout d'abord on peut considérer que toute technique possède, de même que le langage, deux voies d'expression, l'une étant de l'ordre du physique, l'action ou le geste, l'autre de l'ordre du psychique, consistant en l'expression de l'action ou du geste par le langage (oral, écrit). D'autres moyens peuvent prendre la place du langage, comme le visionnement de films, les schémas ou encore la manière ostensive, tous ces moyens permettant une distance avec le savoir-faire, afin d'observer "du-dessus" le système constitué par lui (relation d'ordre "méta"), et de l'expliquer. De même que dans le cas de l'apprentissage d'une langue, le maître peut corriger une pièce ou un ouvrage réalisé par l'apprenant, soit laisser ce dernier le faire lui-même, par exemple après lui avoir expliqué ses erreurs. D'ailleurs l'apprenti a la possibilité de recourir au maître lorsqu'il en ressent le besoin.

Le même axe cité plus haut peut être mis en évidence, à son pôle inférieur on parle de la technique, on la commente, c'est-à-dire qu'elle devient le thème du discours, quant à son autre extrémité, on pratique également de la "métatechnique" par le biais du langage, mais cette fois en la conceptualisant, autrement dit en théorisant, en schématisant le savoir-faire, et dans ce cas, un seul mot ne saurait suffire. Il est à noter que sous ces diverses formes, la parole peut accompagner le geste. "La transmission des techniques ne s'accompagne-t-elle pas toujours d'une explicitation, et donc d'une réinterprétation tout à la fois de l'objet et du milieu dans lequel il s'insère ?"<sup>28</sup>

Pour continuer ce parallèle, nous rebaptiserons les opérations métalinguistiques : opérations "métatechniques", et nous dirons que les traces sont laissées cette fois non dans le discours mais par exemple sur une feuille de dessin, et consistent en une certaine ligne ou autre figure. Quant au terme de "panne", il a été déjà directement emprunté, pour les besoins de la métaphore, de la linguistique au vocabulaire technique.

La question du lien entre ces opérations et l'apprentissage reste pertinente dans ce cadre. De même que pour le langage, il est possible d'utiliser les traces des opérations et surtout les erreurs dans celles-ci pour tenter de comprendre comment se présente le

---

<sup>28</sup>Cf Chevallier, D. & Chiva, I. (1991), p.9.

système de connaissances déjà acquises par l'apprenti. L'exercice est un bon moyen de vérifier ce qui est compris et ce qui ne l'est pas encore, il s'agit là d'une confrontation du savoir avec le faire. La limite de ceci étant peut-être l'erreur commise par maladresse, qui ne constitue donc pas une lacune du savoir de l'apprenant. Si le maître corrige ou rectifie l'objet sans exprimer par la parole quelles sont les erreurs commises, cela engendre la possibilité d'une mauvaise interprétation ou d'une incompréhension de ce qu'est le geste juste, la bonne technique. Mais qu'en est-il alors du rôle de l'imitation ? Ne doit-on pas pour imiter extraire des éléments de ce que l'on perçoit, de la réalité et du geste ou du savoir-faire du maître lui-même ? Par contre si celui-ci prend comme objet de discours cette erreur, le langage devient un point d'appui qui démontre qu'une part de la signification des actions est partagée, et ce grâce au minimum de sens commun donné aux éléments, et que caractérise l'existence d'une langue. Il y a donc focalisation sur l'erreur, le conflit socio-cognitif peut avoir lieu et par là naît une source potentielle de développement. Pourquoi alors est-ce que cette possibilité n'est pas plus régulièrement mise à profit ? Peut-être, mais ce n'est là qu'une hypothèse de ma part, que certains maîtres envisagent leur relation avec l'apprenti comme devant être le fruit d'un long processus, et ainsi leur silence permet au facteur temps de jouer son rôle. De plus, ils protègent leurs secrets, ou alors leur est-il difficile d'expliquer quelque chose qu'ils ignorent savoir<sup>29</sup> ?

Nous voyons ici l'importance que revêt ce métalangage, car la langue pose l'existence de la pensée dans l'univers physique et social, et serait comparable à une substance phonique de la pensée. Si la technique requiert d'une manière ou d'une autre la pensée, alors le langage est l'une de ses plus essentielles expressions. Pourtant ce métalangage ne prend sens que dans un certain contexte, par exemple lors d'une panne ou d'une difficulté soulevée par l'apprenti, ce qui n'est pas le cas si l'on sépare avec une distance trop importante la théorie et la pratique. Du point de vue du triangle Sujet-Alter-Objet, on peut situer l'action ou le geste comme étant les segments reliant le sujet et l'objet ainsi que l'alter et l'objet, parties du savoir que l'on utilise et donc que l'on a déjà "acquis", du moins momentanément, et l'objet peut être identifié à la technique dont le sujet fait l'apprentissage, le segment reliant l'alter et le sujet étant constitué entre autre par le langage qui, s'il est d'ordre réflexif ou conceptuel vis-à-vis de la technique devient son métalangage. On en conclut que grâce à ce rapport métalangagier avec le savoir-faire, le langage équivaut aussi à un médiateur dans ce qui ne réside pas en sa propre technique.

Mais nous empiétons déjà sur la partie qui va suivre, et qui consiste en une sorte d'application des principes que nous avons abordés jusqu'ici.

### **Les séquences potentiellement acquisitionnelles<sup>30</sup>**

Ces séquences<sup>31</sup>, sont une modélisation de la communication à visée didactique, qui, fournit une première base pour de nouvelles perspectives de recherche dans le cadre de

---

<sup>29</sup>Cf Chevallier, D. & Chiva, I. (1991), p.10.

<sup>30</sup>Concept abordé lors du séminaire le linguistique appliquée, dirigé par le professeur B. Py.

la transmission de savoir et - pourrait-on poursuivre - de savoir-faire. Ici, en suivant les linguistes<sup>32</sup>, nous ferons l'hypothèse approximative que lorsque il y a une "prise"<sup>33</sup> de la part de l'apprenant, il y a potentialité d'une modification de l'interlangue, donc d'acquisition.

Nous nous trouvons ici dans une relation d'apprentissage, favorisée par le contrat didactique. Les interlocuteurs construisent ensemble ces séquences en leur donnant une valeur acquisitionnelle. L'accent est placé, dans cette perspective, sur le rôle joué par l'apprenant, puisque celui-ci possède par l'intermédiaire de sa compétence métalinguistique, la possibilité de devenir le propre médiateur de son savoir (qu'il s'agisse d'un savoir langagier ou technique) ; alors que dans une approche vygotkienne, le médiateur du savoir se trouve identifié à autrui, donc à l'expert<sup>34</sup>. Le déclenchement des séquences latérales métacommunicatives est laissé entre les mains de l'apprenant, auquel il incombe le soin de les solliciter lorsqu'il en ressent le besoin, ce qui le responsabilise en quelque sorte face à son apprentissage. Mais cette sollicitation peut se présenter sous différentes formes, comme par exemple une hésitation ("heu..."), une intonation montante, une incomplétude syntaxique, voire même un énoncé métalinguistique ("comment est-ce qu'on dit <<a cat>> en français ?").

Lorsque le natif présente une nouvelle forme ou un énoncé de la langue, ce phénomène est appelé une "donnée" (que l'on peut aisément rapprocher de la présentation d'un nouvel outil ou d'un nouveau concept faisant partie d'une théorie). Si l'apprenant ratifie ou répète (imite) la nouvelle forme, on parle à ce propos d'une "prise". Cette prise peut être qualifiée soit de "en mention", à savoir si elle est dite hors contexte, soit de "en usage", si la forme est replacée dans un contexte. Cette distinction a son importance.

#### Exemple 3.

Apprenant : "J'aimerais de la café..."

Natif : "On ne dit pas la café, mais le café."

Apprenant : " le café."

#### Exemple 4.

Apprenant : "J'aimerais de la café..."

Natif : "On ne dit pas la café, mais le café."

Apprenant : "J'aimerais de le café."

On remarque qu'un énoncé repris hors contexte ne permet pas forcément de vérifier que l'erreur est totalement réparée ou que l'explication fournie au sujet de celle-ci soit suffisante. Mais même une prise "en usage" ne signifie pas forcément l'acquisition d'un mot, bien que cela s'en approche sans doute.

---

<sup>31</sup>Cf. De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue".

<sup>32</sup>Idem.

<sup>33</sup>Voir plus bas, page suivante, la définition d'une prise.

<sup>34</sup>voir plus loin, page suivante.

La réponse est généralement co-construite, mais toujours restructurée par le natif, et celle-ci est répétée (ou du moins ratifiée) par l'apprenant, ce qui signifie qu'il y a eu "prise" de cette nouvelle "donnée". On peut alors espérer ou supposer qu'il y ait eu également une saisie de celle-ci, même si cette dernière n'est que passagère voire momentanée, car cela procurerait une modification de l'équilibre de l'interlangue. Ceci étant le fruit d'une focalisation qui se porte clairement sur l'objet de la séquence : "ce qui témoigne de la mise en oeuvre d'un schéma d'action par les interlocuteurs, qu'ils partagent et considèrent comme orienté vers l'acquisition. Car il a y négociation des interlocuteurs autour d'une donnée"<sup>35</sup>. Ceci est très bien illustré dans l'exemple suivant :

Exemple 5<sup>36</sup>.

Apprenant : "<<komo sapel>> ça  
<<ja ne se pa>>"  
Natif n°1 : " théière"  
Apprenant : "como ? <<teter>> ?"  
Natif n° 1 : "théière"  
Apprenant : "théière"  
Natif n°1 : "mhm, mhm"  
Apprenant : "théière"  
Natif n°2 : "qu'est-ce que je fais ?"  
Apprenant : "la <<tetjer>>"  
Natif n°2 : "mhm"

Du point de vue cognitif, on appelle "saisie", et non "prise", le moment où le nouveau mot est acquit "momentanément" ou disons le moment où il est perçu par l'apprenant. La "prise" est donc la trace langagière de l'opération cognitive qu'est la "saisie", et c'est à elle uniquement que s'attache le linguiste, car elle est l'un des moments les plus centraux du point de vue de l'articulation entre acquisition et interaction. Pourtant, ce qui se passe entre une donnée d'un natif et une saisie ou même une prise de l'apprenant demeure encore en grande partie mystérieux. Malgré tout, ces traces laissées dans le discours (ou dans tout autre objet réalisé par un apprenant) sont autant d'aides à cerner et comprendre ce phénomène mal connu, certes, qu'est la transmission de savoir.

Les questions se posent désormais ainsi : à l'aide de quels critères déterminer les acquisitions que les apprenants sont susceptibles d'effectuer à l'intérieur de ce domaine, au sein des situations didactiques, dans leurs relations dialoguées avec l'expert ? Ou encore, dit en d'autres termes, de quels types de reprise et d'intégration des conduites langagières des natifs les apprenants sont-ils capables ?

Selon Vygotsky tout médiateur doit situer l'exigence d'apprentissage à un niveau donné d'acquisition, à savoir, s'il s'agit d'une langue, si le niveau visé doit être simplement de l'ordre de l'intercompréhension dans la communication, ou de l'ordre du rapprochement

<sup>35</sup>Cf. De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989); p.112.

<sup>36</sup>Exemple (BE 33 E , Corpus ESF Paris) In : De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989); p.104.

