

université de neuchâtel

**séminaire de psychologie / maladie 8
groupe de psychologie appliquée / pierre-à-mazel 7**

cahiers de psychologie

Rapports d'activité et programmes de recherche

Berberat, Janine : La formation pédagogique des maîtres d'apprentissage
Rosselet-Christ, Claudine : La fonction symbolique
Villiger, Daniel : la formation professionnelle dans les cantons de NE et BL

**Nº 23
avril 85**

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE

PÉRIODIQUE DU SÉMINAIRE DE PSYCHOLOGIE
ET DU GROUPE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE

Nº 23

UNIVERSITE DE NEUCHATEL

avril 1985

Séminaire de Psychologie Maladière 10

Groupe de Psychologie
Appliquée (G.P.A.)
Pierre-à-Mazel 7

GROUPE
DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE

RAPPORT D'ACTIVITÉ 1984

Ce 4e rapport d'activité fait suite à ceux parus dans les numéros 18, 19 et 21 de nos Cahiers. Il a été élaboré selon le même plan.

I ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT

1. Au sein de l'Université

Le rôle du G.P.A. n'a pas évolué et le nombre d'étudiants n'a pas varié. Une vingtaine de candidats préparent soit une licence, soit un diplôme en psychologie. Plusieurs personnes, désirant préparer le certificat de formation permanente institué par la Faculté suivent également nos cours.

En ce qui concerne les enseignants, le Dr.M.A.Boillat de Lausanne a succédé au Dr. R. Fawer pour le cours de médecine du travail.

Malheureusement, l'encadrement des étudiants est encore insuffisant, dans la mesure où un développement des travaux pratiques et de l'enseignement concret, sur le terrain, serait souhaitable.

2. Autres activités d'enseignement

A. PapaloIzos, professeur: - enseignement de la psychologie à des étudiants en musicothérapie, dans le cadre de l'Ecole Sociale de Musique, à Neuchâtel.

M. Rousson, professeur: - cours de 16 heures sur l'Analyse de contenu, dans le cadre de l'Université populaire, La Chaux-de-Fonds (janvier-mars, 1984).

- animation, en collaboration avec M. Samson de l'Office cantonal de l'emploi à Genève, d'un séminaire de 3 jours à l'intention des placeurs des Offices du travail de Suisse romande (Neuchâtel, novembre 1984).

- animation de divers cours dans les entreprises.

A. Gonthier, chargé d'enseignement:

- Cours de psychologie de la conduite du personnel pour des contremaîtres de la métallurgie, Ecole professionnelle, Porrentruy (28 heures).
- Cours de psychologie générale et enfantine pour jardinières d'enfants, Ecole Sorimont, Neuchâtel (4 h hebdomadaires).
- Méthodes d'études. Cours destiné aux sous-officiers de police, La Chaux-de-Fonds et à des chômeurs actuels et potentiels.
- Théorie et pratique de l'enseignement programmé. Ecole Supérieure d'Enseignement Infirmier, Lausanne (8 h).

J.-P. Vandenbosch, chargé d'enseignement:

- enseignement régulier à temps partiel à l'Ecole Supérieure d'Enseignement Infirmier (ESEI), Lausanne (cours de psycho-sociologie des organisations, psychologie, analyse du travail) et à l'Ecole Suisse des Ingénieurs Graphiques, Lausanne (gestion du personnel).
- Cours post-grade: Aspects psychologiques de la sécurité du travail. E.P.F.L., Lausanne (20 h).

Janine Berberat, collaboratrice:

- enseignement régulier de la pédagogie (3 h/ semaine) à l'Institut Suisse de pédagogie pour la Formation professionnelle, Lausanne.
- divers séminaires d'initiation pédagogique, à Neuchâtel, Lausanne, Sion et Genève à l'intention de maîtres auxiliaires et de pratique de l'enseignement professionnel et technique.

Nadira EL Guermaï, assistante:

- séminaire de 2 jours, en mars 1984, à l'intention des étudiants en gestion d'entreprise et en économie sur le thème de l'expression orale.

M. Thiébaud, collaborateur:

- enseignement régulier à l'ESCEA, Neuchâtel, à l'intention des candidats au diplôme d'économiste d'entreprise (thème: communication et psychologie du travail).

- séminaire de préparation à la retraite, dans le cadre de l'Etat de Neuchâtel (automne 1984)
- en collaboration avec J. Spérizen, séminaire sur la motivation au travail à l'intention des éducateurs et moniteurs d'atelier de l'Union Suisse des Institutions pour Handicapés.

J. Stadler, collaborateur:

- séminaire de didactique (40 h) dans le cadre de l'Ecole d'ingénieur de Wädenswil.

3. Conférences

Au cours de la période considérée, les membres du G.P.A. ont prononcé plusieurs conférences au sein de groupes et d'institutions diverses. Citons:

- M. Rousson: - (en collaboration avec J.-P. Vandenbosch): Incidence de l'automation sur le travail: du traitement de l'information aux conduites stratégiques; Groupement Romand de médecine, d'hygiène et de sécurité du travail. Estavayer-le-Lac (15.11.84).
- Le chômeur et son chômage; Ecole Professionnelle Commerciale, Neuchâtel (5.11.84).
- La situation du chômeur: approche psycho-sociologique; Le Louverain, Journées théologiques (23.9.84).
- Changements et changements de structures: tendances contemporaines dans l'humanisation du travail; Lausanne, Institut Universitaire de médecine du travail et d'hygiène industrielle, Lausanne (28.3.84).
- Le pilotage de la formation en entreprise. Régie des Automobiles Renault, Paris (13.9.84).
- Radio suisse romande: entretien avec Y. Rielle sur le thème: La communication: le langage universitaire (19.8.84).

- A. Gonthier: - Rôle des qualifications-clés et des unités capitalisables dans le curriculum de formation d'adultes (CPLN).

- M. Thiébaud: - Université de Genève (chaire du Prof. G. Cuendet): Le commandement: perspectives théoriques.

II. CONGRES ET COLLOQUES

Les congrès et colloques constituent un lieu de contacts et de communication important. Aussi nous efforçons-nous de maintenir des liens aussi nombreux que possible, malgré nos moyens limités.

En 1984:

- M. Rousson, Mlle EL Guermaï, J.-P. Vandenbosch et M. Thiébaud ont participé au 3e Congrès de psychologie du travail de langue française (Paris 20 - 23.2.84) et aux Journées de psychologie du travail de la Société française de psychologie (24-25.2.84).
- M. J.-P. Vandenbosch a présenté une communication intitulée: "L'entretien, un outil pour l'ergonomie relationnelle".
- M. J.-P. Vandenbosch a présenté en février, lors des 11e rencontres des chercheurs suisses en psychologie (Fribourg), une communication intitulée: "Le discours de l'entretien".
- M. Rousson a été invité en tant que discutant au colloque "Emploi-chômage-loisir" organisé par le Centre Européen de la Culture, à Genève du 12 au 14 juillet 1984.

Il participe également régulièrement aux colloques organisés par l'ARFORE (Association Romande des Formateurs dans les Entreprises) et a assisté, à Bordeaux (5 - 6 octobre 1984), au dernier colloque de l'AREPT (Association Régionale de Psychologie du travail) consacré aux problèmes actuels des psychologues en relation avec l'économie.

- M. Thiébaud a également participé à la 11e rencontre des chercheurs suisses en psychologie (3.2.84) et au symposium international "communication et famille qui s'est tenu à Monte-Carlo du 5 au 7.10.84.
- N. EL Guermaï, Ch. Ruffieux, J. Berberat, M.-A. Tschopp, I. Joly ont participé à différents séminaires: cercles de qualité, communication, gestion stratégique, analyse transactionnelle, SYMLOG, etc...
- J. Berberat et M. Burger ont également participé aux divers colloques organisés dans le cadre du Programme National EVA (en particulier: J. Berberat: GWATT, 20 - 22.2.84: La valorisation des résultats de recherche dans la pratique).

III. RECHERCHE

- A. Papaloizos

poursuit ses recherches dans le domaine de l'imbrication du psychologique et du social (langage, images et champ relationnel; conviction du psychologue et champ relationnel; champ relationnel et pratique sociale).

- A. Conttier

poursuit une recherche appliquée portant sur l'acquisition de quelques éléments de méthode expérimentale, dans le cadre d'un enseignement de science applicable à la vie quotidienne, pour des jeunes filles de 16 ans en pré-apprentissage.

- J.-P. Vandenbosch

travaille les thèmes généraux suivants:

- les conditions de circulation de l'information (inter/intrapersonnelle)
- les relations entre services dans l'entreprise
- les aspects méthodologiques dans l'étude des relations Homme-Travail.

Dans le cadre de ses divers enseignements, il a encadré plusieurs mémoires portant sur les thèmes:

- rôle du psychologue et rôle de formateur
- sélection des candidates infirmières
- rotations internes et externes aux services hospitaliers
- problèmes liés à la création d'une école intercantionale
- mesure de la charge de travail en milieu hospitalier
- analyse de services de soins intensifs dans des hôpitaux universitaires romands.

- M. Thiébaud

(voir également plus bas) s'intéresse à l'intervention psycho-sociale, selon la perspective systémique, dans les organisations et les familles et a terminé une recherche intitulée "Evaluation de l'intégration socio-professionnelle d'handicapés mentaux travaillant en ateliers protégés" et conduite en collaboration avec Anne Schenk-Siegenthaler.

- M. Rousson

dont l'intérêt porte sur les questions de formation des adultes dans les organisations, d'intervention psycho-sociale dans les entreprises et plus fondamentalement sur les problèmes d'articulation homme/organisation, participe en ce moment à trois groupes de recherches:

- a) avec M. Thiébaud et I. Joly et en collaboration avec le prof. G. Cuendet (Genève): l'exercice du leadership: analyse stratégique.

Cette recherche touche à sa fin. Elle fera l'objet d'un résumé dans un prochain numéro des Cahiers de psychologie.

b) avec Janine Berberat et Martine Burger (et en collaboration avec une équipe bâloise dirigée par le Prof. G. Steiner) à une recherche sur la formation des maîtres d'apprentissage.

Cette recherche est présentée plus loin dans le présent Cahier.

c) avec Christiane Ruffieux, Nadira EL Guermaf, Josef Stadler et Marc-Antoine Tschopp, à une recherche sur la mobilisation de l'intelligence et des compétences dans l'entreprise, ceci dans le cadre du Programme National 15. Ce travail est brièvement présenté plus loin dans le présent Cahier.

Avec deux étudiantes, Mlles Anne-Claude Reganely et Marie-Claude Audéat et en collaboration avec M. J.-P. Jelmini, il a conduit une recherche-pilote sur la fréquentation des musées en Suisse romande (travaux en cours).

- J. Stadler (qui nous a rejoint en automne 1984) a fait partie de l'équipe bâloise travaillant sur la question de la formation pédagogique des maîtres d'apprentissage (EVA), participe, avec le Prof. Hubermann (Genève), à l'évaluation de 15 projets de recherche EVA et conduit une évaluation des structures de la formation permanente à l'ASI (Association suisse des infirmières et infirmiers).

Dans le cadre des projets EVA (Education et Vie Active), il s'occupe également de la valorisation des résultats des recherches auprès des offices de formation professionnelle.

IV. SERVICES A LA COMMUNAUTE - intervention et recherche appliquée

Notre Groupe est souvent invité à intervenir dans diverses entreprises et institutions, soit pour apporter une contribution à la solution de certains problèmes, soit pour de la recherche appliquée. Pour 1984, nous citerons en particulier:

- des activités d'aide psychologique individuelle (A. PapaloIzos et J.-P. Vandenbosch).
- des activités de conseil auprès de l'Institut suisse des hôpitaux (J.-P. Vandenbosch).
- des activités liées à l'orientation des élèves de l'Ecole Technique du CPLN à Neuchâtel (N. EL Guermaf et M. Rousson)
- des activités de supervision d'éducateurs (M. Thiébaud).
- une intervention sur les problèmes de formation dans une grande organisation internationale à Genève (M. Rousson)

- une intervention visant à la mise en place d'une structure de "suivi" des élèves dans une Ecole technique (M. Rousson et Christiane Ruffieux).
- des conseils en vue d'enquêtes au sein d'entreprises (M. Rousson)
- la participation à un groupe d'accompagnement d'une équipe de recherche à Lausanne (thème: mobilité et assurance-chômage).

V. PUBLICATIONS

- Chappuis, J.-M., Bouille, A.P., Rousson, M.: Analyse ergonomique d'une montre-bracelet commandée par la parole. Paris, Le Travail humain, 1984, 47, 365 - 373.
- Rousson, M.: Le pilotage d'une action de formation. In: Cahiers de Psychologie, 1984, No 22, pp. 39 - 56.
- Thiébaud, M.: (direction M. Rousson et G. Cuendet): Description de situations de commandement: note méthodologique. Dossiers de psychologie No 20, Université de Neuchâtel, 1984.
- Thiébaud, M.: (direction M. Rousson et G. Cuendet): Analyse stratégique du commandement dans son contexte organisationnel: premiers résultats après 6 enquêtes. "Working Paper", G.P.A. Université de Neuchâtel.
- Thiébaud, M.: (en collaboration avec M.J. Faes): Fiches de présentation de thérapies corporelles de groupe: le psychodrame. In: Cahiers de Psychologie, 1984, No 22, pp. 25 - 36.
- Vandenbosch, J.-P.: Le discours de l'entretien. Cahiers de Psychologie, 1984, No 22, pp. 37 - 50.
- Wyrsch, Nicole (direction M. Rousson): La psychologie du travail et des organisations en Suisse: situation générale. In: Bulletin Suisse des psychologues, 1984, No 1, pp. 2 - 14.

VI. QUELQUES TRAVAUX D'ETUDIANTS

- Bally, Sylvia: Portrait de l'infirmier (ière)-chef (J.-P. Vandenbosch)
- Bardet, F. & Baudois, J.M.: Stratégie dans la conduite des hommes (M. Rousson)

- Tschopp, M.-A., & Mutabazi, I.
 "Monsieur Personnel"
 (M. Rousson)
- Borel, Françoise: Rôles en jeu (A. Papaloïzos).
- Dizerens, C., Hayoz, G. Matthey, C., Zuber, P.:
 Le vécu du chômage (M. Rousson).
- Joly, J.: L'introduction de l'informatique dans une entreprise et les problèmes de transformation des règles du jeu social qui en découlent (M. Rousson).
- Lavoyer-Bünzli, J.: La préparation à la retraite et son évaluation
(M. Rousson).
- Zumwald, J.C.: L'enseignement des droits de l'homme à l'école
(M. Rousson).

