

## A învăța și a preda eficient în școală

Perspective psihosociale asupra posibilităților și limitelor învățării în situația școlară clasică

*Anne-Nelly Perret-Clermont* \*

### Introducere

Care sunt limitele transmiterii de cunoștințe în cadrul școlii? Să vedem, dintr-o perspectivă psihosocială, dacă contextul școlar este într-adevăr compatibil (și dacă da, în ce condiții) cu transmiterea unor anumite cunoștințe și deprinderi, și care sunt eventualele alternative care pot fi avute în vedere mai ales în ce privește formarea profesională. Prin situație școlară, prin școală, înțeleg maniera clasică de a concepe procesul de învățământ spre deosebire de manierele cele mai răspândite în lumea contemporană (și nu formele de pionerat, marginale sau originale, care ar trebui studiate separat și care nu constituie subiectul prezentului articol).

Ce putem transmite în cadrul școlar? Voi aborda această întrebare din perspectiva psihologului, cu o oarecare admirație pentru această extraordinară capacitate a ființei umane de a învăța, reușind astfel să-și însușească nu numai memoria propriei experiențe ca specie, ci și bagajul cultural oferit de anturaj, de către interlocutori; admirație, de asemenea, pentru această facultate oferită de psihisme nu doar de a învăța, ci și de a îmbogăți, prin intermediul noilor creații, resursele umanității. Specia umană, spre deosebire de animale, poate transmite, mai mult sau mai puțin conștient, experiența proprie, din generație în generație. Acest lucru, după părerea mea, în calitate de psiholog, e din nou un fapt miraculos! Ce fenomene se află în spatele acestei capacități de a sfida timpul – sau mai degrabă de a profita de pe urma lui – pentru a transmite experiența din generație în generație? În ce mod organizarea relațiilor interpersonale face posibilă această moștenire? În această dinamică, care este rolul școlii – invenție instituțională relativ recentă în istoria umanității? Problema corelativă de origine pedagogică care se pune e de a ști cum să favorizăm această capacitate de a învăța, de a-și apropria cunoștințele, de a crea și de a transmite? Decurge de aici o adevărată miză pentru orice societate, ea dobândind o importanță aparte în societatea noastră, pentru că bagajele sale culturale par să se îmbogățească și să devină mai complexe într-un ritm rapid, în timp ce legăturile de solidaritate între generații sunt supuse unor puternice tensiuni. Ce rol poate avea școala?

Școala nu se află la originea tuturor cunoștințelor. A învăța să vorbești, de exemplu, e o încercare de o dificultate extraordinară, pe care copilul o depășește de obicei *înaintea*

---

\* Universitatea din Neuchâtel.

intrării sale în școală! Sistemul școlar clasic, așa cum îl cunoaștem, l-ar putea învăța să vorbească? Putem căuta și alte exemple de sarcini complexe care se însușesc în afara sălii de clasă. În cele ce urmează, vom examina problema însușirii deprinderilor tehnice și profesionale contemporane legate de utilizarea instrumentelor informatizate sofisticate. Aceste noi deprinderi necesită nu numai competențe individuale, ci și competență din partea echipelor care trebuie să organizeze coordonarea, uneori foarte complexă, a competențelor individuale prezente – în asemenea măsură încât psihologul se poate întreba pe bună dreptate dacă e într-adevăr vorba despre competențe individuale, cele de care se ocupă în mod normal școala, sau dacă, pentru a fi mai riguroși, nu s-ar putea vorbi despre competențe sinergice, competențe colective, așa cum vom demonstra mai târziu. Dacă așa stau lucrurile, munca cercetătorului în psihologie devine mai complexă. Căci în istoria științifică a acestei discipline, cu câteva excepții, au fost studiate competențele individuale cu predilecție și, trebuie s-o spunem, în legătură cu sarcini relativ simple.

Care este nivelul cunoștințelor noastre de psihologie socială în ceea ce privește procesele care intervin în învățarea unei sarcini, în asimilarea unei informații, ba chiar a unor deprinderi tehnice complexe? Această întrebare va fi abordată în continuarea articolului prin intermediul unui „triptic”. Înainte de a ajunge la câteva concluzii preliminare, vom însoți echipa condusă de Jean-François Perret în cadrul proiectului „Învățarea unei meserii tehnice în prezent” ce face parte din Programul Național de Cercetare PNR 33.

## Metodologie

Tipul cercetărilor prezentate aici își au originea într-o mișcare cu două sensuri: de la cercetarea de teren la cercetarea de laborator, pe urmă de la cercetarea de laborator la cea de teren, dând naștere unui „du-te-vino constatativ”. E vorba de a culege informații empirice, de a îndrăzni o încercare de problematizare a acestor observații sprijinindu-ne pe anumite teorii (sau pe „frânturi” de teorie) pentru a da naștere unor ipoteze. Acestea vor fi studiate fie în cadrul unei investigații de teren, fie în laborator. Această ultimă abordare oferă anumite circumstanțe care permit simplificarea situațiilor, adică „purificarea” lor, datorită menținerii constante a unui anumit număr de variabile, continuând demersul cu o anchetă foarte precisă. Cercetarea de teren aduce în prim-plan complexitatea realității. Demersul investigativ nu are de-a face doar cu variabile controlate, ci și cu factori necunoscuți sau, în orice caz, de care nu ne dăm seama; ea dă naștere unor efecte mult mai complexe, ea ne invită să luăm în considerare afirmațiile actorilor sociali sustrași astfel simplului rol de „obiecte” de observație.

## I. Triptic

### 1. Prima parte – Psihologia socială a proceselor de învățare

Cum funcționează gândirea, cum se realizează acest miracol al transmiterii și al comunicării de la o persoană la alta? Dincolo de motivațiile individuale și de posibilitățile cognitive ale fiecăruia, se poate distinge în ce *condiții interpersonale și instituționale* devin posibile însușirea de cunoștințe și dezvoltarea gândirii? Cum reușesc reflecția, judecata organizată, creativitatea intelectuală, artistică, tehnică, imaginația, organizarea colectivă și constructivă a vieții sociale să ducă, prin intermediul interacțiunilor, la construirea de sens și la elaborarea unor strategii fecunde?

Deseori, disfuncțiile unui proces atrag mai mult atenția și căutarea de interpretări decât funcționarea sa normală. De aceea, ne vom ocupa mai întâi de situațiile de eșec în învățare și în special de modalitățile prin care actorii sociali (școala, dar și elevii, uneori chiar și cercetătorii) încearcă să explice acest fenomen. Mai apoi, va urma o distanțare de aceste interpretări „naive”, căutând să formulăm ipoteze alternative. Acest lucru ne conduce la studiul proceselor de învățare nu doar din perspectiva reușitei sau a eșecului *indivizilor*, ci replasând această activitate de însușire de cunoștințe și sensul care îi este atribuit în cazul succesului sau insuccesului, în perspectiva relațiilor interpersonale și a proceselor de comunicare care condiționează învățarea. Vom lua în considerare un spațiu sociocultural mai extins în care sunt „plasate” aceste relații interpersonale și interacțiuni sociale.