à la norme de la langue seconde. Si l'on reprend le concept de la zone proximale de développement, c'est-à-dire : "la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide de l'adulte et celui atteint seul -par l'enfant- "<sup>37</sup>, la conclusion est que le médiateur doit situer l'exigence à un niveau non encore autonome pour favoriser l'émergence de compétences plus élevées.

Le lien que l'on peut construire ici entre le langage et les autres savoir-faire tient en la généralisation de ce type de modèle à toutes les sortes de techniques. Chacun des termes, utilisés dans la théorie qui lui est sous-jacente, est facilement convertible ou utilisable dans le cadre de l'apprentissage d'un savoir-faire, car l'on peut supposer que les opérations qui entrent en jeu dans le processus de ces techniques ont un caractère commun, s'ils ne sont pas quasiment identiques.

## Conclusion

La langue est donc un outil de réflexion et de métaréflexion sur le savoir, que celui-ci soit de l'ordre langagier ou technique, et qui trouve dans l'interaction un espace d'existence et de partage (ou de confrontation) qui peut profiter à l'acquisition.

Le cadre de l'interaction langagière, en jouant le rôle de "barrière", est propice à la confrontation des deux systèmes langagiers ou techniques, et donc au développement cognitif, soutenu par le contrat didactique qui élimine ou diminue en partie les tensions soulevées par l'apprentissage. Il se produit à l'intérieur de celui-ci, une transformation des énoncés ou gestes fautifs, ou maladroits de l'apprenant, en énoncés ou gestes corrects. L'expert assure un rôle de contrôle des deux formes d'expressions communicative (ou technique) et métacommunicative (ou métatechnique), en imposant les règles et contraintes de la langue (ou du savoir-faire), face aux fantaisies de l'interlangue, (que l'on pourrait comparer à une sorte d'intermédiaire entre ce qui est déjà acquis et ce qui ne l'est pas encore). Ces règles que devra reprendre à son compte l'apprenant en se construisant son propre système, ses propres compétences dans cette langue seconde, dans ce nouveau savoir-faire. La tâche de ce dernier est donc également d'intérioriser cette relation "conflictuelle", et ce en reprenant à son compte les deux versants de l'interaction, ce qui lui procure un sentiment, vis-à-vis de cette nouvelle langue (ou technique), à la fois d'intuition de ce qu'il peut se permettre de dire, de faire, des fautes qu'il peut commettre et de contrôle sur son langage (sur son action). Ainsi, "il y a d'abord des relations entre individus (niveau interpsychique), et ces relations sont ensuite transposées au niveau intrapsychique"<sup>38</sup>.

Le rôle du médiateur, dont il est ici question, est sans doute, entre autres, d'aider l'émergence des processus de métacognition, dans le sens que celle-ci apporte une distance vis-à-vis du savoir, une prise de conscience en quelque sorte. Selon B.M.

---

<sup>37</sup>Cf. Vygotsky, S. (1943/1985), p.108.

<sup>38</sup>Cf. Vygotsky, S. (1985); p.111.

Barth<sup>39</sup>, la métacognition se définit comme " le besoin d'analyser et de réfléchir sur la démarche cognitive et la capacité de mettre en oeuvre consciemment un raisonnement". Mais ce médiateur est tout à la fois le natif et la langue elle-même, qui soutient la pensée, à son propre sujet, grâce à cette relation métalangagière. Ce qu'elle a d'ailleurs permis d'effectuer tout au long de ce travail, puisque l'équivalence entre le langage et une technique nous a permis de saisir certaines des fonctions que peut remplir le <<dire>> dans les processus de transfert de savoir. Voici donc l'une des fonctions du langage mise à découvert, comme nous pouvons le lire chez Vygotsky : "la prise de conscience s'opère essentiellement par la verbalisation qui a une valeur directement organisatrice"<sup>40</sup>.

Ceci se trouve particulièrement bien intégré et mis à profit dans les séquences potentiellement acquisitionnelles, où la fonction de médiateur est laissée à l'apprenant qui initie les séquences métalangagières, et de ce fait favorise les processus de la focalisation et du "conflit socio-cognitif", et par là même le responsabilise vis-à-vis de son apprentissage qui devient en quelque sorte une entreprise et une recherche active. De plus ces séquences ont le mérite de replacer les points théoriques dans leur contexte pratique, ceux-ci revêtant alors un sens, et jouent sur l'articulation entre la donnée et la prise, voire la saisie, qui est le moment clé de l'apprentissage. Ce qui est peut-être le défaut de cette modélisation, c'est de n'être envisagée que dans le cadre d'un savoir langagier, mais je présume qu'il n'y a qu'un pas d'ici que la psychologie s'empare d'un tel modèle, en l'adaptant à ses propres objets, comme il n'y a qu'un pas qui sépare le langage de la pensée ?

Peut-être d'ailleurs la langue n'est-elle en fait que la forme d'une pensée qui s'exprime ? Non, décidément le langage ne peut être réduit à ce rôle. Mais nous n'allons pas nous engager plus avant dans le débat de la primauté de l'émergence entre le langage et la pensée, ce qui n'a lieu d'être ici.

#### BIBLIOGRAPHIE:

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bange, P. (1992) A propos de la communication et de l'apprentissage de l2. In: *Aile*, 1, pp.53-85.
- Borzeix, A. & Lacoste, M. (1991). Apprentissage et pratiques langagières: perspectives sociolinguistiques. In: D.Chevallier (Ed.), *Savoir faire et pouvoir transmettre. Colloque de Royaumont*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme (Coll. Ethnologique de la France, cahier n°6), pp.23-31.
- Chevallier, D. & Chiva, I. (1991). Introduction: L'introuvable objet de la transmission. In: D. Chevallier (Ed.), *Savoir faire et pouvoir transmettre. Colloque de*

---

<sup>39</sup>Cf. Barth, B.M. (1987); P.11. In : Aumont, B. & Mesnier, M.-P. (1992); p.203.

<sup>40</sup>Cf. Vygotsky, S. In : Aumont, B. & Mesnier, M.-P. (1992), p.204.

- Royaumont*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme (Coll. Ethnologique de la France, cahier n°6), pp.1-11.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: Weil, D., Fugier, H. (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Doise, W. (1976). Interaction Sociale et Développement Cognitif. In: Zürich, Kindler Verlag. *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, 7, (version française).
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In: Py, B. (Ed), L'acquisition d'une langue seconde. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, pp.127-158.
- Muller, N. (1996). Transmission de savoirs techniques : la relation maître-élève-savoir dans la perspective d'une psychologie socio-culturelle. *Document de recherche N° 8. Université de Neuchâtel, Séminaire de Psychologie*.
- Perret-Clermont, A.-N., Mugny, G. & Doise, W. (1976). Une approche psychosociologique du développement cognitif. In: *Arch. Psych.*, XLIV, pp.135-144.
- Py, B. (1989). L'acquisition dans la perspective de l'interaction. In: DRLAV, 41, pp.83-100.
- Saudan, V. (1994). Les échanges d'apprentis en milieu professionnel. In: *Babylonia*, 33.
- Schubauer-Leoni, M.L., Perret-Clermont, A.-N. & Grossen, M. (1992). The Construction of Adult Child Intersubjectivity in Psychological Research and in School. In M. Von Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds). *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*. Edited by the Swiss Psychological Society, Volume 1, Hogrefe & Huber Publishers, Lewiston, Berne.
- Roulet, E. (et al.) (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Trognon, A. & Grusenmeyer, C. (1993). Résoudre conversationnellement un problème technologique. In: *Laboratoire de Psychologie, GRC Université de Nancy*.
- Vion, R. (1991). Hétérogénéité énonciative et espace discursif. Colloque sur *L'analyse des interactions*, Université de Provence, 12-14.
- Vivier, J. (1991). Comment dans et par le dialogue, un adulte aide-t-il un enfant à lui expliquer une tâche?" Colloque sur *L'analyse des interactions*, Université de Provence, 12-14.
- Vygotsky, L.S. (1943, 1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor.

## INTERACTIONS ET RÉOLUTION DE PROBLÈMES DANS DES ACTIVITÉS INFORMATIQUES EN CLASSE

Philippe Staehli

### **Un arrière-plan théorique**

Le thème "interactions et résolution de problèmes dans des activités informatiques en classe" fait intervenir une multitude d'éléments qui rendent son approche particulièrement complexe. Cette complexité, mais aussi la pluralité des courants théoriques, pouvant servir de base à la réflexion comme l'hétérogénéité des résultats déjà disponibles, poussent les spécialistes qui l'étudient à rechercher la possibilité d'une synthèse. Alors que dans les études empiriques, cette dernière prend le plus souvent une allure qu'il faut bien nommer syncrétique, les débats théoriques sur les éléments communs aux diverses perspectives conduisent soit à déclarer l'impossibilité de toute théorie englobante et la nécessité alternative de théories locales, soit au contraire à en reconnaître l'occasion et l'urgence. Ces deux grandes postures seront présentées successivement.

### *Les théories psychopédagogiques qui balisent le champ*

Un survol du champ théorique en question doit être attentif à traiter deux questions essentielles : comment les processus sociaux s'intègrent aux apprentissages basés sur l'ordinateur et comment l'apprentissage à l'aide d'ordinateurs peut être le mieux soutenu, (« the extent to which learner-computer interaction and learner-learner interaction can interfere with or support one another » Blaye, Light & Rubtsov, 1992, p. 257).

Ces questions suscitent un intérêt croissant parmi les chercheurs, notamment dans le cadre d'études qui portent sur des situations d'apprentissage dans lesquelles des enfants travaillent généralement par paires dans une interaction directe côte à côte (il sera essentiellement question de cela dans les pages suivantes), par opposition à un apprentissage se déroulant via un réseau électronique (évoqué au chapitre suivant). Or, cet accent n'est nullement indifférent dès lors qu'il semble acquis que le moyen de communication influence la nature même des interactions et donc le résultat de l'apprentissage. Par ailleurs, la richesse et la complexité des situations traitées laissent la plupart des questions largement ouvertes aujourd'hui encore et suscitent de nombreuses controverses.

On peut diviser le champ de recherche considéré en deux traditions indépendantes, l'une centrée sur l'utilisation pédagogique de l'ordinateur dans le contexte plus général de la

technologie de l'éducation, l'autre, expérimentale, axant son intérêt sur le rôle de l'interaction sociale dans l'apprentissage individuel. Cette dernière se subdivise encore en deux grands courants, le premier autour de l'idée de développement, le second, issu de la psychologie sociale américaine inspirée par les travaux de Deutsch, focalisant son attention sur les processus de coopération et les questions de motivation.

La tradition pédagogique "computer-based learning" ou "computer-assisted learning" se préoccupe fondamentalement de mettre au point des logiciels capables d'aider au mieux l'apprentissage considéré comme un processus de nature essentiellement individuelle. Ainsi, la plupart des logiciels développés dans cet esprit l'ont été pour un utilisateur isolé, même si l'insuffisance des équipements scolaires force généralement les enseignants à recourir au travail de groupe relativement autonome (et donc à un meilleur partage préalable des compétences entre enseignants et élèves) et même si une tendance institutionnelle récente tend à favoriser la collaboration active et la discussion entre enfants (au reste, selon Light & Blaye, 1989, cette contrainte a été interprétée très tôt comme l'un des avantages du recours à l'informatique).