VII. COLLABORATEURS

- Mme Martine Burger (étudiante en psychologie du travail, institutrice) a rejoint Mme Berberat pour la recherche sur la formation des maîtres d'apprentissage;
- M. Igor Joly (licencié en psychologie du travail) a rejoint M. Thiébaut dans la recherche sur le commandement;
- Mlle Christiane Ruffieux (licenciée en psychologie), M. Josef Stadler (licencié en psycho-pédagogie) et M. Marc-Antoine Tschopp (licencié en psychologie du travail) constituent, avec Mlle EL Guermaf, l'équipe de recherche liée au P.N. 15.

Toutes les personnes ci-dessus sont engagées à temps partiel.

- Alain Brossard a conduit un séminaire sur le thème "Interactions didactiques et communication non verbale" dans lequel il a cherché à mettre en évidence les parallèles et les différences, du point de vue des processus de communication, entre les situations didactiques, d'interaction entre individus et la diffusion des connaissances scientifiques et techniques dans le corps social.

- Sous le titre "Transmission, appropriation de savoirs scolaires: fonctionnement de l'élève, fonctionnement de l'école", Michel Nicolet a cherché à mettre en correspondance la problématique de l'échec scolaire avec l'analyse des processus relationnels et psychologiques à l'œuvre dans une situation de classe.

- Pour sa part, Nancy Bell a animé un atelier de recherches sur l'adolescence dans le cadre duquel plusieurs enquêtes ont été menées sur la manière dont des apprentis perçoivent leur situation et le système scolaire en général.

- Des travaux individuels ont porté sur la relation maître-élève, la transmission didactique et les problèmes de discipline. (A.-N. Perret-Clermont).

1. Autres activités d'enseignement

Au cours de l'année 1984/85, les membres du Séminaire de Psychologie ont contribué à diverses autres activités d'enseignement:

- "Les processus de communication dans les situations d'enseignement" (janvier - juin 1984). Cours destiné à des instituteurs, maîtres spécialisés et orthophonistes de Neuchâtel et du Jura, organisé à la demande des Cours de perfectionnement de l'Enseignement primaire (A.-N. Perret-Clermont avec la collaboration de M. Centlivres-Dumont).

- "Psychologie sociale de l'éducation: analyse psychosociologique de la fonction enseignante". Cours donné par A.-N. Perret-Clermont à l'Université de Genève en 1983-84. Séminaires dirigés par M.-L. Schubauer-Leoni et N. Bell.

- Cours intensif de psychologie sociale à Webster University (Genève, juin-juillet 1984) (N. Bell).

- Cours introductif à la communication non verbale, Université de Fribourg, Institut de Psychologie (A. Brossard) (1983-84).

- Cours de psychologie générale, Sion, Centre de formation pédagogique et sociale (A. Brossard) (1983-84).

2. Conférences, séminaires, journées d'étude

Durant l'année écoulée, diverses communications ont été faites par des collaborateurs du Séminaire de psychologie, principalement dans le cadre de congrès et de réunions scientifiques, dans le domaine de la psychologie sociale et de l'étude des processus de formation:

- Ecole d'Etudes sociales et Pédagogiques, Lausanne, exposé sur le thème "Approches psychosociologiques dans l'étude de l'adolescence des enfants de migrants" (A.-N. Perret-Clermont, le 26 octobre 1983)

- Cours donné dans le cadre de la chaire de linguistique de l'Université de Lausanne: "La communication en classe, points de vue linguistique et psychologique" (A.-N. Perret-Clermont en collaboration avec B. Py, Professeur de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel (19 janvier 1984)

- Sixièmes Journées de l'éducation scientifique de Chamonix, exposé de Mme A.-N. Perret-Clermont sur l'approche psychosociologique des situations didactiques et de leurs enjeux (30 janvier au 1er février 1984)

- Conférence sur l'enfant de 0 à 3 ans à l'Ecole des parents de Peseux (A.-N. Perret-Clermont, le 13 février 1984)

- Présentation d'une conférence à Bruxelles lors du colloque sur la prime enfance organisé par l'Organisation Mondiale pour l'Education préscolaire (A.-N. Perret-Clermont, 16 - 18 mars 1984)

- "Chances et risques des rencontres interculturelles" exposé lors des journées sur l'éducation interculturelle organisées par le DIP de Genève et la Commission nationale suisse pour l'Unesco (mai 1984, A.-N. Perret-Clermont)

- Présentation d'une communication sur l'impact de l'échec scolaire et de la sélection sur l'individu au congrès de l'Association européenne de psychologie sociale expérimentale, Tilburg, NL. (N. Bell et A.-N. Perret-Clermont, 9 - 12 mai 1984)

- Organisation d'une journée d'étude sur les représentations sociales et la "metacognition" réunissant des linguistes et des psychologues suisses et français (mai 1984)

- Participation de A.-N. Perret-Clermont à titre de "discussant" à la conférence de la National Academy of Education (USA) (4 - 6 juin 1984, Södergarn, Suède)

- Exposé sur "La psychologie sociale des représentations de la causalité en sciences humaines" lors du colloque organisé à l'Université de Genève les 13 et 14 juin 1984 dans le cadre de la convention de recherche liant les universités de Genève, Bologne et Neuchâtel (N. Bell et A.-N. Perret-Clermont)

- Participation au VII Colloque international de psychologie scolaire à Orléans (M. Nicolet, 1 - 6 juillet 1984)

- Collaboration à une émission sur les langages non verbaux diffusée sur les ondes de la Radio suisse romande le 26 août 1984 (A. Brossard)

- "The social world of testing situation" communication présentée par N. Bell et M. Grossen à la Conférence européenne inaugurale de psychologie du développement (Groningen, Pays-Bas, 28 - 31 août 1984)

- Journée d'étude du Groupe de chercheurs romands en éducation, le 19 septembre 1984 (en collaboration avec P. Marc, Professeur de pédagogie à l'Université de Neuchâtel)

- A.-N. Perret-Clermont et A. Brossard ont présenté un exposé à la conférence sur les relations interindividuelles et le développement cognitif, organisée par la Fondation Fyssen, à Versailles, en novembre 1984

- A.-N. Perret-Clermont a participé à un colloque organisé par le Centre national de la recherche scientifique, à Paris, du 12 au 15 décembre 1983 sur le thème "visualisation et cognition".

3. Invités

Le Séminaire de psychologie a pu bénéficier au cours de l'année 1984 de la présence de plusieurs collègues conduisant des recherches dans des domaines proches:

- Monsieur F. Tonucci (Institut de psychologie du Conseil National de la Recherche, Rome): présentation des travaux réalisés dans le domaine de l'éducation scientifique (le 2 décembre 1983)

- Monsieur le Professeur P. Light (Université de Southampton, GB): séminaire de recherche sur "les problèmes méthodologiques rencontrés dans l'étude expérimentale de l'influence du contexte dans la saisie d'un niveau opératoire" (le 9 décembre 1983)

- Conférence de Monsieur J. Cosnier, Professeur à l'Université de Lyon II sur le thème: "le geste et l'interaction conversationnelle", invité par l'Institut de linguistique, le cours de formation d'orthophonistes et le Séminaire de psychologie (le 14 février 1984)

- Monsieur R. Dinello, Professeur à l'Université de Bruxelles: séminaire sur la relation d'aide en psychologie et exposé sur le problème de la transculturation (le 6 avril 1984)

- Conférence donnée par Monsieur P. Bourdieu, Professeur au Collège de France, à l'invitation des Instituts d'Ethnologie et de Linguistique, du Centre de recherches sémiologiques et du Séminaire de psychologie sur le thème: "Qu'est-ce que classer?" (le 27 avril 1984)

- Monsieur Michel Gilly, Professeur à l'Université d'Aix-en-Provence, présentation sur le thème: "étude des représentations sociales et des rôles institutionnels à l'intérieur de la relation maître-élèves" (le 2 mai 1984)

- Madame M. Bergamin, Professeur à l'Université de São Paulo (Brésil): séminaire de recherche sur la psychogénèse de la notion de relation sociale (le 18 mai 1984)

- Monsieur le Professeur A. Palmonari de l'Université de Bologne: exposé à propos d'études menées sur la base d'expériences de désinstitutionnalisation d'adolescents marginaux en Italie (le 20 juin 1984, dans le cadre de la convention entre les Universités de Bologne, Genève et Neuchâtel)

- Madame H. Rauh, Professeur à l'Université de Berlin:
présentation de ses recherches dans le domaine des conduites cognitives et relationnelles (le 22 juin 1984)

- Séminaire avec Madame Mosheni, Professeur à l'Université de Téhéran et Madame B. Rogoff, Professeur à l'Université d'Utah (U.S.A.) (le 25 juillet 1984)

Les échanges avec l'Université de Budapest ont été poursuivis à travers la présence de Madame M. Kalmar, Professeur (22 février - 11 mars 1984).

D'autre part, depuis octobre 1984, le Séminaire de psychologie bénéficie de la présence de Madame Teresita Garduno, psycho-pédagogue et directrice d'une école expérimentale à Mexico. Mme Garduno poursuit des recherches dans le domaine de l'enseignement de la physique.

II. ACTIVITE DE RECHERCHE

1. L'octroi, en octobre 1983, d'un crédit de recherche par le Fonds National de la Recherche Scientifique a permis le développement des activités de recherche du Séminaire se situant dans le prolongement des études portant sur le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif.

- Une recherche a été effectuée fin 1983 et début 1984 auprès d'un vaste échantillon d'enfants de 6 - 7 ans avec l'objectif d'étudier l'impact des conditions de présentation de la tâche sur le niveau de réponses des sujets.

Elle s'inscrit dans l'objectif plus général qui consiste à analyser les modalités-mêmes de l'interaction entre l'adulte et l'enfant qui contribuent à l'élaboration de connaissances, et vise à étudier plus particulièrement en quoi certains éléments de la situation peuvent ou non aider l'enfant à comprendre ce que l'adulte lui demande, ce en quoi porte le problème à résoudre. (avec Michèle Grossen et la collaboration de Michel Nicolet).

Greffé sur cette recherche, il a été réalisé un sondage avec la technique des jeux de rôle afin d'avancer dans la compréhension de la représentation que les sujets ont de la situation, de ce qui est en jeu, de ce qui est demandé. (M. Grossen).

- Nancy Bell a étudié le problème du statut des "social cognitions" et de la particularité de celles sur lesquelles reposent les conduites des sujets en situation d'entretien clinique.

que, à propos des tâches logiques. Une recherche-pilote a été conduite sur des populations contrastées avec la collaboration de Madame K. Dodge.

- Afin de tester certaines hypothèses relatives aux interactions entre variables de macro et micro contexte dans les effets de marquage d'une situation par des normes sociales, une recherche a été poursuivie dans diverses classes enfantines rurales et urbaines en rapport avec des travaux parallèles conduits par le Professeur J. Rijksman à l'Université de Tilburg (Pays-Bas) (Michel Nicolet).

Dans le cadre d'une collaboration avec Madame Boggio-Cavalllo, Professeur à l'Université de Salerno (Italie) et Monsieur A. Iannaccone, cette étude a été reprise sur des populations rurales et urbaines du Sud de l'Italie.

- L.-O. Pochon a contribué à l'analyse qualitative et quantitative des données des recherches susmentionnées et examine maintenant les possibilités de modélisation (intelligence artificielle) des processus cognitifs observés.

2. L'étude des processus socio-cognitifs à l'œuvre chez l'élève en situation scolaire a été poursuivie; citons en particulier les travaux menés par Nancy Bell, assistante, et Max Viale, étudiant en formation continue au Séminaire de psychologie, en collaboration avec Madame Y. Savioz, inspectrice à Sion, sur la formation de l'identité chez l'élève, à partir des réponses d'enfants de différents degrés de l'école obligatoire à l'interrogation "Qui suis-je ?".

3. A l'intérieur du champ d'étude consacré à l'analyse de la fonction enseignante, Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Anne-Nelly Perret-Clermont et Michèle Grossen ont mené diverses études à Neuchâtel, Genève et Paris sur l'analyse des situations didactiques, en se centrant plus particulièrement sur le cas de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire.

D'autre part, plusieurs travaux de séminaires auxquels ont participé des étudiants en formation permanente ont été consacrés à l'analyse des processus de formation et de transmission de savoir-faire dans le secteur éducatif, social et para-médical.

4. L'arrivée, en octobre 1983, de Monsieur A. Brossard au Séminaire de psychologie a marqué le départ d'études empiriques portant sur le rôle d'éléments non verbaux, tels que l'échange de regards, sur la régulation des échanges entre adulte et enfant dans une situation d'entretien clinique. Ces études, complémentaires à celles réalisées dans le cadre du projet de recherche du FNRS, utilisent une partie du matériel vidéo réuni à cette occasion.

5. Dans le cadre des travaux de recherche sur l'adolescence effectués à l'intérieur de la convention de recherche liant les Universités de Bologne, Genève et Neuchâtel, il a été procédé à la traduction et à l'édition de l'ouvrage de A. Palmonari "Notes sur l'adolescence" illustré par F. Tonucci (Editions Delval, 1984).

III. PUBLICATIONS

BROSSARD, A. - De la communication non verbale en psychologie: pour quoi faire ? Dossiers de psychologie, Université de Neuchâtel, no 21, mai 1984.

COSNIER, J., et BROSSARD, A. - La communication non verbale, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984. Collection Textes de base en psychologie.

GENOLET, M.-L. - Face à l'échec scolaire: réactions et démarches pédagogiques, Cahiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, no 21, avril 1984.

GROSSEN, M. - Quelques illustrations de la dynamique psychologique de l'apprentissage en classe, Cahiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, no 20, décembre 1983.

GROSSEN, M., PERRET-CLERMONT, A.-N. - Some elements of a social psychology of operational development of the child, The Quarterly Newsletters of the Laboratory of comparative human cognition, San Diego, juillet 1984, volume 6, no 3.

NICOLET, M. - La relation éducative: productrice de changement ? Cahiers de Psychologie, no 20, Université de Neuchâtel, décembre 1983.

PERRET-CLERMONT, A.-N. - Préface à l'ouvrage de Palmonari A., Notes sur l'adolescence, Cousset, Editions Delval, (ouvrage illustré par F. Tonucci), 1984.

PERRET-CLERMONT, A.-N. - Psychologie sociale de l'apprentissage et migration culturelle, Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie, Tome 46, 1984, no 188.

PERRET-CLERMONT, A.-N. - "Quel est l'enjeu des situations didactiques ? Quelques pistes pour une approche psychosociale de la question" Actes des 6èmes Journées de l'Education Scientifique, Chamonix, 1984 (édité par l'UER de Didactique des Disciplines, Université de Paris 7).