### A. Eșecurile și interpretările lor

#### În teren

Insuccesele școlare sunt în general receptate ca mari neplăceri de către elevi, fie că e vorba despre repetenții, fie că e vorba despre orientare și reevaluare școlară (plasarea într-o filieră de studiu puțin prestigioasă), fie că e vorba, pur și simplu, despre repetarea unor note slabe. Studiul vieții școlare ne demonstrează fără putință de tăgadă că presupusul coeficient de inteligență al elevilor nu e nici pe departe singura variabilă care poate defini probabilitatea de orientare negativă sau de eșec : motivația, starea de sănătate, suportul venit din partea familiei, violențele, viața afectivă, limbile vorbite etc. sunt atât puncte de plecare, cât și obstacole pentru deplina angajare în activitate a „elevilor studioși” și pentru recunoașterea socială de care are nevoie viața școlară. De altfel, însăși regulile de funcționare a instituțiilor de învățământ fixează *a priori* praguri de reușită : școala nu s-a imaginat niciodată ca fiind susceptibilă de a-i face pe toți elevii să atingă nivelul maxim al exigențelor sale (nu și-a imaginat că „clienții” săi pot aspira și pot fi capabili de acest lucru). Insuccesul e astfel înscris în funcționarea instituției însăși. Și dincolo de ceea ce datorăm caracteristicilor specifice școlii, sociologii au demonstrat de nenumărate ori, cu mult timp în urmă, existența unor puternice corelații între originea socială a elevilor, nivelul de educare a părinților, originea lor culturală, locul de rezidență și șansele lor de a reuși la nivel școlar.

#### În laborator

După ce au realizat instrumente psihometrice independent de experiența școlară, susceptibile de a măsura inteligența înțeleasă ca o variabilă cvasi-biologică, mulți psihologi au trăit în decursul anilor 1960-1970 o mare decepție (sau o etapă de un interesant realism ! ) descoperind că la nivelul testelor psihologice se regădesc aceleași corelații ca și cele descrise de sociologii amintiți mai sus. Contextul social, cultural și familial are aceeași pondere în definirea competențelor psihologice și a celor școlare ? Sau intervin și alți factori, și problema trebuie reformulată ?

Împreună cu Maria Luisa Schubauer-Leoni, Michelle Grossen și alți colegi, am modificat condițiile de prezentare a testelor, în situații de clasă și de laborator, pentru a observa ce anume afectează performanțele lor (vezi mai ales Perret-Clermont, Grossen, Nicolet și Schubauer-Leoni, 1979 ; reeditare adăugită, 1996 ; Carugati și Perret-Clermont, 1999). Astfel, folosind un plan experimental ingenios, Schubauer-Leoni (1990) constată că atunci când prezentăm unor copii de cinci ani o sarcină spunându-le fie că o vor realiza cu o „educatoare”, fie că e vorba despre un „joc” pe care îl vor juca cu o „doamnă”, rezultatele arată că la vârsta grădiniței copiii au performanțe mult mai bune în prezența „doamnei”, în timp ce, șase luni mai târziu, în clasa I, nivelul de performanță e mai ridicat dacă persoana le este prezentată ca fiind o învățătoare : competențele cognitive sunt influențate

datorită unor efecte ale rolurilor sociale care diferă în funcție de contextul instituțional. Monteil (1990) demonstrează că elevii despre care se spune că sunt buni sau slabi au performanțe diferite în funcție de contextul de interogare: privat sau public, adică în funcție de vizibilitatea competenței personale care ameliorează performanța unora și o slăbește pe a celorlalți. În alte cercetări (Grossen, Iannaccone, Liengme Bessire și Perret-Clermont, 1996) s-a constatat că, în cadrul activității în diade, performanțele tind să fie mai puțin bune atunci când copiii cred că partenerul lor e mai competent decât ei, chiar dacă această credință e falsă.

Ne este imposibil să enumerăm aici toate rezultatele acestui curent de cercetare. Să subliniem doar cât de des s-a observat că competența individului este influențată de raportul pe care îl stabilește cu cunoașterea (mai ales prin intermediul scenariului situației), de imaginea pe care o are despre partener, de interacțiunea socială care are loc. În consecință, trebuie să constatăm că testul sau proba pedagogică nu măsoară doar competența, ci mai degrabă *performanța* (aproape în sensul teatral al termenului) pe care copilul crede că trebuie s-o demonstreze în situația în care e pus.

Putem construi oare, în laborator, situații în care copiii care au performanțe slabe să se dovedească capabili la un moment dat de reușită, o dată cu înțelegerea „scenei”? Un pre-test a avut astfel ca scop recrutarea elevilor cu un nivel de performanță scăzut. Mai apoi, acești elevi au fost puși în fața aceleiași sarcini, dar în condiții bine stabilite. O fază de post-test, ulterioară, le măsoară din nou nivelul. Rezultatele au arătat, în mod repetat, că e posibil să creștem, în anumite condiții, situații experimentale de laborator în care „întârzierile” de competență ale celor mai slabi să se dovedească compensate în timpul post-testului. Zece minute de „ședință” în laborator sunt *uneori* susceptibile de a face „să dispară” „handicapurile” socioculturale ale acestor copii în ceea ce privește testele în cauză (Perret-Clermont *et al.*, 1979; reeditare adăugită, 1996).

Care sunt condițiile pentru ca acest „miracol” să se producă în laborator? Să facem un rezumat: e necesar, bineînțeles, ca acești elevi să fi atins un nivel de bază care să le permită abordarea sarcinii; trebuie, mai apoi, ca atunci când se angajează în rezolvarea sarcinii să fie confrunțați cu puncte de vedere diferite de ale lor. Sarcina trebuie să fie clar definită astfel încât obiectul disputei, subiectul de reflecție care le este prezentat să fie perceput în același fel de către experimentator și de către elev – acest lucru necesită o formă de spațiu de negociere în sânul relației (Grossen, 1988; Grossen, Liengme Bessire și Perret-Clermont, 1997). Trebuie de asemenea ca și consemnul dat pentru rezolvarea sarcinii să explice copilului motivele de acțiune sau de gândire pe care va trebui să le demonstreze (Donaldson, 1978; Light și Perret-Clermont, 1989). Observăm că atunci când aceste condiții sunt reunite, copilul începe să-și dea seama ceea ce gândește persoana care urmează să-l evalueze, începe să înțeleagă că există un dezacord între ceea ce la prima vedere a crezut că trebuie să răspundă și ceea ce de fapt se așteaptă ca el să răspundă, luând în considerare aspectul normativ al punctului de vedere al partenerului său; astfel, are mai multe șanse de a înțelege în ce direcție trebuie să-și pornească „motorul” intelectual pentru a oferi răspunsurile potrivite (sau, în orice caz, așteptate).

Aceste abordări reproblematicizează obiectele presupunerilor noastre. Tendința părinților, învățătorilor și profesorilor, și chiar a psihologilor e aceea de a considera că atunci când un copil eșuează la un test, *el* e pur și simplu *incompetent*. Ipoteza alternativă coonduce la o reformulare a problemei. Ea constă în a ne spune că atunci când un copil eșuează la un test nu înseamnă neapărat că copilul duce lipsă de competențe, ci că se prea poate ca el să nu fi înțeles care era obiectul activității intelectuale cerute de acel test. Cu alte cuvinte, e vorba de o invitație de a lua în seamă și aspectele ce țin de comunicare: care sunt resorturile sale, cum evoluează ea desemnând mai mult sau mai puțin ambiguu și chiar paradoxal obiectul reflecției sale și noemele sale de referință? Cine cu cine vorbește,

despre ce și cu ce scop? Studiul recent al comportamentului copiilor surzi în astfel de sarcini de test (Perret, Prélaz și Perret-Clermont, 1994a ; Perret, Prélaz și Perret-Clermont, 1994b ; van Loon, Perret-Clermont, Perret și Marro-Clément, 1998) subliniază importanța luării în considerare a manierelor de a comunica în cazul surzilor bineînțeles, dar fără îndoială, același lucru se petrece și în cazul copiilor normali.