Le constructivisme piagétien a inspiré le pionnier Papert, initiateur de l'utilisation pédagogique du langage de programmation Logo : l'engagement créatif de l'enfant correspond à la vertu constructiviste de l'ordinateur. En écrivant, testant puis corrigeant des programmes, l'enfant élabore une représentation formelle précise de toutes les étapes vers un but, ce qui favorise le développement de compétences généralisables dans la résolution de problème de haut niveau cognitif. Papert insiste sur l'activité pratique individuelle, apportant peu de considérations effectives aux dimensions sociales.

Les chercheurs postérieurs ont notamment découvert (sous l'influence des travaux de Deutsch entre autres, voir page suivante) que le degré de contrôle et d'initiative laissés respectivement à l'utilisateur et à la machine était crucial. Cette dimension permet de classer les logiciels disponibles en trois catégories essentielles. Les "drill and practice softwares", sorte de nouvelle jeunesse pédagogique de Skinner rendue possible par l'avancée technique, généralement prévus pour exercer intensivement des aspects très précis d'une compétence à acquérir. Ils sont volontiers intégrés à des visions de l'apprentissage comme éclaté en une multitude de sous-tâches pouvant faire l'objet d'un enseignement progressif strictement défini aboutissant à la maîtrise d'une tâche plus globale (à la Gagné). Versions plus récentes et flexibles du "computer-as-teacher", les systèmes tutoriaux intelligents forment une autre catégorie et sont surtout conçus dans l'esprit d'accompagner l'apprenant dans ses tentatives de surmonter les principales difficultés au moment même et dans l'ordre même où celles-ci se présenteront (la séquence d'apprentissage est générée "on-line" en fonction des besoins de l'élève). Destinés généralement à l'apprentissage individuel, ces "intelligent tutoring systems" en négligent toutefois les aspects interactionnels et sociaux. Troisième catégorie, les micromondes veulent surtout induire des comportements d'exploration chez les apprenants qui doivent d'abord construire une représentation de leurs caractéristiques avant de pouvoir y agir de manière efficace; largement sous le contrôle des apprenants,

le micromonde est cependant moins difficile à mettre au point qu'un système tutorial intelligent et moins pauvre qu'un appareil réduit à la fonction de simple répéteur.

Dans la tradition de recherche sur le développement et l'éducation, centrée sur l'interaction sociale comme stimulus au développement cognitif - devenue très importante, le courant socio-psychologique américain initié par Lewin et par Deutsch s'est intéressé d'abord à la dynamique des groupes, dont il gardera l'attention portée aux motivations et aux attitudes, avant de s'attacher à étudier dans quelles conditions la coopération (par opposition à la compétition ou au travail individuel favorise de meilleures performances). Dans l'étude de la coopération entre pairs travaillant sur ordinateurs, les chercheurs insistent particulièrement sur l'importance de quelques variables dans la détermination de l'efficacité tant absolue que relative de la coopération : type de software (la programmation serait plus riche et meilleur catalyseur de l'effet supposé de l'interaction : spécialement de la capacité métacognitive de réfléchir sur- et d'articuler des compétences de- résolution de problème); taille des groupes; verbalisations et plus spécialement interactions verbales (aux effets généralement bénéfiques); autonomie des élèves dans l'organisation du travail (tâche et interaction); engagement différencié des élèves (qualitativement et/ou quantitativement).

Le courant axé sur les mécanismes psychosociaux en jeu dans le développement cognitif est tributaire de deux grandes approches. La première, issue d'une perspective piagétienne montre l'importance des "conflits socio-cognitif" dans le développement des connaissances. Dans l'interaction sociale, les enfants peuvent être conduits à résoudre leurs conflits nés de différences de conceptions ce qui les amène idéalement à coordonner leurs approches dans une vision "décentrée" plus évoluée. Cette perspective de recherche exerce une influence profonde sur l'analyse de l'apport pédagogique de l'ordinateur. L'ordinateur facilite le contrôle et la manipulation de la tâche, les interfaces étant prévues pour être pilotées par un seul individu à la fois, et permet de se concentrer sur l'étude des effets d'interaction, et tout particulièrement de porter attention aux facteurs de déstabilisation des stratégies de solution initiales erronées des individus : type de tâche (propre à une coordination verbale vs. non verbale); type d'interventions sur la machine (simultanée ("double clé"), à tour de rôle,...); types de réactions manifestées par l'ordinateur (aucune, au hasard, toujours correcte,...).

Des recherches ont encore mis en évidence l'importance cruciale de l'expérience individuelle préalable, des attentes ou anticipations des partenaires (Balacheff, 1986), de la sollicitation explicite d'un consensus ou encore de la richesse du matériau empirique disponible (Forman & Cazden, 1985). En outre, Hoyles et al. (1988-1989) soulèvent l'existence d'un important problème méthodologique : « [...] it is not easy to decide what is evidence of cognitive conflict although most researchers seem to look for incidence of disagreements as evidenced by a simple negation ». Ces derniers tentent de surmonter la difficulté en rejetant par une analyse plus approfondie toutes les négations détectées dans les transcriptions qui ne correspondent pas au processus de généralisation en jeu. Ce problème masque peut-être une difficulté encore plus fondamentale, suggérée - à leur insu - par Van der Linden & al. (1990): les énoncés

transcrivent aussi un fort pourcentage de pensée à haute voix, qui n'est pas dirigée vers le partenaire.

Le courant de pensée issu de l'œuvre de Vygotsky voit dans la régulation par la médiation du langage la vertu essentielle de l'interaction sociale dans l'apprentissage individuel. Le développement de la pensée est vu comme une internalisation de compétences et de connaissances nées dans l'interaction, notamment à la faveur de l'expertise plus grande d'un des partenaires, et situées dans une "zone de développement proximal" qui balise le champ de ce qu'un individu peut comprendre sans être capable de le produire encore lui-même de manière autonome. Comme le relèvent Hoyles & al. (1988-1989), on doit notamment à Forman & Cazden (1985), l'extension du concept d'étayage ("scaffolding") aux relations entre pairs.

Blaye, Light & Rubtsov (1992), faisant le constat de la richesse et de la complexité des situations d'apprentissage autour de supports informatiques, remarquent qu'elles sont dues pour une part à la multifonctionnalité de l'ordinateur lui-même, ressource spécifique pour la présentation des tâches et par là inducteur de l'apprentissage, ou "partenaire dialogique", support à l'interaction. Ces auteurs se proposent dès lors de poser une série de questions ayant trait aux « reciprocal influences that learner-learner interactions and learner(s)-computer interaction may exert on one another » (Blaye, Light & Rubtsov, 1992, 259) qui les amèneront à un changement de perspectives théorique et méthodologique sur la place de l'interaction sociale dans l'apprentissage, et à insister tant sur le rôle de certaines dimensions sociales que sur le besoin de théories plus locales, spécifiques notamment à chaque domaine d'apprentissage.

### *Les questions de Blaye, Light & Rubtsov (1992)*

*Dans quelle direction, dans quelle mesure et à quelles conditions l'interaction avec l'ordinateur modifie-t-elle la nature et l'efficacité de l'interaction sociale ?*

La configuration particulière d'un ordinateur tend à produire une distribution spécifique des rôles entre les partenaires d'un apprentissage.

Ceci est vrai d'abord de l'interface disponible et particulièrement de la "souris" qui tend à placer son manipulateur dans un rôle d'exécution de l'action, par opposition à d'autres rôles, ceux de commentateur, de navigateur ou de stratège. Des études menées par Blaye & Light ont par ailleurs montré que l'alternance provoquée entre ces différents rôles pouvait être favorable en termes d'efficacité.

De même, l'introduction d'exigences supplémentaires dans l'utilisation des dispositifs d'entrée, tel le clavier, et donc la nécessité d'articuler les rôles, semblent également favorables, notamment en induisant des discussions systématiques entre les partenaires, avant « d'entrer » une réponse dans la machine.

La nature des informations données par le logiciel est également cruciale : plus elles favorisent une réflexion renvoyant les sujets à la coordination de leurs perspectives

propres aux dépens d'une attention exclusive qui serait portée au feed-back généré par l'ordinateur, et plus elles suscitent effectivement cette coordination. Chez des adultes, l'attitude négative de l'utilisateur face à l'erreur "sanctionnée" par un feed-back du système, qui pourrait bien évoquer des situations scolaires d'évaluations elles-mêmes négatives ou bien encore l'image d'un ordinateur-surveillant comme l'évoquent Pochon & Grossen (1995), génère des stratégies d'évitement qui peuvent s'installer au détriment du contenu pédagogique lui-même. Fraisse, (1987) par contre a pu montrer qu'un ordinateur qui utilise une stratégie de jeu efficace pouvant conduire à la défaite de ses adversaires humains favorise plus la performance de ces derniers qu'un ordinateur programmé pour jouer au hasard. De plus, dans ce dernier cas, les dyades réussissent mieux à un post-test individuel "papier-crayon" que ne le font des individus seuls, cette supériorité paraissant liée aux interactions verbales associées aux désaccords entre partenaires qui ne parviennent pas à lire - et pour cause - la stratégie de l'ordinateur.

*Question réciproque de la première : à quel point l'interaction sociale peut-elle servir de support à l'interaction avec l'ordinateur ?*

Amigues & Agostinelli, (1992) dans leurs recherches sur la présentation "non-canonique" d'un problème, ont pu montrer que le travail en dyade plutôt que seul introduit une différence qualitative dans l'interaction homme-machine, rendant l'analyse du problème moins superficielle. Par exemple, les "solos" font plus de tentatives et donnent davantage de réponses incorrectes.

Les études menées par Blaye tant avec des enfants qu'avec des adultes, pointent d'autres différences entre paires et individus, qui les apparentent respectivement aux experts et aux novices dans leurs stratégies développées face à un nouveau problème : les dyades se montrent supérieures dans leurs anticipations; elles répondent de manière plus appropriée aux messages cruciaux d'erreurs nécessitant des inférences, qu'elles rencontrent plus rarement; elles explorent la base de données beaucoup plus systématiquement et efficacement; elles agissent avec plus de retenue et de parcimonie, suscitant moins de feed-back de l'ordinateur.

Les résultats évoqués jusqu'ici ne sont pas incompatibles avec un modèle additif des effets réciproques des interactions apprenant-apprenant et apprenant-ordinateur. Ce modèle se base souvent sur une conception elle-même additive de l'apport des groupes: « That is, a group of people between them can possess a greater number of resources than any single person working alone, and it is this which puts them at an advantage. Therefore, in the problem solving situation, group members can combine their abilities, and are more likely to solve a problem in fewer moves than an individual ». (Jackson & al., 1992, 186) Cependant, une étude de Roussey & al. montre que lorsque l'ordinateur procure des suggestions de type métacognitif, les "solos" deviennent plus efficaces, contrairement à la supériorité des dyades observée par ailleurs. Ces auteurs proposent parmi d'autres interprétations d'envisager que les explications suggérées par la machine ont pu entrer en compétition avec les orientations présentées par le partenaire.

De cette dernière idée, Blaye, Light & Rubtsov (1992) tirent une troisième question : *l'ordinateur peut-il se substituer à un partenaire social ?*

L'espoir que l'ordinateur puisse ressembler à un enseignant-assistant, plus disponible et patient que l'enseignant ne peut l'être, est à la base des travaux sur les systèmes tutoriaux intelligents évoqués précédemment. Sa concrétisation rencontre pourtant deux gros écueils : notre large ignorance des facteurs qui rendent un enseignant humain efficace et la difficulté à simuler ces facteurs essentiels par un ordinateur.