PERRET-CLERMONT, A.-N., BRUN, J., SAADA, E.-H., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. - Learning: a social actualization and reconstruction, in Tajfel, H. (ed): The Social Dimension, vol. 1, Cambridge, Paris: Cambridge University Press et Maison des Sciences de l'Homme, 1984.

PERRET-CLERMONT, A.-N., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. - Construction sociale d'écritures symboliques en deuxième primaire, Interactions Didactiques, Universités de Genève et Neuchâtel, no 4, 1984.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L., GROSSEN, M. - Formulations écrites d'opérations additives et interactions sociales, Interactions Didactiques, Universités de Genève et Neuchâtel, no 5, 1984.

INTERACTIONS DIDACTIQUES

CHEVALLARD, Y., CONNE, F. - Jalons à propos d'algèbre. Universités de Genève et de Neuchâtel, No. 3, 1984.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L., PERRET-CLERMONT, A.-N. - Construction sociale d'écritures symboliques en deuxième primaire - (Opérations additives), Universités de Genève et de Neuchâtel, No.4, 1984.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L., GROSSEN, M., SAADA, E.-H., BRUN, J. - Formulations écrites et résolution de problèmes additifs - Analyse de leur élaboration et de leur contenu, Universités de Neuchâtel et de Genève, No. 5, 1984.

CONNE, F. - Une épreuve de calcul en première primaire. Analyses détaillées de productions d'élèves. Universités de Genève et de Neuchâtel, No. 6, 1984.

Programme national de recherche 15
VIE AU TRAVAIL

LA MOBILISATION ET LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET
DE L'INTELLIGENCE DANS L'ENTREPRISE

Requête No 4.728.0.83.15 (FNSRS)

Responsable : Prof. M. Rousson

Collaborateurs : N. EL Guermaï, Ch. Ruffieux,
J. Stadler, M.-A. Tschopp.

Grandes lignes du projet:

Le projet est né du succès des cercles de qualité au Japon et de son rayonnement dans le monde occidental à la recherche d'une solution à de multiples problèmes industriels dont celui de la qualité, d'une importance cruciale, pour la Suisse en particulier dont le succès dépend grandement de la valeur des produits qu'elle peut lancer sur le marché. La conjoncture actuelle rend cette recherche particulièrement épineuse.

Notre propos n'est toutefois pas de nous centrer essentiellement sur le concept limité de " cercle de qualité".

Pour mieux développer notre argument, nous allons nous baser sur deux perspectives.

La première historique. Comme le montre D. Villiger (programme EVA; thèse neuchâteloise en cours d'élaboration), la Suisse a déjà été confrontée à un problème semblable à ceux d'aujourd'hui.

Au 19e siècle, lors des grandes expositions internationales, les produits helvétiques se seraient faits remarquer par une qualité déficiente.

Ces difficultés ont été surmontées, entre autres, par la formation professionnelle qui s'est développée grâce à l'initiative privée (personnes et associations diverses), encouragée par les subventions de la Confédération et un cadre légal assurant une certaine homogénéité sur l'ensemble du territoire. C'est ainsi qu'est né notre système de formation professionnelle dont on peut être fier et qui a, grâce à sa complexité (ce terme devant être pris dans le sens qui lui est donné par l'approche systémique) et à sa diversité, assuré, durant plusieurs décennies le succès de l'industrie helvétique.

Aujourd'hui il est clair que la formation professionnelle doit évoluer et évolue, mais le problème est plus large et englobe tous les problèmes de gestion, ceux des ressources humaines en particulier. On comprendra donc que ceux qui étudient les politiques du personnel qualifient les plus "modernes" d'entre elles de "politiques des ressources humaines". Il s'agit ici de favoriser le développement des personnes au sein de l'entreprise de sorte que les bonnes compétences soient disponibles au bon moment. Ceci nous amène à notre deuxième perspective qui pourrait être caractérisée d'un mot à la mode (mais dont il convient parfois de se méfier: M. de Montmollin): l'antitaylorisme.

Sans nous attarder sur les mouvements complexes qui agitent la pensée contemporaine, nous voudrions signifier qu'au-delà des politiques dites de ressources humaines, le besoin se fait sentir d'intégrer une revendication contemporaine et de la canaliser en faveur de l'entreprise: la participation.

En fait, l'introduction des cercles de qualité en Europe ne constitue pas une greffe pure et simple d'un corps étranger. Elle prolonge une culture qui s'est élaborée au cours de ce que Fourastier appelle "Les trentes glorieuses" et qui a pris des aspects divers. Citons:

- l'analyse de la valeur
- les boîtes à idées
- la technique du "zero defect"
- les groupes semi-autonomes de production
- les différentes formes de participation plus ou moins formalisées
- la "participation" directe inscrite dans de nombreuses PME et dans beaucoup d'ateliers où l'on travaille "en famille" avec les échanges nombreux imposés par l'absence d'une formalisation rigoureuse des cahiers de charges.

En fait, il nous semble que les objectifs européens sont complexes.

Trop relevait qu'aux Etats-Unis, la direction par objectif avait un but de productivité et un but de rationalisation. En Europe - et plus particulièrement dans les pays latins, semble-t-il - on a aussi voulu en faire un instrument de participation. On a voulu conjuguer deux logiques, l'une industrielle et l'autre humaniste.

Il semble bien que le même souci domine la pratique des cercles de qualité.

Si, dans les grandes entreprises japonaises, la qualité et l'esprit qualité sont, semble-t-il, toujours les objectifs majeurs et centraux, en Europe, d'autres objectifs se greffent sur le projet: la qualité de vie au travail (Lesieur), de meilleures communications favorisant la résolution de problèmes (BMW), (les meilleures communications n'étant pas opposées à la qualité), une participation plus large à la stratégie de l'entreprise (Serieyx) ou encore l'adaptation au changement culturel (Monteil), le tout en vue d'une nouvelle compétitivité.

D'ailleurs les appellations se multiplient: cercles de qualité, cercles de progrès, cercles de pilotage, cercles REMEDE (CEGOS), Lerstatt (BMW), etc....

En fait, on vise souvent non pas des éléments particuliers de la firme, mais réellement un autre système, comme une sorte d'alternative gestionnelle dont le but est de mobiliser "l'intelligence de l'entreprise" (Serieyx). Pour certains (Monteil par exemple), le changement à introduire est tellement important qu'il convient de prévoir des interventions de type O.D. (Organization Development).

Les textes que nous avons pu consulter à ce jour sont de deux types:

- descriptifs et normatifs: description d'expériences, analyse des conditions de succès, comparaison avec le Japon, modèles d'introduction des cercles de qualité (CEGOS);
- globaux et critiques: propositions pour une entreprise créatrice (Serieyx), critique du symptôme traité (Chalard et Thon), etc...

Nous ne connaissons pas de recherche originale sur le sujet ayant une portée générale.

Le but de la présente recherche est d'explorer les conditions d'une mise en oeuvre en Suisse des modèles actuels visant à la mobilisation et au développement des compétences et de l'intelligence de l'entreprise en vue de favoriser le développement de celle-ci tout en créant une plus grande satisfaction des travailleurs. Si le paradigme de ces modèles est actuellement le cercle de qualité, notre investigation ne se bornera pas à tester la validité de cette technique pour la Suisse. Nous adopterons au contraire une démarche inverse visant à définir le concept adéquat empiriquement, en partant de la réalité helvétique. L'élaboration du concept de base sera complétée par l'étude des représentations sociales (au sens de Moscovici) et une mise en perspective des résultats (obtenus auprès de cadres, de travailleurs et de syndicalistes), ce qui devra permettre de dégager la valeur stratégique (au sens de Crozier) des positions prises par les différents types d'acteurs.

Cette investigation "abstraite" ne constituera que le point de départ d'un travail plus concret, à savoir l'étude des expériences tentées en Suisse, dans une dizaine de cas. Cette phase constituera le cœur du travail et, de la comparaison entre deux séries de données, nous tenterons de dégager, avec l'aide d'experts (méthode Delphi) un ou des modèles d'action valables pour la Suisse.

Programme national de recherche
ÉDUCATION ET VIE ACTIVE

Un projet en cours:

LA FORMATION PEDAGOGIQUE DES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE

Ce projet est conduit conjointement par l'Institut de psychologie de l'Université de Bâle et le Groupe de psychologie appliquée de l'Université de Neuchâtel.

Direction du projet : Prof. G. Steiner, Bâle
Prof. M. Rousson, Neuchâtel

Collaboratrices neuchâteloises:

Mme Janine Berberat
Mme Martine Burger

But de la recherche

La nouvelle loi sur la formation professionnelle prévoit, entre autres innovations, l'obligation pour les maîtres d'apprentissage de participer à des cours de formation devant leur permettre de mieux assumer leurs responsabilités de formateurs. Plusieurs cantons et secteurs de l'industrie et des services ont déjà donné suite à cette nouvelle disposition légale. Dès lors une étude approfondie des réalisations en cours peut être en mesure de contribuer à la formulation de recommandations concrètes, voire même à la formulation d'une "théorie" relative à la formation pédagogique des maîtres d'apprentissage.

La recherche en cours se propose dès lors d'analyser et de décrire la préparation des maîtres d'apprentissage en vue de leur tâche de formateur en entreprise, en l'approchant sous les angles suivants:

- théories relatives à la formation des formateurs en entreprise,
- conditions historiques, sociales et juridiques ayant contribué à l'établissement des conceptions et des pratiques actuelles en matière de formation des maîtres d'apprentissage,

- offre actuelle en matière de formation dans ce domaine,
- évaluation d'un échantillon de cours de formation.

Nous publions aujourd'hui un résumé des travaux conduits en Suisse romande en vue de mettre en évidence la nature de l'offre actuelle en matière de formation des maîtres d'apprentissage.

Le texte en question a déjà été publié dans le Bulletin EVA No 11 (février 1985).

Le lecteur intéressé peut obtenir des renseignements complémentaires auprès de

Mmes Janine Berberat et Martine Burger
Université de Neuchâtel
Groupe de Psychologie Appliquée
Pierre-à-Mazel, 7
2000 Neuchâtel

LA FORMATION DES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE EN SUISSE ROMANDE:^{*}

Description de la situation

Janine Berberat

Le projet "La formation pédagogique des maîtres d'apprentissage" arrive au terme de sa première phase, dont l'objectif était d'effectuer une analyse des cours offerts aux maîtres d'apprentissage et aux formateurs en entreprise, ceci pour toute la Suisse. Nous tenterons ici de rendre compte de la situation en Suisse romande.

La description de la situation consistait, dans un premier temps, à faire connaissance avec les institutions qui organisaient de tels cours. Des informations relatives aux animateurs et participants concernés, aux buts visés, aux matières traitées ainsi que leur répartition en heures, aux méthodes utilisées ont ensuite permis d'effectuer une analyse détaillée des formations offertes.

Avant de poursuivre, il nous semble nécessaire de rappeler les points essentiels de la loi du 19 avril 1978 entrée en vigueur le 1er janvier 1980, de l'ordonnance d'application ainsi que de l'ordonnance sur le programme minimal des cours de formation pour maîtres d'apprentissage:

- " - Les cantons organisent des cours de formation pour maîtres d'apprentissage avec la collaboration des associations professionnelles.
- Sous certaines conditions, l'organisation des cours peut être confiée à des associations professionnelles suisses ou régionales.
- L'Office fédéral fixe le programme minimal des cours.
- Est réputé maître d'apprentissage, astreint à suivre les cours de formation, le propriétaire de l'entreprise ou un de ses collaborateurs, selon que celui-ci ou celui-là forme personnellement l'apprenti ou surveille sa formation.
- La fréquentation des cours est obligatoire pour tous les maîtres d'apprentissage avec deux exceptions importantes:
 - celui qui a formé avec succès au moins deux apprentis avant l'entrée en vigueur de la loi et donne toute garantie qu'il continuera dans cette voie, n'est pas tenu de suivre un cours de formation pour maîtres d'apprentissage;

. lorsque le requérant apporte la preuve d'une formation équivalente, des dérogations peuvent être consenties par l'autorité cantonale conformément aux directives de l'Office fédéral.

- Le nombre minimal de leçons est de 40, cependant, jusqu'à fin 1984, des subventions fédérales pourront être accordées pour des cours comportant un nombre de leçons inférieur à 40. "

Programme:

Chapitre	Matières	Nombre de leçons
1	Bases de la formation professionnelle	1 à 3
2	Bases juridiques de l'apprentissage	1 à 3
3	Les jeunes gens à l'âge de l'apprentissage	6 à 14
4	Choix des apprentis	2 à 8
5	Comment diriger et instruire l'apprenti?	6 à 14
6	Qualification de l'apprenti	2 à 6
7	Planification de la formation	4 à 8
8	Enseigner et apprendre au sein de l'entreprise	6 à 14
9	Prévention des accidents et hygiène	1 ou 2
10	Maître d'apprentissage et école professionnelle	1 à 3
11	Maître d'apprentissage et examens de fin d'apprentissage	1 ou 2
12	Formation élémentaire	1 ou 2

TYPES DE COURS

Notre analyse a porté sur:

a) Les cours se référant au programme OFIAMI et par conséquent subventionnés.

Nous avons répertorié:

- 4 services de formation professionnelle qui organisent ces cours en collaboration avec les associations;
- 1 association professionnelle suisse qui a obtenu de l'OFIAMI une délégation pour l'organisation des cours;
- 1 section cantonale d'association et 1 école dans lesquelles les heures de cours sont intégrées à la préparation de la maîtrise.

b) Les cours libres organisés par les entreprises, écoles ou autres services, qui s'adressent aux instructeurs, responsables d'apprentis, cadres d'entreprises et qui ne répondent pas aux directives de l'OFIAMI;

Nous avons retenu les institutions suivantes pour notre analyse:

- 3 entreprises
- 5 centres de vente
- 3 banques
- 2 centres de formation pour le personnel des hôpitaux
- 1 centre d'études pour les professions sociales
- 1 formation PTT

DESCRIPTION DES COURS

1. Cours pour maîtres d'apprentissage selon la loi sur la formation professionnelle.

Organisation

Les cours ont une durée de 40, 32 et 30 périodes; cela résulte de la possibilité donnée à certains cantons d'en réduire provisoirement la durée. Trois cours sont plus longs et ont respectivement 48 périodes pour un canton, 47 périodes pour une formation intégrée à la préparation de la maîtrise et 80 pour le cours organisé par l'association professionnelle suisse citée ci-dessus.