### *B. Înapoi la cercetarea de teren cu noi ipoteze în termeni de comunicare și intersubiectivitate de construit într-o micro-istorie*

Aceeași problemă, inițial formulată în termeni de competențe individuale și reformulată în termeni de comunicare interpersonală ne conduce din nou la cercetarea de teren, de astă dată înarmați cu ipoteze noi! Am dorit să observăm mai ales situații de comunicare din cadrul clasei, între profesori și elevi sau doar între elevi, pentru a încerca să înțelegem de ce *uneori* explicațiile discrete pe care elevii le schimbă între ei par mai eficace decât cele formale de la catedră.

Cadrul teoretic dezvoltat de sociolingvistul Rommetveit (Rommetveit, 1974 ; Rommetveit, 1976) e un sprijin important pentru a ghida astfel de observații. În contextul conversației din clasă, ca și în cazul conversației din alte contexte, intersubiectivitatea dintre parteneri se stabilește în baza unui anumit număr de reguli implicite care coordonează structurarea socială a rolurilor, a așteptărilor și a referințelor la conversațiile anterioare. Pentru ca o situație de învățare să aibă șanse de a fi eficientă, comunicarea dintre parteneri, profesori și elevi trebuie să fie suficient de mult centrată pe același obiect al discursului și al reflecției, condiție necesară pentru ca elevii să construiască cunoașterea așteptată de la ei și pentru ca să știe ce competențe trebuie să demonstreze atunci când sunt testați. Cestari (1997) a transcris interacțiunile înregistrate în cursul orelor de matematică desfășurate la clasa a II-a, la Geneva și la Recife, în Brazilia. Atunci când recitim transcrierile sale, în ciuda faptului că apar toate schimburile verbale și un anumit număr de gesturi, devine evident faptul că e foarte dificil să înțelegi din exterior ceea ce se spune, adică din afara contextului (nu e vorba despre o critică la adresa învățătorilor, ci de o simplă descriere psihosociologică a situației), căci există întotdeauna mult „zgomot” în timpul comunicării pedagogice. Elevul bun e acela care ajunge să înțeleagă, în tot „zgomotul” și activitatea pedagogică, care e lucrul asupra căruia trebuie să se concentreze și în care trebuie să se dovedească competent în cursul probelor școlare.

Încă un exemplu. În timpul unei lecții de biologie dintr-un liceu elvețian, profesorul a așezat elevii doi câte doi în fața unui microscop pentru a observa o celulă vegetală. Mai proiectase pe un ecran un desen al unei astfel de celule. Timp de douăzeci de minute are loc o ciudată foială în clasă. Nu era limpede nici pentru profesor, nici pentru observator dacă elevii lucrau serios și reușeau sau nu să rezolve sarcina. Ce se întâmpla de fapt? La un moment dat profesorul a avut o revelație: „Ah, dar membrana nu e neagră! Nu e desenată cu tuș pe lamela microscopului! Doar pe ecran apare desenată cu negru, dar dacă vreți să o vedeți, nu căutați o linie neagră!”. Acest mesaj era esențial. Dacă profesorul nu ar fi avut această intuiție în ce privește dificultatea elevilor de a se concentra asupra unei soluții corecte, el nu ar fi putut să ducă la bun sfârșit exercițiul. Totuși, nu a reușit în totalitate, întrucât, chiar renunțând la culoarea neagră, elevii nu reușeau să vadă membrana. A fost nevoie să scoată din geantă un „indicator”, instrument prețios, pentru a trece de la microscop la microscop și de a arăta concret obiectul atenției.

Putem înmulți exemplele ce se referă la activitatea de construire a intersubiectivității între profesori și elevi, circumscrisă de activitatea de predare/învățare din școală: e nevoie de ajustări reciproce pentru a fi siguri că se vorbește de același lucru, pentru a fi

siguri că este vizată aceeași realitate. De fapt, care este această realitate? E vorba despre înțelegerea lucrurilor, despre reperarea unor elemente din realitate (o membrană, de exemplu) sau mai sunt și alte aspecte care intervin aici? Acest lucru îl demonstrează Schubauer-Leoni (1986) atunci când solicită unor elevi de clasa a IV-a să ofere exerciții de matematică unor elevi din clasa a II-a și le observă comportamentul – care nu se dovedește a fi doar de natură cognitivă! Astfel, elevul, asemenea altora, își trece mâna prin păr și spune: „Ei bine! Trebuie să-i dau ceva destul de dificil! Să nu reușesc să-l facă!”, pentru că are acum șansa de a fi dascălul care pregătește un exercițiu pentru un alt elev, pare că vrea să-și joace rolul în concordanță cu reprezentările sale privind statutul celui care cunoaște și dorește să delimiteze o distanță clară în termeni de cunoaștere între el și subiecții lui.

Reluând această problemă, Grossen (1988; 1989) solicită unor copii, care au rezolvat testul piagetian de conservare a cantității lichidelor, să binevoiască să aplice același test altor copii și astfel să joace rolul expertului. Dar ce aude experimentatorul la un moment dat? Copilul care încearcă să imite vorbele experimentatorului auzite cu câțva timp în urmă iese din rol și îi spune colegului său mai mic: „Gândește-te bine! E o capcană undeva!”. Un alt copil, în timp ce aplica testul, îi arunca priviri malițioase doamnei Michelle Grossen, care se afla în spatele camerei de filmat ca și cum ar vrea să-i spună: „Vezi? Am să reușesc, va răspunde greșit!”.

Faptul că elevii își reprezintă școala ca un loc unde există „capcane” și „păcăleli”, unde profesorul deține o anumită cunoaștere care îi poate permite să-i facă să eșueze pe unii elevi... ne determină să ne punem întrebări cu privire la imaginea pe care elevii o au despre această arhitectură a intersubiectivității în situațiile de clasă! Se pare că aspectele raționalității cunoașterii, definite în mod abstract, în afara oricărui câmp social, conlucrează în paralel cu alte aspecte privind necesitatea de a-și proteja imaginea, de a-și păstra identitatea, rolul social etc.

### *C. Inserarea micro-istoriei elevului (și a profesorului său) în câmpul de activitate mai larg al grupului social și al culturii*

Diferite curente teoretice converg în prezent pentru a arăta că elevii care gândesc și învață se află în centrul interacțiunilor sociale esențiale, care îi solicită, îi ajută sau îi frânează, care le furnizează unele instrumente de lucru, ba chiar modele de a acționa și de a gândi, și asta la toate nivelurile. Aceste interacțiuni sociale sunt situate istoric. Ele sunt intermediare de către lexic, semne, scriere, modalități de reprezentare (celula, de exemplu), adică prin variate medieri simbolice vehiculate prin cultură și prin tradițiile disciplinare și profesionale. Acestei culturi ce ține de mediu i se adaugă cultura specifică clasei, ramurii școlare și persoanelor prezente care au fiecare un trecut intelectual și afectiv ce va participa la interpretarea situației prezente de învățare sau de probă pedagogică. Să ținem seama de faptul că aceste persoane sunt interdependente: profesorul de biologie nu poate fi un bun profesor decât dacă elevul e un bun școlar – dar în legătură cu ce? E vorba de a cunoaște care e sarcina, raționamentul pe care aceasta îl presupune, ce discurs trebuie elaborat. Cum poate profesorul crea cadrul și cum poate el dirija un dialog care să-i permită construirea unei astfel de intersubiectivități?