Une voie plus modeste mais apparemment plus sûre a été trouvée dans l'ajout de facilités d'aide aux traditionnels logiciels éducatifs. Les résultats, là encore, sont généralement très décevants: les enfants notamment montrent peu d'empressement à utiliser ces aides (alors même qu'ils sollicitent volontiers celle de leurs pairs) et lorsqu'ils le font, ils en retirent peu de bénéfices.

Une explication en est indirectement fournie par Hughes & Greenhough (1994). Ayant constaté que les enfants les plus âgés sont capables non seulement de meilleures performances lorsqu'ils sont aidés par les adultes, mais encore d'apprendre, c'est-à-dire d'opérer un transfert à des situations semblables, ces auteurs émettent l'hypothèse que les stratégies de demande d'aide appropriée s'affinent avec l'âge.

Les possibilités immenses offertes par les ordinateurs aujourd'hui et notamment leur ouverture accentuée au monde multimédia, posent de plus en plus la question du choix de l'interface et de la forme des informations (iconographiques, graphiques, vidéos, sonores, ...) pour assurer l'efficacité de la communication dans tel ou tel type d'activités cognitives. De tels développements démontrent l'urgence du travail interdisciplinaire dans les sciences cognitives et sociales.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R. & Agostinelli, S. (1992). Collaborative problem-solving with a computer : How can an interactive learning environment be designed ? *European Journal of Psychology of Education*, 7 (4), 325-337.
- Balacheff, N. (1986). Cognitive versus situational analysis of problem-solving behaviours. *For the Learning of Mathematics*, 6 (3), 10-12.
- Blaye, A., Light, P. & Rubtsov, V. (1992). Interactional learning situations with computers. *European Journal of Psychology of Education*, 7 (4), 257-268.
- Crook, C. K (1992). Cultural artifacts in social development: the case of computers. In: H. McGurk (Ed.). *Childhood Social Development*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 207-231.
- Forman, E. & Cazden, C.B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education : The cognitive value of peer interaction. In J.V. Wertsch (ed.). *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Fraisse, J. (1987). Etude du rôle perturbateur du partenaire dans le découverte d'une stratégie cognitive chez des enfants de 11 ans en situation d'interaction sociale. *Bulletin de Psychologie*, 382
- Hoyles, C., Healy, L. & Pozzi S. (1992). Interdependence and autonomy: Aspects of groupwork with computers. *Learning and Instruction*, 2, 239-257.
- Hoyles, C., Healy, L., Sutherland, R. (1988-1989). *The role of peer group discussion in mathematical environments*. London: Institute of Education, Dept. of mathematics, statistics and computing.
- Hughes, M. & Greenhough, P. (1994). Is it better to work with a peer, an adult or both? A systematic comparison with children aged 5, 7 and 11 years. In: H.C. Foot, C.J. Howe, & al. (Eds.). *Group and Interactive Learning*. Southampton, Boston: Computational Mechanics Publications, 53-59.
- Jackson, A.C., Fletcher, B.C. & Messer, D.J. (1992). When talking doesn't help: An investigation of microcomputer-based group problem solving. *Learning and Instruction*, 2 (3), 185-197.
- Linden van der, J., Erkens, G. & Barnard Y. (1990). Social interaction in problem solving activities. In H. Mand & al. (eds.). *Learning and Instruction*, 2, 1, (*Social and Cognitive Aspects of Learning and Instruction*). Oxford, New York: Pergamon Press, 113-126.
- Light, P. & Blaye, A. (1989). Computer-based learning: the social dimensions. In: H. Foot, M. Morgan et R. Shute (Eds.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley, 135-147.
- Pheasey, K. & Underwood, G. (1994). Collaboration & discourse during computer-based problem solving. In: H.C. Foot, C.J. Howe, & al. (Eds.). *Group and Interactive Learning*. Southampton, Boston: Computational Mechanics Publications, 105-112.
- Pochon, L.-O. & Grossen, M. (1995). Apprentissage assisté par ordinateur et interaction homme-machine: Etude de cas. Communication aux *Entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. Poitiers: Laboratoire de Recherche sur l'industrie de la connaissance (25-27 octobre 1995).
- Tolmie, A.K., & Howe, C.J. (1994). Computer-directed group activity and the development of children's hypothesis testing skills. In: H.C. Foot, C.J. Howe, & al. (Eds.). *Group and Interactive Learning*. Southampton, Boston: Computational Mechanics Publications, 139-144.

## LES COMPÉTENCES SOCIALES

Michel Cerutti

### **Les compétences sociales : essai de définition**

Une situation d'apprentissage se présente comme le lieu d'interaction de trois protagonistes : l'apprenti, l'enseignant (ou médiateur) et l'objet de l'apprentissage (ou le savoir à acquérir). Les rapports que ces trois pôles entretiennent les uns avec les autres sont régulés par des contrats de communication qui restent en grande partie implicites." Une situation de formation, comme toute situation de communication fait appel à des compétences sociales, sorte de savoir-faire social, de savoir-être ou encore d'aptitudes culturelles qui nous donnent la possibilité d'entrer en contact avec l'autre.

Si chacun d'entre nous sait intuitivement à quoi se réfèrent les compétences sociales, les définir est une entreprise autrement plus délicate et avant de tenter de le faire, il convient certainement d'avoir une idée sur la manière dont elles sont - ou ont été - conceptualisées par différents chercheurs.

Le domaine des compétences sociales est passablement étendu, puisque l'on doit être compétent de bien des manières afin de pouvoir s'entendre avec les autres. De sorte qu'une première approche tend à inclure dans les compétences sociales tous les comportements et les qualités qui sont associées à l'acceptation par des pairs ou tout comportement adapté, en situation d'interaction sociale. Un domaine aussi vaste a évidemment fait l'objet de tentatives de spécifications (Hops, 1983, cité par Schneider, 1993), mais l'on s'est alors heurté au phénomène inverse, à savoir l'occultation de nombreux et subtils facteurs qui influencent directement les échanges sociaux.

Ainsi les définitions varient en fonction du type de prise en compte de l'environnement dans lequel évoluent les enfants et des multiples situations dans lesquelles ces derniers sont amenés à interagir. Les sujets doivent en effet acquérir des compétences spécifiques à différents environnements et ces apprentissages sont vraisemblablement assez subtils puisqu'ils nécessitent la compréhension tant d'expressions verbales que de comportements non-verbaux. On peut dès lors se poser la question de savoir si une personne socialement compétente doit précisément être compétente dans toutes les situations sociales ou si, au contraire, les compétences sociales sont la capacité de se comporter de façon socialement appropriée dans des contextes différents. La problématique sous-jacente à cette question est celle de connaître le degré de spécificité nécessaire à une définition des compétences sociales.

L'individu en tant que tel ne doit pas non plus se voir reléguer au second plan face aux facteurs contextuels et de nombreux chercheurs ont insisté sur les besoins et les buts personnels dans leur conceptualisation des compétences sociales. Ainsi, Parks (1982, cité par Schneider, 1993) estime que la compétence se définit comme *"the degree to which individuals have satisfied their goals in a given social situation without jeopardizing their...opportunity to pursue other subjectively more important goals"*. Pour Ford (1972, cité par Schneider, 1993), il s'agit de *"the attainment of relevant social goals in specified social context, using appropriate means and resulting in positive outcomes"*.

Les chercheurs qui basent leur définition des compétences sociales sur l'opinion ou les réactions des pairs sont également présents dans la littérature qui nous intéresse. Libet et Lewinsohn (1973, cités par Cartledge et Milburn, 1986) en parlent par exemple comme *"the complex ability both to emit behaviors that are positively or negatively reinforced, and not to emit behaviors that are punished or extinguished by others"*, ce qui représente une définition assez proche de celle de Cartledge et Milburn (1986) : *"in general, social skills are seen as socially acceptable learned behaviors that enable the person to interact with others in ways that elicit positive responses and assist in avoiding negative responses from them."*

Cette approche, si elle permet de déterminer ce qui est socialement considéré ou non comme compétent, néglige toutefois l'importance des différences individuelles sur le plan des aspirations sociales chez les enfants. Il y a en effet désormais une attention plus soutenue de la part des chercheurs envers les comportements sociaux compétents qui tendent à la réalisation d'une amitié unique ou d'un très petit groupe d'amis.

En outre, certains chercheurs sont d'avis de ne pas limiter les compétences sociales aux seuls comportements observables, qui ne sont que la pointe de l'iceberg. Pour Strayer (1989, cité par Schneider, 1993), il ne fait pas de doute que les compétences sociales *"must be viewed as a dynamic system of knowledge and value that both emerges from and structures the child's perceptions, representations and actions in the social world"*.

Enfin se pose le problème de savoir si une compétence sociale doit être réalisée pour se définir comme telle. Les chercheurs deviennent de plus en plus conscients du besoin de distinguer les individus capables d'engager un contact social mais qui choisissent de ne pas le faire, de ceux qui éprouvent de la détresse en raison de leur isolement et qui sont incapables d'y remédier. Certains proposent donc que les compétences sociales se réfèrent à la capacité potentielle d'un individu d'engager une relation sociale de manière adéquate, sans préjuger de son utilisation ou non.

Alors, comment définir les compétences sociales ? Les divergences mentionnées plus haut ne nous aident certainement pas à avoir une opinion claire et précise de ce champ d'investigation et ont même contribué à un fort sentiment d'incertitude chez bon nombre de chercheurs. Oppenheimer (1988) va même jusqu'à comparer les compétences sociales à un *"catch-all" concept that encompasses a large variety of often very different variables that play a role in social interactions."* C'est cette absence de

consensus sur la définition des compétences sociales qui est vraisemblablement à la base d'un relatif désintérêt des psychologues remarque Schneider (1993), qui nous propose néanmoins sa définition des compétences sociales en tenant toutefois compte des critiques que nous venons d'aborder. Pour Schneider les compétences sociales sont donc "the ability to implement developmentally-appropriate social behaviours that enhance one's interpersonal relationships without causing harm to anyone" (les compétences sociales sont la capacité d'accomplir des comportements sociaux adaptés au niveau de développement du sujet et qui valorisent ses relations interpersonnelles sans être dommageables à quiconque).

#### BIBLIOGRAPHIE:

- Cartledge, G., Milburn, J. F. (1986). *Teaching Social Skills to Children*. New York: Pergamon.
- Di Blasio, P., Venini, L. (1992). *Competenze cognitive e sociali: processi di interazione e modelli di sviluppo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ellis, R., Whittington, D. (1983). *New Directions in Social Skill Training*. Croom Helm Ltd.
- Fontana, D. (1990). *Social Skills at Work*. London: Routledge.
- Gulotta, T. P., Adams, G. R., Montemayor, R. (1990). *Developing Social Competency in Adolescence*. Sage Publications.
- Hollin, C. R., Trower, P. (1986). *Handbook of Social Skills Training*. Oxford: Pergamon.
- Kleinke, C. L. (1986). *Meeting and Understanding People*. New York: W. H. Freeman and Co.
- Malewska-Peyre, H., Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: PUF.
- Mugny, G. (Ed.). (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- Putallaz, M., Sheppard, B. H. (1992). Conflict Management and Social Competence. In: Shantz & Hartup (Eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- Schneider, B. (1993). *Children's Social Competence in context*. Oxford : Pergamon.
- Schneider, B., Attili, G., Nadel, J., Weissberg, R. P.(1988). *Social Competence in Developmental Perspective*. NATO ASI Series, Kluwer Academic Publishers.