La répartition du temps en journées, demi-journées ou cours continu est la conséquence d'un sondage effectué par les services cantonaux de formation professionnelle. A la demande des participants, ces services organisent en majorité des cours sur une demi-journée, plus rarement sur une journée. Les cours blocs d'une ou de deux semaines sont ceux intégrés à la préparation de la maîtrise ou ceux organisés par l'association professionnelle.

En 1983, le nombre de cours organisés par année varie de 1 à 6, selon les cantons. Les cantons qui ont démarré assez tôt voient actuellement le nombre diminuer légèrement ou se stabiliser. Les trois autres institutions organisent des cours à raison d'un par année ou un tous les deux ans en fonction des besoins.

Animateurs

Dans les cours concernés par notre enquête le nombre des animateurs varie entre 6 et 17. Un même animateur peut être appelé à présenter plusieurs domaines. Dans tous les cas, on cherche des personnes ayant une formation spécialisée dans le domaine enseigné mais aussi une connaissance du milieu des jeunes et si possible de la formation professionnelle.

Quand il s'agit de domaines ayant un rapport direct avec la profession (ex.: comment diriger et instruire l'apprenti, enseigner et apprendre au sein de l'entreprise), on fait appel à des personnes qui assumment une tâche de formation dans l'entreprise, soit en tant que responsable de formation soit en tant que maître d'apprentissage.

Souvent les organisateurs participent à tout le cours en qualité de coordinateur. Parfois ils assument la responsabilité d'au moins un thème en tant qu'animateurs.

Les animateurs développent le thème d'enseignement en tenant compte des objectifs généraux fixés par l'OFIAAMT et des objectifs particuliers assignés par le canton.

Il n'existe pas, actuellement, de collaboration organisée entre tous les animateurs avant le cours de manière à coordonner toutes les démarches. La seule coordination a lieu au niveau de l'organisateur qui prend des contacts personnels dans le but d'obtenir une certaine harmonisation des différentes interventions.

Participants

Tous les nouveaux maîtres d'apprentissage sont convoqués par lettre. Un rappel est expédié en cas de non inscription. Au cas où le maître d'apprentissage ne répondrait pas favorablement au troisième rappel, il court le risque de se voir retirer la possibilité de former à nouveau un apprenti. Naturellement, en cas d'empêchements, il lui reste toujours la possibilité de suivre un autre cours. Les cours intégrés aux cours de maîtrise sont annoncés en même temps que ceux-ci dans les journaux des associations professionnelles. Une association avertit ses membres, et en particulier les entreprises, en leur adressant le programme des cours.

Le nombre des participants se distribue entre 18 et 22, avec de rares exceptions où il descend à 12.

Les participants sont réunis par groupes de professions, mais en cas de nécessité, si les effectifs sont faibles, plusieurs professions sont mélangées. La fonction des participants dans l'entreprise est difficile à définir avec précision. Pour la plus grande partie des cours 80% à 90% des participants sont des maîtres d'apprentissage indépendants propriétaires de petites entreprises, assumant une responsabilité directe dans la formation. Les autres participants sont généralement des directeurs ou des responsables d'entreprises plus importantes qui déléguent la plupart du temps les tâches de formation à des collaborateurs et qui n'ont, par conséquent, que peu de contacts avec l'apprenti, si ce n'est au moment de la signature du contrat.

Pour les formations intégrées à la maîtrise, les chiffres sont différents et nous rencontrons ici environ 20% de personnes indépendantes n'ayant pas encore formé d'apprentis et 80% d'employés qui, par la suite, interviendront dans la formation du personnel.

L'association professionnelle interrogée forme quant à elle environ 75% de moniteurs engagés, le plus souvent accessoirement, dans la formation des apprentis ou parfois à plein temps, ainsi qu'environ 25% de responsables ou futurs responsables de formation dans une entreprise de dimension moyenne à grande.

L'âge des participants à ces cours se distribue entre 25 et 60 ans; plus de la moitié d'entre eux ont cependant entre 25 et 35 ans.

Contenus

La répartition du nombre de périodes par domaine se fait selon les directives de l'OFIAAMT. Aucun domaine n'est privilégié au détriment d'un autre. Les matières sont introduites selon l'ordre proposé par l'OFIAAMT qui est généralement considéré comme logique. Cependant, il se peut que cet ordre soit modifié en raison de la disponibilité de certains animateurs ou de problèmes d'ordre pratique.

Les points considérés comme intéressants par les participants sont les suivants:

- les jeunes gens à l'âge de l'apprentissage;
- maîtres d'apprentissage et école professionnelle;
- enseigner et apprendre au sein de l'entreprise;
- maître d'apprentissage et examen final.

Les domaines éveillant un intérêt moyen sont:

- choix des apprentis;
- planification de la formation;
- appréciation de l'apprenti au sein de l'entreprise.

Les domaines suivants passent soit très bien, soit beaucoup moins bien, les remarques étant très partagées:

- bases de la formation professionnelle;
- bases juridiques de l'apprentissage;
- prévention des accidents et hygiène.

Méthodes d'enseignement

	souvent	occasionnellement	jamais
- exposés	3	4	
- travaux de groupes	5	2	
- jeux de rôle	2	3	2
- discussions	4	3	
- études de cas		7	
- exercices pratiques	2	5	1

Le choix d'une méthode varie selon le thème; par exemple pour un thème tel que "enseigner et apprendre au sein de l'entreprise" on utilisera de préférence des jeux de rôle et surtout des exercices pratiques; tandis que des thèmes comme "bases de la formation professionnelle ou bases juridiques de l'apprentissage" seront plus fréquemment traités sous forme d'exposés. Tous les organisateurs s'accordent pour affirmer que l'activité principale qu'ils attendent est la participation. Tous les animateurs n'y parviennent cependant pas avec le même succès.

Moyens auxiliaires

	souvent	occasionnellement	jamais
- fiches de travail	6	1	
- livres		1	6
- magnétophone			7
- diapositives		1	6
- montages audiovisuels		4	3
- vidéo	1	5	1
- tableau/rétroprojecteur	7		

Le tableau et le rétroprojecteur ainsi que les fiches de travail demeurent les supports essentiels de la plupart des cours. Certains moyens tels que le magnétophone et les diapositives sont laissés de côté au bénéfice des montages audiovisuels ou de la vidéo, qui est utilisée pour montrer des séquences de films ou pour enregistrer et visionner les participants effectuant une instruction.

2. Cours libres

Des cours de psycho-pédagogie sont organisés par diverses institutions, depuis de nombreuses années. Ils touchent un public proche de l'apprenti, ce sont des instructeurs qui, en plus des apprentis, s'occupent souvent des stagiaires ou des nouveaux collaborateurs. Ces personnes ont une tâche d'instruction, de mise au courant, d'accueil, d'encadrement au sein des entreprises.

Les personnes concernées ne sont engagées qu'accessoirement dans une fonction de formateur, c'est-à-dire pour environ 15% à 20% du temps de travail.

Thèmes les plus fréquents:

- comment instruire et contrôler
- problèmes des jeunes
- motivation
- l'apprenti face à la vie
- intégration de l'apprenti
- le rôle de l'instructeur ou du responsable de stage

Méthodes

Dans toutes les institutions on insiste sur l'animation par:

- jeux de rôle
- travaux de groupes
- études de cas
- exercices pratiques
- discussions

On cherche à favoriser au maximum l'exploitation d'exemples vécus et à exercer la résolution de problèmes concrets rencontrés dans la pratique.

Les moyens didactiques sont diversifiés et choisis par l'animateur. Mis à part le tableau et le rétroprojecteur qui s'utilisent de manière permanente, le film, le diaporama, la vidéo sont intégrés occasionnellement au cours. Des polycopiés sont distribués pour résumer le contenu du cours, mettre en évidence des points importants ou donner des sources de renseignements à consulter après le séminaire.

Une grande disparité existe au niveau de la durée des cours qui va d'un jour de séminaire à cinquante périodes réparties sur plusieurs semaines.

L'effectif des participants est souvent assez bas, 8 à 12 personnes et exceptionnellement 20; tandis que la fréquence de l'organisation est d'un cours par an ou d'un tous les deux ans.

Notre enquête nous a permis d'effectuer, par l'intermédiaire des organisateurs, une approche de différents cours. Ils sont de deux types; d'une part les cours découlant de la loi sur la formation professionnelle, de l'autre les cours libres organisés par diverses institutions.

Nous constatons que trois ans et demi après son entrée en vigueur, la loi a été mise en application directe dans la moitié des cantons romands. Dans deux situations, la formation des maîtres d'apprentissage était intégrée à la préparation de la maîtrise. Une association professionnelle suisse ayant obtenu une délégation de la formation de l'OFIAMT propose régulièrement des cours pour ses membres de la Suisse romande.

Les cours découlant de la législation ont un programme précis qui englobe aussi bien la connaissance de la loi sur la formation professionnelle, l'établissement du contrat, les relations entre les différents services que la connaissance des jeunes gens, l'instruction dans l'entreprise ainsi que les problèmes posés par la sélection et l'appréciation de l'apprenti.

Les cours libres mettent, pour leur part, davantage l'accent sur la connaissance des jeunes gens, les relations avec ceux-ci, l'instruction et l'appréciation de l'apprenti alors qu'ils négligent la législation, les relations entre les différents services officiels liés à la formation professionnelle.

Tous les organisateurs des deux types de cours insistent sur l'importance dans le cadre des cours des méthodes favorisant la participation et l'activité. Les contenus doivent être concrets et immédiatement transférables à la pratique.

La formation permanente et le perfectionnement n'ont pas encore été envisagés. Il est nécessaire, dans un premier temps, de contacter tous les nouveaux maîtres d'apprentissage assumant une telle tâche depuis 1980.

Les cours libres s'insèrent davantage dans une conception de formation permanente non obligatoire. Il n'est pas prévu de perfectionnement pour l'instant.

L'analyse dont nous venons de donner un résumé nous a permis de repérer les institutions organisatrices de cours, officiels ou non, susceptibles de contenir les éléments nécessaires aux études de cas qui constitueront la base de la phase suivante de la recherche.

LA FONCTION SYMBOLIQUE

Claudine Rosselet-Christ

(Conférence donnée lors de la réunion des responsables de stage des étudiants en orthophonie de l'Université de Neuchâtel).

Chaque discipline donne sa propre définition de la fonction symbolique. Pour notre part, nous dirons que la fonction symbolique permet la représentation, l'évocation d'objets, de phénomènes absents, éloignés dans le temps et dans l'espace par l'intermédiaire de substituts divers. C'est la capacité de passer de données immédiates à des relations médiatisées; la capacité d'attente dans l'agir, de retard dans la réalisation des fantasmes.

La fonction symbolique résulte d'une différenciation entre les signifiants et les signifiés.

Les symboles sont dits primaires lorsque le lien analogique est conscient et secondaires lorsque ce lien est inconscient.

Nous ne parlerons pas des nombreux travaux de Freud, sur le langage, ni des écrits de Lacan, ni du célèbre livre de Piaget sur la formation du symbole chez l'enfant. Cependant étant donné leur importance ces auteurs seront implicitement présents au travers des théoriciens retenus.

Après un rappel des théories de Mélanie Klein, d'Hanna Segal, de Spitz et de Winnicott sur la formation du symbole certains éléments de travaux plus récents seront mentionnés.

Ces choix sont justifiés par l'intérêt manifeste des auteurs pour les aspects thérapeutiques des troubles de la fonction symbolique, et des troubles du langage.

En conclusion, nous poserons plus de questions que nous n'apporterons de réponses. Ce travail nous ayant confirmé, une fois de plus, la complexité de ces phénomènes.

L'équation symbolique

La formation du symbole est une activité du moi cherchant à élaborer les angoisses nées de sa relation avec l'objet (au sens psychanalytique). Elle débute très tôt dans la phase orale, divisée par Mélanie Klein en deux positions (Klein, 1974; Segal, 1969, 1970).

La position paranoïde-schizoïde s'étend sur les trois ou quatre premiers mois de la vie et la position dépressive apparaît dans la deuxième moitié de la première année. Mélanie Klein utilise volontairement le terme de position pour bien mettre en évidence qu'il ne s'agit pas d'une phase

mais d'une forme spécifique de relations objectales, d'angoisses et de défenses qui persistent tout au long de la vie.

La position dépressive ne remplace pas totalement la position paranoïde-schizoïde : l'individu peut à tout moment de son existence osciller entre les deux.

Dans la position paranoïde-schizoïde l'objet est vécu en objet idéalement bon et totalement mauvais. Le but du moi est l'union avec l'objet idéal et l'annulation de l'objet mauvais. C'est la période de la satisfaction hallucinatoire du désir. Par l'identification projective, mécanisme de défense de cette période, le sujet projette en fantasme d'importantes parties de lui-même dans l'objet, et cet objet alors s'identifie aux parties du Soi projetées en lui. Le Soi peut ainsi à son tour s'identifier avec l'objet de sa projection.

Ces premières projections et identifications constituent le point de départ des processus de formation du symbole. Notons que les symboles ne sont pas ressentis par le moi comme des substituts, comme des symboles, mais comme étant l'objet original. Aussi Hanna Segal les nomme "Équations symboliques".

Cette non-différenciation entre la chose symbolisée et le symbole fait partie d'une perturbation dans la relation du Moi à l'objet. Ainsi la différenciation entre le Soi et l'objet est obscurcie.

A la position dépressive, les équations symboliques deviennent des symboles complètement formés. En effet, lors de la position dépressive, (deuxième moitié de la première année) l'objet est ressenti comme un objet total. Le Moi se débat alors avec son ambivalence et la relation à l'objet est caractérisée par la culpabilité, l'angoisse de perte et de deuil.

Simultanément le processus d'introjection prédomine le processus de projection afin de maintenir l'objet à l'intérieur. Des changements s'opèrent en une conscience accrue de l'ambivalence, une diminution de l'intensité de la projection, une différenciation croissante entre le Soi et l'objet. Ces changements entraînent un plus grand sens de la réalité. Le monde interne se différencie du monde externe.

Ces éléments permettent aux symboles de remplir de nouvelles fonctions : "le symbole est nécessaire pour que l'agression soit déplacée de l'objet original sur un autre objet, et pour que s'atténuent ainsi la culpabilité et la crainte de perdre l'objet" (Segal, 1970, p. 691).

Le symbole créé, se substitue à l'objet original et devient ainsi un objet en soi, est utilisé pour surmonter la perte et non pour la nier. Les trois termes de l'activité symbolique sont présents : la chose symbolisée, le symbole et la personne. Grâce à cette formation du symbole nous pouvons communiquer. Une régression peut évidemment empêcher la communication notamment dans les cas où le symbole est ressenti de façon concrète (exemple de patients psychotiques pour qui les mots sont vécus comme des objets ou des actions).