Pe parcursul acestui articol s-a putut observa deja că obiectul acestor cercetări s-a modificat: de la problema inițială a eșecurilor și incompetențelor elevului sau profesorului, considerate individuale, se ajunge puțin câte puțin, pentru explicarea unor observații, la punerea problemei în termeni de comunicare și de organizare a acestei comunicări. Întrucât

comunicarea nu e un fenomen individual, ci colectiv, iar sarcina procesului de predare/învățare e aceea de a armoniza resursele individuale și colective ale mijloacelor tehnice sau semiotice care permit stabilirea comunicării în raport cu același obiect al discursului sau al reflecției. Pornind de aici se va putea construi transmiterea cunoștințelor.

## **2. Partea a doua – Psihologia socială a spațiului terapeutic și a oricărui spațiu de elaborare a experienței**

În ce alte situații se poate vorbi despre un proces de elaborare psihică a experienței, punere în comun a ceva ce este trăit și care devine obiectul discursului comun? Pentru a ne distanța de situația didactică, am încercat împreună cu Michelle Grossen și alți colegi să examinăm situațiile psihoterapeutice (Grossen și Perret-Clermont, 1992). Cum se realizează în aceste locuri punerea în comun a unei suferințe, a unei cereri, a unei oferte de instrumente teoretice? Cum se ajunge la elaborarea de noi obiecte ale gândirii? Ne-am întrebat dacă ceea ce se petrece în spațiul terapeutic ne poate ajuta să înțelegem ceea ce se petrece în spațiul pedagogic.

### *A. Cum funcționează spațiile terapeutice ?*

În contextul terapeutic, atunci când o persoană suferă sau se plânge, ca și în cadrul pedagogic, atunci când un copil învață mai greu, există tentația de a da naștere la interpretări bazate pe atribuiri sociale *externe*. Cu siguranță, pacientul are dificultăți, de aceea cere un consult. Terapeutului care îl primește îi revine sarcina de a organiza condițiile de interacțiune, astfel încât să existe un spațiu de securitate pentru ca emoțiile, amintirile, cuvintele să se exprime și puțin câte puțin să se ajungă la o elaborare mentală nouă. Fără îndoială, acest ultim aspect de *noutate* reprezintă în același timp miza terapiei și „motorul” acesteia. Ne putem întreba, referindu-ne la situația pedagogică, care sunt contextele și strategiile care permit construirea discursului comun, elaborarea unei inter-subiectivități și, paralel, a unei emancipări a persoanei care îi va permite să elaboreze idei noi, adică să asimileze și să creeze cunoaștere.

### *B. Înțelegerea dinamicii spațiului terapeutic poate ajuta la înțelegerea dinamicii spațiilor de gândire și învățare ?*

În cadrul terapeutic, cererea și oferta sunt negociate : clientul nu înțelege acest lucru de la început, ci se prezintă cu niște așteptări ce au o oarecare influență asupra felului de acțiune al terapeutului. Același lucru se petrece și între un elev și profesorul său.

Contextul terapeutic oferă un cadru spațial, temporal și relațional al cărui păstrător e prin definiție terapeutul. Faptul de a forța sau de a depăși cadrul e imediat interpretat ca având un sens ce va trebui elaborat în contextul actului terapeutic. Cadrul oferă în același timp securitate, dar ajută și la identificarea spațiului psihic în interiorul căruia se derulează prezentul efort. Psihoterapeutul și dascălul sunt păstrătorii unui cadru care trebuie să fie explicit și în interiorul căruia să se desfășoare obiectele supuse gândirii, învățării și creației. Dar acest cadru nu plutește într-un vid social : el însuși e inserat într-un context instituțional care servește într-o oarecare măsură de „cadru al cadrului”. Pentru contextul terapeutic, psihoterapeuții fixează cadrul adecvat exercitării disciplinei lor : ceea ce este admis și cum trebuie să se acționeze în interiorul contextului. Orice abatere semnificativă de la aceste norme va fi sancționată prin pierderea recunoașterii din partea colegilor. O paralelă poate fi făcută cu instituția școlară unde profesorul e păstrătorul cadrului în activitatea sa la clasă. Dar profesorul nu e izolat : școala îi fixează rolul, îl susține prin

acest „cadru al cadrului”, ceea ce îi oferă securitate (știe ce se așteaptă de la el), dar îi și limitează modalitățile de derulare a interacțiunilor cu elevii. Acest context instituțional care este școala, unde rolurile sunt interdependente, unde procedurile, regulamentele, valorile afectează maniera în care elevul și profesorul percep raporturile lor cu cadrul, este el însuși inserat într-un spațiu și mai larg, cel al culturii sociale, cu simbolurile, limbajul, tradițiile, diviziunea muncii și mizele sale politice și economice.

Problema devine atunci cea a înțelegerii, în sânul acestui spațiu cultural, dar și în spațiul școlii, în spațiul întâlnirii dintre profesor și ele și, în sfârșit, în spațiul gândirii elevului, cum și în ce condiții se produce actul de învățare. E vorba atunci de descoperirea, pornind de la ipoteze precise, în interiorul diferitelor niveluri de analiză, a urmelor acestui proces de învățare. Acest lucru a încercat să-l facă Pascale Marro-Clément (Marro-Clément, 1997; Marro-Clément, Trognon și Perret-Clermont), dezvoltând o metodologie minuțioasă de observare a acestor procese în planul interacțiunilor.

### **3. Partea a treia – Psihologia socială a vieții elevului: parcurs școlar, imagine de sine și sentimentul de control asupra propriului viitor**

#### *A. Imaginea parcursului școlar*

Vom analiza aici parcursul școlar al elevului, mai ales imaginea de sine și sentimentul de control asupra propriului viitor, care se pare că se dobândesc pe parcursul școlarității. Într-adevăr, imaginea pe care elevul și-o face din trecutul său de succese sau insuccese în școală îi servește adesea drept reper pentru reprezentarea trecutului și chiar a viitorului său. Observăm că rezultatele vieții școlare nu constau doar în ceea ce a învățat (să citească, să socotească, să scrie etc.), dar în bună parte și în ceea ce el a crezut că învață despre propria persoană. Experiența lui emoțională e foarte importantă și putem observa cum imaginea de sine se deteriorează (uneori chiar din clasa a IV-a), în funcție de feed-back-ul negativ transmis de performanțele sale școlare. Această deteriorare a imaginii de sine nu prezintă interes doar pentru procesul de învățare, ci din nefericire și pentru alte domenii, incluzând sportul, viața socială etc. (Doise, Meyer și Perret-Clermont, 1976; Deschamps, Lorenzi-Cioldi, Meyer, 1982; Gosling, 1992; Bariaud, 1997; Bell și Perret-Clermont, 1984; Bell, Perret-Clermont și Baker, 1989; Kaiser, Perret-Clermont, Perret și Golay Schilter, 1997; Kaiser, Perret-Clermont și Perret, în curs de apariție). Orientarea spre ramurile școlare cu prestigiu scăzut influențează propria descriere a elevilor, suscitând imagini deteriorate de sine. Acestea sunt adesea asociate cu sentimentul de a nu avea control asupra viitorului, incluzând aici și viața civică. Astfel, eșecul elevului la franceză (matematică sau germană) poate avea consecințe sociale și politice mai mari! Insuccesul îl poate conduce pe elev la sentimente de angoasă și insecuritate, nu fără legătură cu teama sa de violența din școli (Clemence *et al.*, 1999). Lucrările lui Flammer (Flammer, 1994; Flammer, A. Lüthi și Kaiser, 1989; Flammer, Grob și Wearing, 1995; Flammer și Kaiser, 1992; Flammer și Rheindorf, 1991) pun în evidență legăturile dintre sentimentul de non-control asupra viitorului și sentimentele depresive.