L'ENSEIGNANT EN SITUATION DE FORMATION:  
RÔLES, INTERVENTIONS, INTERACTIONS

Céline Latscha  
Séverine Robert -Tissot

*Résumé:*

Cette contribution est organisée en deux parties. Ce sont tout d'abord quelques références théoriques et conceptuelles qui sont présentées, avec une attention particulière à la notion de "zone proximale de développement" développée par Vygotski, notion qui fournit d'une certaine manière un cadre pour penser et délimiter le champ d'action du formateur. En référence à Bruner et à Aumont et Meinier (1992), c'est le rôle de l'enseignant comme médiateur culturel qui est caractérisé ainsi que les modalités d'appui qu'un formateur peut fournir à l'apprenant, notamment par l'étayage (scaffolding) de son activité. Enfin, avec la "demande d'aide" que l'apprenant est susceptible d'adresser au formateur, en cours même d'action, c'est un autre regard sur les interactions didactiques qui nous est encore proposé, approche que Nelson-Le Gall (1985) s'est tout particulièrement attaché à problématiser.

La deuxième partie du travail est consacrée à l'exposé de quelques recherches empiriques qui portent sur:

- le fonctionnement des échanges dans des classes d'école primaire équipées d'ordinateurs et les répercussions de cette introduction sur l'évolution du rôle des enseignants et la perception que ceux-ci en ont (Fischer, 1993),
- les demandes d'aide exprimées par des élèves de l'école primaire (Nelson-Le Gall, 1985),
- la communication en classe et l'analyse des actes d'enseignement (Postic, 1977),
- le tutoring (Douglas, C.M. et al., 1995),
- les interactions didactiques mère-enfant (Rogoff, B. & Gauvain, M., 1986).

BIBLIOGRAPHIE

- Aumont, B. & Mercier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF. ( Les interactions avec des personnes-ressources dans la construction du savoir, pp.195-208).
- Douglas, C.M. et al. (1995). Tutoring: guided learning by doing. *Cognition and Instruction*, 13, (3), pp. 315-372.

- Edwards; D & Mercer, N. (1991). Reconstructing contexte: The conventionalization of classroom knowledge. In P.Light, S. Sheldon et M. Woodhead (Eds.). *Learning to think*. Londres, New York: The Open University, pp121-135.
- Fischer, E. (1993). The Teacher's Role. In P. Scrimshaw (Ed.) *Language, classrooms and computers*. Londres, New york: Routledge, pp57-74.
- Marks Greenfield, P.(1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff et J. Lave (Eds.). *Everyday Cognition*. pp.117-138.
- Mercer, N. & Fischer, E. (1992). How do teachers help children to learn? An analyses of teacher's interventions in computer-based activities. *Learning and Instruction*, 2, 339-355.
- Nelson-Le Gall, S (1985). Help-seeking behavior in learning. in E.W. Gordon (Ed.). *Review in research education*, 12, Washington: American Educational Research association, pp. 55-90.
- Nelson-Le Gall, S & Glor-Scheib, S. (1985). Help-seeking in elementary classrooms: an observational study. *Contemporary Educational Psychology*, 10, pp. 58-71.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Rogoff, B. & Gauvain, M. (1986). A method for the analysis of patterns, illustrated with data on mother-child instructional interaction. In J. Valsiner (Ed.). *The role of individual subject in scientific psychology*. New York: Plenum Press, pp. 261-290.
- Voigt, J. (1989). The social construction of the mathematics province - a microethnographical study in classroom interaction. *The quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 11 (1-2), pp. 27-34.

## SENS, IDENTITE ET MOTIVATION: LE RAPPORT AUX INSTRUMENTS INFORMATIQUES ET LE RAPPORT A LA FORMATION

Daria Michel  
Silvia Ruggiero  
Yann Vuillemin

### Introduction

Dans le cadre de ce travail, nous souhaitons approfondir la problématique du “sens”, afin de voir en quoi la signification accordée par les individus aux outils technologiques et à leur situation d’apprenant permet de mieux comprendre les dynamiques d’apprentissage propres à une formation technique. Sous le terme générique de sens, nous entendons parler aussi bien des représentations sociales que des opinions personnelles et des attitudes qui en découlent.

Une telle approche pose selon nous les questions suivantes: à quels niveaux intervient le sens donné par un individu à la situation d’apprentissage et aux nouvelles technologies qu’il est appelé à maîtriser? Une telle signification se construit-elle aussi à partir de l’identité psychosociale des individus? Et réciproquement, en quoi l’identité psychosociale d’un individu est-elle influencée par sa situation d’apprenant dans le domaine des nouvelles technologies? Quelle est l’importance des histoires purement individuelles dans l’élaboration d’un tel sens? Et celle des représentations sociales? Quel rapport peut-on établir entre le sens donné à une activité et l’activité elle-même?

Pour définir la pertinence d’une telle approche, il est nécessaire de revenir aux sources théoriques de cette perspective: dans le cadre de la psychologie cognitive, par exemple, Bruner cherche à recentrer les analyses sur la construction des significations attribuées par les individus. Il prône donc une psychologie de l’action intentionnelle, significative et contextualisée plutôt que comportementale. Rabardel (1995) soutient un tel point de vue et l’applique à l’étude des interactions homme-machine. Clot s’inspirant des auteurs précédents, affirme également que le sens d’une activité est indissociable de l’activité elle-même, et de l’attitude du sujet face à celle-ci. Enfin, dans le cadre des recherches menées par le Séminaire de Psychologie de Neuchâtel, le sens que revêtent les conduites pour les acteurs dans une situation donnée occupe une place importante: “dans nos recherches en cours, nous aimerions situer les conduites d’apprentissage (...) au sein de la problématique de la construction du sens, et plus précisément du sens vécu par les personnes elles-mêmes.” ( Perret-Clermont, 1995, p.11).

Dans le cadre de ce travail de séminaire, nous avons choisi d'aborder ce thème selon différents niveaux d'analyse: en effet, du niveau macrosociologique des représentations sociales à celui centré sur l'individu, toute signification apparaît comme articulant différents processus qu'il convient de présenter maintenant.

### **Quelques approches en termes macro-sociologiques**

#### ***L'imaginaire des nouvelles technologies***

Nous avons abordé, sous ce point, une approche macro-sociologique dans laquelle nous traitons du sens conféré aux instruments informatiques dans l'imaginaire collectif. Nous avons vu que cet imaginaire collectif s'exprime par une prise de position, négative ou positive, autour des nouvelles technologies. Nous constatons également l'ambiguïté des nouvelles technologies et celle de l'objet technique en général.

(...)

#### ***Les quatre configurations identitaires selon Claude Dubar***

Nous allons aborder sous ce point un autre type d'approche que nous avons également qualifié de "macro sociologique" puisqu'il s'agit là encore d'un essai, basé cette fois sur des résultats empiriques, ou plutôt d'une théorie visant à catégoriser le réel et à rendre intelligible les fractions du social ainsi obtenues.

Nous avons choisi le livre de Claude Dubar (1991) *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, parce qu'il fournit des éléments d'analyses, des cadres théoriques et des résultats empiriques afin de saisir la dynamique développée au cours de la socialisation professionnelle et celle des identités sociales. Cette approche nous intéresse dans le sens notamment qu'elle retrace la nécessité de poser un cadre théorique général, un paradigme en quelque sorte, pour appréhender les identités sociales et professionnelles, et qu'elle apporte également une contribution à une synthèse des recherches sociologiques actuelles en la matière, proposant des outils d'analyse sous la forme d'une typologie des identités salariales.

Ce livre est divisé en trois parties :

- La première présente succinctement quelques grandes théories centrées sur l'analyse des processus de socialisation (Piaget, Durkheim, Parsons, Bourdieu, Hegel, Habermas, Weber, G.H. Mead, etc..) et tente de poser et de reformuler, sur ces bases solides, une théorie sociologique de l'identité.
- La seconde s'attache à présenter quelques acquis importants et mal connus des sciences sociales dans le champ de la socialisation professionnelle.
- Enfin, la troisième partie, qui va retenir plus particulièrement notre attention dans le cadre de notre problématique, synthétise les résultats empiriques de plusieurs recherches françaises sur la dynamique identitaire depuis le début des années 1960 à la fin des années 1980 et montre à quel point l'identité professionnelle est devenue un objet important de la sociologie française.

Nous nous sommes donc centrés sur cette troisième partie, intitulée "La dynamique des identités professionnelles et sociales", parce qu'elle présente quatre configurations identitaires, issues d'un ensemble de recherches empiriques au sein du Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Education et de l'Emploi (CNRS-Lille I) centrées sur l'analyse d'innovations dans six grandes entreprises privées en mutation rapide (LASTREE 1989). Ces résultats reposent sur l'analyse typologique de 159 entretiens de type non directif menés auprès d'échantillons aléatoires de salariés concernés par les innovations technologiques.

Chacune des quatre configurations identitaires décelées est présentée par Dubar comme :

"la résultante d'une double transaction entre l'individu et les institutions (notamment leur entreprise) d'une part, entre l'individu confronté à un changement et son passé d'autre part. (...). Les identités (sont décrites) comme produites par l'articulation d'une identité (virtuelle) attribuée par autrui et d'une identité (réelle) pour soi construite à travers la trajectoire antérieure" (p.204).

Les formes identitaires peuvent s'interpréter, à partir des modes d'articulation entre transaction objective et transaction subjective, comme les résultats d'un compromis "intérieur" entre l'identité héritée et l'identité visée, mais aussi de négociations "extérieures" entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi. Claude Dubar définit ainsi l'identité comme : "le résultat, à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions." (p.113).

Il place donc au centre de sa théorie l'articulation de deux processus identitaires hétérogènes, une articulation entre deux transactions, l'une interne et l'autre externe à l'individu.

Ainsi, le résultat de la transaction subjective peut aboutir à une continuité entre l'identité héritée et visée ou à une rupture, un décalage entre la définition de soi issue du passé de l'individu et la projection de soi dans l'avenir. A partir de celle-ci s'articule la transaction objective aboutissant à une reconnaissance sociale ou à une non reconnaissance.

Les deux transactions sont nécessairement articulées mais relativement indépendantes: "lorsque la transaction subjective s'établit sur la base de la rupture, les deux issues de la transaction objective sont possibles. Ou bien la rupture s'accompagne d'un conflit entre l'identité attribuée par l'institution et l'identité forgée par l'individu et l'on se trouve dans un processus d'EXCLUSION atteignant une IDENTITE MENACEE; ou bien la rupture s'accompagne de confirmations légitimes par Autrui de l'identité pour soi et l'on se trouve dans un processus de CONVERSION atteignant une IDENTITE INCERTAINE. (...) Lorsque la transaction subjective repose sur la continuité, les deux issues de la transaction objective sont plus simples à décrire: ou bien la progression

visée est reconnue, encouragée, confirmée et l'on se trouve dans un processus de PROMOTION concernant une IDENTITE D'ENTREPRISE, ou bien la progression visée est invalidée, refusée, infirmée, et l'on se situe dans un processus de BLOCAGE concernant une IDENTITE de METIER. "(p.260 - 261). (cf. tableau ci-dessous).

Identité pour soi	Identité pour autrui	Transaction objective	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
Transaction  subjective	Continuité	PROMOTION (interne) IDENTITE D'ENTREPRISE	BLOCAGE (interne) IDENTITE DE METIER
	Rupture	CONVERSION (externe) IDENTITE DE RESEAU	EXCLUSION (externe) IDENTITE DE HORS TRAVAIL

Tableau représentant les quatre processus identitaires selon Dubar (1990:261).