Anna Segal ajoute que nous avons également besoin des symboles dans la communication interne, c'est-à-dire avec nos fantasmes inconscients, activité possible à condition que le moi ne soit pas clivé.

Reprendons les classiques travaux de Spitz.

Les trois organisateurs

De l'importance de ces travaux, nous ne retiendrons que les célèbres trois organisateurs. De même pour Spitz, 1976, la communication sémantique chez l'homme se développe dans la relation anaclitique, les expériences orales étant à la base de la parole. Il donne de nombreux exemples d'enfants qui se sont trouvés dans des états de marasmes, certains ayant même trouvé la mort, faute de relations significantes durant la période préobjectale.

Trois moments essentiels constituent des médiateurs de l'intégration des processus de maturation et de développement. Le premier, le sourire des 3 mois; le deuxième, l'angoisse des huit mois et le troisième le "non" des 15 mois. Ce dernier organisateur est une étape très importante menant à la fonction symbolique dans le domaine verbal dans son sens abstrait; fondamentale également étant donné son point de jonction avec les autres lignes de développement.

L'enfant par sa capacité de locomotion prend du pouvoir sur la gestion de l'espace entre sa mère et lui. Il doit vaincre l'angoisse de séparation et être capable d'établir avec sa mère la bonne distance dépassant le lien fusionnel où il se perd et trouver la distance qui lui permette de ne pas perdre sa mère.

De son côté, la mère s'efforce de trouver le bon espace, permettant à son enfant d'explorer et parallèlement elle doit le protéger des dangers de l'environnement. Elle est contrainte d'imposer des interdictions par des moyens gestuels et verbaux.

Spitz voit dans ce "non" qui frustre l'enfant le précurseur du surmoi. En effet, afin de résoudre le conflit entre le désir d'explorer l'environnement et celui de se soumettre aux interdits de l'objet libidinal, l'enfant s'identifie à l'agresseur et ainsi acquiert la prédominance du principe de réalité sur le principe de plaisir.

Au même moment, le passage de la zone orale à la zone anale se fait grâce à l'acquisition de la propreté. La capacité de maîtrise des sphincters est un aspect important dans la naissance du sentiment de maîtrise, de contrôle et partant sur le sentiment d'identité.

La voie vers l'autonomie franchit un grand pas dans cette période d'opposition.

Sharpe cité par Gori, 1978, p. 43 "montre parfaitement que le discours ne peut apparaître que lorsque les décharges somatiques, pulsionnelles,

sont barrées, interdites, lorsque le corps en quelque sorte se trouve saturé, fermé dans ses orifices, cerné dans ses limites. Alors seulement, lorsque la maîtrise des sphincters anaux et urétraux est acquise, l'homme emploie le discours comme tenant-lieu des substances corporelles".

Spitz voit également dans ce moment apparaître une nouvelle capacité de jugement. Le "non" n'est-il pas le début de cette capacité d'abstraction, de cette nouvelle activité synthétique du Moi.

"La conquête de la faculté de jugement représente une étape décisive dans le développement du processus de la pensée, aussi bien du point de vue de l'économie psychique, que de celui de la structure psychique. Un jugement négatif est le substitut intellectuel du refoulement". (Spitz, 1976, p.67)

Moment du "non", moment de convergence de phénomènes de natures différentes; l'analité, l'agressivité, l'élaboration des limites, du processus de séparation-individuation (Mahler, 1980), le développement de l'abstraction, la compulsion de répétition, etc.

Le langage nous indique que l'enfant est à la limite du stade anal et du stade phallique (Balkany, 1976). Période pré-oedipienne durant laquelle se prépare grâce à cette séparation à l'intérieur de la dyade, l'entrée dans la triangulation, la fin de l'illusion de posséder l'autre pour soi, l'entrée dans le partage où un point du triangle sera toujours là afin que l'inceste ne se produise pas, respect de la loi universelle, respect du Nom-du-Père.

Citons Anzieu, 1977, p. 22, paraphrasant Spitz

"La triple expérience que l'enfant fait de la dénégation, de la frustration et de la règle le conduit, par identification au non de la mère (précurseur du nom du père c'est-à-dire de la Loi), à s'approprier le premier symbole sémantique et à passer de la communication intuitive et syncrétique à la communication sémiotique et langagière".

Anzieu (1974, 1976, 1977) confirme l'importance de la phase orale (au sens large, comprenant la peau et la bouche) dans l'émergence de langage.

Le cri, décharge d'abord, devient le prototype de la demande et acquiert ainsi une fonction secondaire de communication, à condition que l'objet soit là, donne sens à ce qui n'est que décharge pulsionnelle.

C'est sur un matériel acoustique que se crée les premiers échanges. "L'acquisition de la signification prélinguistique (celle des cris puis des sons dans le babilage) précède celle de la signification infralinguistique (celle des mimiques et des gestes)". (Anzieu, 1976).

En effet, c'est dans le corps à corps de la mère et de l'enfant que surgit la parole, d'abord chose sonore, indice, signe et enfin signifiant (Gori, 1978).

Le concept d'objet transitionnel de Winnicott étaye les thèses ci-dessus.

Phénomènes transitionnels

Les phénomènes transitionnels observables entre le quatrième et le douzième mois sont à l'origine de la formation du symbole, selon Winnicott. Il s'agit de "l'aire intermédiaire d'expérience qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a été introjecté, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de celle-ci" (Winnicott, 1975, p. 8).

Ces phénomènes transitionnels jouent un rôle fondamental dans le processus de séparation-individuation, dans la distinction entre le moi et non-moi, c'est un moyen de défense contre l'angoisse dépressive, angoisse résultant de la fin de l'illusion de la fusion.

L'objet transitionnel n'est ni l'objet interne (sous contrôle magique), ni l'objet externe (hors de contrôle). C'est un entre-deux d'être et de non être, un paradoxe de présence et de non-présence au monde. Ce phénomène permet de supporter l'angoisse de l'absence en imaginant la présence.

Le célèbre jeu de la bobine, d'un garçon âgé de 18 mois en est une bonne illustration. Ce jeu du Fort-Da lui permet de supporter l'absence de la mère en agissant de manière active. Il fait disparaître la bobine en prononçant ooo (fort) et la fait revenir en prononçant aaa (da) décrit par Freud, 1976).

L'objet transitionnel facilite l'acception du sevrage dans le sens de la rupture, d'arrêt, de fin de quelque chose de bon.

Tout ce processus, ce passage du principe de plaisir au principe de réalité se fait grâce à la mère (donneur de soins) suffisamment bonne, cette mère qui a su illusionner et qui peut suffisamment désillusionner.

Gori, 1978 démontre que l'acte de parole (l'acte de l'énonciation) prend naissance dans cette aire d'illusion et de désillusion, dans l'espace créé par la séparation entre la mère et l'enfant.

Selon lui, le langage s'acquiert dans les relations entre-deux et non dans la relation triangulaire et oedipienne. C'est au moment où l'enfant se perçoit comme une personne entière, qu'il est capable de créer des symboles. L'acte de parole doit rester dans cette zone transitionnelle entre le corps et le code (l'expérience corporelle); le contenu et le contenant; la substance et le sens; la subjectivité et l'objectivité; l'investissement narcissique et la relation d'objet; l'imaginaire et le symbolique; le rêve et la réalité.

L'acte de parole est une double allégeance entre ces deux pôles. Il doit conserver sa qualité transitionnelle, c'est à cette condition qu'il donne sens et formes aux expériences subjectives. Il ne faut pas que le paradoxe soit résolu, sinon la parole s'aliène.

Cette double articulation entre le corps et le code doit être maintenue; le langage ne se réduit pas à un de ces deux termes.

Si ce mouvement s'arrête, le symbole se bloque dans le chaos corporel de l'équation symbolique ou au contraire se perd dans l'abstraction des signifiants-fous, c'est-à-dire des signifiants ayant perdu leur ancrage dans le corps.

Quand l'acte de parole se soumet au code, le discours devient discours-signé, vide de symbole, caractéristique du comportement maniaque, fuyant la réalité interne. Le langage vient camoufler le corps déserté, la dépression et la vérité du sujet, il veut nier la séparation, la perte où il veut éviter la relation d'objet en mettant l'autre à distance, par crainte imaginaire d'une intrusion de l'autre.

Le but est refus de communiquer, maintien d'une distance entre soi et autrui. Il s'agit d'un discours abstrait, hyperationnel, hyperintellectuel, précieux. Le langage a une fonction d'exclusion (parallèle avec la fonction métalinguistique de Jakobson).

Ces sujets parlent pour édifier entre le Soi et l'objet des murailles sonores derrière lesquelles ils pourront s'abriter. A l'opposé, quand l'acte de parole s'enkyste dans le corps, il devient insensé; il ne peut y avoir d'échange. Le mot est corps, partie du corps. L'acte de parole est plus investi comme substance que comme sens.

Gori veut réhabiliter la parole comme objet pulsionnel, le langage est plus qu'une fonction du moi (aspect topique) il est à situer dans l'aspect économique et dynamique de l'appareil psychique. "A insister sur le caractère d'objet pulsionnel de la parole (sons, voix, mots...) et son pouvoir métaphorique, je souhaite non seulement porter l'attention sur les lieux privilégiés où elle surgit, mais aussi inviter à la réflexion et à l'étude de son impact sur les lieux de savoir qu'elle est censée véhiculer, plus encore inciter à la rêverie sur toute incommunicabilité humaine hallucinée comme échanges de matériaux phoniques engloutis dans des sons insensés. A écrire ces travaux et ces rêves, j'espère également dénoncer l'inusité de toutes rééductions du langage qui, à oublier le poids pulsionnel de la Parole, en ressentiraient bientôt les effets. Le dévoilement du support pulsionnel du discours devrait inciter à envisager différemment les troubles de l'articulation, les ratés de la phonation, le silence, le mutisme et le désir de parler comme celui de se taire qui structurent les rencontres humaines" (Gori, 1978, p. 65).

Nombreux sont les auteurs qui montrent l'importance des interactions précoce pour l'acquisition du langage. Il ne nous est pas possible de les mentionner dans le cadre restreint de cet exposé. Nous nous référerons encore à trois chercheurs.

Galenson (1983) a observé un retard dans le fonctionnement symbolique auprès d'une population d'enfants de milieux défavorisés qui se trouvaient dans des situations où ils ne pouvaient prévoir la réponse de leur mère.

L'aptitude de la mère à reconnaître la nature de l'état affectif de l'enfant et à agir de manière conforme amène l'enfant à différencier

les états éprouvés. Cette expérience donne sens à l'affect et plus tard facilitera la capacité de le nommer.

Ceci favorise également la prédominance du processus secondaire (l'énergie pulsionnelle ne circule pas librement) sur le processus primaire (l'énergie pulsionnelle circule librement).

Galenson a également observé 70 enfants normaux. 80 % des garçons et 86 % des filles montrent un attachement à un objet transitionnel. Ceux qui n'ont pas été capables de créer ce premier symbole sont restés très dépendants de leur mère et montrent des difficultés à se séparer d'elle.

Elle ajoute que souvent ces enfants-là ont des difficultés à se séparer de leurs selles, signe de relation d'ambivalence avec la mère, souvent teintée d'agressivité. Elle constate qu'un grand investissement anal va de pair avec un retard dans l'émergence de la fonction symbolique et du langage.

Wallon montrait il y a 50 ans l'intrication du développement psychomoteur et affectif, Flagey s'interroge pourquoi on continue à montrer un clivage des troubles et qu'on ne les situe pas dans une perspective globale de psychodynamique structurale. En effet, remarque-t-elle les retards de langage, de la motricité et les problèmes de lecture sont considérés comme pathologie en soi (Flagey, 1977).

Elle a pu constater chez ses patients atteints de troubles dits instrumentaux (motricité, langage) trois types de facteurs : un trouble de la fonction symbolique, des troubles narcissiques (moment précoce du développement) et des manifestations importantes de l'agressivité (moment de la période anale).

Les troubles de la fonction symbolique se recoupent souvent avec d'autres troubles instrumentaux (troubles de la perception spatiale et temporelle, troubles des schèmes moteurs). Elle constate une pauvreté fantasmatique, des difficultés à exprimer les affects.

"Les tensions pulsionnelles ne sont pas écoulées à travers le filtre d'une organisation psychique plus ou moins conflictualisée, mais ne peuvent que se décharger brutalement ou tomber sous le coup d'une inhibition agissant comme un frein bloqué sans dérivation vers une quelconque mentalisation" (Flagey, 1977, p. 477). Elle compare ce fonctionnement à la pensée opératoire des psychosomatiques de l'Ecole de Paris.

En effet, les travaux de cette école mettent en évidence les effets somatiques dans les difficultés de décodage réciproques au sein de la dyade mère-nourrisson. Les enfants se caractérisent par un type de pensée opératoire qui est à l'instar du comportement de nature concrète et utilitaire avec peu de capacité symbolique.

Selon Kreisler, Kreisler & al 1981, p. 41

"Si une certaine énergie qui sous-tend les mouvements affectifs est dérivée somatiquement, le comportement tend à perdre la dramatique personnelle qui caractérise tout individu ayant des possibilités mentales qu'elles soient adaptées ou pathologiques. Il tend à devenir concret et utilitaire. La pensée s'écarte alors peu de ce type de conduite. C'est ce type de pensée que P. Marty et M. de M'Uzan ont qualifié d'opératoire".

Lès adultes aussi peuvent se trouver avec des difficultés de symbolisation, notamment ceux souffrant de maladie psychosomatique. Selon Bergeret, 1976, p. 208 : "Ils sont apparemment bien adaptés socialement, ils ne laissent filtrer aucune manifestation affective et leur froideur va barrer l'émergence des désirs ou des représentations. Leur profond besoin de dépendance et l'intensité de leur agressivité les mettraient en danger s'ils acceptaient l'intrusion dans leur vie consciente des pulsions libidinales et agressives. Leur vie mentale, intellectuelle, onirique, fantasmatique est réduite à un rôle uniquement pragmatique et instrumental". "L'homme psychosomatique, coupé de son inconscient, se caractérise par une absence de liberté fantasmatique, avec pauvreté de la rêverie diurne et nocturne, par une dévitalisation du langage, privé de toute charge émotionnelle et par un dessèchement de la relation. Il nie son originalité comme celle des autres, il apparaît nivélu, conforme, dans un monde sans attrait et sans horizon".

En résumé, ce type de pensée se caractérise par des difficultés à mentaliser les conflits, c'est-à-dire qu'elle ne prend pas en charge l'énergie libidinale.