#### *B. Reprezentări ale procesului de învățare în termeni de cum și de ce*

În școală elevul dezvoltă reprezentări despre cum să învețe și despre motivele reușitei. Aude, de asemenea, opinii privitoare la acest subiect care devin discursuri „gata confecționate” pe care ajunge să le confunde cu realitatea, cu riscul de a se găsi în imposibilitatea de a observa și de a înțelege cum învață. Se produce atunci un decalaj între *discursurile*

asupra învățării și *practicile* utilizate efectiv de elev, de unde necesitatea metodologică pentru cercetător de a se deplasa efectiv pe teren și de a examina legături între comportamentele practice și discursurile care le însoțesc.

Pentru a cerceta acest fel de decalaje, cititorul va fi purtat acum într-o „excursie” în regiunea Jura din Elveția, împreună cu echipa de cercetare a proiectului „Învățarea unei meserii tehnice în prezent”, pentru a observa procesul de învățare în Școala Tehnică din Sainte-Croix.

## II. Incursiune într-o școală tehnică

(secțiune elaborată împreună cu Jean-François Perret<sup>1</sup>)

La originea anchetei se află o serie de întrebări din partea directorilor școlilor tehnice, confrunțați cu apariția noilor tehnologii de producție asistate de computer : cum să integrezi aceste sisteme de producție, tot mai automatizate, în școală, în săli de clasă și mai ales la cursuri? Aceste tehnologii necesită alt fel de cunoștințe (mai abstracte?) și de deprinderi (mai ales relaționale?) și cum trebuie acestea predate? Se vor descurca elevii? Care sunt competențele din diferite domenii care trebuie dezvoltate? La ce intervale de timp trebuie înnoite aceste cunoștințe datorită progresului rapid al tehnologiei și, drept urmare, care sunt cunoștințele de bază care trebuie transmise? În ce măsură învățământul obligatoriu pregătește adecvat viitorii elevi ai școlilor tehnice în vederea procesului de învățare mai specializat care îi așteaptă? Fără a intra aici în amănuntele metodei observației, a interviului, a chestionarului, a consultării arhivelor suscitade de acest studiu, să amintim în linii mari rezultatele.

### 1. Evoluții paralele și multiplicitatea culturilor instituționale

De la început trebuie să menționăm că aceste schimbări tehnologice nu sunt singurele evenimente care bulversează școala și formarea profesională și tehnică la sfârșitul anilor '80 și începutul anilor '90. Apariția utilajelor cu suport informatic complex și întrebările ce se ridică cu privire la specificul învățării artei de a le mănui nu constituie, fără îndoială, decât un element al schimbării mai profunde aflate în curs de desfășurare. În Elveția, ca și în Germania, sistemul tradițional de formare profesională e dublu determinat, adică elevul petrece o parte a săptămânii în întreprindere, iar cealaltă la cursurile profesionale. Chiar și școlile tehnice cu orar complet au păstrat acest model „dual”, având, pe de o parte, ore de lucrări practice în atelier, iar pe de altă parte, ore de teorie. De altfel, în aceste școli munca în atelier a fost mult timp însoțită de o muncă de producție foarte asemănătoare cu aceea a unei întreprinderi, de vreme ce școala se autofinanța, în parte datorită acestor acțiuni lucrative adăugate programului școlar și supravegheate de profesori (de exemplu, în anii '70, la Sainte-Croix, profesorii au conceput și au fabricat ei înșiși mașini cu comenzi numerice pe care le-au comercializat sau le-au utilizat în sarcini de producție cu elevii).

Dar azi, din cauză că piața muncii se subțiază, fabricile doresc ca școlile să nu mai producă pentru a nu crea o concurență socotită neloială, pe o piață tot mai dificilă.

---

1. Conduasă în teren de Jean-François Perret, echipa de cercetare mai cuprindea și pe Daniele Golay Schilter, Luc-Olivier Pochon, Claude Alain Kaiser, Roland Bachmann, Franco de Guglielmo, Tania Zittoun și Pascale Marro-Clément. Uri-Peter Trier, director la PNR 33, anima în mod regulat atmosfera ca observator atent al „observatorilor” care eram.

De altfel, școlile de meserii devin puțin câte puțin „etatizate” („cantonalizate”), adică devin tot mai mult școli și tot mai puțin întreprinderi. Se observă că în paralel întreprinderile economice angajează tot mai puțin ucenici, îndepărtându-se astfel de tradiția formării duale. Mai mult, influența atmosferei neo-liberale actuale se abate asupra școlilor cantonalizate și le împinge să intre în competiție unele cu altele, să-și îngrijească imaginea pentru a atrage clienți și să găsească sau să ocupe ramuri noi de formare. Toate aceste elemente participă deci la atmosfera generală de schimbare în sânul căreia introducerea masivă de utilaje de lucru informatizate nu e decât un eveniment, dar poate cel mai vizibil pentru profesori, elevi și părinții lor.

În sfârșit, trebuie observat că aceste școli, în competiție unele cu altele, inspirate de un sistem dual pe cale de dispariție, se află la intersecția unor culturi transmise de instituții foarte diferite. Ele se găsesc într-adevăr la intersecția manierelor diferite de abordare și de raportare la cunoaștere care sunt tipice școlii (culturii școlare), dar și culturii profesionale a meseriilor și culturii regionale din Jura, marcate în plan civic, politic, cultural și artistic de tradițiile atâtor generații de artizani în ceasornicărie și în mecanica de precizie.

## 2. Discurs și realitate

Observăm, în cadrul școlii, ca peste tot, că o parte dintre acte fiind inconștiente, discursurile nu reflectă nici comportamentele efective, nici dorințele: reprezentările declarate sunt deseori decalate de către realitate. Discursurile au o oarecare autonomie față de aceasta, nu sunt întotdeauna subîntinse acesteia. Sunt multiple, fiecare desfășurându-se într-un spațiu de autonomie pe care îl oferă gândirea și limbajul. Care sunt aceste discursuri, ideile pe care le vehiculează și mai ales care sunt legăturile cu ceea ce se întâmplă de fapt?

Observăm că instituțiile care se ocupă de formarea profesională subliniază în discursul lor importanța culturii generale, a cursurilor teoretice, a formării în vederea descoperirii, inventivității și creativității. Aceste instituții susțin că trebuie învățate și dezvoltate deprinderile sociale.

Discursurile profesorilor din aceste școli țin să descrie elevii ca viitori profesioniști activi, autonomi, responsabili de propria lor formare. Discursul și-a schimbat perspectiva: acum treizeci de ani era descrisă formarea muncitorului manual în Elveția ca și formarea unui muncitor calificat, executant disciplinat.