Ainsi la notion d'identité chez Dubar n'est nullement statique, elle n'implique pas simplement une transmission de génération en génération, mais consiste en une construction opérée par chaque génération, sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, ainsi qu'à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement.

## BIBLIOGRAPHIE

- Charlot, B., Bauthier, E., Rochex, J.-Y. (1993). *Ecoles et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- De Grada E., Ercolani A.P., Areni A., Sensales G. (1987) La rappresentazione del computer in gruppi diversi della popolazione italiana. *Rassegna di Psicologia*, 4, 2-3, pp. 5-24. Rome: Bulzoni Editore.
- Dubar C. (1990). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- Galli, E. (1988). *Giovanni e computer: attitudine e cultura nella percezione giovanile delle nuove tecnologie: studio sociologico regionale*. Lugano: Banca Svizzera Italiana.

- Gras, A. (1989). *L'imaginaire des techniques de pointe*. Paris: L'Harmattan.
- Léchevin, J.-P., Le Joliff, G., Lanoë, D. (1994). *Vivre les nouvelles technologies*. Paris: La Documentation française.
- Perret-Clermont, A.N. (1995). Les partenaires de l'intelligence. *Vous avez dit... Pédagogie*, 40. Maître et élève face au savoir. Actes de la rencontre de la SSRE, Neuchâtel, 13-15 octobre 1994. Neuchâtel: Sciences de l'Education, 10-17.
- Rabardel, P. (1995). Les approches psychologiques des techniques et des artefacts, points de repères. In: P. Rabardel, *Les hommes et les technologies*. Paris: A. Colin, 35-54.
- Steiner, G., Villiger, D.(1988). *Aspects de la formation professionnelle*. Bâle: Université de Bâle.
- Turkle, S. (1986). *Les enfants de l'ordinateur*. Paris: Denoël.

## DIMENSIONS COGNITIVES, AFFECTIVES ET SOCIALES DES PROJETS ET RAPPORT A L'APPRENTISSAGE

Nicolas Yazgi

### Introduction

La question que j'ai initialement proposée pour ce travail tournait autour des intérêts, des valeurs et des styles de vie valorisés par les jeunes en formation. Après une première période d'investigation bibliographique, je me suis rendu compte que la littérature traitant du sujet<sup>41</sup> était essentiellement d'ordre sociologique. J'ai décidé de chercher un sujet qui intégrerait ces dimensions tout en se prêtant à un regard psychologique. C'est ce qui m'a amené à m'intéresser à la dynamique du projet.

Je me suis vite rendu compte que ce nouveau champ d'études débordait de loin les dimensions initiales qui, sans n'avoir aucun rapport, n'en constituent qu'un aspect secondaire. Par contre, j'ai eu la satisfaction de constater qu'il s'intégrait bien au cadre général du séminaire<sup>42</sup> dont les points principaux sont la transmission de savoirs techniques, ses acteurs, ses objets et leur inscription dans un cadre social. J'ai donc décidé de le retenir comme thème définitif.

Du point de vue du sujet-acteur, le projet implique des représentations (du monde, de soi et des objets qui s'y rattachent comme buts ou moyens), un recours à des personnes ressources considérées comme possédant un degré d'expertise par rapport à l'objet et aboutit à des actions en rapport avec l'objet. Il semble dès lors possible de relier le modèle du projet au triangle sujet-objet-alter inhérent aux transmissions de savoirs.

Dans notre contexte social actuel, la construction d'un projet est une des tâches prescrites à l'adolescence: le jeune en formation, pour lequel aucune place dans la vie active n'est réservée *a priori* est enjoint de penser par soi-même l'inconnu et d'essayer de l'aménager au mieux de ses possibilités. Il se doit d'attribuer lui-même des significations (ponctuelles comme dans la continuité) aux phénomènes individuels et sociaux auxquels il participe et d'organiser son expérience à partir de ceux-ci afin de pouvoir se pro-jeter dans l'avenir<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> J'ai bien évidemment pu manquer certains ouvrages pertinents, et ce pour différentes raisons: qualité de la démarche d'investigation, titres disponibles en bibliothèques, etc.

<sup>42</sup> Qui s'intègre lui même dans la problématique générale suivante: comment apprend-on un métier technique aujourd'hui?

<sup>43</sup> Etymologiquement, "projeter" = se jeter en avant.

Plus largement, la notion (flottante) de projet jouit d'une connotation très positive dans l'ensemble de notre société dont il cristallise bien différentes valeurs fortes, comme l'individualisme et l'autonomie (Huteau, 1993: 7-8). Comme l'écrivent Aumont & Mesnier (1992: 74-75), de l'orientation à la retraite, on pourrait trouver d'innombrables domaines où le projet est valorisé *per se* .

En pédagogie, on assiste à un foisonnement de littérature où l'on présente le projet découpé en procédures, le plus souvent cognitives<sup>44</sup> .

On arrive à des typologies de projet extrêmement nombreuses qui prennent en compte divers éléments (comme les buts, les moyens, les acteurs etc.) d'une définition, souvent changeante, qui relèvent d'une démarche descriptive<sup>45</sup>.

Le but de ce travail est d'établir non une définition mais un modèle de construction du projet s'intégrant, selon les mots de Tap (1993:15), dans une théorie dynamique de la personne en situation, de cerner les différentes dimensions cognitives, affectives et sociales qui s'interstructurent et leurs éventuelles incidences sur l'apprentissage (si possible technique, lorsque la littérature permet le lien).

J'essaierai d'illustrer le propos théorique par des exemples (inspirés d'entretiens, de récits de vie, etc.) ou par le résultat d'études (expérimentales, par questionnaire, etc.).

## **Vers un modèle de construction du projet**

### *Quelques remarques*

J'ai pensé nécessaire de commencer par faire quelques remarques concernant les sources utilisées pour ce travail de recherche.

Premièrement l'individu en projet est souvent présenté comme une entité relativement abstraite: l'adolescent, le jeune, le lycéen etc. Or il relève de l'évidence qu'il n'existe pas une jeunesse homogène mais un ensemble d'individus spécifiques possédant une histoire personnelle unique inscrite dans un environnement particulier que l'on regroupe sous ce terme. Comme l'écrit Palmonari (1987: 73), il ne suffit pas de parler de "jeunes" pour savoir de qui l'on parle. A défaut de pouvoir faire autrement, puisqu'il s'agit d'un travail théorique, j'ai reproduit ce biais dont il convient toutefois d'avoir conscience. J'ai inclus autant de précisions que possible concernant les résultats étayant le propos théorique.

---

<sup>44</sup> On a tendance à mettre l'accent sur les aspects intellectuels du projet: définition d'un but, établissement de stratégies, opérationnalisation, au détriment des autres aspects (affectifs et sociaux, par exemple).

<sup>45</sup> On parle par exemple de projet professionnel, personnel, de vie, éducatif, pédagogique, transéducatif, d'intervention, pour n'en citer qu'un très petit nombre.

La plupart des références utilisées qui parlent directement du projet ne semblent pas l'aborder pour lui-même, comme un objet de recherche autonome, mais plutôt pour sa (non) pertinence pédagogique. Le discours de certains auteurs semble donc parsemé d'injonctions pédagogiques, de jugements de valeur dont il est parfois difficile de se distancer. Les articles de Pierre Tap, pour qui une théorie du projet et de ses modalités de réalisation est inhérente à une théorie de la personnalisation font exception à cette remarque, c'est pourquoi ils m'ont été très utiles pour l'élaboration de ce travail.

Pour finir, j'ai également constaté que si les modèles construits se basent la plupart du temps sur une phase de collecte d'informations explicites (généralement par questionnaire), ils n'ont pas été ensuite confrontés à l'épreuve des faits. Une dialectique entre construction théorique et investigation empirique me semble pourtant être le meilleur moyen pour évaluer la pertinence de modèles abstraits par rapport aux représentations et aux conduites d'individus spécifiques et pour éventuellement les affiner. J'ai par ailleurs été étonné du peu d'études longitudinales portant sur un thème pour lequel la dimension temporelle est centrale. La collecte de discours (rationalisés par leurs producteurs) à un moment précis peut-elle être suffisante pour l'élaboration d'un modèle de processus de représentations, d'actions, d'interrelations, de renforcements affectifs susceptibles de s'échelonner sur des années?

### *Dimensions générales*

L'élaboration d'un modèle de construction du projet implique de prendre en compte l'importance des processus cognitifs (dans les (non)prises de décisions, la définition d'objectifs, p.ex.). Il convient également de ne pas minimiser l'affectivité (désirs, aspirations, motivations p.ex.) dans la genèse et la conduite de projets.

Il est toutefois évident que le projet, qui implique une inscription temporelle anticipatrice (Boutinet: 1993) comme spatiale (action sur l'environnement), ne peut être réduit à la simple expression de désirs plus ou moins conscients.

La réalité physique et sociale implique des pressions externes susceptibles de favoriser, canaliser, limiter ou entraver désirs, intérêts ou motivations. Le projet est lié aux phénomènes de socialisation (Tap, 1991): quête de différenciation, d'intégration et de reconnaissance sociale, par exemple, qui peuvent être des sources d'influences notables.

Les projets comportent aussi une dimension liée à la personnalisation (attribution de sens, autonomisation, hiérarchisation des valeurs, p.ex.) qui peut être facilitatrice comme déstructurante: un projet peu opérationnel peut amener un sentiment d'aliénation (les précédents exemples inversés, p.ex.) ou encore une dégradation de la représentation et de l'estime de soi.

On voit donc, en préambule, que l'étude du projet nécessite autant la prise en compte d'aspects affectifs, d'activités mentales (représentation de soi, des métiers), des processus cognitifs (collecte et traitement d'information, mise en place de stratégies,

choix) et, finalement, d'organisation d'actions conduites dans un contexte temporel, familial, relationnel et institutionnel spécifique.

(...)

## Projets et Apprentissages

### *Une définition*

J'ai choisi de me baser sur la définition de l'apprentissage donnée par Aumont & Mesnier (1992:36-37). Il s'agit d'une relation directe à un objet à connaître:

- menée par un sujet,
- selon un processus d'appropriation qui s'organise dans un traitement de l'information,
- engageant le sujet dans ses dimensions physiologiques, cognitives et affectives,
- enracinée dans un désir finalisé qui s'exprime par l'attente d'un changement.

Cette relation à l'objet s'opère selon une action menée librement qui:

- est constituée d'une élaboration/réorganisation de processus cognitifs, psychomoteurs, socio-affectifs (...),
- comporte des phases d'exploration,
- est menée à l'aide de moyens ou de personnes qui exercent une fonction de médiation auprès du sujet ou une fonction d'organisation de l'objet,
- aboutit à des savoirs sur l'objet.

Dans l'optique de cette définition, il convient de retenir qu'apprendre se distingue "d'être enseigné" (Ibid.: 36): l'enseignant n'apprend rien aux élèves, il ne peut 'que' favoriser des démarches d'apprentissages en proposant des contenus et des méthodes.

Je trouve la définition proposée par ces auteurs intéressante, mais elle soulève néanmoins quelques problèmes. Beaucoup d'apprentissages sont effectués par observation, imitation assez informelle, voire par intégration non-consciente de savoirs et de savoir-faire, comme l'illustrent, par exemple, les recherches sur les apprentissages périphériques.