L'adulte se trouve ainsi avec une organisation fonctionnelle somatique. L'enfant lui est encore au bénéfice de l'agir et peut éviter la maladie psychosomatique en manifestant une grande instabilité motrice et une grande charge d'agressivité.

Selon les données anamnestiques, Flagey constate des difficultés chez ces sujets au cours de la deuxième année et s'interroge sur la meilleure indication thérapeutique : Doit-elle être de nature pédagogique, psychothérapeutique ou doit-elle consister en une rééducation du trouble?

Quelle que soit la solution choisie il faut connaître l'histoire du sujet et son fonctionnement psychique. En effet, on peut se demander si ces sujets examinés ont dépassé la structure psychotique sans avoir atteint la structure névrotique correspondant au modèle de Bergeret (Bergeret, 1976).

Voyons encore l'étude de Cahn (1972) sur une population d'enfants d'intelligence normale qui - à l'âge de 9 à 11 ans - présentent un grave retard (voire même une incapacité d'apprentissage) de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et montrent des difficultés en calcul. Il note chez ces enfants : des situations dramatiques soit après la naissance, soit au cours de la première année (couveuse, hospitalisation, affection grave, dépression de la mère, etc.), à savoir :

- des conflits prégnitiaux importants malgré la problématique oedipienne touchée
- des troubles graves de la structuration temporelle et spatiale, de la latéralité, du schéma corporel (corps vécu et représenté)
- de l'immaturité sur le plan moteur et un retard de l'apparition du langage.

Cahn se réfère au modèle du holding de Winnicott et pense que la défaillance a son origine dans une rupture dans le continuum du vécu dans la dimension du temps, de l'espace entre l'enfant et son partenaire. Pour lui,

la notion de permanence de l'objet établie dans la dialectique de la relation avec la mère et dans la recherche des objets disparus n'a pas été assurée. Cette notion est indispensable à l'établissement de nombreuses fonctions cognitives (mécanismes de calculs, etc.). Cahn se demande - étant donné ce vécu pré-objectal dramatique - comment ces enfants n'ont pas abouti à une organisation psychotique de la personnalité. Il dit que tous ont constitué par-delà le noyau conflictuel prégnital, une organisation oedipienne.

En effet, certains de ces enfants évoluent vers la psychose alors que d'autres malgré leur vécu narcissique primaire catastrophique arrivent à la triangulation.

Les processus de symbolisation demeurent toutefois pauvres, insuffisamment investis et souvent inhibés.

Il constate des liens entre des traumatismes précoces, le blocage des fonctions instrumentales, un retard de langage et des échecs scolaires. Il s'interroge comme Flagey sur les indications thérapeutiques à faire pour ces enfants étant donné leurs déficiences ou leurs difficultés sur le plan symbolique et l'interprétation qui s'avère souvent inefficace. Il propose une expérience relationnelle où le thérapeute tolérant et attentif est prêt à aider sur demande, laissant au sujet l'initiative et favorisant la découverte. Le thérapeute évite le maternage et l'interprétation. Durant cet échange, l'enfant se rend compte que son agressivité ne détruit pas le thérapeute.

Conclusion

Les quelques éléments théoriques et les résultats des recherches citées confirment la précocité des traumatismes dans les cas de retard de langage.

Pour notre part, sans avoir systématisé nos observations, nous avons presque toujours constaté des difficultés précoces dans la vie des enfants en traitement orthophonique. La précarité de ces cas nous paraît évidente même dans les situations où ils ne présentent que leurs symptômes langagers et parallèlement une bonne adaptation.

L'accès au symbolisme se joue-t-il au sein de la dyade ou dans la triangulation ? Ce débat n'est pas proche de sa fin.

Certains auteurs parlent de troubles narcissiques importants, d'angoisses proches des angoisses psychotiques, de relations de dépendance de type anaclitique, d'une ébauche de l'oedipe, sans toutefois parler de structure névrotique ou de structure psychotique. Ces sujets ne se situeraient-ils pas dans la catégorie des cas limites de Bergeret ?

Lors du dernier congrès de psychomotricité (La Haye, 1984), l'objectif des traitements par la voie du corps a été défini comme moyen de l'instauration ou la restauration de la communication.

Doit-on traiter par le corps les retards de langage ? Doit-on traiter le trouble, le signe ?

Lors de ce même congrès, Philippe Mazet de l'Hôpital de la Salpêtrière à Paris a parlé d'enfants souffrant de blessures narcissiques importantes.

Ils manifestent des troubles de la motricité et du langage.

Pour lui, il est important de procéder à une restauration de l'image de soi et il mettait en garde contre les thérapies mettant l'accent sur le manque. Devant l'insuccès de tel traitement, les adultes désireux de "réparer" l'enfant en arrivaient à multiplier les traitements simultanément.

Faut-il une psychothérapie pour ces enfants ? Comme nous l'avons dit plus haut, ils ne présentent pas nécessairement d'autres troubles que les échecs scolaires.

Faut-il intervenir sur un plan plus global, au sein du système familial total ?

Une aide pédagogique est-elle souhaitable, suffisante ?

La question reste ouverte et soulève le problème délicat des indications, de l'espace entre la demande manifeste et latente.

Pour terminer en faisant un effet de langage en réutilisant les termes de Gori, nous dirons qu'il est important de renoncer au corps à corps avec la demande manifeste, qu'il convient d'utiliser notre corps théorique et pulsionnel pour créer une aire transitionnelle. Dans cet espace s'instaurera une dialectique entre l'intervenant et le patient à travers son histoire. La demande latente prendra ainsi sens et deviendra si- gne dans le corps de la demande manifeste.

Bibliographie

ANZIEU, D. : Le Moi-peau. Nouvelle Revue de psychanalyse, 9, 1974, p. 195-208

ANZIEU, D. : L'enveloppe sonore du soi. Nouvelle Revue de psychanalyse, 13, 1976, p. 161-179

ANZIEU, D. & al. : Psychanalyse et langage. Du corps à la parole. Paris, Dunod, 1977, p. 222

BALKANYI, Charlotte : Remarques sur les rapports de la linguistique et de la psychanalyse. Revue Française de psychanalyse, 40, 1976, 725-732

BERGERET, J. : Psychologie pathologique. Paris, Masson, 1976, p. 325

CAHN, R. : Défaut d'intégration primaire et inhibition des apprentissages instrumentaux et cognitifs. Revue Française de psychanalyse, 26, 1972, p. 595-971

FLAGEY, D. : L'évolution du concept de troubles instrumentaux. Psychiatrie de l'enfant, 20, 1977, p. 471-492

FREUD, S. : Essais de psychanalyse. Paris, Payot, 1923, 1976, p. 277

GALENSON, Eleonor : La capacité d'expression symbolique et le langage comportemental et verbal. Conférence lors du 2e Congrès Mondial de psychiatrie du nourrisson. Cannes, 1983 (non publiée)

GORI, R. : Le corps et le signe dans l'acte de parole. Paris, Dunod, 1978, p. 274

KLEIN, Mélanie : Essais de psychanalyse. Paris, Payot, 1974, p. 452

KREISLER, L. & al. : L'enfant et son corps. Paris, P.U.F., 1981, p. 552

MAHLER, Margaret S. : La naissance psychologique de l'être humain. Paris, Payot, 1980, p. 368

SEGAL, Hanna : Introduction à l'œuvre de Mélanie Klein. Paris, P.U.F., 1969, p. 141

SEGAL, Hanna : Notes sur la formation du symbole. Revue Française de psychanalyse, 34, 1970, p. 685-696

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LES CANTONS DE NEUCHATEL ET DE BALE-CAMPAGNE - UNE COMPARAISON

SPITZ, R.A. : Le non et le oui. La genèse de la communication humaine.
Paris, P.U.F., 1976, p. 132

SPITZ, R.A. : De la naissance à la parole. La première année de la vie.
Paris, P.U.F., 1976, p. 306

WINNICOTT, D.W. : Jeu et réalité. L'espace potentiel. Paris, Gallimard,
1975, p. 218

Daniel Villiger
Mars 1985

1. INTRODUCTION

Le présent texte donne un résumé des résultats principaux d'une recherche réalisée entre 1982 et 1984. Celle-ci fut soumise comme thèse de doctorat ès sciences politiques à l'Université de Neuchâtel en novembre 1984 et approuvée en février 1985. Le texte complet comprend environ 350 pages¹⁾. Par la suite, nous nous y référerons fréquemment en ce qui concerne les données quantitatives et les détails de l'analyse.

1.1 Objectif

Dans notre travail, nous avons tenté de comparer la réalité concrète de deux systèmes cantonaux de formation professionnelle pour en déduire les similitudes et les différences. L'hypothèse sous-jacente à cette analyse comparative peut être exprimée sous forme de question:

Comment s'expriment les différences
socio-culturelles dans la
formation professionnelle suisse?²⁾

¹⁾Villiger D., La dimension socio culturelle de la formation professionnelle: histoire, organisation et acteurs dans deux cantons suisses, Thèse, Neuchâtel 1985

²⁾cf. Chap. 1 Thèse

Jusqu'à présent, cette question n'a pas encore été l'objet d'une analyse empirique en Suisse. A côté de l'intérêt scientifique de la question, celle-ci contient également un élément d'actualité pratique et politique, puisque la formation professionnelle suisse fonctionne selon le principe du fédéralisme exécutif, dans le cadre duquel les cantons (à côté des associations professionnelles et des communes) assument une fonction importante. A cet égard, nous pouvons constater d'une part des différences inter-cantonales dans la réalisation de ces tâches, différences dont les racines remontent souvent jusqu'au début du 19e siècle. D'autre part, nous pensons aux différences entre régions linguistiques et qui sont liées à leurs bases culturelles particulières. Par cette supposition, nous joignons d'autres acteurs de la formation professionnelle qui fondent leur opinion sur les observations de leur pratique quotidienne. Notre but était de vérifier si la deuxième source de différences que nous venons d'énoncer pouvait être saisie et précisée par une analyse empirique plus fondée.

1.2 Démarche

La capacité de travail limitée découlant des conditions cadres d'une thèse de doctorat nous a contraint à procéder à une série de choix pour circonscrire un objet d'analyse maniable. Par conséquent, nous avons décidé de comparer des régions de la Suisse alémanique et de la Suisse romande à l'exclusion de la Suisse italienne et rhéto romanche. A l'intérieur de ces deux régions, nous avons choisi les cantons de Neuchâtel et de Bâle-Campagne dont certaines données structurelles sont assez comparables:

Tableau 1:
Quelques indications sur Neuchâtel et Bâle-Campagne

Neuchâtel	Caractéristique	Bâle-Campagne
159'000	Population (1980)	220'000
797	Surface (km ²)	428
211	Densité (1980)	519
25'071	Population occupée ¹ (1980): nombre absolu	26'576

Neuchâtel	Caractéristique	Bâle-Campagne
4	en % par secteur:	
56	- primaire	4
40	- secondaire	58
	- tertiaire	38
369	Nombre d'entreprises (1980):	343
4'182	Contrats d'apprentissage (1982):	4'467

Sources: Schweizer Almanach 1981
"Vie économique", avril 1983

¹travaillant plus de 50% du temps moyen de travail d'une branche

La méthode d'analyse que nous avons choisie peut être caractérisée de la manière suivante:

- elle cherche la profondeur plutôt que la largeur, puisque nous avons préféré de choisir quelques aspects importants de la formation professionnelle pour en saisir d'une manière approfondie leur fonctionnement au lieu de réaliser des enquêtes plus globales (et plus représentatives), mais qui auraient nécessairement été plus superficielles.
- elle est plus descriptive qu'explicative, car l'état actuel du savoir scientifique relatif au domaine de la formation professionnelle suisse n'est pas encore suffisamment avancé pour que nous ayons pu nous baser sur un stock d'hypothèses explicatives vérifiées.

1.3 Plan de recherche

Nous avons divisé l'analyse en trois parties représentant chacune une manière différente d'approcher l'objet:

- analyse historique
- analyse systémique, c'est-à-dire la comparaison des deux systèmes de formation professionnelle à partir de quatre

fonctions principales: régulation (bases légales), exécution (formation à l'école et dans l'entreprise), évaluation (examens intermédiaires et de fin d'apprentissage) et contrôle (au niveau du système global et des sous systèmes)

- analyse stratégique de la réalité vécue à travers l'optique de différents groupes d'acteurs. L'analyse stratégique comprend deux études de cas: la première a pour objet les deux offices cantonaux de formation professionnelle (organisation et fonctionnement) et, plus particulièrement, les systèmes de surveillance en application, le deuxième cas traite de deux institutions scolaires.

1.4 Echantillon

Dans l'analyse historique, nous avons procédé à des analyses secondaires de travaux historiques relatives à la situation suisse et des deux cantons en question¹⁾, de procès-verbaux des institutions législatives et exécutives ainsi que des textes de loi. Le recueil des données a été complété par quelques entretiens avec des spécialistes du domaine.

L'analyse systémique a été réalisée à l'aide de données quantitatives disponibles auprès de la Confédération et des cantons, de rapports annuels des administrations et des écoles, de textes de loi et d'entretiens avec des spécialistes du domaine.

Dans l'analyse stratégique, nous avons utilisé si possible les résultats d'autres enquêtes²⁾ et nous avons réalisé des enquêtes (par écrit et par entretiens) auprès de personnes individuelles et de groupes d'acteurs différents selon le plan suivant:

¹⁾ Les documents historiques relatifs aux cantons sont le plus souvent très peu détaillés par rapport à la formation professionnelle.

²⁾ cf. Chap. 16 Thèse

Tableau 2:
Echantillon des personnes interrogées

Neuchâtel	Bâle-Campagne
<u>Office de formation professionnelle (OFP)</u>	
n = 10	10
<u>Ecoles professionnelles</u>	
- enseignants et directeurs	
n = 10	6
- apprentis (mécaniciens 4e année)	
n = 15	21
<u>Maîtres d'apprentissage</u>	
n = 6	10
n = 41	47 TOTAL

2. SYNTHESE DES RESULTATS

2.1 Histoire¹⁾

A Neuchâtel, l'absence d'un pouvoir central autoritaire sur place a permis le développement de forces politiques régionales diverses, entre autres en fonction des données géographiques qui divisent le territoire en trois régions naturelles. Les secousses révolutionnaires pendant le 19e siècle autour de l'établissement du système républicain ont accentué ce jeu de forces régionales. La campagne de Bâle a vécu longtemps dans une situation de dépendance envers la ville, aussi bien au niveau politique qu'économique (la passementerie!). L'indépendance politique acquise en 1833 a permis à la campagne – par un processus de prise de conscience politique et de développement économique – d'atteindre finalement le statut de partenaire régional sur un pied d'égalité avec la ville.