Mai apare discursul tinerilor atunci când sunt întrebați în privința strategiilor de alegere a unei meserii: ei revendică autonomia propriei decizii refuzând să accepte că ar fi beneficiat de un ajutor în orientarea profesională (sfatul unui profesor sau al părinților, de exemplu). Ancheta realizată cu ajutorul unor chestionare (Kaiser *et al.*, 1997) ne arată că acești tineri au impresia că se vor putea descurca în viață pe toate planurile, dar că la școală simt că nu au nici un control asupra propriului destin. Când e vorba să învețe, remarcă ei, ceea ce trebuie să facă e să repete conținuturile de mai multe ori, să învețe pe de rost, să imite profesorul, să nu urmeze exemplul colegului. Ei ne prezintă astfel discursul unei gândiri „gata confecționate”, cel mai tradițional posibil privind procesul de învățământ!

Totuși, observațiile făcute în sălile de clasă și în ateliere nu coroborează aceste declarații. Pe de o parte, se constată că orientarea către formarea profesională ține, din fericire, pentru un anumit număr de elevi, de o serie de alegeri pozitive care contribuie la ambianța școlară și la motivarea profesională; dar, pentru mulți alții, traseul se datorează unor alegeri negative: ei spun că se află aici pentru că nu au reușit la facultate și nu mai aveau altă alternativă. Pe de altă parte, elevii par să aibă puțin control asupra mediului școlar și asupra vieții cotidiene. Nu au dreptul să se implice în gestiunea instituțiilor școlare. Contrar declarațiilor acestor tineri, observăm pe teren că atunci când încearcă să

începe, o fac ajutându-se constant între ei, solicitând ajutor, consultând documente de specialitate, acționând prin încercări și erori, dar rar imitând pasiv sau învățând pe de rost. Școala profesională și profesorii ei le oferă o vastă cultură generală, învățarea limbilor, informarea privind noile tehnologii, chiar dacă acestea nu pot conduce la stăpânirea perfectă a utilajelor complexe. Dar elevii par să fie influențați de alte motivații: „săturați” de experiența școlii obligatorii, ei încearcă să trăiască „altceva” și mai ales să dobândească o identitate pozitivă, „devenind cineva”, adică „stăpânind” o meserie, fiind „productivi”, chiar dacă știu că mai târziu vor fi nevoiți să-și lărgească baza formării profesionale.

### 3. Observarea la nivel „micro” a unor aspecte „macro”

#### *Întrepătrunderea teoriei și practicii*

Observarea sistematică a cursurilor, a atelierelor și a lucrărilor practice ne-a făcut să ne dăm seama că aspectele „macro-sociale”, evocate în primele părți ale acestei expuneri, se reflectă la „micro”-nivelul comportamentelor actorilor, în locurile unde are loc procesul de învățământ. Reglementările școlare federale prevăd o distincție între, pe de o parte, orele de „teorie” (cultură generală și cunoștințe profesionale) și, pe de altă parte, orele de „practică”. Orarele școlii profesionale sunt construite astfel bimodal și statutul profesorilor variază în funcție de ceea ce predau: „teorie” sau „practică”. Totuși, observarea sistematică a procesului de învățământ ne arată că „teoria” și „practica” se află într-o relație strânsă. În cadrul cursurilor „teoretice”, profesorul se referă mai întotdeauna la practica unei meserii, în timp ce la cursurile „practice” profesorul se oprește deseori pentru a da explicații teoretice. Modelul canonic al procesului de învățământ clasic, care prevede mai întâi învățarea teoriei pentru ca mai apoi ea să fie transpusă în practică, nu funcționează. El întâmpină din ce în ce mai multe probleme, o dată cu introducerea noilor tehnologii informatizate. Acestea cer executarea unor sarcini complexe. Stricarea sau blocarea aparatelor, funcționarea imprevizibilă a acestora sunt frecvente și cunoștințele teoretice în ce le privește sunt de cele mai multe ori insuficiente, chiar și pentru inginerul care se ocupă de ele în fiecare zi la atelier! Introducerea acestor dispozitive complexe, multifuncționale, deseori aflate în pană, dă naștere unui moment de criză a mândriei formării profesionale, ceea ce se înțelege de cele mai multe ori prin „infailibilele mecanisme elvețiene”. Din perspectiva etosului formării în spiritul „infailibilelor mecanisme elvețiene”, un bun muncitor e acela care știe să stăpânească perfect, de la un capăt la altul, procesul de fabricație a unui obiect de calitate. Dar funcționarea unui sistem de producție automatizată nu permite stăpânirea în totalitate a tuturor etapelor procesului de fabricație. Nu mai este vorba de a înțelege, nici de a demonstra o îndemânare de precizie sau stăpânirea perfectă a unei deprinderi, ci e vorba de a face față disfuncționalităților, de a le diagnostica și de a rezolva incertitudinea. De aici rezultă o problemă fundamentală pentru învățământul profesional: trebuie să-i învățăm pe elevi să *înțeleagă* funcționarea de ansamblu a unui sistem sau să *stăpânească* un anumit sistem (care e de altfel atât de complex încât termenul de „maiestrie” își schimbă sensul)? Astfel, de exemplu, în cursul lucrărilor practice, scopul e acela de a-i face pe elevi să învețe într-o după-amiază folosirea unui utilaj automatizat? Sau mai degrabă sarcina activității e de a trece în revistă toate dificultățile și blocajele posibile întâlnite în procesul fabricației asistate de calculator?

Dacă profesorul, într-o manieră foarte explicită, nu le spune să facă altceva, se observă în mod constant că aceștia se grăbesc să acționeze fără să utilizeze măcar procedurile de vizualizare a pieselor pe care calculatorul le pune la dispoziție. Ceea ce îi interesează pe ei e să facă sistemul să funcționeze mai degrabă decât să rămână blocați. „Hrănindu-l” din

când în când cu date de execuție pentru ca programul să facă operațiile necesare până se ajunge în momentul în care se poate declanșa procesul de producție : e important ca ceva să se întâmple ! Dacă tinerii se grăbesc să acționeze, profesorii, în ceea ce îi privește, nu sunt de acord cu această situație, dar omit totuși să precizeze elevilor cât de importantă este planificarea acțiunilor înainte de activitatea propriu-zisă. Profesorii continuă să dea note în funcție de calitatea produsului finit, și nu în funcție de diagnosticarea și rezolvarea blocajelor sistemului ce pot apărea pe parcurs.

Stăpânirea sistemelor foarte complexe – și, de altfel, imperfecte – fiind foarte greu de realizat, profesorii propun elevilor cursuri de introducere în principiile de bază ale funcționării unor astfel de tehnologii. Au cu siguranță dreptate, dar elevii nu par să înțeleagă această „cale de mijloc” și ca urmare se implică puțin, spunând că se află aici pentru a deveni oameni de meserie competenți în domeniul lor și nu au de gând să fie la nesfârșit doar ucenici cărora li se transmit noi deprinderi și cunoștințe.

Acest aspect ne apropie de o problemă amintită anterior și care, de fapt, e una specifică adolescenței, o reacție legitimă ce vine din partea tinerilor adulți : sunt la vârsta la care se formează o identitate și „a fi cineva”, pentru oamenii de meserie, înseamnă „a produce ceva”, a fi specialist într-un domeniu. Au părăsit traseul școlii obligatorii în speranța de a „îmbrăca” o identitate profesională, chiar modestă, de a deveni oameni „de meserie”. În momentul de față ei sunt puși în fața unor profesori și a unor direcții care, în numele bunelor intenții, concep formarea profesională în termeni de „trunchi comun”, de discipline inter-profesionale și de cunoștințe generale.