En outre, il est indéniable que la plupart des gens ont souvent eu l'impression d'avoir été contraints d'apprendre (milieu scolaire, obligation de "se mettre" à l'informatique dans différents types de profession p. ex.). Peut-on dès lors dire que la relation à l'objet est toujours menée librement? ou que dans le cas contraire, il n'y a pas d'apprentissage?

Il convient également de signaler que les auteurs parlent d'acquisition de savoirs sans vraiment discuter de la nature de ces derniers: l'acquisition d'un savoir-faire est-elle en tous points comparable à celle d'une méthode de résolution d'équations différentielles?

Les quelques points discutés ne sont nullement destinés à déprécier le modèle d'Aumont & Mesnier, mais plutôt à proposer quelques dimensions qui pourraient y être intégrées.

### *Mise en route de l'apprentissage*

Un apprentissage peut être mis en route selon trois modes différents (Aumont & Mesnier, 1992: 254-255):

- a) La méconnaissance de l'objet: l'apprenant fait l'expérience de sa méconnaissance de l'objet alors que ce dernier lui était jusqu'alors familier. Il s'agit d'une prise de conscience de lacunes à combler.
- b) La nécessité de l'objet: l'apprenant éprouve la nécessité de s'approprier un objet nouveau; ce qui le rend désirable est une motivation externe.
- c) La curiosité pour l'objet: l'apprenant éprouve une attirance pour un objet nouveau à la suite d'un processus de motivation interne.

Notons qu'un objet d'apprentissage n'est jamais entièrement nouveau: nous avons toujours des représentations plus ou moins 'naïves' et conscientes de tout objet de savoir. C'est ce que l'on appelle des préconceptions.

### *L'attitude anticipatoire*

Un des leitmotiv concernant l'optimisation des situations d'apprentissage ressortant dans les divers ouvrages de pédagogie que j'ai consulté concerne ce que j'ai décidé d'appeler 'attitude anticipatoire' (et que beaucoup d'auteurs appellent 'projet'): il est fortement conseillé d'avoir une idée claire de l'objectif que l'on veut atteindre en entreprenant un apprentissage. S'il est évident qu'une telle attitude fait partie intégrante de tout projet tel que je l'ai présenté dans ce travail, il me semble erroné de réduire l'un à l'autre.

Pour Inaebit (1993)<sup>46</sup>, l'attitude anticipatoire a des incidences sur la perception des contenus de l'apprentissage (sélection de l'information et mise en relation des éléments); elle faciliterait également la mise en relation avec des connaissances déjà acquises et favoriserait la réélaboration de ces différents éléments en un tout.

Le projet implique une réactualisation permanente dans le présent d'une pratique qui trouve son sens par l'articulation entre la reconnaissance de l'expérience et des acquis antérieurs et l'aptitude à l'anticipation (Aumont & Mesnier, 1992: 75).

L'attitude anticipatoire faciliterait donc l'attribution de sens à l'information présentée. En outre, affectivement, un sentiment de valorisation des savoirs déjà acquis (par la reconnaissance de leur utilité présente) entraîne probablement un sentiment de satisfaction susceptible de fonctionner comme motivation pour les apprentissages ultérieurs.

L'étude de Hedelin & Sjöberg (1989) montre que les buts de l'activité pédagogique peuvent s'estomper avec le temps, ce que confirment les résultats d'Inaebit. Il est donc d'autant plus nécessaire que ceux-ci soient co-construits et intériorisés par l'apprenant.

---

<sup>46</sup> Etude menée initialement au niveau primaire.

Lorsque cette mise en rapport des nouveaux éléments de savoir entre eux et avec les acquis antérieurs ne se fait pas, on peut postuler que soit les liens sont établis sur des similitudes concrètes mais peu opérationnelles, soit que les éléments retenus ne permettent pas d'y parvenir.

Si le processus d'apprentissage est constitué en partie d'une élaboration/réorganisation cognitive, il est évident que la mémorisation (en tant qu'intériorisation de savoirs et non en tant que photographie mécanique de contenus) joue un rôle important. Selon De la Garanderie (1982: 85), il y a un lien intrinsèque entre le lancement du présent dans son avenir et la mémorisation. L'optimisation de la mémorisation passerait par deux phases (De la Garanderie, 1982: 91-92):

- a) Apprendre en se mettant dans une situation d'attitude anticipatoire, c'est-à-dire en esquissant mentalement l'utilisation ultérieure de ce que l'on est en train d'apprendre.
- b) Répéter la démarche pour permettre de fixer dans l'avenir ce qu'on veut conserver.

Dans cette optique, on voit bien qu'un rappel des connaissances précédemment acquises (inhérent à une attitude anticipatoire) ne peut que fortifier celles-ci (car en y faisant appel, on effectue une répétition) ainsi que probablement faciliter l'acquisition et la mise en rapport de nouveaux éléments (qui peuvent éventuellement aussi avoir un effet destructurant, si ces derniers viennent contredire les acquis antérieurs, et ce jusqu'à une synthèse ultérieure qui devrait toujours constituer un objectif).

### ***La question du sens: projet et rapport au savoir***

Croizier (1993: 38-39), s'inspirant de Meirieu, propose trois couples susceptibles de conférer du sens à un apprentissage scolaire:

- finalisation par l'amont/par l'aval,
- signification dans un registre fonctionnel (qui permet d'obtenir des résultats tangibles dans des domaines objectivables) ou dans le registre qu'elle appelle symbolique et qui se rapporte à des enjeux personnels et subjectifs,
- signification en référence aux pratiques scolaires/extrascolaires.

Ces trois couples se combinent pour donner huit cas de figure possibles.

Un projet personnel investi implique anticipation (aval) comme réappropriation de l'expérience passée (amont). Il implique également de concilier registres symboliques (attribution de sens, p.ex.) et fonctionnels (adaptation nécessaire à la réalité pour l'obtention de résultats). Finalement, il permet à l'apprenant de relier, ou d'intégrer, les savoirs scolaires à l'ensemble de ses intérêts; les deux domaines n'étant plus, dès lors, à opposer (pour peu bien sûr qu'un minimum d'autonomie réelle soit accordée).

Rochex (1993: 71) rappelle que les élèves réussissant à l'école, s'ils se réfèrent à l'avenir, accordent la primauté à la valeur intrinsèque des apprentissages. Ils établissent ensuite le lien entre cet avenir et les apprentissages scolaires (et pas seulement entre la valeur du diplôme et les chances d'insertion professionnelle). Pour les 'bons' élèves la référence première serait le savoir lui-même (Charlot, 1992: 101). Ces auteurs pensent qu'une pédagogie axée autour du projet risquerait d'enfermer les apprenants dans un

rapport utilitariste au savoir). Une liaison forte entre école et avenir n'impliquerait pas, et rendrait même parfois difficile, un rapport au savoir comme présentant du sens en lui-même.

S'il est vrai que beaucoup d'élèves en situation d'échec font uniquement référence à l'école en termes d'utilité pour l'avenir, force est de constater qu'ils se réfèrent à des marques extérieurement objectivables du parcours scolaire (comme les notes ou le diplôme obtenu)<sup>47</sup>, plutôt qu'aux savoirs acquis, qu'ils n'arrivent pas à percevoir en dehors d'un rapport obligé au programme scolaire.

C'est justement ce lien qu'une pédagogie du projet se propose de renforcer, afin de, justement, dépasser cette réduction de l'acte d'apprendre à sa signification institutionnelle, l'avenir n'étant plus dans cette perspective un objectif extérieur au savoir même.

### *Le projet comme pédagogie*

Wiel (1992: 107-129) propose un modèle pédagogique du projet adapté aux lycées professionnels. Selon l'auteur une telle pédagogie permettrait à l'apprenant d'anticiper son avenir professionnel et de le relier à sa situation présent, ce qui permettrait de lui conférer du sens et éviterait de réduire le processus scolaire à l'acquisition de compétences isolées, ou, pire, à la seule obtention d'un diplôme (que tous s'accordent à considérer comme nécessaire).

La pédagogie proposée ne devrait se pas limiter au secteur professionnel (même si celui-ci, relevant du lycée professionnel, en est le point central) mais intégrer une projection globale (intrinsèquement présente dans tout projet professionnel) de l'individu, ainsi qu'une réappropriation valorisante de son expérience passée dans le but de lui permettre de s'instaurer comme acteur de sa formation. Beaucoup d'élèves vivent leur formation au jour le jour, "improvisent l'école", le va et vient entre passé, présent et futur inhérent au projet devrait permettre à l'élève d'inscrire sa formation dans la continuité.

Pour ce faire, il conviendra d'encadrer le jeune en formation dans les domaines suivants:

- exploration et découverte des milieux professionnels (stages, entretiens, documentation, etc.),
- exploration des filières de formation susceptibles de faciliter l'accès à ces milieux professionnels,
- clarification des ressources personnelles, des désirs et des aspirations, des difficultés et contraintes associées aux projets en cours d'élaboration afin d'en améliorer le degré de faisabilité.

---

<sup>47</sup> Ou, d'une manière générale, comme si la fréquentation la plus longue possible de l'institution scolaire garantissait à elle seule un avenir radieux, quoiqu'on y apprenne (Rochex, 1993).

Il ressort clairement qu'autant représentation de soi que représentations des métiers sont mobilisées par ces différents domaines.

Le modèle proposé s'articule autour de trois pôles principaux:

- la capacité de communiquer: l'élève au lycée professionnel peut avoir l'impression d'avoir vécu un parcours scolaire peu satisfaisant (on parle de syndrome de l'échec scolaire) ce qui entraîne une mauvaise image de soi. Il peut se sentir dépossédé de sa parole (à laquelle les agents du milieu scolaire n'ont jamais accordé beaucoup de crédit) ce qui est susceptible d'entraîner une attitude de non-participation systématique (passivité, chahut continu) qui signifie bien une démotivation par rapport à l'école. Le projet devrait pouvoir aider l'élève à se débarrasser de ses inhibitions et à se réaliser sur les plans du vouloir et de l'agir.
- la réflexion méthodologique qui est le contraire d'une attitude d'improvisation. Elle implique une démarche de métacognition par rapport aux stratégies, au mode de travail, aux situations difficiles. A ce sujet, notons que le projet entraîne également l'anticipation des difficultés susceptibles de survenir, ce qui permet de minimiser les risques relatifs à un sentiment d'envahissement démobilisateur lorsque ces dernières surviennent (ce qui est inévitable). Les échecs ont même une valeur formative: la réussite entraîne la satisfaction (nécessaire) mais peu de recul (Aumont & Mesnier, 1992: 85). Analyser un échec, c'est être obligé de reprendre tout le déroulement d'un processus pour déceler les facteurs internes (imputables à la démarche de l'apprenant) et externes qui l'ont entraîné. Si l'image de soi est suffisamment positive, un échec peut amener un temps de bilan ultérieurement utile plus qu'un facteur de démobilisation.
- du côté des formateurs, le projet devrait être au coeur du projet de formation proposé. Pour Aumont & Mesnier (1992: 257), il n'est pas d'apprentissage sans confrontation avec des pairs centrés sur un même objet ou dialogue avec des personnes ressources qui donnent accès à des informations, idées ou procédures. De même, des personnes extérieures peuvent faciliter l'éclaircissement du passé de l'élève conduisant à un réinvestissement mobilisateur de ce dernier.