Par rapport à la formation professionnelle, le développement régional à Neuchâtel et la relation entre la ville et la campagne de Bâle constituent deux facteurs importants pour l'explication de l'évolution historique. Cependant, ils n'ont de sens concret que lorsqu'on les met en rapport avec le développement socio-économique des deux cantons.

¹⁾ cf. Chap. 3-5 Thèse

L'histoire de l'économie de Neuchâtel est en bonne partie l'histoire de l'horlogerie. Le mode de production de l'industrie horlogère dans les montagnes du Jura a conduit à une structure de formation particulière dont les effets se sont poursuivis jusqu'à nos jours. La production horlogère demandait un savoir faire considérable. Par conséquent, la formation d'une main-d'œuvre suffisamment qualifiée constituait un enjeu important pour la survie des entreprises. Cette nécessité de formation devenait une tâche commune pour toutes les entreprises horlogères d'une localité donnée, car un seul entrepreneur ne disposait en général pas des moyens nécessaires pour y parvenir. Partout dans le Jura, des ateliers de formation, des écoles de métiers, furent créés. La complexité de la matière à enseigner exigeait une formation scolaire mixte (théorie et pratique), à laquelle le modèle traditionnel de l'apprentissage artisanal ne correspondait pas suffisamment. Tel était le cas pour l'horlogerie et pour d'autres professions industrielles (la mécanique, l'électro-technique). Par conséquent, aux écoles d'horlogerie se joignent d'autres écoles de métiers à plein temps. Ce qui caractérise ces écoles, c'est leur enracinement local. Les horlogers d'une communauté qui décidaient de créer une école correspondant à leurs propres besoins de formation se préoccupaient fortement du sort de "leur" école. La vie de cet établissement était donc étroitement liée à la vie de la commune où elle était implantée. Une tradition de plus de 100 ans attribue à ces écoles une place assurée dans le système de formation du canton et dans la conception qu'en ont les acteurs du champ. Au cours du 20e siècle, la formation technique et professionnelle a passé par des périodes de stagnation qui ont conduit à la fermeture de certaines écoles et à des concentrations géographiques de l'enseignement. En dépit de cette évolution, les écoles de métiers neuchâteloises ont conservé leur enracinement local jusqu'à nos jours.

Tel n'est pas le cas dans le canton de Bâle-Campagne. N'ayant pas la tradition neuchâteloise de la formation technique à plein temps, l'enseignement professionnel dans les écoles a toujours eu le caractère complémentaire qui est typique pour l'apprentissage artisanal traditionnel. La période d'entre-deux-guerres a conduit à la réduction du nombre des établissements scolaires, accompagnée par la perte d'influence des communes siège d'école.

C'est surtout la période après 1945 qui fut déterminante pour l'évolution de la formation professionnelle de Bâle-Campagne. La croissance économique et démographique accélérée qui eut lieu à partir de 1960 a déclenché la modernisation des structures de formation selon les besoins de l'industrie privée. En l'absence d'une tradition locale de formation, le canton, encouragé par les subventions fédérales, a pris la direction de ces efforts de modernisation en recourant si possible à l'aide des milieux de l'économie privée. La rapidité de l'expansion quantitative et le progrès qualitatif de la formation professionnelle de BL n'auraient pas été possibles sans la participation des associations professionnelles et des entreprises privées.

2.2. Les systèmes de formation en comparaison¹⁾

Nous avons entrepris l'analyse comparative des systèmes de formation à partir d'un schéma explicatif qui comprend quatre fonctions globales: la régulation, l'exécution, l'évaluation et le contrôle. Dans le tableau suivant, nous avons résumé les distinctions principales entre les systèmes de formation des deux cantons selon ces quatre fonctions.

Tableau 3:

Les distinctions principales entre les systèmes de formation de Neuchâtel et de Bâle-Campagne

NEUCHATEL	BALE-CAMPAGNE
1. Fonction de régulation	
1.1 <u>Organe consultatif</u>	Conseil cantonal avec représentation majoritaire des milieux de l'économie privée

¹⁾ cf. Chap. 6-9 Thèse

1.2 Sources de financement	
Les communes assument env. un tiers des dépenses pour l'enseignement professionnel et technique.	Le Canton, la Confédération et, dans une proportion plus limitée, l'économie privée assument les charges de l'enseignement scolaire.
2. Fonction d'exécution	
2.1 Types de formation	
Plus de 20% des apprentis sont formés dans une école à plein temps (surtout dans les professions techniques)	Apprentissage traditionnel dans l'entreprise
2.2 Organigramme des écoles	
Quatre centres régionaux de formation avec 17 écoles à majorité communale	Six écoles, dont trois écoles cantonales et trois écoles privées sous la surveillance de l'Etat (secteur de la chimie et de la formation commerciale)
3. Fonction d'évaluation	
3.1 Examen intermédiaire	
Contrôle annuel des connaissances, obligatoire pour tous les apprentis (fin de la première année d'apprentissage)	Pour apprentis qui sont formés dans une entreprise qui forme pour la première fois des apprentis
4. Fonction de contrôle	
4.1 Formation pratique	
Surveillance active	Surveillance réactive
4.2 Enseignement scolaire	
Sous-commission "Enseignement" de la commission cantonale	Un collaborateur de l'OFP en a la charge.

Commentaires

Au niveau de la fonction de régulation, les structures reflètent les différences que nous avons déjà constatées par rapport à l'évolution historique des deux systèmes de formation. Dans le canton de Neuchâtel, la participation des communautés locales à la formation a conduit à une représentation correspondante de ces communautés dans les organes de délibération au niveau cantonal. Parallèlement, elles prennent en charge une partie importante des dépenses pour l'enseignement professionnel. Dans les deux cantons, l'économie privée participe d'une manière considérable à la formation. Dans le canton de Bâle-Campagne, la disparition des structures locales de formation a conduit à une participation plus élevée de la part des milieux de l'industrie et de l'artisanat à travers leurs associations professionnelles. Leur poids dans le Conseil cantonal de formation professionnelle illustre bien cette présence.

Dans le cadre de la fonction d'exécution, la comparaison entre BL et NE révèle que le système neuchâtelois est marqué d'une complexité plus grande des structures. La création des établissements de formation dans les localités des montagnes du Jura du 19e siècle a contribué doublement à cette complexité des structures actuelles de formation: d'une part, elle a introduit un deuxième type de formation (la formation à plein temps dans une école) qui exige des modes d'organisation différents de ceux en application dans le cadre de l'apprentissage traditionnel dans l'entreprise. Ainsi, nous sommes en présence d'un système de formation à deux volets. D'autre part, la formation horlogère a toujours été l'affaire des communautés locales. De ce fait, les écoles ont un enracinement local profond qu'elles ont conservé jusqu'à nos jours. Ce lien communautaire s'oppose dans une certaine mesure aux exigences d'un système de formation modernisé (plus centralisé) tel qu'il fut envisagé par les réformes à partir de 1964. Actuellement, la coexistence de formations à plein temps et à temps partiel ainsi que d'écoles communales, cantonales et privée au sein du même système de formation sont la raison principale de sa complexité.

Les structures d'exécution du système de formation de BL sont caractérisées par la dualité des institutions en place. D'une part, le canton est le porteur de la majorité des écoles professionnelles et il assume la plus grande partie des frais qui en

découlent. D'autre part, la modernisation récente des structures de formation a conduit à la création de deux écoles professionnelles de l'industrie chimique qui assument la tâche de formation scolaire dans leur secteur sous la surveillance de l'autorité cantonale. Il est aisément de voir que les centres de décision relatives à la vie scolaire sont moins nombreuses dans le canton de Bâle-Campagne que dans le canton de Neuchâtel et que les entreprises privées y ont une influence plus directe.

2.3 Les études de cas¹⁾

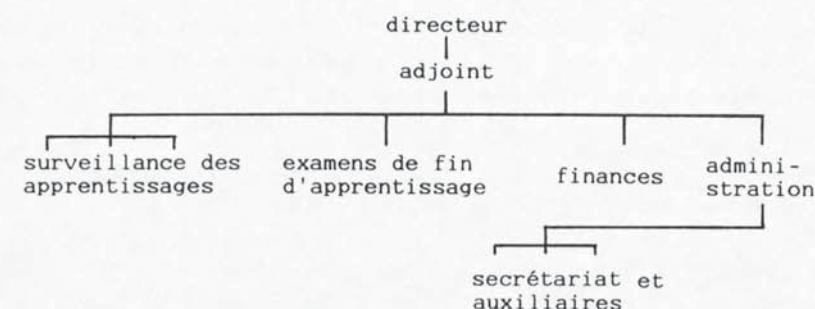
La troisième analyse partielle avait pour but de décrire et de comprendre la formation professionnelle sous l'angle de la réalité vécue par les acteurs qui font partie de différentes institutions du domaine en question. L'intérêt de cette analyse réside dans la possibilité de compléter l'analyse des différences socio-culturelles relatives à l'organisation et au fonctionnement "objectif" du système par une analyse plus "subjective" à travers le vécu des acteurs pour obtenir ainsi une vision plus globale des phénomènes de formation. A cette fin, nous nous appuyons surtout sur les concepts théoriques développés par CROZIER/FRIEDBERG (1977).

a) Les offices de formation professionnelle²⁾

Dans les offices de Neuchâtel et de Liestal travaille environ le même nombre de collaborateurs (env. 12 par office) dont les caractéristiques socio-professionnelles sont très semblables (formation, origine sociale, expérience professionnelle). L'organisation des fonctions principales des deux offices est également semblable. Elle se fait plus ou moins selon le schéma suivant (synthèse des deux organigrammes réels):

Graphique 1:

Organigramme d'un office de formation professionnelle fictif

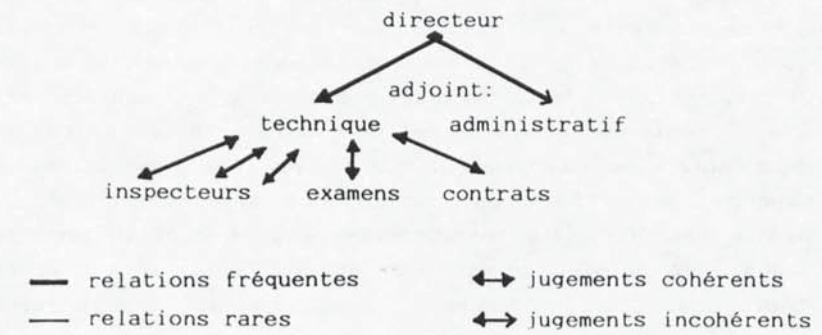


Les tâches principales des offices sont réalisées dans une proportion importante à l'extérieur. En moyenne, les collaborateurs passent entre 30 et 60% de leur temps de travail en dehors des locaux de l'administration.

A partir de cette structure formelle qui est plus ou moins semblable pour les deux offices, nous avons analysé les relations sociales au travail. Les données de cette analyse peuvent être résumées et visualisées de la manière suivante:

Graphique 2:

Les relations de travail au sein du Service de la formation technique et professionnelle (SFTP) de Neuchâtel



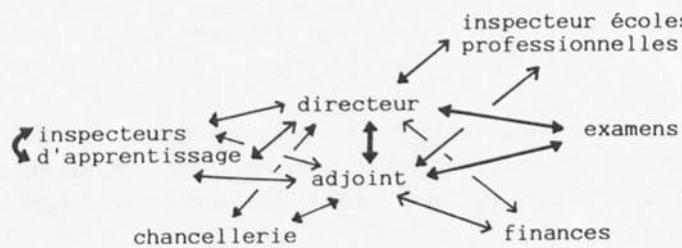
¹⁾ cf. Chap. 10 Thèse

²⁾ cf. Chap. 11-13 Thèse

A l'office de Neuchâtel, la grande majorité des contacts de travail entre les collaborateurs est univoque, c'est à dire les acteurs interrogés classent la distribution et la fréquence de leurs contacts avec autrui de la même manière que leur "partenaire" respectif. Le sociographe montre une hiérarchisation des relations sur trois niveaux, dans le cadre duquel l'adjoint technique fonctionne comme relais central.

Graphique 3:

Les relations de travail au sein de l'Office cantonal de formation professionnelle de Liestal (BL)



A l'office de Liestal, il y a davantage de relations ambiguës, c'est à dire la fréquence et l'importance d'un contact donné sont jugées différemment par les participants. Le sociographe montre moins de niveaux hiérarchiques que celui de Neuchâtel, car le directeur et son adjoint sont placés au centre d'un réseau de contacts touchant directement tous les collaborateurs.

Pour interpréter ces données, nous devons nous souvenir de l'importance des contacts avec l'extérieur dans le travail des collaborateurs des deux offices. Chacun des grands domaines de travail des offices met le collaborateur responsable en contact avec un segment spécifique de la formation professionnelle du canton: le responsable des examens collabore avec les commissions et les experts des différentes associations professionnelles; le spécialiste des écoles professionnelles est en contact avec les directeurs d'école, les enseignants et les commissions d'école; le directeur de l'office assume la responsabilité des relations avec l'organe supérieur, les autres cantons et la Confédération; il représente l'Etat dans différentes commissions à l'intérieur

du canton. Et le responsable de la formation dans les entreprises (le commissaire ou l'inspecteur d'apprentissage) visite des entreprises, s'entretient avec les apprentis et les maîtres d'apprentissage des branches qui sont placées sous sa surveillance. Tous ces acteurs sont particulièrement proches du domaine de formation qui leur est confié et ils s'y identifient plus ou moins fortement. Par conséquent, il est inévitable que ces intérêts s'opposent au sein de l'office en fonction de questions touchant à la fois plusieurs de ces domaines. Ces situations sont plus conflictuelles à l'OFP de Liestal qu'à l'office de Neuchâtel, puisqu'au sein de l'office de Liestal, le domaine des écoles est directement représenté par un collaborateur. Les contacts relativement ambiguës que révèle le sociographe de l'OFP de Liestal s'expliquent donc en grande partie par la multitude des intérêts représentés au sein de l'office.

La deuxième partie de l'étude de cas des OFP est constituée par un examen plus approfondi de la fonction de surveillance des apprentissages. Il est impossible de présenter ici tous les résultats de cette analyse qui est décrite en détail dans les chapitres 12 et 13 de la thèse. Relevons cependant deux données importantes:

Surveillance active et réactive

A Neuchâtel, un système de surveillance active est en application. La loi prescrit que chaque apprenti doit être visité une fois par année par un représentant des pouvoirs publics (inspecteurs cantonaux, délégués communaux). A Bâle-Campagne, le système de surveillance est réactif: normalement, aucune visite obligatoire périodique est prévue, sauf dans des situations particulières prévues par la loi (p.ex. nouveau maître d'apprentissage, nouvel équipement technique ou plainte d'une des parties contractantes).

Déférences au niveau des acteurs

Les collaborateurs des deux offices qui sont responsables de la surveillance des apprentissages perçoivent leur travail différemment. Les inspecteurs neuchâtelois vivent une pression importante par l'obligation des entretiens annuels. A la limite, ils sont contraints à procéder à des visites rapides et peut être même superficielles pour suffir à la norme quantitative prescrite par la loi. Les apprentis et les maîtres d'apprentissage "visités" perçoivent de telles visites plutôt comme une "routine administrative" qui ne permet pas de découvrir les problèmes réels d'une situation de formation donnée. De l'autre côté, les inspecteurs bâlois se sentent parfois comme des sapeurs pompiers qu'on n'appelle qu'après que la maison ait déjà été brûlée. Au moment où une des parties contractantes fait appel à l'OFP, les problèmes de formation d'un apprentissage donnée sont souvent déjà irrésolubles et n'ont d'autres solutions que la résolution du contrat.

b) Les écoles professionnelles¹⁾

Parmi les écoles professionnelles des deux cantons, nous avons choisi pour comparaison l'école professionnelle de Liestal et l'école technique du Centre professionnel du littoral neuchâtelois (CPLN). Les deux institutions représentent seulement une partie de la structure scolaire de leur canton.

Les résultats de cette étude peuvent être regroupés selon deux dimensions:

- Structure formelle

L'école professionnelle de Liestal est structurée selon un organigramme traditionnel et relativement simple. Elle est dirigée par un recteur à plein temps et son représentant à temps partiel. Les élèves suivent des cours à titre complémentaire dans les professions de l'artisanat et de l'industrie. Seules les élèves de l'atelier d'apprentissage pour couturières ont une formation à plein temps à l'école. Le CPLN est une création récente (à partir de 1968). Il regroupe quatre écoles distinctes, parmi lesquelles l'école technique avec 500 élèves et l'école des arts et métiers avec 800 élèves sont les plus grandes. Le CPLN a un statut communal, un tiers de son budget est supporté par la commune de la ville de Neuchâtel. Il est dirigé par une direction générale, ayant à sa disposition un personnel administratif considérable. En plus, chaque école est dirigée par un directeur. Environ 40% des élèves de l'école technique y suivent une formation à plein temps.

- Corps enseignant

La composition du corps enseignant des deux institutions est différente. A l'école technique du CPLN, les enseignants des branches professionnelles, composés des maîtres des cours de théorie et des maîtres de pratique, constituent la catégorie la plus importante du corps enseignant. Les enseignants des branches de culture générale sont rattachés à l'école des arts et métiers. A l'école professionnelle de Liestal, le corps enseignant se répartit entre deux parties à peu près égales (enseignants des branches professionnelles et des branches de culture générale).

Comme les deux autres centres dans le canton, le CPLN profite d'une autonomie relativement élevée et – par sa taille – et son offre de formation – il constitue un élément important dans la formation professionnelle de Neuchâtel. Au sein de l'école technique, les contacts avec l'extérieur sont pratiquement concentrés au niveau de la direction. Ce facteur, ainsi que la dimension de l'ensemble du centre, conduit à certaines difficultés d'identification des enseignants avec "leur" école. Par contre, l'ensemble du corps enseignant de l'école professionnelle de Liestal est fortement attaché à "son" école. Ce sont surtout les enseignants des branches professionnelles qui entretiennent des contacts fréquents avec l'industrie et l'artisanat de la région. Cependant, l'école professionnelle de Liestal ne possède pas le même degré d'autonomie dans sa vie scolaire que le CPLN, puisqu'elle est plus fortement rattachée à l'Etat cantonal.

¹⁾ cf. Chap. 14 et 15 Thèse

3. CONCLUSIONS

Dans notre hypothèse de départ, nous avons postulé l'existence de différences d'ordre socio-culturel entre les deux systèmes de formation des cantons de Neuchâtel et de Bâle-Campagne. A la fin de nos analyses, nous pouvons clairement affirmer l'existence de ces différences. La formation professionnelle obéit à des logiques différentes dans les cantons de NE et de BL. Ces différences contiennent d'une part un élément régional spécifique qui est particulier au contexte cantonal et, d'autre part, un élément socio-culturel intercantonal:

Tableau 4:

La dimension socio-culturelle de la formation professionnelle

Facteur régional (niveau: canton)	Facteur socio-culturel (niveau région linguistique)
Neuchâtel	Régionalisme Présence forte des inst. publiques
Bâle-Campagne	Indépendance de la ville de Bâle Conception libérale de la formation prof.

La formation professionnelle de Neuchâtel est caractérisée par une présence relativement forte des pouvoirs publics. Cette présence est – à notre avis – caractéristique pour l'ensemble de la Suisse romande. Elle s'exprime à plusieurs égards: p.ex. un ensemble hautement formalisé de normes régulatrices au niveau de la législation cantonale, une surveillance extensive de l'apprentissage dans les entreprises ou l'importance des écoles publiques à plein temps. La présence des pouvoirs publics se concrétise dans le cadre de la formation professionnelle de Neuchâtel d'une manière particulière, puisque l'autorité publique figure aussi bien au niveau cantonal que communal comme porteur de la

formation professionnelle. Les différentes régions du canton conservent ainsi une autonomie assez large, en dépit des mouvements centralisateurs qui se sont réalisés dans le cadre des réformes durant les deux dernières décennies.

En revanche, le système de formation de Bâle-Campagne peut être caractérisé par la double notion d'indépendance de la ville de Bâle dans un système libéral de formation. L'autorité publique n'est présente qu'au niveau cantonal. Au sein du système de formation professionnelle, il y a une division des tâches entre le canton et l'économie privée qui attribue un pouvoir de décision relativement élevé aux acteurs privés: surveillance réactive des apprentissages, écoles professionnelles de l'industrie privée. L'interprétation libérale du principe de collaboration entre acteurs publics et privés a conduit à un sentiment de responsabilité pour une bonne formation auprès de la majorité des entreprises et des associations professionnelles du canton. Le principe du laissez-faire avec des délimitations précises caractérise également d'autres cantons de la Suisse alémanique. Cependant, un deuxième facteur a particulièrement influencé la genèse d'un système moderne de formation professionnelle dans le canton de BL: les relations avec la ville de Bâle ont également déterminé les structures de formation de BL, surtout depuis 15 ans environ. Pendant cette période, BL a connu une croissance rapide de sa population exigeant des adaptations du système éducatif. Pour maintenir une certaine indépendance régionale face à la ville de Bâle, il a fallu moderniser l'offre de formation existant. Cette "pression innovatrice" a accéléré des adaptations successives du système en vigueur. Conformément au principe de base du système, l'économie privée du canton a assumé une part importante dans ces réformes.

Bibliographie sélectionnée

- Bergier J.F., *Die Wirtschaftsgeschichte der Schweiz*, Zürich, Köln 1983.
- Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système*, Paris 1977.
- Ewald J. (éd.), *Baselland unterwegs - Katalog einer Ausstellung*, Liestal 1982.
- Frauenfelder G., *Geschichte der gewerblichen Berufsbildung in der Schweiz*, Luzern 1938.
- Jequier F., *Une entreprise horlogère du Val de Travers: Fleurier Watch Co. SA*, Thèse, Lausanne 1972.
- Mägli U., *Bibliographie zur Geschichte der Berufsbildung in der Schweiz*, Zürich 1982.
- Tschanz R., *Structures nouvelles de la formation technique et professionnelle dans le canton de Neuchâtel*, in: *Etudes pédagogiques*, pp.116-132, Neuchâtel 1975.
- Villiger D., *La dimension socio-culturelle de la formation professionnelle: histoire, organisation et acteurs dans deux cantons suisses*, Thèse, Neuchâtel 1985.
- Wettstein E., Bossy R., Dommann F., Villiger D., *Einführung in die Berufsbildung der Schweiz*, Luzern 1985.

PUBLICATIONS

Dossiers de Psychologie No 21, mai 1984

De la communication non verbale en psychologie: pour quoi faire ?

Brossard, A.

Ce dossier passe en revue l'évolution historique de la notion de communication non verbale dans le domaine de la psychologie en la situant par rapport à d'autres disciplines, telles que la linguistique, l'éthologie et la biologie. Il tente également de cerner et de discuter les problèmes méthodologiques et théoriques rencontrés dans l'étude de la communication non verbale pour déboucher finalement sur différentes perspectives d'application de ces instruments à un domaine spécifique, celui de la situation pédagogique et des relations maître-élèves.

Ce travail très documenté offre en outre l'intérêt de fournir quelques repères et des bases bibliographiques importantes pour qui veut aborder ce domaine complexe et très actuel.

Dossiers de Psychologie No 22

Notes sur l'adolescence. Palmonari, A.

Textes qu'Augusto Palmonari a choisi d'adresser aux praticiens de l'éducation et à tous ceux qui cherchent à comprendre les adolescents. Il ne s'agit ni d'un traité, ni d'une revue critique et systématique pour spécialistes. Renonçant à "expliquer" l'adolescence, ces notes fort documentées permettent au lecteur de s'informer sur le phénomène de l'adolescence, et de se situer par rapport à lui.

Des illustrations pleines d'humour de Frato, l'auteur de "Avec des yeux d'enfants" complètent cet intéressant ouvrage.

en réimpression.

Dossiers de Psychologie No 23

L'Evaluation des fonctions. Rousson, M.

Paru en janvier 1985, cette 23e livraison des Dossiers de psychologie fait le point des méthodes, fondements théoriques et problèmes liés à l'évaluation des fonctions. On n'y trouvera pas un nouveau système tout fait, mais une analyse des différentes approches: globales, analytiques, unifactorielles, hybrides... avec, chaque fois des exemples appropriés. Un soin particulier a été apporté à la présentation des bases de tout système d'évaluation des fonctions.

Tirage limité. Peut être obtenu au prix de fr 10.-.

Dossier de Psychologie No 24

Le vécu du chômage: résumé d'une étude empirique. Dizerens, C., Hayoz, G.
Matthey, Cl., Zuber, P.

Ce document de 88 pages résume les principaux résultats d'une étude conduite par 4 étudiants sur la base d'un questionnaire auprès des chômeurs et d'une trentaine d'entretiens en profondeur.

Les données obtenues semblent uniques en Suisse. Elles sont présentées de façon très descriptive, le lecteur demeurant libre de ses interprétations.

Tirage limité. Peut être obtenu au prix de Fr 8.-.

Dossier de Psychologie (à paraître)

Quelques réflexions à propos de la métacognition. Bell, N.

Cet article constitue un résumé de différentes recherches dans le domaine de la métacognition (c'est-à-dire, de la réflexion et de la verbalisation des processus et conduites cognitifs) tentant d'explorer la possibilité de l'existence d'un accès conscient aux processus mentaux. Il examine la littérature du domaine de la psychologie sociale, notamment du débat introspectionniste, et des recherches en psychologie développementale portant sur les capacités métacognitives des enfants, en considérant plus particulièrement les problèmes théoriques et méthodologiques de ces recherches.

Nous avons reçu :

Stéphanie Matthews Simonton
LA FAMILLE, SON MALADE ET LE CANCER
Coopérer pour vivre et pour guérir

Stéphanie Matthews Simonton, co-auteur du GUERIR ENVERS ET CONTRE TOUT, le guide quotidien du malade et de ses proches pour surmonter le cancer, présente, suite à son travail avec des centaines de malades et leurs familles, le résultat de sa recherche sur l'importance et le rôle de la famille qui sait créer un environnement sain pour aider celui qui est confronté à une grave maladie comme le cancer.

La famille ou les proches qui, par leurs attitudes et leurs façons de faire, savent aider, sont des facteurs de guérison : ils apprennent au malade comment répondre au stress et profiter de la vie, ce qui a des répercussions prouvées sur le système immunitaire et le processus de guérison.

L'auteur explique pas à pas les différents aspects de la relation malade-famille, et ce livre est aussi un manuel pratique, clair, pour la famille confrontée à la maladie.

L'auteur, psychothérapeute, est directeur du CANCER COUNSELING AND RESEARCH CENTER (Centre de conseil et de recherches sur le cancer) de Dallas, Texas, Etats-Unis, centre mondialement connu. Elle a mis au point le programme de psychothérapie intensive, devenu un modèle pour toutes les associations ou institutions d'aide aux cancéreux, et la formation des thérapeutes.

Traduit par le Dr. Pierre Rothschild
COLL. "HOMMES ET GROUPES"

Un volume, 13,5 x 21,5 cm, 280 pages, 79 F.

COLLECTION EXPLORATION

Viennent de paraître:

Enseigner l'histoire - Des manuels à la mémoire

Textes réunis et présentés par Henri MONIOT

Les études réunies dans cet ouvrage éclairent les conditions de l'exercice de l'enseignement de l'histoire et contribuent à une appréciation réaliste de sa portée. Elles traitent des manuels, des pratiques, des intentions et des effets de cet enseignement, aujourd'hui et hier, de la mémoire et de l'identité. Les auteurs, venus de plusieurs horizons nationaux, représentent notamment des sciences de l'éducation, l'histoire et la sociologie.

Psychologie sociale du développement cognitif

Sous la direction de Gabriel MUGNY

L'intelligence n'est ni une caractéristique interne de l'enfant, ni une propriété de l'adulte logique. C'est essentiellement un processus social et évolutif dans lequel le rapport de l'individu à son environnement est médiatisé par son rapport à autrui. Cet ouvrage introduit à une synthèse fondamentale de la psychologie sociale génétique et les recherches qu'il présente illustrent l'importance de la communication et des interactions sociales pour le développement de l'enfant.

Libres regards sur Summerhill. L'œuvre pédagogique de A.S. Neill

Jean-François SAFFANGE. Préface de D. Hameline

Qui est Neill ? Quelle est sa philosophie éducative et à quelles sources s'est-elle forgée ? Quelle valeur accorder à ses principes pédagogiques et quel fut leur destin dans la réalité ? Aux yeux de son fondateur, Summerhill devait annoncer la transformation de l'école et de la civilisation. Quel en est, aujourd'hui, l'héritage ?

C'est à de telles questions que s'attache à répondre J.F. Saffange. A. Neill s'y révèle comme participant, vite contestataire, du mouvement international pour l'Education nouvelle. Il s'y révèle aussi comme un "inconditionnel" de l'enfance dont il sut être extraordinairement proche, peu apte pourtant à en mesurer les véritables besoins, parce que trop enclin, en définitive, à en construire une théorie de rêve.