### „Adevărate” mașini sau „utilaje” didactice ?

În cadrul inițierii în universul noilor tehnologii informatizate, se regăsește un anumit conflict între tipul de formare transversală și dorința de profesionalizare. Astfel, având grijă să-i inițieze pe tineri în procesul de funcționare a ansamblelor automatizate, școala le propune, în cadrul cursurilor pentru tehnicieni, ore teoretice urmate de lucrări practice cu privire la aceste tehnologii. Dar înainte de a deveni elevi în sânul acestui program de formare de tehnicieni specializați, elevii și-au însușit o altă identitate profesională (meccanic, electrician etc.). În acest moment, această identitate e pusă între paranteze, lăsând loc unei formări profesionale mai generale și care îi strânge pe toți pentru un curs și pentru lucrări practice de automatizare, care prezintă pentru fiecare, în funcție de parcursul lor anterior, dificultăți de naturi diferite, nici unii, nici alții nefiind mai inițiați în unele aspecte ale noilor activități.

În cadrul lucrărilor practice observăm încă o dinamică. Pentru această inițiere școala are în dotare un sistem tehnologic și de asamblaj de natură *didactică* care prezintă caracteristici de vizibilitate și de securitate specifice. Utilajele didactice nu folosesc metal, ci o materie primă mai puțin rezistentă – rășina –, lucru care permite observarea fără nici un pericol a procesului de producție. „Adevăratele” mașini necesită mult mai multe măsuri de protecție. Școala e mândră de dispozitivul său didactic. Dar ce întâlnește psihologul ? Elevi care consideră aceste dispozitive niște jucării, foarte potrivite unui exercițiu școlar, dar foarte diferite de „adevăratele” mașini pe care le vor întâlni mai târziu în întreprinderi !

Acest lucru înseamnă că ar trebui să se renunțe la inițierea făcută pe „utilaje” didactice ? Fără îndoială, răspunsul este nu. Dar e limpede că elevii și profesorii lor trebuie să fie capabili să realizeze o negociere a intersubiectivității proprii în ce privește instrumentele și obiectul învățării. Ar trebui să le fie oferită o „teorie” a mașinilor (didactice sau nu) pentru a se vedea care sunt cunoștințele care pot fi transferate de la specificul unei mașini la specificul celeilalte și cum „utilajul” didactic, într-un climat de securitate, oferă un cadru

de lucru care să permită numeroase încercări și erori specifice procesului de învățare. Identitatea unei „adevărate” mașini trebuie să fie obiect de negociere cu identitatea elevilor, aflați undeva între imaginea ucenicului, a elevului sau a viitorului profesionist. Identitatea procesului de predare/învățare și identitatea partenerilor de interacțiune sunt interdependente.

### *Munca în echipă este fortuită*

În prezent, activitatea profesională cere din ce în ce mai des lucrul în echipă și o structurare a relațiilor sociale. Chiar și aparatele, atunci când ating un anumit grad de complexitate (ansambluri tehnologice și asamblări automatizate) presupun prezența mai multor persoane în procesul de producție. Munca se realizează deci în grup. Însă nici școala obligatorie, nici învățământul nu prezintă o tradiție importantă în transmiterea deprinderilor de lucru în echipă. Astfel, elevii sunt obligați să lucreze în echipă în jurul unui calculator, fără a fi pregătiți pentru acest lucru, iar interacțiunile dintre ei se realizează la întâmplare, pur și simplu pentru că sunt mai mulți decât posturile de lucru cerute de aparatura din dotare. Nu reflectează deloc asupra manierei de a munci, de a-și împărți rolurile și sarcinile, de a ține cont de punctele de vedere diferite.

Observațiile noastre ne fac să credem că munca eficientă în echipă nu este activitatea în care toți participanții par să fie „activi” de la început. Pasivitatea „aparentă” a celui care nu se ocupă nici de tastatură, nici de mouse poate să-i ofere detașarea necesară pentru a acționa folosind o viziune „din afară”, atunci când ceilalți nu mai știu ce să facă, așa cum este cazul exemplului oferit de Golay *et al.*, 1999. A munci în echipă nu înseamnă doar împărțirea instrumentelor de lucru și a rolurilor, ci și posibilitatea de a adopta o poziție „detașată”, permițând observarea celorlalți, reflecția la anumite alternative de acțiune atunci când activitatea se găsește în impas.

### *Școala e bogată în contexte informale de învățare neexploatate*

În aceste situații școlare, am observat contexte informale, care pot deveni ocazii de învățare fără ca elevii și profesorii să fie conștienți de acest lucru. Astfel, profesorul crede uneori că rolul său e acela de „a da un exemplu” și de a fi asemeni unui „scamator” care e în stare să obțină o piesă în timpul lecției în care demonstrează procesul de producție. Alteori, rolul său profesional devine cel al expertului, care trebuie să pregătească mașina pentru această „scamatorie”. Deseori, în acest moment, el recurge la transmiterea (informală) a cunoștințelor, atunci când cere ajutorul unuia sau mai multor elevi pentru pregătirea dispozitivului. Același lucru se întâmplă și atunci când încearcă să remedieze o defecțiune sau să explice caracteristicile sistemului. În aceste momente privilegiate, profesorul iese din rolul său didactic pentru a deveni un expert de meserie, iar elevul se regăsește în rolul său tradițional de ucenic, care ajută expertul; în schimbul acestui ajutor, ucenicul învață meserie și acum au loc procese importante de învățare. Dar aceste secvențe sunt greu de studiat de către cercetători, pentru că ele se desfășoară în momente în care nici activitatea școlară, nici cea de cercetare nu sunt planificate.

## **III. Concluzia**

Modelele noastre teoretice ne atrag atenția asupra condițiilor în care se structurează gândirea, asupra rolului interacțiunilor sociale într-un spațiu de reflecție protejat de către un cadru structurant care posedă anumite reguli, anumiți păstrători ai ideologiei vehiculate, ei înșiși împuterniciți de către instituții și legitimați de către cultură. Propunem reluarea

dezbaterei privind alternarea „teoriei” cu „practica”, examinând de o manieră documentată empiric legătura dintre gesturi, discursuri, demersuri de susținere și interacțiunile sociale între profesori și elevi. Ar trebui, de asemenea, să înțelegem mai bine condițiile în care se poate realiza un „cadraj” efectiv al acțiunilor și al discursurilor. Ar trebui revăzută repartizarea rolurilor sociale de expert, de transmitător de cunoștințe, de „coach”, pe de o parte, și de ucenic, elev, viitor profesionist, pe de altă parte, la fel și micro-alternanța dintre „teorie” și „practică”. De aici ar trebui să rezulte posibilitatea de a pune la punct o didactică profesională care să permită ucenicilor să discearnă mai bine, adică mai precis și într-un context mai larg, care sunt rolurile lor și care e semnificația sarcinilor pe care le au de îndeplinit, cum trebuie să învețe, singuri sau în grup, și în ce scop. Acest lucru trebuie să permită în egală măsură și profesorilor redefinirea cunoștințelor ai căror garanți trebuie să fie.

Aceștia din urmă nu sunt doar păstrătorii cunoașterii, ci trebuie să asigure „scenariul”, semnificația, cadrul care permite transmiterea de cunoștințe și conferă identitate. Sarcina lor nu este doar aceea de a transmite cunoștințe care trebuie luate *ad litteram* sau „recitate” în timpul probelor de examen, ci și aceea, luând în considerare evoluția tehnologiilor, de a profesa arta diagnosticării situației, arta de a nu ascunde erorile, ci de a le face față pentru a le vedea nu ca „greșeli”, ci ca dificultăți, provocări intelectuale, lucruri de investigat, căroră le putem urmări evoluția și pornind de la care putem ajunge la o înțelegere fundamentală.

Pentru moment, în ceea ce privește sarcinile complexe, în înțelegerea rolului disfuncționalităților, cadrul de analiză e vag și nesigur, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Din contră, instituțiile (cu regulamentele lor de funcționare, orare, structură, modalități de relaționare, examene etc.) sunt încă rigide, ba chiar într-un proces de rigidizare datorat „școlarizării” care le afectează de câțiva ani încoace. Există acum, mai mult ca niciodată, un echilibru precar între necesara rigoare a unei sistematizări a procesului de învățământ și neclaritatea și anxietatea determinate de un cadru nesigur. O dată cu apariția noilor tehnologii ale informației, profesorul pare că trebuie să-și iasă din rol. Or, el nu poate reinventa sau în orice caz, legitima singur cadrul acțiunii sale, fără sprijinul instituției ca atare.

După părerea noastră, în calitate de psihologi sociali, singura modalitate de a ieși din impas e de a relua și de a regândi legătura dintre micro-contextele relației profesor-elev și macro-contexte, adică instituții. E vorba despre un drum deschis și pasionant în inima evoluției societății noastre. El ar putea servi ca exemplu într-un moment în care se caută modalități de relaționare pentru a reinstaura o solidaritate de redescoperit între experți și novici, ba chiar între generații.

*Traducere de Cristian Tileagă*

## Referințe bibliografice

- Bariaud, F. (ed.) (1997), *Le développement des théories de soi*, Paris, PUF.
- Bell, N. și Perret-Clermont, A.-N. (1984), „Répercussions psychosociologiques de l'échec et de la sélection scolaire”, *Cahiers de Psychologie*, 22, 11-23.
- Bell, N., Perret-Clermont, A.-N. și Baker, N. (1989), „La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez les élèves en fin de scolarité obligatoire”, *Revue suisse de Psychologie*, 48 (3), 190-198.
- Carugati, F. și Perret-Clermont, A.-N. (1999), „La prospettiva psico-sociale: intersoggettività e contratto didattico”, in C. Pontecorvo (ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 41-66), Bologna, Il Mulino.

- Cestari, M.L. (1997), *Communication in mathematics classrooms: a dialogical approach*, University of Oslo, Faculty of Education.
- Clémence, A., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M., Kaiser, C. și Rochat, F. (1999), *La violence dans les écoles secondaires en Suisse romande. Le point de vue des enseignants et des élèves* (Rapport de recherche FNRS), Université de Lausanne.
- Deschamps, J.C., Lorenzi-Cioldi, F. și Meyer, G. (1982), *L'échec scolaire: élève modèle ou modèles d'élève?*, Lausanne et Paris, P.-M. Favre.
- Doise, W., Meyer, G. și Perret-Clermont, A.-N. (1976), „Étude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire”, *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 2, 15-27, Université de Genève.
- Donaldson, M. (1978), *Children's minds*, New York, W.W. Norton.
- Flammer, A. (1994), „Ich bin soviel, wie ich kontrollieren kann”, *Technische Rundschau*, 86 (13), 12-15.
- Flammer, A., Lüthi, R. și Kaiser, G. (1989), *Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen II*, Department of Psychology, University of Bern.
- Flammer, A., Grob, A. și Wearing, J.A. (1995), „Adolescents' perceived control: domain specificity, expectations and appraisal”, *Journal of adolescence*, 18, 403-425.
- Flammer, A. și Kaiser, F.G. (1992), *Kontrollmeinung und Selbstwissen bei Jugendlichen*, Department of Psychology, University of Bern.
- Flammer, A. și Rheindorf, E. (1991), „Control-belief and selective recall from autobiography”, *Archives de Psychologie*, 59, 125-142.
- Golay Schilter, D., Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. și De Guglielmo, F. (1999), „Socio-cognitive interactions in a computerised industrial task: are they productive for learning?”, in K. Littleton și P. Light (eds), *Learning with Computers: Analysing productive interaction* (pp. 118-143), London, New York, Routledge.
- Gosling, P. (1992), *Qui est responsable de l'échec scolaire? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Grossen, M. (1988), *L'intersubjectivité en situation de test*, Cousset (Fribourg), DeVal.
- Grossen, M. (1989), „Le contrat implicite entre l'expérimentateur et l'enfant en situation de test”, *Revue suisse de Psychologie*, 48 (3), 179-189.
- Grossen, M., Iannaccone, A., Liengme Bessire, M.J. și Perret-Clermont, A.-N. (1996), „Actual and perceived expertise: the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-expert dyads”, *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3), 176-187.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M.J. și Perret-Clermont, A.-N. (1997), „Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives”, in M. Grossen și B. Py (eds), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 221-247), Berne, Peter Lang.
- Grossen, M. și Perret-Clermont, A.-N. (1992), *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*, Paris și Neuchâtel, Delachaux și Niestlé.
- Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. și Golay Schilter, D. (1997), *Apprendre un métier technique aujourd'hui: représentations des apprenants* (Apprendre un métier technique aujourd'hui N° 10), Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel.
- Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N. și Perret, J.F. (À paraître), „Do I choose? Attribution and control in students of a technical school”, in W. Perrig și A. Grob (eds).
- Light, P. și Perret-Clermont, A.-N. (1989), „Social context effects in learning and testing”, in J.-A. Sloboda (ed.), *Cognition and social worlds* (pp. 99-112), Oxford, Oxford Science Publications, University Press.
- Marro-Clément, P. (1997), *Résoudre à deux un problème de fabrication assistée par ordinateur: analyse interlocutoire d'une séquence de travail* (Apprendre un métier technique aujourd'hui, N° 11), Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel.
- Marro-Clément, P., Trognon, A. și Perret-Clermont, A.-N., „Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides”, in J.-P. Gilly, A. Trognon (ed.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Monteil, J.M. (1990), *Éduquer et former, perspectives psychosociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

- Perret, J.-F., Prélaz, A.-C. și Perret-Clermont, A.-N. (1994a), „Interactions socio-cognitives entre enfants sourds”, *Cahiers de Psychologie*, 31 (Université de Neuchâtel), 55-61.
- Perret, J.F., Prélaz, A.-C. și Perret-Clermont, A.-N. (1994b), *Socio-cognitive interactions between deaf children*, Paper presented at the International Conference on Group and Interactive Learning, Glasgow.
- Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M. și Schubauer-Leoni, M.-L. (1979, rééd. augm. 1996), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Editions Peter Lang, collection Exploration.
- Rommetveit, R. (1974), *On message structure: a framework for the study of language and communication*, New York, London, John Wiley și Sons Ltd.
- Rommetveit, R. (1976), „On the architecture of intersubjectivity”, in L.H. Strickland, K.J. Gergen și F.J. Aboud (eds), *Social psychology in transition*, New York, Plenum Press.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986), *Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de relation didactique*. Thèse de Doctorat présentée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1990), „Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe: une affaire de contexte”, *Résonances*, 6, 16-18.
- Van Loon, A., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. și Marro-Clément, P. (1998), *Deafness and intersubjectivity: an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation*, Paper presented at the XVth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Bern.