Pour l'enseignant, une telle optique implique de faire le deuil d'une image d'omniscience sous-jacente à l'enseignement magistral, par exemple: accepter que d'autres personnes ressources (au sein de l'institution ou non) soient plus compétentes, accepter de responsabiliser l'élève (ce qui entraîne un rapport plus symétrique). Encadrer un élève auquel on accorde une réelle autonomie est une tâche beaucoup plus complexe et déstabilisante que de dévoiler des contenus du haut d'une position asymétrique où l'on occupe l'incontestable sommet investi d'une quasi toute puissance institutionnelle, peut-être aussi plus enrichissante. Tout ceci ne remet évidemment pas en cause les compétences de l'enseignant mais entraînera ce dernier à des confrontations (avec l'élève, avec l'extérieur, surtout dans le cadre de lycées techniques) qui ne peuvent qu'être bénéfiques. Enseigner c'est aussi apprendre. Ce modèle implique d'importantes transformations institutionnelles.

Aumont & Mesnier (1992: 273-278) proposent une pédagogie qu'ils estiment pertinente pour tous les types de formation<sup>48</sup>. Pour comprendre la portée formative du projet dans l'optique de ces auteurs, il convient de rappeler que leur ouvrage, *L'acte d'apprendre*, montre l'interdépendance de deux aspects constitutifs des processus d'apprentissage, à savoir 'chercher' et 'entreprendre' (concept préféré à celui de projet tant il est vrai que ce dernier possède actuellement un trop plein de sens, particulièrement dans le domaine pédagogique). La thèse présentée et étayée durant tout l'ouvrage est: "l'entreprendre et la recherche sont très exactement les conditions d'effectivité de l'acte d'apprendre" (Ibid.: 43).

Voici les deux traits généraux proposés pour justifier l'utilisation généralisée du projet pédagogique:

- l'intérêt s'épuise vite si l'objet n'est pas vraiment investi et il est difficile d'investir un objet que l'on n'a pas choisi. Entreprendre est le corollaire nécessaire à tout apprentissage car il implique l'autonomie du choix (qui projette l'être en avant et fait appel à ses aspirations de liberté et de responsabilité) que chercher n'implique pas en soi. Le projet permet la construction autonome d'un savoir: par le travail d'élaboration, la définition d'objectifs et de stratégies, la confrontation avec autrui qui amène à la résolution de conflits socio-cognitifs, il est le gage d'une appropriation effective du savoir. Charlot (1992: 130) fait l'hypothèse que pour réussir à l'école, il faut travailler, mais pas n'importe comment: faire mécaniquement le programme n'est pas forcément suffisant, et surtout ne garantit pas une intégration durable des savoirs. Le projet peut donc aider l'apprenant à s'investir, ce qui implique l'octroi d'une réelle autonomie et pas seulement l'appropriation d'un pseudo-projet déjà planifié par l'enseignant qui risquerait plutôt d'entraîner des frustrations.
- entreprendre incite à l'efficacité, car cela implique la confrontation à un résultat, plus ou moins satisfaisant. Le résultat, c'est la sanction de la réalité. L'analyse de l'écart entre projet anticipé et résultat est susceptible d'éclairer lacunes et insuffisances et d'inciter l'apprenant à les combler (afin d'obtenir la satisfaction escomptée).

Le projet implique la nécessité d'identifier et d'évaluer les résultats tangibles de l'action (Aumont & Mesnier, 1992: 114). Malheureusement l'école traditionnelle insiste trop sur l'évaluation de résultats en se centrant sur les erreurs et les lacunes. L'apprenant peut osciller entre sous-estimation de ses acquis (ce qui peut freiner la motivation ou entraîner une dévalorisation de la représentation de soi), dont une partie seulement est évaluée en terme de résultats objectivés et non de processus, et euphorie ponctuelle dans les temps d'examens (survalorisés car déterminants pour la 'carrière' scolaire).

---

<sup>48</sup> Ils mentionnent le fait que la pédagogie du projet a été dépréciée aux yeux des enseignants de filières valorisées par son utilisation quasi-exclusive dans des luttes pour combattre l'échec scolaire.

La valorisation et l'utilisation des processus d'apprentissage et de ses résultats (même négatifs, comme nous venons de le voir) par l'apprenant sont liées à la possibilité que ce dernier aura eu d'entreprendre réellement pour apprendre (Ibid.).

#### BIBLIOGRAPHIE:

- Agulhon, C. (1982). Quelques aspects de l'enseignement professionnel en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11, pp. 301-317.
- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Puf.
- Baubion-Broye, A. & Malrieu, P. (1987). Pour une étude de la structure et de la genèse du projet. In: M. Bru & L. Not (sous la direction de), *Pour une étude de la structure et de la genèse du projet*. Toulouse: pp. 129-150.
- Boutinet, J.-P. (1989). La temporalité: histoire et projet. In: G. Pineau & G. Jobert (sous la direction de), *La temporalité: histoire et projet*. Paris: L'harmattan. pp. 157-172.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris: Puf.
- Boyer, R., Bounoure, A. & Delclaux, M. (1991). *Paroles de lycéens*. Paris: Editions Universitaires- INRP.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11, pp. 119-147.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Clémence, A., Deschamps, J.-C. & Roux, P. (1990). Transformation des visions de soi et du monde durant l'apprentissage professionnel. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, pp. 27-48.
- De la Garanderie, A. (1982). *Pédagogie des moyen d'apprendre*. Paris: Le Centurion.
- De la Garanderie, A. (1991). *La motivation*. Paris: Le Centurion.
- Debry, M. (1990). Les projets de vie des adolescents ou les visages de la jeunesse une et multiple. *Recherche en éducation: théorie et pratique*, 0, pp. 3-20.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- Dupont, J.-B., Ballif, J.-F. & Jobin, C. (1987). Rôle et fonction des intérêts dans la définition du projet professionnel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16, 207-22
- Fornier, Y. (1989). La motivation des lycéens de classe terminale: effets sur la réussite au baccalauréat et sur la réalisation de projets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18, pp. 139-153.
- Fournet, M. (1989). Construction du projet personnel à la fin des études secondaires. In: G. Pineau & G. Jobert (sous la direction de), *Construction du projet personnel à la fin des études secondaires*. Paris: L'Harmattan. pp. 101-104.
- Hedelin, L. & Sjöberg, L. (1989). The development of interests in the swedish comprehensive school. *European journal of psychology of education*, 4, pp. 17-35.
- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11, pp. 107-125.

- Huteau, M. (1993). La psychologie du projet: entretien avec Michel Huteau. In: A.D.A.P.T. (sous la direction de) *La psychologie du projet: entretien avec Michel Huteau*. Paris: A.D.A.P.T. pp. 7-13.
- Inaebit, L.-C. (1993). *Les stratégies d'apprentissage*. Lausanne: CVRP.
- Lage, E. (1993). *Lycéens et pratiques scientifiques*. Paris: L'Harmattan.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Puf.
- Lehalle, H. (1985). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.
- Muller, J.-L., Gullung, P. & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: une méta-analyse. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17, pp. 53-69.
- Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. Cousset (Fribourg): Delval.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: Puf.
- Rochex, J.-Y. (1993). Interrogations sur le "projet": la question du sens. In: A.D.A.P.T (sous la direction de). *Interrogations sur le "projet": la question du sens*. Paris: A.D.A.P.T. pp. 65-80.
- Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris: Puf.
- Shavelson, R. & Byrne, B. (1986). On the structure of the adolescent self-Concept. *Journal of educational psychology*, 78, pp. 474-481.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In: H. Malewska-Peyre & P. Tap (sous la direction de) *Socialisation et construction de l'identité personnelle*. Paris: Puf. pp. 49-73.
- Tap, P & Oubrayrie, N. (1993). Projets et réalisation de soi à l'adolescence. In: A.D.A.P.T (sous la direction de) *Projets et réalisation de soi à l'adolescence*. Paris: A.D.A.P.T. pp. 15-41.
- Wiel, G. (1992). *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ*. Lyon: Chronique sociale.

**Liste des documents de recherche du projet:  
"Apprendre un métier technique aujourd'hui"**

- No 1 Interactions sociales et transmission des savoirs techniques.  
Travaux de séminaire. (Décembre 1994). - 66 p.  
*Chantal Blanc, Daria Michel, Isabelle Villard & Anne-Nelly Perret-Clermont.*
- No 2 Repérage bibliographique concernant la Formation Professionnelle, à travers la revue Panorama et le Programme National de Recherche "Education et Vie Active". (Décembre 1994). - 58 p.  
*Franco De Guglielmo, Annalisa Bazan & Jean-François Perret.*
- No 3 Le système suisse de formation professionnelle: repères généraux. (Mars 1995). - 32 p. *Danièle Golay Schilter.*
- No 4 Regards sur l'organisation et les enjeux de l'enseignement à l'Ecole Technique de Sainte-Croix. (Mars 1995). - 79 p.  
*Danièle Golay Schilter.*
- No 5 Les élèves de l'Ecole Technique de Sainte-Croix: données quantitatives. A la recherche d'éléments de description et de comparaison signifiants. (Août 1995). - 20 p. *Jean-François Perret.*
- No 6 Nouvelles technologies dans une Ecole Technique: logique d'équipement et logique de formation. (mai 1997). -53 p. *Jean-François Perret.*
- No 7 Aux prises avec l'informatique industrielle: collaboration et démarches de travail chez des élèves techniciens. (Février 1997). - 87 p.  
*Danièle Golay Schilter, avec Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret, Franco De Guglielmo & Jean-Philippe Chavey.*
- No 8 Transmission de savoirs techniques: la relation maître-élève-savoir dans la perspective d'une psychologie socio-culturelle. (Mars 1996). - 49 p.  
*Nathalie Muller.*
- No 9 Interactions entre maître et élèves en cours de travaux pratiques. (Mars 1997). - 35 p.  
*Jean-François Perret, Anne-Nelly Perret-Clermont & Danièle Golay Schilter.*
- No 10 Apprendre un métier technique aujourd'hui: représentations des apprenants. Rapport scientifique. (Février 1997). - 33 p.  
*Claude Kaiser, Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret & Danièle Golay Schilter.*
- No 11 Résoudre à deux un problème de fabrication assistée par ordinateur: analyse interlocutoire d'une séquence de travail. (Mars 1997). - 24 p.  
*Pascale Marro Clément.*
- No 12 Interactions sociocognitives dans une tâche d'informatique industrielle: quel en est l'efficacité? (Mars 1997). - 27 p.  
*Danièle Golay Schilter, Jean-François Perret, Anne-Nelly Perret-Clermont & Franco De Guglielmo en collaboration avec Jean-Philippe Chavey .*
- No12bis Sociocognitive interactions in a computerised industrial task: are they productive for learning? - 27 p.  
(Mars 1997 / version en anglais du document No 12).  
*Danièle Golay Schilter, Jean-François Perret, Anne-Nelly Perret-Clermont & Franco De Guglielmo en collaboration avec Jean-Philippe Chavey .*
- No 13 Apprendre la fabrication assistée par ordinateur: sens, enjeux et rapport aux outils. (Mai 1997). *Danièle Golay Schilter.*

- No 14      Aperçu des travaux du séminaire de recherche: "Interactions sociales et acquisition de savoirs techniques" (Novembre 1997).  
*Jean-François Perret (ed.)*
- No 15      Ressources bibliographiques. (Novembre 1997). *Jean-François Perret & al.*
- NO 16      Choisir et prendre en charge sa formation? (à paraître)  
*Claude Kaiser, Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret*