

Rapport d'activité du Groupe de Psychologie	
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie	
JELMINI, J.-P.	: Le musée: un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent
GREMINGER, C.	: Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société
SCHUBAUER-LEONI, M.L.	: Les mécanismes de la communication didactique
GROSSEN, M. & POCHON, L.-O.	: Rapport sur l'utilisation du nano-réseau

# CAHIERS DE PSYCHOLOGIE

## PERIODIQUE DU SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE ET DU GROUPE DE PSYCHOLOGIE

### N° 27

- Rapport d'activité du  
Groupe de Psychologie Appliquée..... p. 5
- Rapport d'activité du  
Séminaire de Psychologie..... p. 13
- JELMINI, Jean-Pierre:  
Le Musée: un grand livre d'images ou un moyen  
spécifique de communication ou le pédagogue absent p. 21
- GREMINGER, Carine:  
Les handicapés physiques. Quelques réflexions  
sur un groupe marginalisé dans notre société..... p. 31
- SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa:  
Les mécanismes de la communication didactique..... p. 37
- GROSSEN, Michèle et POCHON, Luc-Olivier:  
Rapport sur l'utilisation du nano-réseau..... p. 51
- Nouvelles parutions..... p. 67
- Dossiers de psychologie..... p. 76

UNIVERSITE DE NEUCHATEL

novembre 1988

Séminaire de Psychologie  
2, Quai Robert-Comtesse

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

GROUPE  
DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE

RAPPORT D'ACTIVITE 1987

Ce sixième rapport couvre l'année civile 1987. Rédigé sur le même plan que les précédents, il ne relève que les faits les plus marquants et s'inscrit dans leur continuité: voir Cahiers No 18, 19, 21 et 26.

I. ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT

1. Au sein de l'Université

Peu de changements à relever. Nos cours évoluent avec les disciplines et sont de plus en plus suivis par des personnes actives, désireuses de se perfectionner, notamment dans les domaines de la gestion du personnel, du leadership et de la psychologie sociale. Beaucoup d'entre elles ont choisi le cadre réglementaire du Certificat de formation permanente de la Faculté de droit et des sciences économiques qui acquiert une réputation dépassant largement les frontières du Canton de Neuchâtel.

Plus généralement, nous tentons de contribuer aux activités innovatrices de l'Université, notamment avec la participation de M. Rousson à la gestion du cours d'entrepreneurship ainsi qu'à l'enseignement qui y est dispensé (avec M. Thiébaud en particulier).

2. Enseignement dans d'autres Universités

Au cours de l'année académique 1987/88, M. Rousson a été nommé professeur invité à la Faculté des HEC de l'Université de Lausanne, en remplacement temporaire d'un collègue en congé. Il y a assumé l'enseignement des relations humaines.

Par ailleurs, en automne 1987, il a donné une série de 6 cours à l'EPFL (Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne), dans le cadre des activités HTE (Homme-Technique-Environnement), et portant sur la gestion des ressources humaines.

### 3. Autres activités d'enseignement

A. Papaloïzos, professeur:

- Participation à la formation de musicothérapeutes, dans le cadre de l'Ecole sociale de musique, Neuchâtel. (17 cours de 2 h.)

M. Rousson, professeur:

- Cours Romand pour les Questions de Personnel (CRQP): Stratégie d'entreprise et stratégie des ressources humaines. Deux jours, en collaboration. Lutry, novembre 1987.
- Association suisse des cadres techniques d'exploitation: cours de 16 h. sur l'exercice du leadership. Neuchâtel, septembre-octobre 1987.
- Centrale suisse d'éducation ouvrière: deux journées, en collaboration, sur le thème: cercles de qualité et autres formes de participation: nouveaux pièges ou nouvelles chances pour les travailleurs? Ste-Croix, 15 - 16 juin 1987.
- Association des Offices suisses du travail: organisation (en collaboration avec M. Samson de Genève) et animation d'un séminaire de 3 jours à l'intention des fonctionnaires des Offices du travail. Lugano, 7 - 9 avril 1987.
- ESCEA: en collaboration avec M. Thiébaud, organisation et animation d'un séminaire de 2 jours sur le thème: l'intervention et le changement dans les organisations. Le Louverain, 4 - 5 février 1987.
- Divers séminaires pour des entreprises.

A. Gonthier, chargé d'enseignement:

- ESCEA: Méthodes d'études. Neuchâtel (20 h).
- Même cours à l'Ecole-Club Migros (40 h) et au Centre de formation des aides en gériatrie, La Chaux-de-Fonds (30 h).

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

- Enseignement régulier à l'Ecole Supérieure d'Enseignement Infirmier de la CRS (Lausanne) et à l'Ecole Suisse des Ingénieurs Graphiques et de l'Emballage (Lausanne): gestion des ressources humaines.
- Cours divers.

M. Thiébaud, collaborateur scientifique:

- Cours réguliers de psycho-sociologie des organisations à l'ESCEA, Neuchâtel (4 h/semaine).
- Cours réguliers à l'école d'infirmières de Bois-Cerf, Lausanne (60 h/année).
- ESCEA: séminaire en collaboration avec M. Rousson: l'intervention et le changement dans les organisations (4-5.2.87).
- ESCEA: séminaire, en collaboration avec Ch. Ruffieux: la dynamique et le fonctionnement des groupes (24-25.9.87).
- La Chaux-de-Fonds, Police locale: séminaire sur le commandement. Deux journées, 30.11. & 11.12.87.

#### 4. Conférences

M. Rousson:

- Les nouvelles technologies organisationnelles: qualification, participation, ou aliénation ? Genève, Commission nationale suisse pour l'Unesco et Département de sociologie de l'Université de Genève, 26 novembre 1987.
- Mobiliser les ressources humaines: à quel prix et comment ? Lausanne, PN 15 (Vie au travail) et Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, 20 novembre 1987.
- Accomplir le changement culturel: les cercles de qualité comme moyen. Colloque "Stratégie des ressources humaines et défis de la qualité", Université de Neuchâtel (GPA) et ARCQ (Association Romande pour les Cercles de Qualité), Neuchâtel, 15 septembre 1987.
- Stratégie de l'entreprise et fonction personnel. Société d'étude pour la gestion du personnel. Neuchâtel, 28 avril 1987.

J. Stadler, collaborateur scientifique

- La culture d'entreprise telle qu'elle est vécue en Suisse. Association Romande pour les Cercles de Qualité (ARCQ), 6 mai 1987.

## II. CONGRES ET COLLOQUES

Comme par le passé, nous tentons de maintenir quelques contacts en participant à divers colloques et congrès.

Marc Thiébaud a participé, à Prague, au Congrès international des approches systémiques et familiales (11-15 mai 87) et à divers colloques, en Suisse, portant sur le même sujet. Michel Rousson a assisté à plusieurs journées d'études de l'ARFORE (Association Romande des Formateurs d'Entreprise), à des colloques d'économie régionale et au Congrès de l'Europe de l'Ouest de psychologie organisationnelle (Anvers 13-15 avril 1987).

Mais l'année 1987 est surtout marquée par l'organisation d'un colloque et de journées d'études, à savoir:

- le colloque "Stratégie des ressources humaines et défis de la qualité", co-organisé par l'ARCQ et M. Rousson les 14 et 15 septembre à Neuchâtel (Aula des Jeunes Rives), dans le but de valoriser nos travaux réalisés dans le cadre du Programme National de Recherche No 15 (Vie au travail). Mmes N. EL Guermaï & Ch. Ruffieux ainsi que MM. J. Stadler et M.-A. Tschopp y ont contribué, notamment en animant des ateliers qui ont réuni 200 participants. Parmi les orateurs invités, citons: M. H. Sérieyx, président D'Eu-roquip à Paris; M. R. Robin, directeur des ressources humaines de Kodak-Pathé, Paris; M. G. Stora, Conseil en management, Paris; M. Gandibleux, General Manager Caterpillar Inc. Belgique; le prof. A. Ripon de l'Université de Bordeaux; M. Vasco Pedrina de la Centrale Suisse d'Education ouvrière à Berne et M. Jean-Pierre Ghelfi, économiste à Neuchâtel. Par ailleurs, Mme Haguemann et M. Ramaciotti ont pu présenter, dans un atelier, les travaux qu'ils ont réalisés dans le cadre du PN 15. Le colloque, ouvert par le recteur J. Guinand, a été co-présidé par MM. B. Constantin et Rousson.
- Les Journées d'études des chercheurs en psychologie, prises en charge par les professeurs A.-N. Perret-Clermont et M. Rousson. Elles se sont tenues à l'Université de Neuchâtel les 1er et 2 octobre. Plus de vingt communications ont été présentées et deux ateliers ont été mis sur pied. Quarante chercheurs suisses ont ainsi pu échanger entre eux et avec 7 personnalités venant de Suisse, de France et d'Italie. A cette occasion Madame Claudine Rosselet-Christa prononcé une conférence publique intitulée "Art et Psychologie". Ont été publiés: les "Abstracts" de ces communications alors que leur résumés ont fait l'objet du Dossier de psychologie No 34 (co-édité par A.-N. Perret-Clermont et M. Rousson).

### III. RECHERCHE

- A. Papaloïzos poursuit ses réflexions sur la problématique "Dédalles et noeuds de la conscience".
- A. Gonthier centre ses travaux sur les qualifications-clés en vue de la construction d'unités capitalisables et sur les stratégies d'enseignement individualisé.

- J.-P. Vandenbosch travaille sur les thèmes généraux suivants: relations entre services (thèse), conditions de la circulation de l'information inter-et intrapersonnelle, méthodologie dans l'étude des relations Homme-Travail.
- M. Thiébaud s'intéresse aux approches éco-systémiques des organisations, des groupes et de la famille, au leadership et à l'encadrement ainsi qu'au changement et à l'intervention dans les organisations, groupes et familles.
- M. Rousson est plus particulièrement intéressé par l'articulation individu/organisation dans les processus de changement, de développement et d'organisation. A cet effet, il collabore souvent avec M. Thiébaud et, actuellement, avec Ecotra (Université de Genève).

En 1987 se sont terminés les travaux portant sur le thème: L'innovation sociale dans les entreprises, le cas des Cercles de qualité qu'il a conduit avec la collaboration de N. EL Guermaï, Ch. Ruffieux, J. Stadler et M.-A. Tschopp. Plusieurs articles ont été publiés (voir bibliographie) et un livre est en préparation.

A fin 1987, un nouveau projet a été mis en route, en collaboration avec le Prof. G. Cuendet et Ecotra de Genève. Il porte sur l'éventuelle existence d'un malaise des cadres et sa nature. Madame Marina Manghi-Leoussi a été engagée comme collaboratrice scientifique.

#### IV. SERVICES A LA COMMUNAUTE: INTERVENTION ET RECHERCHE APPLIQUEE

Parmi les nombreux services rendus à la communauté, relevons:

- des activités de conseil individuel (A. Papaloïzos, J.-P. Vandenbosch, A. Gonthier)
- des activités d'intervention auprès d'entreprises, d'associations et d'écoles (M. Rousson & M. Thiébaud; J.-P. Vandenbosch)
- des activités de supervision (M. Thiébaud)
- des activités de conseils auprès d'entreprises ou d'écoles (M. Rousson)
- des activités d'orientation d'élèves de l'Ecole Technique (S. Goldstein & M. Rousson).

#### V. PUBLICATIONS ET RAPPORTS

Stadler, J. & Rousson, M. (1987):  
Innovation sociale et développement des collaborateurs, Neuchâtel, Université-GPA.

- Rousson, M.: Libres regards sur la formation des maîtres d'apprentissage. In: Orientation et formation professionnelles, 1987, 72, No 3, 50-56.
- Rousson, M.: Les cercles de qualité: réalité et avenir. In: Journal des Association patronales, 1987, No 29/30, 589-591.
- Rousson M.: Stratégie de l'entreprise et fonction personnel. In: Bulletin de la Société suisse pour la gestion du personnel, 1987, No 3, 14-21.
- Rousson, M.: Etudiant(e) à l'Université de Neuchâtel. In: Informations-Université de Neuchâtel, 1987, No 89, 13-17.
- Rousson, M. et Thiébaud, M.:  
Commander et communiquer en entreprise: penser globalement, agir localement. In: Cahiers de psychologie, 1987, No 25, 13-34.
- Rousson, M.: La mobilisation des compétences et du potentiel des collaborateurs. In: Cahiers de psychologie, 1987, No 25, 49-57.
- Rousson, M. et A.-N. Perret-Clermont:  
Entretien avec Ph. Müller: philosophie et psychologie. In: Cahiers de Psychologie, 1987, No 26, 7-30. (Des extraits de cet entretien ont paru dans le Bulletin suisse des psychologues, 1988, No 1, 15-21.)
- Rousson, M.: Le travail. Fiche introductive CORAS, Lausanne, 1987, 11 p.
- Rousson, M.: Les cercles de qualité et leurs dérivés: aspects et problèmes. In: Pedrina, V.: Cercles de qualité: nouveau piège ou chance réelle ? CEO-Documents, Berne, 0
- Rousson, M., EL Guermaï, N., Ruffieux, Ch., Stadler, J. et M.-A. Tschopp:  
La mobilisation et le développement des compétences et de l'intelligence dans l'entreprise. Rapport adressé au FNRS, 1987, 65 p.
- Rousson, M. & Ruffieux, Ch.:  
Résultats de l'enquête effectuée auprès des diplômés de l'Université de Neuchâtel. 1987, 33 p.
- Rousson, M. & al.:  
Les cercles de qualité: une enquête auprès des responsables universitaires et de l'économie. 1987, 31 p.
- Rousson, M.: Les cercles de qualité, réalité et avenir. A propos d'une enquête auprès de personnalités suisses. 1987, 11 p.



Ruffieux, Ch. & Rousson, M.:

Du temps choisi... au Flexitisme. (Enquête auprès du CERN). Proton, 31 p.

Cordonier, D.:

La formation psycho-sociologique des cadres et son évaluation. In: Cahiers de psychologie, 1987, No 25, 35-47.

## VI. COLLABORATEURS

- M. J. Stadler, qui a collaboré durant environ 3 ans à nos recherches, a quitté l'Université pour reprendre des activités d'enseignement et de formation des adultes.
- Mlle Ch. Ruffieux, collaboratrice scientifique et assistante, a accepté un poste de responsable de formation dans l'administration fédérale. Elle a été remplacée par Mlle Stéphanie Goldstein, lic. en psychologie du travail.
- M. Emil Salek a occupé un poste partiel d'assistant dès l'automne 1987 et pour une durée de 6 mois.
- M. Marc Thiébaud, psychologue, continue à collaborer bénévolement aux recherches de M. Rousson, tout en participant activement à certaines activités externes.
- Mme Marina Manghi-Leoussi a été engagée comme assistante de recherche.
- M. G. Maulaz, bien qu'ayant atteint l'âge de la retraite, a accepté d'assurer une année encore son cours relatif à la sécurité dans les entreprises.

## SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE

### **RAPPORT D'ACTIVITE POUR 1987**

Dans le numéro 26 des Cahiers de Psychologie a été publié le rapport d'activité portant sur les années universitaires 1985 et 1986. Le présent bilan porte sur les activités du Séminaire pour l'exercice de 1987.

#### I. ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT

##### 1. Au sein de l'Université

Pour une large part les activités d'enseignement de 1987 prolongent directement celles décrites lors du précédent rapport d'activité.

En dehors du fonctionnement traditionnel des cours et des travaux pratiques (étudiants en lettres, formation permanente, formation des maîtres secondaires, cours pour orthophonistes), notons:

##### des séminaires

- a) Un premier thème intitulé: "Intelligence artificielle, informatique, processus cognitifs et démarches de recherche" au cours duquel sont intervenus successivement:
  - Monsieur P.-J. ERARD, Professeur à l'Institut de Mathématiques de Neuchâtel, qui a fait un exposé sur l'intelligence artificielle (18 novembre 1986).
  - Messieurs P.-J. ERARD et L.-O. POCHON, ce dernier informaticien à l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques; ils sont intervenus sur le thème: "intelligence artificielle: approches de la recherche psychopédagogique" (25 novembre 1986).
  - Mademoiselle M. GROSSEN et Monsieur L.-O. POCHON ont présenté "Informatique, psychologie et éducation: des recherches actuelles" (6 janvier 1987).
  - Madame A.-N. PERRET-CLERMONT est intervenue sur le thème: "Quelles sont nos méthodologies?" (13 janvier 1987).
- b) Un second thème a été consacré à la "Psychologie sociale des situations de transmission de connaissances" qui a permis d'entendre successivement:
  - Madame M.-L. SCHUBAUER-LEONI à propos de la dynamique de la situation didactique (10 février 1987) et des rapports entre représentations naïves et connaissances scolaires (3 mars 1987).
  - Mademoiselle N. BELL: "Les explications causales des conduites cognitives" (17 février 1987).
  - Monsieur M. NICOLET: "Recherche autour d'une expérience pédagogique" (24 février 1987).
  - Monsieur R. DINELLO, Professeur à l'Université de Uberaba, a parlé d'expériences d'éducation non formelle au Brésil (21 avril 1987) et d'éducation dans les contextes d'hétérogénéité culturelle (27 avril 1987).
  - Madame A.-N. PERRET-CLERMONT "Univers de référence et situation didactique. Etat des recherches" (19 mai 1987).
  - Madame L. ALLAL, Professeur à l'Université de Genève a fait un

exposé de ses recherches dans des situations d'apprentissage (9 juin 1987).

des colloques de recherche

- "Processus cognitifs et marquage social" avec Monsieur M. NICOLET (2 décembre 1986).
- "Interactions entre enfants et processus cognitifs: l'école et le laboratoire" avec Madame T. GARDUNO (9 décembre 1986)
- "l'Intersubjectivité entre l'expérimentateur et l'enfant" avec Mademoiselle M. GROSSEN (16 décembre 1986)
- "L'explication des conduites cognitives par l'enfant" avec Mademoiselle N. BELL (20 janvier 1987)
- "La relation maître-élève-savoir: perspectives de recherche" avec Madame M.-L. SCHUBAUER-LEONI (27 janvier 1987)
- "Penser l'éducation formelle à partir des expériences d'éducation informelle. Conceptualisation et contextes" avec Monsieur R. DINELLO (21 avril 1987)
- "Regards et développement cognitif: recherches en cours" avec Monsieur A. BROSSARD (5 mai 1987)
- "Recherches en didactique et en informatique" avec Monsieur A. GIORDAN, Professeur à l'Université de Genève (2 juin 1987).

2. Autres activités d'enseignement

Au cours de l'exercice 1987, les membres du Séminaire de Psychologie ont contribué à diverses autres activités d'enseignement:

**A.-N. PERRET-CLERMONT**

"Analyse psychosociologique de la fonction enseignante et de ses représentations sociales". Cours hebdomadaire à l'Université de Genève, Section des Sciences de l'Education, année académique 1986-87.

**M. GROSSEN**

"Incompréhension entre maître et élève: aperçu théorique et analyse de situations". Cours donné dans le cadre des cours de formation permanente du Département de l'Instruction Publique, Service de l'Enseignement Primaire (mars 1987).

"Les difficultés d'apprentissage: approche contextuelle". Cours donné dans le cadre des cours de formation permanente du Service de l'Enseignement Primaire (octobre et novembre 1987).

**M. L. SCHUBAUER-LEONI**

Travaux dirigés hebdomadaires de recherche en psychologie sociale de l'éducation à la Section des Sciences de l'Education de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'Université de Genève, année académique 1986-87.

#### A. BROSSARD

Cours introductif à la psychologie au Centre de Formation Pédagogique et Sociale à Sion (20 h.).

#### N. BELL

"Social Psychology" Cours de Psychologie Sociale à la Webster University de Genève (mai-juillet 1987).

### 3. Conférences, séminaires, journées d'études

Diverses communications ont été faites en 1987 par les membres du Séminaire de Psychologie, principalement dans le cadre de congrès et de réunions scientifiques, mais aussi parfois à d'autres publics.

#### A.-N. PERRET-CLERMONT

Communication préparée avec P. Light (Université de Southampton) et présentée par ce dernier au Séminaire: "Cognition and Social Worlds" (Keel, avril 1987) sur le thème "Social context effects in learning and in testing: the case of conservation".

"La psychologie de l'enfant de dix ans" exposé par A.-N. PERRET-CLERMONT au Centre Oecuménique de Catéchèse à Neuchâtel (18 mai 1987).

(Avec M.L. Schubauer-Leoni) Contribution au symposium "Interactions socio-cognitives et acquisitions scolaires" et présidence du symposium "Des représentations naïves de l'enfant aux connaissances scolaires de l'élève dans le cadre du Congrès International sur "Le fonctionnement de l'enfant à l'école", Université de Poitiers (17-19 juin 1987).

(Avec M. Rousson) Organisation et présidence des "Journées des Chercheurs" de la Société Suisse de Psychologie (Neuchâtel, 1-2 octobre 1987).

"Psychologie des situations didactiques". Conférence à l'Institut Supérieur de Psychologie Appliquée, Lisbonne (13 novembre 1987).

"Testons-nous des compétences cognitives ou des compétences sociales?" Exposé à l'Institut de Psychologie de l'Université de Fribourg (4 décembre 1987).

(Avec M. Grossen) "Manifestations verbales et situation de minorisation cognitive: l'exemple des processus d'interaction dans une situation de test piagétien". Symposium AILA/CILA, Neuchâtel, 16-18 septembre 1987.

#### M.L. SCHUBAUER-LEONI

"Les modèles du professeur et leur gestion dans le contrat didactique". Exposé présenté aux "IX Journées Internationales sur l'Education Scientifique" (Chamonix, 3-5 février 1987).

(Avec A.-N. Perret-Clermont) "Atteggiamenti nei confronti del computer:

che sapere? Di chi? Per chi?" Conférence au colloque "Computer e processi socio-cognitivi" (Université "La Sapienza" à Rome, 11-12-13 mars 1987).

"Le contrat didactique dans une perspective psychosociale", Conférence à l'Université de Marseille (25 mars 1987).

"Savoirs mathématiques élémentaires et relations interpersonnelles" Commission pour l'enseignement des mathématiques, Yverdon les Bains (23 janvier 1988).

#### **M. NICOLET**

Contribution à l'atelier: "Apprentissage mutuel ou individuel" du colloque "Innovation et Apprentissage" organisé par l'Académie de Grenoble (15 et 16 mai 1987).

"Procédure spontanée et imposée, effet de contexte et marquage social: une voie possible pour l'acquisition de la conservation?" Poster présenté avec A. Iannaccone de l'Université de Salerno au Congrès de la Société Italienne de Psychologie à Venise (28-30 septembre 1987).

"La construction des connaissances à travers l'interaction sociale. Apports et limites pour le champ éducatif". C.E.P.E.C., Lyon (10 novembre 1987).

"Régulations sociales, enjeux relationnels et stratégies de partage dans l'étude du marquage social" communication aux "Journées des chercheurs" de la Société Suisse de Psychologie, Neuchâtel, (1-2 octobre 1987).

"L'image de soi et l'image des autres: l'étude des stéréotypes dans les relations", Université du Troisième Age, La Chaux-de-Fonds (17 février 1987).

#### **A. BROSSARD**

"Regards, interactions sociales et cognition chez l'enfant de six à dix ans", communication aux "Journées des chercheurs" de la Société Suisse de Psychologie, Neuchâtel (1-2 octobre 1987).

"Regards, interactions sociales et cognition chez l'enfant de six à dix ans", conférence donnée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education à Genève (18 juin 1987) dans le cadre des séminaires de deuxième cycle du Professeur K. R. Scherrer.

#### **N. BELL**

(En collaboration avec M. L. Schubauer-Leoni) "Pupil's representation in didactic interaction", exposé à la "Second European Conference for Research on Learning and Instruction" (Tübingen, 19-22 septembre 1987).

#### **F. GIOSUE**

Participation au Congrès: "Synthèse des activités interculturelles" de l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire à Horid, Yougoslavie (5-10 mai 1987).

"Psychologie de la transmission des connaissances", exposé au Centre Oecuménique de Cathéchèse, Neuchâtel (15 septembre 1987).

#### 4. Invités

Le Séminaire de Psychologie a pu bénéficier au cours de l'année 1987 de la présence de plusieurs collègues, soit dans le cadre de séminaires de recherche, soit de conférences. Nous avons mentionné la présence de plusieurs d'entre eux au point I.1. Rappelons aussi les interventions suivantes:

- Madame M. L. CESTARI, Professeur de psychologie sociale à l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul à Porto Alegre (Brésil) a donné une conférence sur le sujet: "Histoire, mythes, paradoxes et contrastes dans la pensée éducative au Brésil" (27 janvier 1987).

- Soeur I. KAMPPMEYER de la Communauté de Grandchamp a donné un séminaire sur le thème: "Relations interethniques et interconfessionnelles: quelques exemples" (9 février 1987).

- Monsieur J. P. JELMINI, Conservateur du Musée d'Histoire de Neuchâtel a fait une conférence sur le thème: "Le musée: un grand livre illustré ou un moyen spécifique de communication?" (le 24 février 1987).

- Madame M. D. DOISE-FRESARD, Docteur en Sciences de l'Education, chargée des relations entre les écoles primaires genevoises et le Musée d'Art et d'Histoire de Genève a présenté ses recherches sur le thème: "Les activités pédagogiques au Musée d'Art et d'Histoire à Genève" (le 28 avril 1987).

- Monsieur R. MOREL, Professeur au Collège Calvin, Genève, a donné une conférence sur le thème: "L'informatique, moyen d'enseignement parmi d'autres: observations et réalisations" (le 26 mai 1987).

#### II. ACTIVITES DE RECHERCHE

Le programme des recherches pour l'exercice 1987 s'est déroulé ainsi:

N. BELL, M. GROSSEN, A.-N. PERRET-CLERMONT, M. L. SCHUBAUER-LEONI,  
(subside FNRS No. 1.372-0-86)

Ces recherches ont porté sur les représentations que se font enseignants et élèves:

- des **savoirs scolaires** (mathématiques par exemple)
- des **processus dans l'acquisition de ces savoirs spécifiques**.
- et des causes de l'échec dans l'apprentissage.

L'étude de ces représentations met en évidence des dimensions de l'enseignement (définitions de "rôles", de "contrats", de "procédures de résolution") qui restent la plupart du temps invisibles parce qu'implicites, alors qu'en fait elles affectent profondément la communication maître-élève

à propos de ces savoirs scolaires.

Cette première année de recherche a surtout considéré le cas des mathématiques afin d'établir ensuite des comparaisons avec d'autres disciplines.

#### A. BROSSARD

Les analyses en cours sur les regards confirment dans une certaine mesure l'hypothèse selon laquelle cet indice non verbal serait un révélateur possible de l'articulation entre le développement cognitif et les conduites socio-interactives. Plus précisément on a pu constater un lien entre le niveau opératoire de l'enfant (épreuves piagétienne de conservation des liquides, du poids et du volume) et ses échanges de regards effectués avec l'adulte. Ce lien va dans le sens de regards dirigés vers l'adulte plus marqués chez les enfants en phase intermédiaire d'apprentissage.

#### T. GARDUNO RUBIO

Poursuite de l'analyse de l'expérience d'école primaire "Paídos" et de son utilisation éventuelle dans d'autres contextes mexicains.

#### M. GROSSEN

Dans le cadre de travaux concernant la communication entre adulte et enfant en situation de test, priorité a été donnée à une recherche centrée sur l'étude de la situation d'interrogation. Celle-ci est définie d'un point de vue psycho-social comme une situation d'interaction régie par des règles, le plus souvent implicites, qui forment un contrat et sur lesquelles l'enfant s'appuie pour donner la réponse qu'il pense être correcte. Dans cette recherche, il s'agissait en particulier d'observer si un changement dans le contrat d'interrogation est susceptible d'amener l'enfant à modifier sa réponse, puis de créer des conditions sociales et relationnelles dans lesquelles l'enfant puisse maintenir sa propre réponse, même si elle ne semble pas répondre aux attentes de l'adulte. Cette recherche a notamment permis de mettre en évidence le fait que la réponse de l'enfant à un test ne dépend pas seulement de ses capacités logiques, mais aussi des conditions sociales dans lesquelles la réponse est sollicitée.

#### M. NICOLET

Une recherche a été menée auprès d'une soixantaine d'enfants fréquentant 4 jardins d'enfants d'une région rurale du canton du Jura; elle s'inscrit dans la suite d'une série de travaux consacrés à l'étude du marquage social des conduites cognitives; dans un premier temps, ces recherches ont montré que des enfants non conservants pouvaient construire la notion de conservation des quantités continues (un des repères, selon J. Piaget, de l'accession au stade des opérations concrètes) en s'appuyant sur une norme sociale d'égalité évoquée lors d'une tâche de partage. Par la suite, il a été montré que cet effet était conditionné par l'existence d'une expérience préalable d'un rapport coopératif entre les sujets, lequel joue le rôle de cadre d'interprétation des significations sociales évoquées par la norme.

L'étude réalisée visait à confronter les sujets à une norme en actes (il leur était demandé de suivre une procédure de partage qui les amenait à se coordonner) et ceci dans des contextes de significations différents (avec évocation ou non de la norme sociale d'équité et avec expérimentation au préalable d'une dynamique relationnelle coopérative ou compétitive).

#### A.-N. PERRET-CLERMONT

Les recherches sur le rôle des interactions sociales dans la structuration de la pensée et la transmission des connaissances ont pu être poursuivies dans différentes directions et, en particulier, par l'analyse de situations didactiques. Dans des approches exploratoires une attention particulière a été portée sur des branches sélectives de l'enseignement secondaire (mathématiques, allemand, latin) et sur les distorsions observables dans le processus de leur communication en raison des enjeux que représentent ces disciplines à l'intérieur du cursus scolaire et dans la société.

D'autre part, des recherches avec des enseignants, des observations de classes, des entretiens avec les partenaires de l'entreprise éducative fournissent matière à réflexion pour tenter d'esquisser une psychologie de la vie scolaire qui soit aux prises avec les enjeux psychologiques et culturels tels qu'ils se reflètent dans la vie quotidienne de l'école.

#### L.-O. POCHON

A l'occasion d'une expérience faite par différentes écoles primaires du Canton de Neuchâtel et concernant l'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement, une série d'observations sur les interactions entre l'élève et l'ordinateur ont été menées, en collaboration avec Michèle Grossen, la Société Suisse des Professeurs concernés par l'informatique et divers enseignants. Le but de ces observations était d'évaluer l'utilisation du nano-réseau et d'examiner quels sont les décalages possibles entre l'usage des programmes d'enseignement tel qu'il est prévu par les concepteurs de programme, puis par l'enseignant, et l'usage effectif qu'en font les élèves. Un document a été élaboré à l'intention des Cahiers de Psychologie et deux informations ont été publiées dans la presse pédagogique.

Conseils statistiques et informatique:

- Participation à des séminaires sur le traitement des données, étude des possibilités d'utilisation d'éléments des théories sur la prise de décision (notes à paraître).
- Installation de logiciels sur PC et analyses statistiques diverses.

#### M. L. SCHUBAUER-LEONI

Poursuite des travaux sur le fonctionnement du contrat didactique au sein de la classe scolaire (niveau primaire et secondaire). En parallèle, d'autres recherches ont porté sur les représentations sociales que se font les élèves de certains savoirs enseignés (en mathématiques plus particulièrement) et des normes en vigueur dans la classe à propos de ces savoirs. Plus spécifiquement, les précédents travaux dans le domaine de la formula-



tion par de jeunes élèves (7-8 ans) d'écritures symboliques en mathématique élémentaire trouvent maintenant un prolongement dans de nouvelles investigations expérimentales dans le domaine de l'algèbre (secondaire inférieur).

### III. PUBLICATIONS

- BELL N., et al., Brève introduction à la psychologie. Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel, 1987, 3ème édition révisée.
- DINELLO R., PERRET-CLERMONT A.-N., (Eds.), Psychopédagogie interculturelle, Cousset: DelVal, 1987.
- ERVIN-TRIPP S., STRAGE A., LAMPERT M., BELL N., Understanding requests, Linguistics, 1987, 25, 1, 107-144.
- GRETHER A., GURNY R., PERRET-CLERMONT A.-N., POGLIA E., (Hrg.) Fremde Heimat, Cousset: DelVal, 1987. (Traduction en langue allemande de Etre migrant).
- GROSSEN M., Mise en scène de la situation de test: les attentes réciproques de l'adulte et de l'enfant, In: R. Dinello et A.-N. Perret-Clermont (Eds.), Psychopédagogie interculturelle, Cousset: DelVal, 1987, 61-72.
- GROSSEN M., BOILLAT J., CHRISTEN D., POCHON L.-O., Un essai d'utilisation de l'ordinateur à l'école, L'éducateur, 1987, 9, 2p.
- NICOLET M., Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire, In: R. Dinello et A.-N. Perret-Clermont (Eds.), Psychopédagogie interculturelle, Cousset: DelVal, 1987, 29-40.
- PERRET-CLERMONT A.-N., Les interactions sociales ont une histoire, In: C.R.E.S.A.S. (Eds.) On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et constructions des savoirs, Paris: Editions ESF, 1987, 132-134 et 155.
- PERRET-CLERMONT A.-N., BELL N., Learning processes in social and instructional interaction, In: E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier, P. Span (Eds.), Learning & Instruction, European Research in an International Context, Vol. 1, Pergamon Press/Leuven University Press, 1987, 251-257.
- PERRET-CLERMONT A.-N., ROVERO Ph., Processus psychologiques et histoires de vie, In: Histoire de vie, Recherches et travaux de l'Institut d'Ethnologie de Neuchâtel, No. 7, Neuchâtel: Editions de l'Institut d'Ethnologie et Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987, 113-129.
- SCHUBAUER-LEONI M. L., PERRET-CLERMONT A.-N., Atteggiamenti nei confronti del computer: che sapere? Di chi? Per chi?, Rassegna di Psicologia, 1987, 2/3, 25-37.

LE MUSEE : UN GRAND LIVRE D'IMAGES  
OU UN MOYEN SPECIFIQUE DE COMMUNICATION  
OU LE PEDAGOGUE ABSENT\*

**Jean-Pierre Jelmini**  
Conservateur du Musée  
d'Histoire et des Archives anciennes  
de la Ville de Neuchâtel

Quand j'ai quitté l'enseignement gymnasial pour devenir conservateur de musée, j'ai eu soudain le sentiment d'être frappé d'aphasie, en même temps que, dans l'ignorance totale du métier que j'entreprenais, j'eus l'impression de retourner au monde merveilleux des livres d'images de mon enfance, laquelle, il faut le préciser ici, se déroula bien avant l'ère de l'image triomphante et de la télévision envahissante.

D'où la question qui sert de titre à cet exposé ?

Pour l'enseignant gymnasial dont l'activité essentielle demeure la parole-même soutenue par des cartes historiques, des graphiques, des projections de films, l'angoisse est grande devant le problème soudain posé! Comment vais-je transmettre mes connaissances aux visiteurs du musée, puisque je ne serai pas présent au moment de cette transmission, puisque je ne pourrais ni accentuer tel aspect de mon information à anonyme, ni surtout, à la limite, contrôler l'acquisition de la connaissance par ceux auxquels elle s'adresse?

On objectera que l'auteur d'un livre, d'un film, d'une photo, n'est pas d'avantage présent au moment où son lecteur (au sens large) prend possession du message contenu dans le "medium", mais s'agit-il encore dans ce cas de transmission de connaissances? Sans aucun doute : et l'exemple de la célèbre photo de la petite Omaira Sanchez s'enfonçant dans la boue du Neva del Ruiz en Colombie ne prend de sens que par le commentaire qu'on peut en faire. Même bref.

Mais revenons au livre - au manuel de connaissances - pour tenter de voir s'il est comparable, dans la forme même de son action, au musée dont nous devons nous entretenir aujourd'hui et dont nous cherchons à distinguer s'il est "comme un grand livre illustré" ou s'il représente un moyen de transmission spécifique des connaissances.

Tout dépend du livre qu'on observe et du musée que l'on considère, bien sûr!

---

\* Séminaire donné dans le cadre du cours de psychologie de Madame Anne-Nelly Perret-Clermont consacré à la psychologie des moyens de transmission de la connaissance, le 24 février 1987.

Et d'abord tout est une question de niveau:

niveau du transmetteur  
niveau de la connaissance transmise  
niveau du récepteur

Sur ces trois variables on peut jouer au jeu des combinaisons, la position idéale étant atteinte lorsque la qualité - j'insiste sur ce mot - des trois niveaux est équivalente. Cette combinatoire qualitative et non quantitative permet en effet à un savant de pointe de transmettre des connaissances essentielles à des récepteurs de niveau intellectuel bien moindre que lui, par cet art didactique par excellence qu'on appelle la vulgarisation, et que pratiquent avec bonheur un Albert Jacquard en génétique et un Bertrand Russell en philosophie.

Si je me permets ces quelques remarques théoriques, qui sont loin d'être du domaine de ma spécialisation, c'est que précisément elles nous ouvrent une porte sur la problématique du musée considéré comme moyen de transmission de connaissance.

Avant d'y pénétrer, concluons provisoirement sur la comparaison librairie-musée. Même s'il arrive qu'on se trompe parfois, on peut dire qu'en règle générale on achète des livres - j'exclus une fois pour toutes de mon exposé les romans, les recueils de poèmes, et toutes les oeuvres de fiction - on achète donc des livres qui correspondent à la fois à ce qu'on en attend et à ce qu'on est soi-même capable d'y découvrir et d'en absorber.

La librairie - ou le monde de l'édition qui l'alimente - est donc diversifiée en conséquence, non seulement branche par branche, (car les musées aussi sont distingués de la sorte), discipline par discipline, sujet par sujet, mais encore dans la graduation du niveau d'information transmis et c'est précisément là que le musée entre dans sa voie propre.

En effet, si l'on admet que ces quelques considérations liminaires peuvent se trouver un dénominateur commun autour du concept de LANGAGE, on va comprendre d'emblée où se situe la problématique spécifique du conservateur de musée, chargé de transmettre une donnée connue à un interlocuteur inconnu, et ceci sans avoir la moindre idée du langage de son récepteur.

Car, s'il est aisé de faire passer un message en utilisant l'adaptation du langage à l'auditoire, l'inverse qui voudrait adapter l'auditoire à un seul langage n'est que très difficilement concevable.

Or le musée, c'est le plus souvent un ensemble de données fixes; des objets, des panneaux, des étiquettes, des graphiques, des images, etc... qui sont les mêmes pour tous. Car, à quelques exceptions près - en particulier pour le monde de l'enfance - je ne sache pas que l'on trouve des musées pour porteurs de certificats d'études, des musées pour universitaires, des musées pour amateurs éclairés ou des musées pour spécialistes hors-série de tel ou tel sujet.

En une seule et unique présentation - par un seul propos muséographique et

un langage uniforme - le musée a la prétention (non par orgueil, mais par vocation et par éthique professionnelle) de s'adresser à tous. Et d'être compris de tous.

Quand j'explique dans le texte d'une étiquette à quoi sert une chaise à porteurs ou que j'indique les dates du règne de Louis XIV, pendant lequel elle fut construite, j'indispose presque toujours quelques-uns de mes visiteurs. D'abord celui qui, sans formation particulière, retrouve là la chaise à porteurs que les feuillets historiques de la télévision lui ont fait connaître depuis longtemps et qui réagit en se demandant in petto si ce conservateur le prend pour un ignorant. Ensuite en précisant que Louis XIV a régné de 1643 à 1715, j'irrite le passionné d'histoire de France qui n'ignore rien de ce genre de détails.

Mais retournons le propos: le grand public qui sait ou croit savoir ce qu'est une chaise à porteurs et se fâche qu'on le lui répète va absorber avec un semblant d'intérêt l'information donnée sur la durée du règne de Louis XIV, mais sans en tirer aucun renseignement utile parce que ces deux dates ne signifient rien pour lui dans le cadre général de l'histoire occidentale.

Tandis que le passionné d'histoire considérera peut-être avec une inconsciente condescendance qu'on a fort bien fait d'expliquer à ceux qui pourraient l'ignorer, ce qu'est une chaise à porteurs.

Il me resterait encore la possibilité de transmettre ce qui, en définitive, est la seule information nouvelle et intéressante pour tout le monde à propos de la chaise à porteurs, c'est l'explication de l'expression "mener une vie de bâton de chaise" dont l'origine est presque totalement méconnue. Nombreux, très nombreux, seraient ceux qui l'apprendraient avec intérêt, voire avec plaisir. Imaginons donc les deux étiquettes côte à côte:

la générale : Chaise à porteurs de l'époque de Louis XIV, roi de France de 1643 à 1715. Deux ou quatre porteurs permettaient aux aristocrates du XVIIe siècle de se déplacer aisément en ville ou à la campagne en prenant place à l'intérieur du petit habitacle garni de velours rouge.

l'informative : (c'est-à-dire celle qui transmet véritablement une notion peu connue, que le conservateur a la chance de posséder)

Chaise à porteurs, Louis XIV

Les porteurs de chaises n'étaient pas toujours attachés au personnel des maisons aisées qui les employaient pour assurer le transport de leurs membres.

Ils attendaient souvent du travail sur la place principale des villes où on allait les quérir pour accomplir une mission.

Chaque porteur était propriétaire de son bâton de chaise.

"Mener une vie de bâton de chaise" signifie donc, dans un premier temps, changer fréquemment d'emploi et d'employeur; dans un second temps, et avec une connotation sexuelle parfaitement évidente, on mène une vie de bâton de chaise

quand on est prêt, comme les anciens porteurs, à saisir toutes les occasions qui se présentent d'utiliser son "bâton".

Je vous laisse imaginer les lettres de protestations qui afflueraient à la direction du musée. Inconvenant, grossier, inutile de nous raconter des histoires pareilles, on ne va pas au musée pour lire des choses comme ça, en tout cas ne comptez pas sur nous pour revenir un jour dans votre institution!

Et pourtant, dans cette explication, il y a toute la force et la saveur de ces XVIIe et XVIIIe siècles surtout qui ne craignaient pas d'appeler les choses par leur nom. Avez-vous déjà lu les lettres du délicieux Mozart à sa fiancée? Il y aurait aujourd'hui - à l'heure de toutes les libérations - quelques fiancées fort surprises de recevoir de pareilles déclarations.

Donc, comment faire?

On voit se vérifier de plus en plus que le seul moyen d'informer est encore et toujours la voie directe, le contact avec l'autre, l'échange complet, présence, yeux, langage. Quand je jauge un auditoire, je sais si je peux relater cet élément complémentaire ou non. Et je le fais avec plaisir - avec un malin plaisir même - quand il me semble que "ça" va passer.

Le musée est donc dans l'inconfort relationnel le plus total parce que son langage manque de toute la palette des nuances possibles.

Son message, obligatoirement bref et lapidaire, - à moins de présenter un musée qui soit comme un livre à lire debout, c'est hélas encore trop souvent le cas - manque de finesse comme en manque cruellement le message publicitaire qui, lui aussi, parle à un public "tout public". Qui lui aussi doit faire passer un message en utilisant le moins de mots possibles (étiquette ou affiche oblige).

La voilà la frustration: ce qui est victoire pour le publicitaire est échec pour le conservateur. Imaginez un instant un musée conçu dans la ligne de la publicité bien connue "la pomme-de-terre est bonne à tout faire".

Cela vous donnerait : "Armure pour la guerre"  
"Monnaie pour payer"  
"Manet pour rêver"

Eh bien! Nous n'en sommes pas très loin. Prenons au hasard quelques étiquettes du musée qui m'emploie:

Sous un tableau en broderie représentant l'Annonciation on peut lire ce remarquable commentaire :

"Tableau brodé au petit point représentant l'Annonciation".  
(Travail anonyme du XVIIIe siècle. Peut-être neuchâtelois)

Autre exemple : sous une coupe dorée en forme d'aigle:

"Coupe en argent doré, figurant un aigle; XVIIe siècle. Appartenant au Petit Conseil de la Ville de Neuchâtel"  
C'est d'ailleurs écrit dessus !

Si bien sûr je voulais m'étendre longuement sur les modes de l'orfèvrerie du XVIIe siècle, sur les influences stylistiques qui caractérisent cette coupe et témoignent de la provenance augsbourgeoise des orfèvres qui l'ont exécutée, je pourrais remplir une pleine page de commentaires. Une page que jamais personne ne lirait.

Ajoutons encore, avant d'aborder un autre volet de l'activité muséale, que ces problèmes de langage et de communication sont à multiplier encore par le nombre de langues que vous entendez utiliser pour vos éventuels visiteurs étrangers.

Ces premières considérations - un peu pessimistes, je l'avoue - nous ramènent au problème du livre, en soulignant l'importance du catalogue, dans lequel il est possible de disserter plus longuement sur chaque objet, de donner des détails, de fignoler la présentation, de montrer d'autres images, de comparer d'autres pièces.

Mais alors, pourquoi un musée et non un livre ?

A cause de l'objet.

L'objet unique, que l'on ne peut pas emprisonner sur la page d'un livre - ne fût-ce dans une superbe reproduction en quatre couleurs - l'objet tridimensionnel irremplaçable et sur lequel repose la totalité du concept muséal.

Or, que dit-il cet objet ? Que dit-il au visiteur ? Rien, strictement rien qu'il ne sache déjà. Il n'en dit d'ailleurs pas davantage à son conservateur.

Depuis quinze ans que je côtoie quotidiennement l'objet, jamais aucun d'entre eux ne m'a dit quoi que ce soit que je n'aie su préalablement. Et où l'avais-je appris: soit de la bouche d'un collectionneur, soit d'un article d'un collègue conservateur, soit encore d'un ouvrage de référence sur le sujet.

Le musée est donc un étrange mélange de divers media. Il y a l'objet d'abord, riche de sa seule nature intrinsèque, et dont on ne peut tirer que des informations découlant de connaissances antérieures. Ceci, sans préjudicier de son seul véritable impact: la présence, cette présence qui fait précisément défaut au conservateur obligé de recourir à l'expédient de l'étiquette.

Il y a donc ensuite l'étiquette, forcément laconique et fondamentalement insatisfaisante pour tout le monde, pour le conservateur frustré de ne pouvoir y mettre tout son savoir, pour le public qui la trouvera forcément

ou trop savante ou trop maigre. Pour l'enfant qui n'y comprendra rien. Pour le père ou la mère que ne sauront pas toujours traduire son contenu en langage d'enfant.

Il y a enfin le catalogue, explicite à souhait mais qui ressemble étrangement à un livre !

En désespoir de cause, il reste la visite commentée. Qui ressemble étrangement à un cours, à une conférence avec diapositives, à une promenade dans les rayons d'un grand magasin.

En définitive: le musée a-t-il un langage ? N'est-il qu'un grand livre d'images ouvert à tous ou s'adresse-t-il au public dans un mode particulier? Réponse: il a bel et bien un langage, mais ce langage est si pauvre que seule la vision de l'objet peut suppléer à ses carences. Essayez-donc d'imaginer un musée où vous ne verriez que les étiquettes, ou même un livre ne contenant que les textes d'accompagnement des objets!

De plus en plus, au fur et à mesure que mon expérience s'étoffe, j'opte pour définir le musée comme un livre d'images, un catalogue illustré présentant une civilisation éclatée en mille objets disparates.

Je fus éduqué au monde par les livres illustrés: l'un d'entre eux, mon préféré manifestement, était un Grand Larousse en deux volumes rouges dont les images me fascinaient. On y trouvait en particulier des pages consacrées aux oeuvres d'art et je connaissais bien des classiques avant d'être entré dans le moindre musée.

On y trouvait une planche fabuleuse figurant les pompiers de Paris, avec leurs uniformes et leurs équipements impressionnants. De quoi faire rêver un garçon d'une dizaine d'années.

Des champignons, des fleurs, des pavillons nationaux, c'est-à-dire des drapeaux de pays, des cartes, des plans de villes, des planches bourrées d'informations sur l'architecture, les châteaux forts et mille autres sujets.

Parallèlement, je lisais, que dis-je, je dévorais et redévorais sans cesse la collection NPCK ou les volumes de la maison SILVA. Pour les premiers, l'illustration était d'une naïveté incroyable à mes yeux d'adulte d'aujourd'hui, dans les seconds d'une mièvrerie souvent à la limite du mauvais goût.

Et pourtant, avec leur information lacunaire, avec leurs canevas simplificateurs, ils ont allumé ma curiosité, ils m'ont éveillé au monde, nourrissant mon désir de connaissances, me conduisant à lire des livres de moins en moins illustrés et de plus en plus bourrés d'informations écrites et satisfaisantes.

Expérience faite, 40 ans plus tard, je crois que le rôle du musée n'est guère différent de celui que remplirent jadis pour moi ces ouvrages de mon enfance.

Avec son information courte, avec son objet souvent ridicule dans sa vitrine, avec son catalogue lourd et indispensable, le musée ne peut prétendre à aucun autre rôle que celui d'initiateur. Qu'il soit plaisant (comme le souhaiteraient les conservateurs partisans du rêve) ou agressif (comme ceux des nouveaux muséologues), le musée doit d'abord et avant tout donner l'envie d'en savoir plus. Il doit ébaucher les sujets et toucher suffisamment le coeur ou l'esprit des gens pour leur donner envie de nourrir davantage leur esprit ou leur coeur. Car, à lui seul, il est incapable de le faire, par les moyens chiches qui sont les siens et surtout par l'absence du conservateur, pondeur d'étiquettes malheureusement contraint par ses nombreuses tâches administratives et scientifiques, à se confier dans son bureau et à n'être plus hélas que ce pédagogue absent dont j'ai fait le sous-titre de cet exposé.

Pour le conservateur, en effet, le musée est une source infinie de connaissances renouvelées, parce que celui-ci dispose à sa guise de tous les objets, de tous les livres de sa bibliothèque et parfois même de temps pour tirer les conclusions que leur rapprochement suggère.

Mais que fait-il alors de cette accumulation d'information? Il peut certes ajouter parfois une date à une étiquette (mais les étiquettes sont tellement figées dans leur exécution matérielle qu'en fait il ne modifie rien et note l'information pour lui, pour "le jour ou on refera les étiquettes"). C'est-à-dire qu'on pourrait mettre à l'entrée de chaque musée, comme chez les barbiers, "Demain on refera les étiquettes"!

Alors que fait-il du fruit des ses recherches? Il les publie dans des revues spécialisées et à diffusion très confidentielle où un jour un autre conservateur ira les chercher pour rédiger une nouvelle étiquette, elle aussi insatisfaisante.

Non, le musée n'est pas un moyen de transmission de connaissances parce qu'il laisse le visiteur seul, face à face avec sa frustration angoissée, parce qu'il est incapable, par nature, de fournir une véritable information et parce que l'objet n'est souvent qu'un prétexte (comme l'a si bien démontré Jacques Hainard dans une récente exposition) à une information tronquée et orientée.

En conclusion: le musée est un livre d'images pour le grand public et notre tâche est de rendre ces images agréables à l'oeil, plaisantes au coeur et capables de conduire le visiteur, en bout de chemin, à l'envie d'en découvrir davantage, d'en savoir plus, de s'ouvrir au monde.

Et, il faut bien l'avouer, si le musée n'y parvient pas, ce n'est pas forcément synonyme d'échec, car la plus grande partie du public, par la nature même de ses préoccupations et la capacité qui est la sienne d'absorber l'information, aura déjà accompli le maximum de route possible pour lui, en entrant simplement au musée pour feuilleter le livre d'images que nous autres conservateurs auront préparé pour son usage à lui.

Il suffit pour s'en convaincre de comparer les effets du dialogue proposé au public: les enfants dessinent. Dans l'exposition LA SOIE, les familles dialoguaient volontiers avec les ordinateurs mis à leur disposition. Mais



présentez-leur un test purement basé sur des connaissances et ce sera l'échec total.

Et pourtant nous continuons, en attendant mieux peut-être, mais sans amertume.

Nous ne sommes donc hélas que des "montreurs":

montreurs de merveilles étonnantes  
montreurs d'automates  
montreurs d'ours  
montreurs de phénomènes naturels  
montreurs de civilisations lointaines

et à ce titre nous ne pouvons proposer que le dépaysement, non la science; nous faisons rêver, nous amorçons le désir, ce désir qui est fondamental où qu'il se manifeste puisqu'il est toujours source de renouveau et de vie.

Et, à cet effet, nous disposons de l'attirail complet du "montreur":

- l'arène ou la scène devenues vitrine ou cimaise, la mise en scène, par la présentation graphique et l'éclairage qui mettent en valeur ces objets précieux que les générations nous ont conservés en les sélectionnant dans l'incroyable réservoir de la nature et de la production humaine.

Enfin nous avons le boniment qui, par la force de cette limitation à laquelle nous faisons allusion plus haut, nous oblige à dire exactement ce que nous voulons et nous permet de faire dire aux autres objets ce qui nous paraît devoir être dit.

Nous sommes donc nantis d'une puissance non négligeable, car même si nous ne sommes que les bateleurs de la culture, nous avons le terrible pouvoir de manipuler les objets (objets prétextes, objets manipulés comme l'a si bien montré Jacques Hainard dans son exposition et un catalogue récents) et d'annoncer le spectacle avec les mots qui nous conviennent.

Dans le monde de la connaissance, le musée n'est en définitive qu'une courroie de transmission. La science du conservateur - et sa conscience aussi - servent de source énergétique: par une mise en scène plaisante ou provocante selon les cas, elle engendre la réflexion du visiteur, mais la connaissance véritable ne s'acquiert pas au musée. Elle se gagne après la visite et seulement si on la désire.

Et qu'on ne vienne pas me dire ici que les nouveaux muséologues ont renversé ce phénomène. Ils n'ont rien modifié de la nature profonde du musée considéré comme moyen de transmission de connaissances. Simplement - mais efficacement et de manière réjouissante - ils ont changé les images du grand livre: de ce qui était trop souvent un recueil de contes de fées, ils ont fait un livre réaliste à la lecture duquel on se pose d'autres questions que celles qu'on se posait jusqu'ici au sortir du musée.

Mais le musée demeure un amorçoir, quelles que soient les questions qu'il pose.

Générateur de questions, le musée en soi n'est donc pas un lieu authentique d'acquisition de connaissances. Tout au plus pourrait-on le considérer comme une porte ouverte sur le savoir.

Mais avant d'en arriver là, il faut d'abord pousser - et ce n'est pas toujours le plus aisé - la lourde porte du musée !

## LES HANDICAPES PHYSIQUES

### Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société

Carine Gremlinger

#### Introduction

Dans notre société, il y a beaucoup de groupes marginalisés pour une raison ou une autre, et parmi eux les handicapés physiques qui sont souvent appelés "anormaux" car ils ne satisfont pas aux normes que cette même société semble vouloir imposer. Le handicapé physique rencontre dans sa vie quotidienne, tant privée que publique, de nombreuses difficultés qui proviennent en partie d'une certaine tradition et qui l'amènent souvent à vivre des situations désagréables, voire humiliantes. Poussée par des expériences personnelles, j'ai essayé d'examiner un peu la situation d'aujourd'hui et de rassembler mes idées dans ce texte.

#### "Normal" - "anormal"

Les problèmes qui surgissent peuvent être de nature technique. Il suffit de penser aux innombrables escaliers des bâtiments publics - même s'il ne s'agit que de quelques marches - et aux portes trop étroites qui deviennent des obstacles impossibles à franchir pour des personnes en chaise roulante. Mais il me semble qu'il y a des difficultés encore plus profondes et beaucoup plus pénibles à affronter: tout ce qui a trait aux relations interpersonnelles, donc à un domaine lié aux sentiments et aux émotions. A mon avis, c'est à ce sujet qu'on peut parler d'humiliation et je voudrais essayer d'éclairer quelques facteurs qui entrent en ligne de compte lors des rencontres entre "normaux" et "anormaux", de voir pourquoi les gens ont peur d'entrer en contact avec des handicapés, pourquoi ils les refusent jusqu'à les exclure de la société en les "cachant" dans des homes dits spécialisés.

#### La connotation du handicap

Il faut bien se rendre compte qu'un handicap physique, quelle que soit sa gravité, est dévalorisé dans notre société: non seulement il est connoté négativement, mais de surcroît très souvent on lui attribue à priori un caractère négatif, comme si le physique entraînait le psychique ou vice

versa (un aspect "laid" impliquerait un caractère "laid"). Les contes de fée nous en fournissent l'illustration: un grand nombre de personnages méchants ont un défaut physique quelconque ou, du moins, finissent par être punis par une telle déformation (Cendrillon, la Belle au bois dormant et d'autres). Cette liaison entre aspect extérieur et caractère est bien ancrée inconsciemment dans notre mentalité et le tout petit enfant, ne serait-ce que par les contes de fée, y est déjà confronté.

### D'où provient l'attitude négative?

L'attitude dépend, selon Cloerkes, d'une part de la situation qui est légèrement variable, d'autre part de la personnalité de l'individu qui, par contre, a une grande constance temporelle. L'auteur a élaboré un triangle qui fait apparaître les trois facteurs primordiaux qui influencent la variable de la personnalité et qui sont:

- l'autoritarisme (disposition générale à une attitude négative et des préjugés)
- l'ethnocentrisme (différenciation généralisante entre le propre groupe et l'autre groupe qui mène à des idées stéréotypées, négatives pour l'autre, positives pour soi-même et donc à une volonté de domination sur l'autre groupe)
- le dogmatisme (système cognitif rigide à propos du jugement de ce qui est vrai ou faux, qui conduit à un comportement d'intolérance par rapport à un groupe social différent qui est porteur d'autres systèmes de jugement).

Ces trois facteurs, évidemment très liés entre eux, créent la base d'un comportement de refus et de préjugés vis-à-vis des handicapés.

### L'attribution de culpabilité

Il y a d'autres éléments qui jouent un rôle comme le conformisme, l'intolérance, la simplicité cognitive, la propre faiblesse ou la peur. Lorsqu'on entre en contact avec des objets ou des personnes qu'on ne connaît pas, on éprouve une incertitude dans la façon de se comporter vis-à-vis de ces personnes. Cette incertitude s'exprime par une peur. Celle-ci pousse au refus de l'autre personne pour éviter la situation conflictuelle. Un équilibre momentané est rétabli, mais en même temps naît aussi un sentiment de mauvaise conscience (de culpabilité), parce que l'éducation dans notre culture exige l'aide au prochain, ce qui n'est pas réalisé dans cette situation. On arrive donc à un conflit intraper-

sonnel qui est résolu par une projection de culpabilité sur l'autre. L'attribution de culpabilité au handicapé justifie alors le refus de cette personne.

### Réactions dans la famille

La culpabilité règne souvent déjà dans le noyau social le plus petit, c'est-à-dire dans la famille. Beaucoup de parents ont une énorme peine à accepter tel quel le handicap d'un enfant, ils doivent absolument y trouver une raison; l'attribution de culpabilité devient pour eux une nécessité. On peut déceler trois réactions possibles:

- les parents s'autoattribuent la culpabilité en pensant être punis pour un péché commis dans le passé. Une telle attitude est souvent liée à une croyance religieuse rigide.

- ils attribuent la faute à l'enfant dont le handicap est alors considéré comme présage d'un mauvais caractère. Dans ce cas nous sommes de nouveau confrontés à la liaison étroite entre l'aspect extérieur, physique, d'une personne et son attitude, sa psyché.

- la culpabilité est attribuée à une tierce personne, ce qui signifie le désir de protéger et maintenir le noyau familial. Le handicap devient à ce moment l'expression visible d'une force surhumaine et presque diabolique qui possède l'enfant.

La personne directement concernée ressent à un certain moment cette attribution d'une faute et se sent humiliée et probablement aussi fautive, donc coupable.

### Réactions sociales

Les relations interpersonnelles mal vécues qui conduisent à un sentiment d'humiliation sont nombreuses et dépassent évidemment le noyau familial. A titre d'exemple voici quelques formes typiques de réaction sociale. Dans le domaine public, combien d'handicapés se sentent dégradés et réduits à l'impression d'être des "objets" manipulés lors des contacts (obligatoires et financièrement nécessaires) avec les assurances - invalidité ou autres instances et fondations pour handicapés, lorsqu'on leur applique des paragraphes de règlements en oubliant les êtres humains qui se trouvent derrière. Selon différentes sources (dont des rapports authentiques, c'est-à-dire des témoignages de handicapés ayant vécu de telles situations), certains restaurants et hôtels refusent d'héberger, ou même de servir, des handicapés "parce que ces derniers gênent les hôtes "normaux" et pourraient les faire fuir". En 1982 des clients ont porté plainte devant un tribu-

nal en Allemagne contre un hôtel qui a osé loger en même temps qu'eux des handicapés, lesquels semblent avoir diminué par leur présence la jouissance des vacances des clients "normaux" (qui est ici vraiment "normal"?...). Si ce ne sont pas les restaurants qui refusent ce groupe "mal-vu", on peut parfois entendre des remarques désobligeantes de la part des consommateurs.

Dans les écoles de nombreux pays (excepté l'Italie), le handicapé est le plus souvent refusé, car ou bien les bâtiments scolaires ne sont pas accessibles par exemple en chaise roulante, ou bien l'enseignant a peur de cette nouvelle situation à laquelle il n'est pas préparé, ou encore les parents des enfants "normaux" s'y opposent (pourquoi leur demander leur avis?).

Quant aux habitations, la société construit des homes pour tous les "déviants" des normes qu'elle impose et les bannit dans des ghettos, à l'écart de la société. Ainsi les handicapés ne gênent pas trop, mais leur intégration dans cette société est également impossible puisqu'ils en sont exclus. En outre, le handicapé est souvent considéré dans ces homes comme un être asexuel, neutre, donc privé de sentiments d'amour (refus à un couple marié, dont le mari est tétraplégique, de passer une nuit ensemble dans un home). La sexualité reste un tabou sous prétexte que la personne concernée a assez de problèmes comme cela (comme si l'amour était un problème!).

Dans la confrontation proprement interpersonnelle, donc directe et immédiate, les réactions observables sont les suivantes: le regard fixe et répété dégrade le handicapé au statut d'animal dans un zoo et peut le blesser profondément. Les questions indiscretes qu'on n'oserait jamais poser à un être "normal" signifient une intrusion dans la sphère privée. Je suis chaque fois frappée par le fait que beaucoup de gens tutoient sans scrupules les handicapés, sans même s'en rendre compte, et établissent ainsi automatiquement une hiérarchie dans la relation (le handicapé est "subordonné"). La plaisanterie au sujet de ce groupe social est sans doute un mécanisme de défense, une canalisation des agressivités ouvertes dirigées contre les handicapés, socialement acceptée comme un système de soupape.

Qu'en est-il de la pitié? N'est-elle pas issue du dilemme né de la rencontre handicapé - "normal"? Le facteur constant dans toutes ces réactions (la liste ne se veut pas complète) est l'évaluation fondamentalement négative du handicap, donc la stigmatisation du handicapé (phénomène observable à travers différentes cultures). Ce refus est explicable: le corps a une grande valeur dans la société, surtout à un niveau social où le travail physique est primordial et où la

capacité physique semble être vitale. La confrontation avec un corps non-intact évoque une sorte de peur d'une contamination et renvoie au problème de son propre corps, donc à la possibilité de devenir aussi handicapé.

### Conclusion

Pour diminuer et, si possible, éliminer la stigmatisation du handicapé, c'est-à-dire le fait de lui appliquer l'étiquette d'un être humain inférieur et moins valable (ce qui provoque des sentiments dévalorisants comme l'humiliation, la perte de la confiance en soi, etc.), il faudrait améliorer les rapports interindividuels, ce qui signifierait entreprendre un travail long et dur. Voici quelques idées, propositions peut-être trop idéalistes et trop optimistes, répondant aux questions 'que faire?', 'où commencer?'.

- L'abolition continue et progressive des barrières architecturales, d'abord dans les nouvelles constructions, ensuite dans les anciens bâtiments pour les adapter aux exigences (involontaires) des handicapés, est à mon avis une réalisation possible. C'est aussi inscrire une volonté sociale et un état d'esprit dans les murs!

- Intégrer les handicapés dans une société ne veut pas et ne doit pas signifier les suradapter. L'intégration doit être le résultat d'un processus interactif entre les deux pôles concernés.

- Un travail effectif serait à faire en collaboration avec les enfants. Je suis sûre qu'une confrontation avec le "phénomène" du handicap (par exemple à l'école, dans des camps mixtes, etc.) serait utile en ce sens que les enfants n'élaboreraient plus, ou en tout cas moins, de préjugés, n'étant plus uniquement imprégnés de l'attitude négative de beaucoup de parents. Le handicap aurait ainsi la chance de devenir quelque chose de quotidien et de "normal".

- C'est surtout aux handicapés d'entreprendre des démarches, de prendre l'initiative, puisqu'ils sont les premiers concernés et intéressés et donc les plus motivés à changer quelque chose. Car plus ils restent passifs, plus les aides deviennent actifs et imposent leur volonté et leurs exigences, ce qui signifie pour le handicapé une perte encore plus grande de son indépendance et de sa confiance en soi. Le handicapé doit dépasser ses propres peurs et scrupules et accepter tout d'abord son corps qui ne correspond pas aux normes de beauté et de rendement de la société actuelle (surestimation de l'intégrité physique). Cela est possible à travers la prise de conscience qu'il existe d'autres plans de réalité et de valeur dans le monde. Le rôle social du corps est un des éléments de la vie, mais pas le seul ni le plus important.

- Il faudrait aussi augmenter les possibilités de contacts entre les handicapés et les non-handicapés. Je suis consciente que j'aborde là un point délicat, car contact ne veut pas forcément dire contact positif et constructif. Certaines conditions doivent être réalisées pour qu'une rencontre soit bien vécue: contact volontaire (toutes les parties impliquées dans la rencontre veulent ce contact), attitude préalable positive (les personnes doivent être libres de préjugés à l'égard de l'autre), statut d'égalité de toutes les personnes impliquées dans la rencontre (toute personne a des côtés positifs, mais aussi des défauts), but commun de la rencontre (la rencontre sert à quelque chose, p.ex. à l'accomplissement d'un travail commun, à l'élaboration d'un projet, etc.) et engagement personnel (les participants sont très intéressés à ce genre de contact). Il faut absolument se libérer du schéma handicapé = dominé, non-handicapé = dominant.

Je suis convaincue que la volonté (qui elle-même peut avoir différentes sources) de changer quelque chose dans la situation actuelle est primordiale. Elle n'est pas seulement l'affaire des "normaux" ni des handicapés, c'est uniquement par un effort commun qu'on peut progresser pour arriver à des conditions plus acceptables pour tous.

#### Bibliographie:

CLOERKES G., Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten, 3.Auflage, Marhold, Berlin, 1985.

GERBER E., PIAGGIO L., Behinderten-Emanzipation, Z-Verlag, Basel, 1984.

MOLLO S., Construire Fabrice, Edilio, Paris, 1982.

BOLTANSKI E., L'enfant handicapé physique et son devenir, coll. Mésopé.



## LES MECANISMES DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE

M.L. SCHUBAUER-LEONI

En tant qu'enseignants on a l'habitude de saisir la situation d'enseignement de l'"intérieur", par le vécu de l'expérience quotidienne. Pour se donner les moyens d'une prise de recul par rapport à ces situations il paraît utile de comprendre les mécanismes par lesquels fonctionne la communication didactique.

Je commencerai donc par dresser un tableau général.

### 1. Considérer simultanément les trois dimensions de la situation didactique

Traditionnellement on a été amené à penser selon des schémas binaires:

- l'enseignement est pensé en termes de **relation Maître-Elève** (la psychologie de l'éducation ayant notamment favorisé ce regard bipolaire)
- l'enseignement est pensé en termes de **relation Elève-Environnement** (la psychologie de l'apprentissage d'inspiration behavioriste prônant le modèle Stimulus-Réponse a fortement influencé une telle prise en considération prioritaire de la relation **Elève-Objet/savoir**, mais la conception piagétienne de l'apprentissage est elle aussi axée sur la relation d'interdépendance entre le sujet et l'objet (les observables du monde physique) et ceci bien que les liens unissant ces deux entités soient très différents de ceux présumés dans le modèle skinnérien stimulus-réponse)
- L'enseignement est pensé aussi parfois en termes de dyade **Maître-savoir**, et dans ce cas il est surtout question d'un savoir érigé en **"objectif pédagogique"** (à la suite des travaux de B. Bloom sur les "taxonomies des objectifs pédagogiques" et les préoccupations liées à l'évaluation scolaire).

Et pourtant n'avons-nous pas l'impression que la situation d'enseignement ainsi décrite est chaque fois amputée d'une troisième dimension ?

Les intéressants travaux relatifs à la relation pédagogique maître-élève nous renseignent utilement par exemple sur les dimensions institutionnelles et sur le **jeu d'interdépendance des rôles** au sein de cette relation pourtant vue comme une communication entre le maître et ses élèves à propos d'un savoir générique: la spécificité des différentes branches d'enseignement étant par ailleurs très peu prise en considération. Les mécanismes généraux du fonctionnement de la classe sont identifiés par ces travaux qui étudient aussi avec bonheur les représentations que l'élève se fait du maître et *vice versa*.

De même, les études psychologiques et psychosociologiques sur les interactions entre un individu, un élève (ou deux élèves) et un objet de connaissance non nécessairement scolaire, (épreuve piagétienne par ex.) mettent tout particulièrement en relief des **dimensions** qui s'avèrent être à la fois **cognitives** et **sociales** à l'oeuvre dans certains apprentissages et dans des conditions expérimentales précises (travaux de psychologie cognitive et de psychologie sociale cognitive)

Et encore, les travaux relatifs aux taxonomies d'objectifs pédagogiques n'ont-ils pas au moins le mérite de montrer les difficultés et le coût que comporte l'organisation d'un savoir à enseigner en termes d'objectifs d'enseignement?

## **II. La psychologie des processus didactiques: des lacunes à combler**

Bref tous ces courants et travaux amènent un éclairage particulier sur des dimensions de la scène didactique tout en laissant d'autres aspects dans l'ombre (Schubauer-Leoni 1986 a); en particulier **la face qui me semble la plus laissée pour compte est celle qui concerne les savoirs que l'école est appelée à transmettre**. Et pourtant, dès l'école élémentaire le jeune enfant est confronté à des savoirs distincts, dûment étiquetés ("éducation des perceptions, "français-écriture", "mathématiques" connaissance de

l'environnement", "éducation artistique" et "éducation physique" (dès la 1<sup>ère</sup> primaire) et à propos desquels il sera jugé et "payé" par une note ou une appréciation écrite. La distinction des savoirs apparaît d'autant plus clairement dans la scolarité secondaire où les professeurs reçoivent une formation universitaire spécifique dans des branches d'enseignement distinctes.

Peut-on alors épuiser la compréhension de ce qui se passe dans une relation maître-élève sans se préoccuper du sort réservé spécifiquement au savoir qui les réunit (ou les sépare?).

Considérons alors la relation didactique dans les termes de la figure suivante:

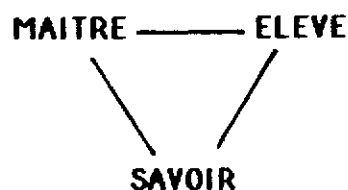


fig. 1: relation didactique tripolaire

Ceci dit il est pourtant vrai que les savoirs constituent la face la plus paradoxale de la réalité scolaire:

- à **l'école primaire** par exemple on a laissé longtemps- et on laisse peut-être encore!- le maître se débrouiller avec ses savoirs à enseigner (en considérant peut-être que n'"importe" quel adulte ayant suivi sa scolarité obligatoire pourrait se charger d'une telle éducation qui, comme son nom l'indique, ne serait qu'"élémentaire". Les savoirs à enseigner sont confiés au maître avec quelques conseils méthodologiques à l'appui et un discours pédagogique général pour "enrober" le tout, sa fonction de généraliste étant supposée lui dicter le reste! A ce niveau de la scolarité l'intérêt semble davantage reposer sur l'enfant et son développement "spontané" que sur la spécificité des connaissances et la psychologie des processus d'apprentissage à éveiller chez lui.
- A **l'école secondaire** les professeurs sont considérés et se considèrent experts du savoir qu'ils ont à enseigner. Leur formation universitaire étant

justement là pour légitimer de telles connaissances spécifiques. C'est d'ailleurs surtout au nom d'une compétence sur le savoir à enseigner que les professeurs ont pu enseigner (et peuvent encore dans certains cantons) sans autre complément psycho-pédagogique de formation. L'accent mis dès ce niveau d'enseignement sur le savoir plus que sur l'élève tient d'ailleurs aussi à une représentation de l'adolescent comme un individu ayant atteint un palier intellectuel lui permettant d'aborder ,comme l'adulte, des concepts abstraits. L'ensemble des autres dimensions caractéristiques de l'adolescence étant du coup sous-estimées , voire laissées aux intuitions et aux sensibilités propres à chaque enseignant.

Considérer la relation didactique comme une relation à trois composantes force à **prendre en compte ces trois pôles de manière conjointe**; professeur et élève sont alors étudiés dans leur position respective et en fonction des savoirs spécifiques en jeu.

La psychologie doit se préoccuper de la didactique comme processus de transmission d'un savoir; or comme le dit M. Verret (1975) "La didactique est la transmission d'un savoir acquis. Transmission de ceux qui savent à ceux qui ne savent pas encore. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent. La pratique didactique se dédouble donc en pratique du savoir et pratique de sa transmission. On peut penser la première sans la seconde: tous ceux qui savent n'enseignent pas. Non la seconde sans la première: vrai ou faux, le savoir doit être jugé tel pour être enseigné. Mais la première ne se confond pas avec la seconde: tous ceux qui savent ne savent pas enseigner". ( p.139)

### **III. Pour apprendre à enseigner ce qu'on sait: comprendre les mécanismes de la communication didactique.**

#### **1. Première décontextualisation: extraction hors du champ scientifique de production**

Mais avant d'entrer davantage dans les rouages par lesquels fonctionne cette

relation maître-élève-savoir, dans un contexte institutionnel donné, il convient de s'arrêter encore un instant sur la nature du savoir scolaire (Perret-Clermont 1983). Notons d'entrée qu'il ne s'agit que rarement de savoirs créés *ex nihilo* par le professeur pour ses élèves du moment. La plupart du temps ces savoirs trouvent leur origine dans les objets de savoir des différentes "cités scientifiques" (le terme est de Bachelard) où les savants les ont produits. C'est par un **processus de décontextualisation** de leur lieu d'invention et de **recontextualisations** successives (Perret-Clermont *et al.* 1982) que l'objet de savoir est transformé en "objet d'enseignement" pour le professeur et en "objet d'apprentissage" pour l'élève. "Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose, selon VERRET (p. 140), la transformation préalable de son objet en *objet d'enseignement*".

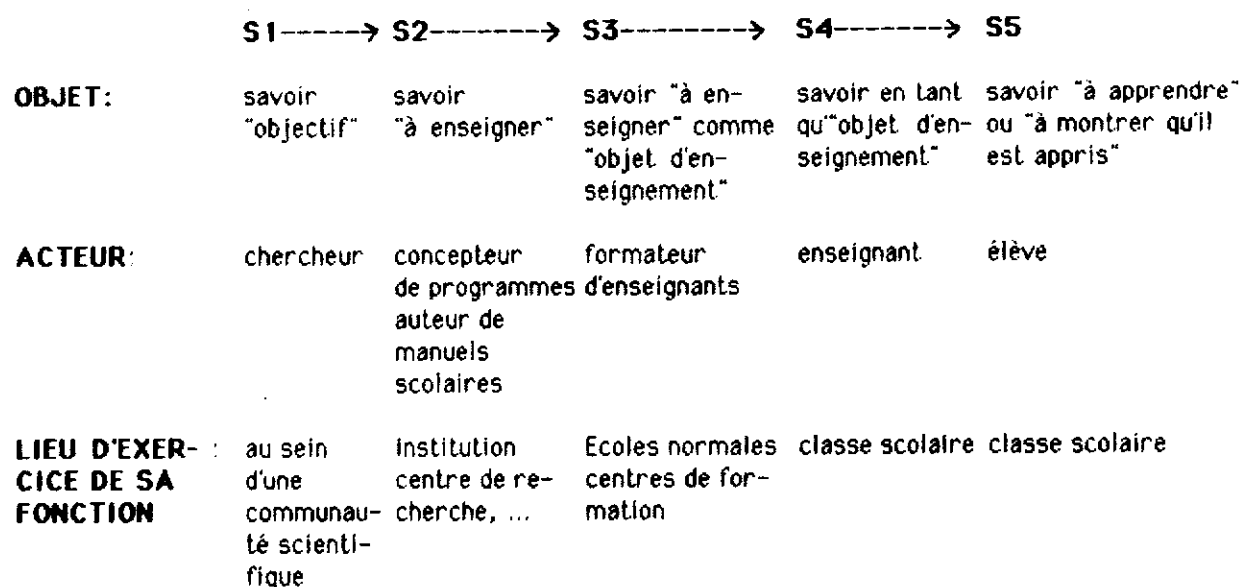


fig. 2: processus de décontextualisation et de recontextualisation des savoirs

Ce travail de "détachement" d'un contexte et d'ancrage dans un autre contexte est aussi désigné en termes de "transposition didactique" (Chevallard 1985). A chaque étape les acteurs désignés "repensent" le savoir et le rendent apte à remplir la nouvelle fonction de communication pour laquelle il est destiné. Chacun des acteurs désignés est donc actif dans le processus et oeuvre pour faire

sien, "personnaliser" la version de savoir qui lui incombe.

Si on se réfère aux travaux de sociologie des sciences et des connaissances sur "la science telle qu'elle se fait" (Latour 1982) on prend conscience du fait que dans ce contexte d'invention scientifique la communication qui s'instaure nécessairement entre **chercheurs** présuppose elle aussi un processus de décontextualisation et de recontextualisation. Un tel processus de détachement et d'ancrage apparaît d'autant plus fortement lorsqu'un savoir quitte la logique interne à un lieu et à un groupe spécifique d'acteurs pour prendre place à l'intérieur de la logique d'acteurs différents ayant des objectifs d'"usage" différents du savoir en jeu.

Le "savoir à enseigner" tel qu'il est conçu par les **concepteurs de programmes** et les **auteurs de manuels scolaires** est un cas bien particulier de décontextualisation et de recontextualisation des savoirs. Pour être enseignés les savoirs inventés dans les différents champs scientifiques doivent subir des modifications et être organisés selon un certain agencement caractérisé par un découpage en séquences d'enseignement. Le savoir "à enseigner" a en effet comme caractéristique et comme contrainte de devoir être enseigné et appris dans un laps de temps fixé par l'institution scolaire (chaque discipline disposant d'un certain nombre d'heures dans le courant d'une année scolaire au cours desquelles la transmission du savoir doit être organisée). Les **formateurs d'enseignants** opèrent à leur tour un travail ultérieur de décontextualisation et de recontextualisation en rendant notamment attentifs les enseignants aux apprêts didactiques des savoirs enseignés ainsi qu'aux modes les plus adéquats d'initier les élèves aux cultures scolaires spécifiques aux différents savoirs.

## **2. Deuxième décontextualisation: le maître et l'élève essayent de faire vivre le savoir du manuel**

La spécification des "lieux" successifs de contextualisation des savoirs souligne notamment le fait que **dans ce processus seuls maître et élève ont**

**ensemble à traiter d'un même savoir qu'ils sont censés partager par le truchement notamment du même manuel scolaire (texte du savoir).**

Pourtant, on ne conçoit pas de la même façon la triade Maître-Elève-Savoir si on la traite et étudie pour elle-même ou si on la pense prise dans un contexte plus large comme celui tracé par la transposition. D'autres prolongements sont d'ailleurs utiles pour cerner la relation au delà de cette chaîne: les milieux professionnels sont aussi producteurs de savoirs et de savoirs-faire.

Par ailleurs, sur un plan moins formel mais non moins percutant, il paraît important de considérer l'impact des **parents d'élèves** qui vont qualifier, à partir de leur propre expérience par immersion dans des pratiques professionnelles diverses, les savoirs que l'école transmet à leurs enfants.

### **3. Le savoir dans la relation maître-élève: les termes d'un contrat**

Mais revenons à notre triade pour tenter de saisir comment elle fonctionne. Voici (fig. 3) le genre de questions que Maître et Elève sont amenés à se poser dans la pratique scolaire quotidienne, questions auxquelles ils doivent faire face et répondre sans délais.

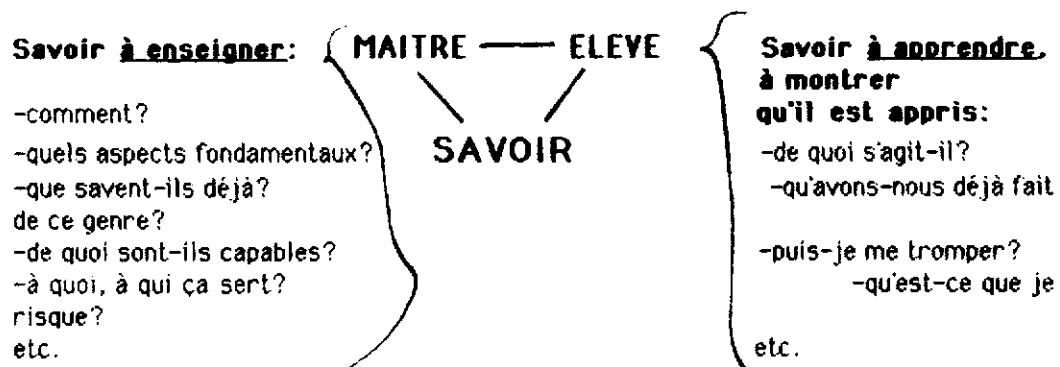


fig. 3: Types de questionnement du maître et de l'élève

Comment , par quels mécanismes est gérée la complémentarité de telles préoccupations relatives aux savoirs en jeu?

On peut utilement considérer que les rapports que professeur et élèves entretiennent avec et par le savoir sont gérés par une sorte de "contrat" que nous appellerons **contrat didactique**(Schubauer-Leoni 1986 b).

Les trois termes de la relation d'enseignement seraient alors régis par un contrat passé **tacitement** entre Maître et Elève qui y **décoderaient** les **attentes spécifiques** et mutuelles à propos du savoir du moment .

Comme le contrat social de Rousseau ( 1762), le contrat didactique comporte des clauses qui "(...)bien qu'elles n'aient peut-être jamais été formellement énoncées, elles sont partout les mêmes, partout tacitement admises et reconnues, jusqu'à ce que, le pacte social étant violé, chacun rentre alors dans ses premiers droits,(...).(1963,p. 61)

Univers par excellence de ce qui va de soi, c'est surtout dans les ruptures du pacte que son existence apparaît sous couvert des discours orthodoxes énonçant quelques unes des règles.

C'est l'enseignant qui gère le contrat avec ses élèves mais cette gestion n'est la plupart du temps pas pensée comme telle (savoir pratique par excellence) et les élèves apprennent au cours de **l'histoire scolaire de la classe** à décoder les normes du contrat ainsi que les droits et obligations que leur place comporte. C'est surtout d'après les gratifications et sanctions obtenues par leurs différents comportements que les règles implicites du contrat font alors "surface". Il apparaît d'ailleurs que les élèves entrent de façon inégale dans ce jeu d'identification des normes scolaires en générale et des normes didactiques spécifiques; à ce propos il serait intéressant de reproblématiser l'échec scolaire en termes de contrat didactique.

Chaque année l'enseignant tisse ses propres contrats implicites et explicites avec les élèves de la nouvelle volée, mais il ne faut pas oublier que tout contrat repose sur une prémisse situationnelle déterminée par le contexte institutionnel au sens large: le fait même de "nommer" les partenaires de la relation



"professeur" et "élève" constitue un méta-contrat ,c'est -à -dire un contrat sur le contrat. Cette désignation en fait des interlocuteurs légitimes et aptes à jouer le jeu que l'institution leur assigne. Ils se reconnaissent ainsi mutuellement et tacitement les droits et les devoirs que la place indiquée par l'appellation suppose. La légitimité de ces positions n'est donc pas constamment négociée dans le cas "normal" du fonctionnement apparemment "heureux" de la relation; lorsque l'élève refuse systématiquement de jouer le jeu c'est en général dans des cas de refus d'occuper une place (celle d'élève) qui est considérée sans issue (par exemple les élèves qui pensent n'avoir plus rien à perdre parce que placés dans des filières perçues comme n'ayant pas de débouchés professionnels).

Lorsque les prémisses relatives à la légitimité de la situation d'enseignement sont remplies c'est le pôle du savoir qui nécessite constamment des négociations pouvant faire émerger le sens à attribuer au savoir. C'est au fur et à mesure de l'avancement du programme que le professeur fait savoir aux élèves ce qu'il veut qu'ils fassent dans chaque tâche particulière, conçue à des fins d'apprentissage ou d'évaluation.

Nous touchons là à une fonction essentielle du contrat didactique: générer du sens à propos du savoir enseigné et régir le jeu des attentes mutuelles professeur-élève.

Il apparaît du coup que les règles inhérentes au contrat didactique ne peuvent être établies une fois pour toutes; c'est au contraire dans les **modifications** de ces règles que le fonctionnement du contrat prend tout son sens et participe à générer du sens . En effet, étant donné qu'une des caractéristiques de l'enseignement réside dans l'avancement du savoir, les attentes de l'enseignement se modifient en fonction d'un tel avancement et le contrat sous-tendant de telles attentes en fait de même. L'enseignant donnera ainsi différents signes pour faire savoir à l'élève que dans un état donné de connaissance il attend un certain comportement conceptuel de sa part mais que dans un état supposé plus avancé de connaissance ce même comportement ne

paraît plus nécessairement adéquat et qu'il devra l'adapter au nouveau savoir , faute de quoi une forme de sanction pourrait intervenir.

Mais des modifications du contrat peuvent s'accompagner de **ruptures** du contrat: c'est le cas par exemple lorsqu'un enseignant effectue un contrôle de connaissances sur un aspect du savoir non encore enseigné, mais c'est aussi le cas lorsqu'un élève refuse d'entrer en matière sur un objet de savoir (refuser de répondre à une question de l'enseignant , voire refuser d'écouter la leçon sont autant de ruptures du contrat de la part de l'élève)

Dans la tête de l'enseignant les trois termes de la relation didactique apparaissent de façon étroitement liée: ainsi le savoir est pensé via les élèves du moment, les élèves passés et les élèves idéals mais jamais *in abstracto* , de même les élèves sont filtrés dans la tête de l'enseignant à travers ce qu'il a décodé de leurs rapports au savoir enseigné.

#### **4. La relation maître-élève: une relation entre deux histoires**

Enseignant et élèves peuvent être pensés comme deux **histoires sociales, cognitives, affectives et professionnelles** qui se rencontrent (ou se croisent sans jamais se rencontrer vraiment), le poids de leurs univers représentationnels respectifs étant du coup très important et pouvant déterminer l'ajustement de leur communication didactique(Perret-Clermont 1984). Le sens attribué aux savoirs qui les réunis, l'intérêt que chacun y confère repose lui aussi sur l'histoire individuelle et sociale de ces deux partenaires scolaires qui aiment (ou n'aiment pas)le travail commun à propos de telle discipline scolaire. Or si d'une part l'enseignant est intéressé(toujours?!) par l'objet d'enseignement dont il a la responsabilité institutionnelle, d'autre part l'élève est "obligé" de se confronter à la culture particulière des différentes branches d'enseignement et ceci indépendamment de ses éventuelles passions. Au niveau de l'enseignement secondaire tout

particulièrement, si chaque professeur transporte avec soi ses objets d'enseignement "bien aimés", imprégné qu'il est de la culture particulière de "son" savoir, l'élève doit quant à lui s'initier "en parallèle" à l'ensemble des cultures spécifiques que ses professeurs lui adressent, en passant constamment de la logique et des exigences des uns à celles des autres. On pourrait d'ailleurs considérer chaque pause entre enseignements comme un moment de recadrage au cours duquel l'élève "sort" d'une histoire spécifique avec une matière et un professeur particuliers pour "entrer" dans une toute autre histoire avec un autre adulte et son savoir. Autant d'habitudes comportementales et cognitives à apprendre.

Le professeur aussi doit s'adapter aux différents groupes d'élèves qu'il anime et une de ses difficultés réside souvent dans la disparité des histoires en présence dans une seule classe: comment alors faire "entrer" des élèves parfois bien différents dans la logique propre au savoir du professeur? La réalité de l'échec scolaire est là pour nous rappeler notamment que les élèves n'entrent pas tous de façon attendue dans les cultures scolaires!

## 5. Observer les pratiques

Pour saisir la situation d'enseignement/apprentissage il est nécessaire de se donner les moyens d'observer les pratiques. En particulier, un moment clef de la communication didactique est représenté par la **dévolution des tâches aux élèves**, moment de passage du savoir de la tête du maître à celle des élèves.

Au cours de ce moment notamment ont été identifiés deux types de comportement en termes de négociation:

- une **négociation "à la baisse"** lorsque le maître continue de gérer le savoir à la place de l'élève qui ne fait qu'exécuter une suite de consignes lui permettant d'aboutir à une réponse "acceptable" mais sans construire personnellement le savoir (sans comprendre);
- une **négociation "à la hausse"** lorsque la dévolution fait en sorte que l'élève prenne la responsabilité de la construction ou de l'usage d'un savoir.

L'analyse de divers moments d'enseignement, dont la phase de dévolution d'une tâche par le professeur, devrait ainsi permettre de saisir comment peuvent s'articuler "apprentissage" et "compréhension" de nouveaux savoirs au sein de la relation didactique.

### **Bibliographie**

CHEVALLARD Y.

**La transposition didactique**, La pensée sauvage, Grenoble, 1985

LATOUR B.(Ed.)

**La science telle qu'elle se fait**. Editions Pandore, Paris 1982

PERRET-CLERMONT A.N.

Des conditions psychosociales d'émergence des connaissances scientifiques. In A. Giordan et J.L. Martinand (Eds) **Quels types de recherches pour rénover l'éducation en sciences expérimentales?** Ve journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamonix 1983

PERRET-CLERMONT A.N.

Quel est l'enjeu des situations didactiques? In A.Giordan et J.L. Martinand (eds) **Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifiques**. VIe journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamonix 1984

PERRET-CLERMONT A.N., BRUN J., CONNE F., SCHUBAUER-LEONI M.L

Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves. **Interactions Didactiques**, 1, Neuchâtel et Genève, 1982

ROUSSEAU J.J.

**Du contrat social**, coll.10/18, 1963

SCHUBAUER-LEONI M.L.

Le développement cognitif des enfants à l'école primaire, la psychologie de l'apprentissage dans les différentes situations pédagogiques. Conseil de l'Europe, Atelier tenu à Madrid 24-27 septembre 1985. Texte paru en espagnol : **Revista de educación**, no 279, 1986a, pp.103-120

SCHUBAUER-LEONI M.L.

Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. **Journal européen de psychologie de l'éducation**, 1986b, vol 1,2,pp. 139-153

VERRET M.

**Le temps des études.** Ed. Champion, Paris 1975

## RAPPORT SUR L'UTILISATION DU NANO-RESEAU

Michèle Grossen, Luc-Olivier Pochon

Ce travail a été assuré par le Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel avec la collaboration de l'Institut romand de Recherche et de Documentation pédagogiques (IRDP) et avec l'aide de Jacques Boillat et Daniel Christen, enseignants à l'Ecole primaire de la Chaux-de-Fonds. Par ailleurs, des observations faites par Philippe Martin, maître de français au Collège du Mail de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel ont été prises en compte dans le présent rapport.

### 1. Historique

=====

Sur l'initiative de la Société suisse des Professeurs concernés par l'Informatique (SSPCI) et en accord avec les responsables cantonaux intéressés, des moyens permettant d'expérimenter une certaine forme d'enseignement assisté par ordinateur étaient mis à la disposition d'écoles grâce à l'entremise de l'Ambassade de France en Suisse.

Le matériel est présenté à l'ensemble des responsables de l'expérience le 19 octobre 1986 au siège de la société Gestronic à Genève. A partir de ce moment le matériel a été utilisé successivement dans les cantons de Fribourg, du Valais et de Neuchâtel. Les écoles qui ont utilisé le "nano-réseau" sont les suivantes:

- Collège du Belluard à Fribourg (secondaire)
- Ecole primaire à Fribourg
- Classe d'application de l'Ecole normale des Filles de Sion
- Ecole secondaire de Neuchâtel (collège du Mail)
- Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds (collège de la Promenade)

Dans le cadre de cette expérience, nous avons accepté d'assurer une observation du travail des élèves dans ces différents lieux d'implantation.

### 2. Objectifs de l'observation

=====

L'introduction d'une machine dans un groupe entraîne des modifications dans les relations entre les individus et ceci pour diverses raisons: pouvoir accru des personnes qui connaissent le fonctionnement de la machine, dévalorisation de certaines fonctions, modifications des habitudes de travail, etc. Si la machine est introduite pour améliorer la quantité et la qualité du service fourni,

il s'agit toutefois de veiller à ce que les conditions de travail n'aillent pas à l'encontre des objectifs poursuivis.

Cette remarque est valable aussi bien dans le monde du travail que dans le monde scolaire. Si un ordinateur en tant qu'outil d'enseignement entre dans une école, peut-être faudra-t-il trouver une organisation de la classe qui tienne compte de la machine ? Cette nouvelle organisation peut être liée à la façon dont le maître et les élèves se situent par rapport à ce nouveau savoir.

Une série de questions très générales se posent:

- Quelle est la caractéristique des relations maître-élèves face à l'ordinateur ? Le rôle du maître est-il modifié par l'introduction de la machine ? Quelles sont les attentes des élèves face au maître ? Quels sont les nouveaux savoirs que le maître doit maîtriser ?

- Quelles sont les relations entre élève et ordinateur ? Tous les élèves ont-ils le même type de conduite face à l'ordinateur ? Observe-t-on des différences entre élèves ? Si oui, en fonction de quels facteurs s'organisent ces différences ? (proximité au savoir, sexe, etc).

- Comment le groupe va-t-il s'organiser autour de la machine ? Quelle est la dynamique des relations entre élèves ?

- Quelle relation peut-on percevoir entre le fonctionnement de l'ordinateur et le savoir qu'il délivre ? Comment l'élève perçoit-il ce savoir ?

Le but de ce travail est de préciser certaines des questions posées et d'imaginer des modalités d'observation.

### 3. Plan de l'observation

=====

Pour des raisons d'organisation et de disponibilité, nous avons finalement mené nos observations à l'école primaire de La Chaux-de-Fonds. Le nano-réseau était installé dans une salle du collège de la Promenade. Les classes principalement concernées étaient celles de 5ème année de Jacques Boillat et Daniel Christen. Mais il est arrivé que d'autres maîtres viennent essayer les ordinateurs avec leur classe. L'animation était assurée soit par un des maîtres, soit par un stagiaire de l'école normale ou encore par un des deux observateurs.

Nous avons par ailleurs bénéficié des observations et des remarques d'autres maîtres, notamment de Philippe Martin du Collège du Mail. D'autres remarques nous ont été transmises lors d'une séance réunissant à Yverdon, le 25 mars 1987, quelques responsables du projet.

Nos observations ont eu lieu en 8 séances d'une demi-journée: le 11 mai, le 15 mai, le 27 mai, le 5 juin, le 12 juin, le 15 juin, le 19 juin et le 24 juin 1987.

Nous considérons ce travail comme un premier temps. Nos observations étaient donc assez libres sans grande planification préalable. Nous avons essayé toutefois d'être le plus précis possible et nous avons

pris note mot à mot de séquences entières d'élèves au clavier de l'ordinateur.

Les élèves observés faisaient de l' "EAO". Mais d'autres activités également été pratiquées: découverte et utilisation d'un programme de création de dessins animés (Story-Board), la programmation en Basic et du traitement de texte. Les programmes utilisés et mentionnés sont brièvement décrits en annexe.

Les élèves, dans leur majorité, n'avaient jamais travaillé sur un ordinateur. Toutefois la classe de Daniel Christen a, lors d'un "camp vert" qui s'est déroulé durant la période d'observation, utilisé un programme de dessin sur Amiga. Quelques élèves avaient un ordinateur à disposition dans leur famille.

#### 4. Ambiance générale

=====

Les élèves venaient travailler par demi-classe et se retrouvaient par groupes de 2 ou 3 élèves devant une console. En principe, la composition des groupes était aléatoire, mais il arrivait que certains élèves veuillent toujours être ensemble et excluent certains camarades.

Lors d'une séance, nous avons fait travailler les élèves individuellement. Mais, dans ce cas, les élèves ont spontanément recréé des groupes en communiquant d'une console à l'autre. D'autres ont vite été bloqués dans leur travail et sollicitaient beaucoup l'animateur. Il faut cependant relever que les élèves se sont tout d'abord déclarés très contents de pouvoir travailler seuls.

Chaque élève avait à sa disposition un carnet dans lequel il devait noter le nom des programmes avec lesquels il avait travaillé et les scores obtenus. Nous avons nous-mêmes constitué des fiches d'évaluation que les élèves remplissaient eux-mêmes à la fin de chaque utilisation de programme.

Les élèves semblaient enthousiasmés par le travail sur ordinateur, au point qu'il était parfois difficile de les envoyer à la récréation ! Il était par ailleurs frappant d'observer les nombreuses interactions entre élèves ou groupe d'élèves, interactions qui amenaient les élèves à pouvoir travailler de manières relativement autonome par rapport à l'animateur.

Certains élèves qui avaient déjà des connaissances informatiques, notamment du langage BASIC (ce qui leur donnait un certain prestige), nous ont parfois pris à parti pour nous demander des renseignements ("qu'est-ce que vous trouvez mieux entre un Amiga et un 128 ?"), vérifier notre niveau de savoir ("vous connaissez tout sur les ordinateurs ?"), ou nous faire des remarques ("ce moniteur il est pas terrible").

Notre présence en tant qu'observateurs extérieurs à la classe ne semble pas avoir posé de problèmes particuliers aux élèves.



## 5. Premières observations

=====

Nous avons regroupé nos observations en quelques rubriques qui reprennent les principaux objectifs de l'observation. Les remarques sont de divers types: pédagogiques, didactiques, psychologiques. Leur diversité est liée au statut exploratoire de la recherche.

### A. L'entrée en matière

Chaque programme d'EAO contient des instructions sur le mode d'utilisation du programme. Ces instructions sont appelées par la touche ACC. Les enseignants ont recommandé aux élèves d'activer cette fonction avant l'utilisation d'un programme.

La conduite des élèves face à la lecture des instructions est très diverse. Voici ce que nous avons observé:

- A chaque séance, l'élève relit les instructions, même s'il sait déjà utiliser le programme. La lecture des instructions semble être un passage obligé.

- Les élèves entrent dans un programme sans avoir lu les instructions préalables. Cela peut être dû à un oubli. Les enfants peuvent aussi obtenir l'information auprès de leurs camarades. Certains peuvent aussi s'estimer déshonorés s'ils faisaient cette demande d'information.

- Les élèves lisent les instructions mais ne comprennent pas ce qu'il faut faire pour autant. Certains s'engagent tout de même dans l'activité, d'autres proposent de changer de programme, d'autres encore lisent et relisent les instructions sans oser continuer.

Dans l'activité "Story-Board" (création de dessin), certains élèves étaient gênés de ne pas pouvoir commencer l'activité par une demande d'instructions.

Voici un exemple d'entrée en matière:

animateur: "Vous savez ce qu'il faut faire, oui ?".

Réponse peu assurée: "Oui !?...".

animateur: "Il vous faut demander de l'information". (Il s'en va. )

Lau: "il faut qu'on demande de l'information !"

Oli: "Comment on fait ??"

Après un bref conciliabule on retrouve la touche RAZ (qui interrompt tout l'activité et ramène au menu). Puis ACC et on lit les indications. La conversation s'engage avec le groupe voisin (3 filles): "on a lu l'information mais ...".

Réponse du groupe: "nous on l'a lu 4 fois mais ..."

Oli: "On "couic ?!" (Le geste est joint à la parole: RAZ.)

Oli: "on ne veut pas se faire engueuler si on fait plutôt l'autre que celui-là !".

## B. Rôle de l'animateur

Entre les différents animateurs qui se sont succédés, plusieurs cas de figure classique ont été observés: collaboration de l'animateur et d'un groupe d'élèves à une tâche commune, animation ex-cathédra. Parfois, l'animateur a aussi dû veiller au bon fonctionnement des groupes, par exemple lorsque des élèves voulaient exclure un camarade du groupe; lorsque dans un groupe un élève est mis à l'écart ou, encore, lorsqu'un élève s'empare systématiquement du clavier.

Bien qu'ayant pris connaissance d'un certain nombre de programmes à disposition, les animateurs découvraient en partie avec les élèves des possibilités des programmes. Il était fréquent que l'animateur interagisse avec les élèves pour trouver une solution. L'ordinateur semble instaurer une forme inhabituelle de relations entre animateur et les élèves, notamment l'animateur est obligé d'assumer un certain degré d'ignorance. Il est aussi arrivé qu'un animateur préfère changer d'activité lorsqu'il ne se sentait pas en mesure de donner des explications complètes sur le fonctionnement d'un programme. Un autre maître avant chaque intervention prévenait ses élèves que ses connaissances dans le domaine des ordinateurs étaient limitées.

L'animateur intervenait souvent en deux temps: d'abord au niveau de la classe dans son ensemble pour donner des instructions générales sur l'utilisation d'un programme, puis au niveau des groupes d'élèves. A ce propos, nous avons relevé deux séries d'observations qui semblent particulières à ce type d'enseignement:

- une information donnée par l'animateur à l'un des groupes circule très vite vers d'autres groupes, si bien qu'il devient pratiquement inutile de faire des remarques qui s'adressent à toute la classe;
- l'animateur doit tenir compte de la dynamique différente qui s'instaure d'un groupe à l'autre, ce qui lui demande une grande possibilité d'adaptation.

Le type d'animation varie en fonction des buts poursuivis. En effet, les animateurs peuvent assigner des buts différents à un même programme. Le cas observé est celui du programme "Story-Board" (création de dessins animés):

- Dans le premier cas, l'animateur (sans très bien connaître toutes les manipulations) propose aux élèves de découvrir quelques possibilités du programme. Ses interventions sont très discrètes. Il privilégie ainsi une activité de découverte au détriment (du moins à première vue) d'une certaine maîtrise du programme par les élèves. Le but même du programme passe au second plan.
- Dans l'autre cas, l'animateur a préalablement une très bonne connaissance du programme. Il expose les possibilités du logiciel aux élèves qui ensuite font des exercices. La part de découverte par l'enfant est restreinte mais il pourra, semble-t-il assez rapidement apprendre à faire des dessins animés.

Cet exemple illustre le fait que le but déclaré du programme ne suffit pas à définir le type de relations qui va s'instaurer entre l'animateur et les élèves. La représentation que l'animateur et les élèves se font des possibilités d'utilisation du logiciel et la manière

dont l'animateur conçoit son propre rôle semblent susceptibles de créer, sur la base du même moyen, des dynamiques relationnelles maître-élèves-ordinateur très différents (mentionné également par Lamouroux et More, 1987).

### C. Interaction entre élèves

Les élèves travaillaient en général par groupe de deux ou trois. Quelques exceptions à cette règle existent ainsi que nous l'avons déjà signalé ci-dessus. Dans un cas nous avons planifié une séance durant laquelle les élèves travaillaient individuellement. Nous avons alors observé des interventions collectives: demandes de renseignements ("C'est quoi les maxillaires ?"), annonces des résultats obtenus, etc. Par ailleurs, entre élèves voisins, s'amorcent divers types de collaboration. Ils se lèvent pour aller montrer quelque chose à l'écran, pour expliquer le fonctionnement d'une touche, etc.

Les autres cas d'enfants seuls à l'ordinateur sont dus au hasard de la répartition des élèves. Dans tous les cas les élèves seuls semblaient progresser moins vite (en ce qui concerne l'utilisation des programmes) que les élèves en groupe. Plus d'une fois l'animateur travaillait avec l'élève seul !

#### C.1. D'un groupe à l'autre

Les groupes interagissent de manières diverses; les élèves d'un groupe peuvent avoir envie de mener la même activité que leurs voisins. D'autres essayeront d'éviter que d'autres les "copient". Plusieurs informations transitent d'un groupe à l'autre: manière de procéder, intérêt du programme, mais aussi échanges de "trucs" qui sont totalement étrangers aux tâches proposées. Des détails qui font partie du "décors" sans intervenir dans l'activité proprement dite sont rapidement connus de tous. Un exemple peut être donné à propos du carré magique: lorsqu'on presse la "barre" une araignée qui décore un coin de l'écran paraît bouger. Ce phénomène "parasite" est rapidement connu de tous.

Parfois la transmission d'une information d'un groupe à l'autre est mauvaise. Dans un cas, l'animateur a aidé quelques élèves à élaborer un petit programme en BASIC. La fonction de ce programme était de demander à l'élève d'écrire son nom pour pouvoir ensuite le saluer ! En copiant sur leurs voisins, tous les élèves se sont mis à programmer. Certains ont pu élaborer des variantes du programme. Dans un autre groupe les élèves ont compris qu'il s'agissait, non pas de donner leur nom, mais de demander le nom de l'ordinateur. Le quiproquo a duré durant toute l'activité. Voici un extrait de la situation qui s'est présentée:

(Personnages: Rom (élève fille), Fab (idem), Bri (animateur), Obs (observateur). Rom et Fab étaient en train de composer des phrases sur ordinateur.

Rom: "on peut faire comme eux " (elle regarde les élèves qui élaborent avec Bri un programme qui demande le nom de l'élève et le salue).

Obs: "comment vous allez faire ??" ..... "Que font les autres ??"

Fab: "ils demandent comment il s'appelle l'ordinateur"

Obs leur suggère d'aller regarder, Rom se penche pour voir à côté.

Rom: "on fait comment ??"

Fab: "on presse ENTREE ??" (l'ordinateur affiche "error 2")

Fab: "ooh..."

Rom efface consciencieusement le "error 2"

Fab tape: "COMMENT T'APPELLE TU ?" (l'ordinateur affiche à nouveau error 2)

Fab et Rom: "oh non !!"

Fab efface l'"error 2". Elles restent immobiles et songeuses.

Fab: "aah cte machine qui chipote "

Rom regarde à côté; "ils ont écrit 10 print"

Elle tape (encouragée par l'obs) 10 PRINT (puis elle presse la touche "entrée" mais rien ne se passe !)

Fab: "non ??... il s'appelle 10 print" (rigole)

Rom tape: 10 PRINT SALUT . (puis "entrée"). Elles attendent.

Fab: "oh là là"

Rom: "Msiieur, msieur, .... on comprend pas"

Bri: "il faut mettre des guillemets avant salut"

Fab fait un bruit avec la bouche et retape <SALUT>

Fab: "ben voilà et pis ...?"

Obs leur indique le guillemet de l'ordinateur .. Fabienne retape "SALUT"

Fab: "oh ! vlà Msiieur, on a mis des guillemets ... oh là là" ("entrée")

Fab: "ça fait chaque fois ça" (c'est à dire rien !).

Rom tape (inspirée): 10 PRINT "SALUT" COMMENT T'APPELLES TU ? ("entrée")

L'observateur demande de taper RUN. Elles le font silencieuses...

Résultat: SALUT 0 0

Fab: "c'est pas mal ça encore" ... "on pourrait écrire notre nom "

Rom (riant): "il doit s'appeler salut .... non .. . Mais non c'est 0 0"

A la fin de l'expérience, les élèves travaillaient de plus en plus souvent en fonction de ce que d'autres avaient fait. Les trucs se transmettaient en dehors de la classe. Divers bruits couraient: on sait, par exemple, que tel et tel peut arrêter les programmes.

## C.2. Dans un groupe

On relève tout d'abord plusieurs organisations possibles dans un groupe d'élèves. En voici quelques exemples:

- chaque élève du groupe tape à tour de rôle une touche,
- chaque élève tape une réponse,
- chaque élève tape pendant un certain temps,
- le travail est "distribué" par un des membres du groupe,
- un élève occupe seul le clavier.

Parfois les élèves changent de places.

Qu'elle soit spontanée ou suggérée, l'organisation du groupe évolue au cours de l'activité. Diverses raisons contribuent à cette évolution. Tout d'abord la nature de l'activité qui peut être lente ou au contraire imposer un rythme de travail très rapide. Une autre cause de la modification de l'organisation du groupe de travail peut être l'hésitation d'un élève qui finira par agacer les camarades du groupe. Ils commenceront à intervenir ou à se désintéresser de l'activité. Cette situation est fréquente dans la mesure où le "secrétaire" (l'élève au clavier !) résout, en général, plus difficilement les problèmes que les autres, accaparé qu'il est par la recherche des touches. Mais la situation inverse peut mener au même résultat. Si l'élève au clavier est très rapide, il se rend rapidement maître du déroulement des opérations et les autres membres du groupe se désintéressent également du travail.

Les groupes de trois élèves semblent plus difficiles à gérer que les groupes de deux élèves. Il n'est pas rare qu'un des élèves d'un groupe de trois finisse par s'intéresser aux groupes voisins.

Il est important de distinguer l'organisation de la frappe au clavier de l'organisation du travail nécessaire à résoudre la tâche. Par exemple dans un programme de contrôle des connaissances (livret, changement d'unités, ...) on a observé qu'un seul élève pouvait répondre aux questions, alors qu'un tournoi parfait était respecté en ce qui concerne la frappe des réponses.

Cette constatation nous mène à relever la subtilité des interactions qui peuvent avoir lieu face à l'ordinateur.

- Chacun pour soi face à l'ordinateur: trois élèves peuvent travailler ensemble face à l'ordinateur dans la concentration la plus absolue sans que les découvertes de chacun n'influencent le travail des autres; chacun à son tour décode le langage de la tâche.

- Compétition exclue: Certains programmes sont explicitement prévus pour plusieurs élèves. Ils demandent le nom de chacun et interrogent les élèves à tour de rôle. On pourrait penser qu'une certaine compétition s'instaurera entre les élèves, ce qui a été rarement observé. Le programme gère le plus souvent la frappe sans que les élèves se prennent au jeu compétitif proposé par le programme. Le mode de travail effectif dépend d'autres facteurs: entraide lorsqu'un élève

a des difficultés, compétition entre groupe et ordinateur (le groupe désire améliorer le score global), agacement vu la lenteur du secrétaire, hâte de reprendre le clavier, etc.

- Compétition introduite: Les élèves peuvent introduire une compétition imprévue par le programme. Par exemple dans un jeu (Mémo-jeu) apparenté au Memory, les élèves se sont distribués les tours de jeu et ont établi des scores selon le jeu dont ils ont l'habitude sans tenir compte des consignes propres du programme qui visait plutôt à la coopération.

Nous n'avons pas observé de compétition réelle "contre" l'ordinateur. Ainsi les élèves qui voulaient obtenir 100% de réponses justes ont diminué le niveau de difficulté plutôt que d'améliorer leur technique (ils ont même obtenu 101% à leur grand étonnement). De même aucune compétition entre les groupes ou entre les classes ne s'est établie.

#### D. Matière enseignée et ordinateur

Deux types d'observations ont été faites dans ce cadre. La première est d'ordre didactique et relève du problème de la méthode "importée" (le programme "linéarité", par exemple, présente des notions de manière différente que les moyens d'enseignement en vigueur). La deuxième s'attache à cerner l'activité réelle des élèves qui pourrait ne pas correspondre à l'activité attendue par les concepteurs du logiciel.

##### D.1 Problème de méthode

Tous les moyens d'enseignement (fiche de travail, livre de problèmes, etc) induisent chez l'élève certaines représentations de la matière enseignée et des méthodes de travail particulières. L'ordinateur n'échappe pas à cette règle. Dans deux programmes (division et changement d'unités) on a pu observer comment la méthode que les élèves ont apprises en classe interfère avec celle que le programme propose.

Dans le cas de la division, les élèves n'identifient pas d'emblée l'activité comme une activité de division. Un élève qui tente de faire le lien entre "sa" division et celle du programme note après plusieurs séances de travail: "j'y comprends plus rien à la division". Ce n'était d'ailleurs pas loin d'être aussi le cas pour les animateurs et observateurs qui lors de leurs discussions se sont rendus compte qu'ils avaient tous interprété la tâche à effectuer de manière différente.

Cette activité, loin d'être inintéressante, est, dirons-nous, "détournée". C'est-à-dire que le but poursuivi et la méthode de travail adoptée ne sont plus ceux prévus par les créateurs du programme. Le programme aborde une division par soustractions successives et, pour parvenir à l'algorithme de division, propose d'effectuer un minimum d'opérations. Certains élèves, au contraire, essayent de faire un grand nombre de coups. La plupart élaborent des stratégies qui ne relèvent pas de la notion de division mais qui permettent toutefois de mener à bien l'activité proposée sur l'ordinateur.

Ce point rejoint un problème général de la didactique: celui des représentations que l'enfant se fait de la tâche qui lui est proposée, donc du but qu'il poursuit, et de la méthode qu'il utilise. Ce problème est souvent occulté dans l'enseignement. Il est admis, en général, que les représentations de l'enfant sont les mêmes que celles du maître. C'est à partir de cette "idée préconçue" que l'on sanctionnera le travail de l'élève. L'ordinateur peut modifier la règle du jeu. Il fournit une évaluation qui peut différer de celle du maître.

Dans le cas des changements d'unités, les moyens d'enseignement en vigueur en Suisse romande proposent une méthode assez conceptuelle. L'ordinateur, quant à lui, induit une méthode par "comptage" de la place de la virgule (la "vieille" méthode).

Des observations du même type pourraient être faites à propos du programme "le corps humain" qui ajoute aux problèmes des représentations du fonctionnement des différents organes des problèmes d'organisation spatiale.

## D.2 Détournement des activités

Ce point peut parfois relever de l'anecdote amusante. Toutefois, il faut noter que l'ordinateur est une machine qui permet à tout moment de mener des activités qui ne sont pas prévues par le programme. On nommera "détournement d'activités" ces usages non mentionnés dans le mode d'emploi. Nous essayerons de catégoriser ces détournements, sans aucune prétention d'exhaustivité.

- Détournement informatique: Il s'agit de l'exploration de la machine à travers les programmes didactiques proposés.

Par exemple; dans le programme de division, Didier semble avoir trouvé une astuce pour arriver directement à l'évaluation sans avoir besoin de faire les cinq calculs obligatoires après lesquels la machine donne son verdict (il presse 3 touches à la fois). Sabine, à qui il fait part de ce résultat, lui explique les effets de la touche "stop" sur un autre programme (elle tient la chose d'un autre camarade). Puis elle se met elle-même à faire des essais avec la touche stop, qui s'avère également arrêter la montée des bouteilles. C'est la touche CLS qui remet en marche. Pendant ce temps Didier essaie à nouveau de revenir à l'évaluation ...

Did: "ça marche, il a de nouveau fait" (il a mis toute la main sur le clavier ...!).

Did: "regardez ... non ça a pas fait "

Sab: "tu vois quand ça monte tu presses stop pis ça s'arrête ."

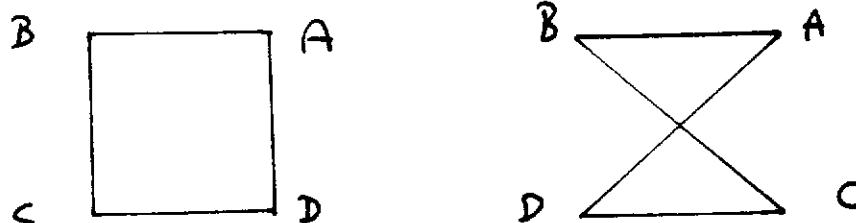
Did: " j'ai perdu la couleur ... j'ai pressé là ..."

L'utilisation la plus intéressante des ces "recherches" est la possibilité d'arrêter le programme "invasion des nombres", ce qui, paradoxalement, a plutôt favorisé le travail des élèves. Ceux-ci arrêtaient le programme, se répartissaient les calculs, puis faisaient repartir le programme pour entrer les réponses. Ce programme qui n'est pas, de l'avis des spécialistes en informatique ou en didactique de la mathématique, un bon programme, a ainsi revêtu soudainement un intérêt particulier.

- Détournement du contenu: Dans un jeu (Devine) où il s'agit de deviner des phrases, on abandonne rapidement les phrases proposées par l'ordinateur pour entrer des phrases concernant les élèves de la classe. Le but n'est plus de découvrir des mots difficiles mais que telle et telle "est une grosse baudruche". L'ultime délice étant de proposer des mots sans signification.

Des élèves sont interrogés par des camarades sur le but du programme "changement d'unités" qu'ils sont en train d'utiliser. Ils expliquent qu'il s'agit de faire monter une montgolfière, sans indiquer les calculs qu'ils doivent résoudre.

Dans l'activité "triangles et quadrilatères" certains élèves trouvent plus amusant de dessiner des "cravates" que des carrés.



- Accent mis sur une partie de l'activité qui ne paraît pas signifiante: certains programmes demandent les prénoms des élèves (par exemple dans l'activité "ordre de grandeur"). Ici la compétition entre les élèves, au lieu de s'exercer sur l'activité elle-même peut porter sur la découverte du prénom le plus original. Par exemple: "zazabalaxannari". Ce type de détournement avait déjà été observé lors de l'appellation de procédures logo (Jaquet, Jeandroz, Pochon, 1983) ou dans le nom des variables en basic (YWOUK\$).

- Accent mis sur la recherche de la stratégie de la machine: dans l'activité "mots à deviner", différents types d'aide sont proposés. Dans un premier temps, les élèves essaient de comprendre le fonctionnement de l'aide. Par la suite leur travail consistera, en partie à rechercher les mots demandés, et en partie à estimer l'aide qu'ils peuvent obtenir sans être pénalisés.

D'autres détournements sont observés: tentative de frappe avec le nez, on entre n'importe quoi pour avoir la réponse, etc.

#### E. L'enfant et l'ordinateur

Il s'agit ici de collectionner quelques indices qui montrent quelles représentations les enfants ont de la machine en tant qu'instrument technique. Indépendamment de l'intérêt épistémologique qu'une telle étude peut présenter, cette connaissance permet d'évaluer le statut que les enfants attribuent au "savoir" de l'ordinateur. Nous faisons l'hypothèse que les représentations que l'enfant se fait de la machine interagissent avec la manière dont l'enfant peut s'appropriier le savoir transmis par la machine.



### E.1. Connaissances factuelles

En général les élèves ne possèdent que très peu de connaissances sur les ordinateurs. Celles-ci se limitent souvent à un certain vocabulaire acquis au contact de la famille ou de copains plus âgés ("le BASIC, c'est kék chose de tout autrement", "moi, le BASIC j'connais seulement sur les compatibles").

Par contre, ils ingurgitent sans sourciller tous les mots (loading, error, ...) qu'ils voient défiler sur leur écran. Ils leur donnent des significations qu'ils changent au fur et à mesure des réactions de la machine ("loading ça veut dire attendre ...").

### E.2. Attitude face à la machine

Le stade de la fascination est dépassé. Les élèves sont exigeants par rapport au matériel (rapidité du programme, fiabilité). Les remarques comme "débile", "c'est nul" abondent. La désinvolture des élèves contraste souvent avec la sophistication du matériel qui est mis à leur disposition.

L'ordinateur est souvent associé à programmation ou au BASIC. Mais cela peut aussi être la machine "où il ne faut pas rester plus d'une demi heure devant".

Toutefois l'ordinateur semble garder un aspect magique pour les élèves qui lui attribuent différents pouvoirs.

- Une fille s'effraie; ses camarades n'ont pas demandé d'explication: "vous êtes fous, faut faire ACC". Il est bien sûr difficile de savoir si le contrôle est attribué à la machine ou au maître qu'elle pourrait informer ?
- Dans un groupe des élèves s'ingénient à se trouver des prénoms originaux. Un camarade s'insurge: "vous êtes fous, elle ne va plus savoir".
- Certains élèves accusent la machine d'en favoriser d'autres en leur proposant des exercices plus faciles.
- Ce que répond l'ordinateur n'est pas remis en question. Dans le jeu de Loto, l'image d'une grappe apparaît. Il faut écrire le nom qui commence par "g". On essaie "grain". La machine répond faux. Un élève tape "graisin". Remarquant l'impossibilité du mot, il l'efface. Mais il se trompe et le mot "gLIN" apparaît. Les trois membres du groupe approuvent en fins connaisseurs "ah ouais c'est un glin".
- L'activité de programmation reste mystérieuse. C'est une activité où il faut dire à la machine ce qu'elle nous dira (lui dire "comment t'appelles-tu" pour lui demander comment moi je m'appelle). Deux élèves, en particulier, resteront persuadées que c'est le nom de la machine que l'on cherche. Ce "dédoublement" de la personne qu'exige la programmation peut également apparaître dans des commentaires du type "nous on fait comme si on programrait un programme".

## 6. Détails techniques

=====

Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves sont très exigeants au niveau des qualités techniques de la machine. Certaines imperfections ont souvent provoqué de vives réactions de la part des élèves. Nous en avons relevé quelques-unes:

- Le stylo optique, pour fonctionner, doit être dirigé précisément sur le caractère désiré. Plusieurs élèves ont eu de la peine à l'utiliser, se sont énervés ou découragés en voyant que le résultat affiché ne correspondait pas à ce qu'ils voulaient.

- Les accents aigus manquent, ce qui dans l'activité "le corps humain" pose quelques problèmes, lorsque, par exemple, l'élève lit "la perone" au lieu du "péroné".

- L'affichage (par exemple dans "l'invasion des chiffres") est lent. Les élèves ont de la peine à trouver le temps qu'il faut presser sur la touche. Lorsque l'affichage ne se fait pas, ils s'énervent, se découragent ou ont l'impression que la machine triche.

Notons en outre que l'évaluation du travail des élèves est assez difficile pour le maître car les scores donnés à la fin de chaque utilisation d'un programme sont très généraux.

## 7. Conclusions

=====

En conclusion on relèvera que les problèmes de l'utilisation de l'ordinateur en classe ne sont pas, pour la plupart, spécifiques à machine, mais se retrouvent dans d'autres domaines. Mentionnons, entre autres: l'influence du type d'animation sur le déroulement des apprentissages, les relations entre le type de l'activité et le comportement des élèves, la diversité des interactions entre élèves ou entre groupes d'élèves, etc.

Toutefois le travail avec l'ordinateur semble présenter une particularité, pour le moins lorsqu'il est utilisé comme support d'enseignement. Il s'agit de la dynamique propre qu'il crée. L'ordinateur n'est pas seulement une machine passive. Il se pose en partenaire actif. Il peut monopoliser l'attention des membres du groupe de telle sorte que seule subsiste une relation dyadique entre l'ordinateur et chacun des membres du groupe. L'animateur est également confronté à cette dynamique dans la gestion d'une classe. Il sera peut-être nécessaire d'imaginer des types d'interventions bien adaptées au travail avec ordinateur.

Pour les mêmes raisons, l'évaluation des didacticiels semble également difficile à réaliser en dehors du contexte de l'utilisation en classe.

Diverses difficultés subsistent. Certaines sont liées aux conditions de l'expérience. D'autres sont plus générales:

- Partage de la classe en deux: même dans une classe où les élèves sont accoutumés à travailler par plan de travail, il n'est pas facile

de mener deux demi classes dans des salles différentes. Les enseignants concernés estiment que les conditions idéales seraient de posséder deux ordinateurs dans la classe.

- Evaluation des acquis (EAO): il est extrêmement difficile de se rendre compte rapidement de l'ensemble des travaux effectués par les enfants de leurs difficultés, des progrès accomplis, etc. Dans le cas particulier un système de carnets et de fiches a été institué qui donne quelques renseignements globaux (activités pratiquées, résultat obtenu). Mais on l'a vu les scores donnés par l'ordinateur peuvent recouvrir des réalités fort diverses. Des traces plus significatives s'avèrent nécessaires qui devraient être sauvegardées par la machine.

Voici quelques travaux que cette expérience permet de suggérer et qui permettraient d'avancer dans le sens des questions posées en début d'article:

Un premier travail serait de tenter de mieux cerner les progrès effectués par les élèves. C'est la demande principale des enseignants.

Il faudrait aussi comprendre le problème que peut représenter la double référence (celle du maître et celle de l'ordinateur) par rapport à la tâche à accomplir. Cela peut aussi bien concerner l'élève que le maître.

Une autre recherche consisterait à catégoriser les types de représentation que les élèves ont de l'ordinateur. Le travail de J.L. Gurtner (1986) propose plusieurs méthodes pour cela. Puis il s'agirait de mettre ces représentations en relation avec l'activité des élèves et les connaissances acquises.

Une tâche qui est de nature plus ethnologique serait de classer systématiquement les détournements d'activités effectués par les élèves. Une telle étude qui relève de la logique des usages (Perriault) pourrait montrer certaines fonctions de l'ordinateur. Elle pourrait aussi révéler des utilisations intéressantes qui n'auraient pas été prévues par les concepteurs.

Il s'agirait également de donner des précisions sur les types d'interactions qui nous ont paru typiques dans l'utilisation de l'ordinateur. Ce travail pourrait être conduit avec pour ligne la dualité compétition/coopération. Cette dualité, souvent présente dans les situations de jeu (Allal, 1985), se retrouve à plusieurs niveaux: élèves contre élèves, élève contre lui-même, élèves contre ordinateur.

Finalement un travail d'un autre type est suggéré par Becher (1987). Le réseau dans son état actuel permet de simplifier les manipulations des élèves. L'utiliser pour favoriser les interactions entre groupes voire entre classes au cas où la longueur des liaisons pourraient être augmentées devrait-être envisagé. Ainsi quelques expériences pourraient être acquises qui relèveraient de la télématique.

Bibliographie:

=====

Allal, L. Processus de régulation interactive dans le cas d'un jeu de mathématique à l'école primaire. Revue internationale de Psychologie, tome 34, 1985, 83-104.

Becher, M. Communication personnelle.

Bollon, J. L'informatique à l'école. Acte du colloque "Enjeux scolaires, enjeux sociaux", 1985

Bossuet, G. L'ordinateur à l'école, Presses universitaires de France, Paris, 1982.

Catalogue des logiciels "informatique pour tous". Ministère de l'Education nationale, Mission aux Technologies nouvelles, 1985.

Documentation des logiciels Nathan-Ecoles, Français/Mathématiques. Cedic-Nathan, Paris 1985.

Gurtner, J.L., Zanello, A. Image et connaissance de l'ordinateur à 12-13 ans. Mémoire no 29. Inst. de Psychologie de l'Université de Fribourg, 1986.

Jaquet, J., Jeandroz, F., Pochon, L-O. Une approche de Logo. Rapport du Groupe de réflexion en didactique des mathématiques de la Société neuchâteloise des maîtres de mathématique, de physique et de chimie, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, IRDP/R 83.19, 1983

Josseron, H. Des maîtres et des ordinateurs: l'école résiste à l'innovation technologique ? Bull. Le Binet Simon, No 612 - III - 1987.

Lamouroux, G., More, R. Point de vue critique sur l'enseignement assisté par ordinateur. Bull. Le Binet Simon, No 612 - III - 1987.

Light, P.H., Colburn, C.J., Smith, D.J. Peer Interaction and Logic Programming: a Study of the Acquisition of Micro\_PROLOG, pegboard, 1986, 1, 100-105.

Perriault, J. Vingt ans d'Enseignement assisté par Ordinateur: usages, oubli, diversification. In: Revue Education permanente, no 72-73, décembre 1983.

Perriault, J. Sur la prise en compte de la relation d'usage en informatique pour l'éducation. Education, télématique, informatique, no 2, CNRS, s.d.

Schubauer, R. Note pour une discussion dans le cadre de l'atelier "l'enfant, l'école et l'ordinateur: approche méthodologique", Poitiers 1987.

Turkle S. Les enfants et l'ordinateur. Denoël. Paris, 1986. (traduit de l'américain).

Vieke, A. Le CHALLENGE nouveau est arrivé, rapport d'une expérience à l'école de Budé, 1987.

Annexe: Brève description des principaux programmes qui ont été utilisés durant l'observation.

Invasion des nombres: Des opérations sont les envahisseurs qui tombent du ciel. Il faut répondre au question avant que les opérations touchent "le sol". Différentes opérations et niveaux de difficultés peuvent être choisis.

Carré magique: Il s'agit de réaliser un carré de nombres de manière à ce que les sommes des lignes et des colonnes soient égales. L'activité est en principe destinée à un seul utilisateur.

La division: C'est une activité prévue en principe pour un utilisateur. Il s'agit de vider un réservoir par camions (centaines), bidons(dizaines) ou bouteilles (unités).

Triangles et quadrilatères: Il s'agit de construire des figures en plaçant des sommets sur un quadrillage.

Changement d'unités: il s'agit de transformer des mesures de longueur, de surface ou de volume, dans différentes unités, grâce à un tableau ordonné.

Memo-jeu: activité pour plusieurs utilisateurs destinées à l'apprentissage de la lecture. Les associations image-mot, ou image phrase sont présentées sous la forme d'un jeu de "memory".

Loto: des objets apparaissent dont il s'agit d'orthographier le nom.

Devine: il s'agit de deviner une phrase cachée par l'ordinateur. L'élève propose des lettres à des endroits précis de la phrase. Celles-ci peuvent être justes, auquel cas elles s'affichent, mal placées ou alors non utilisées dans la phrase.

Corps humain: diverses activités sont possibles. L'élève peut être questionné sur le nom de diverses parties désignées sur un schéma du corps humain. Il peut être au contraire amené à désigner des parties nommées. Finalement il peut tenter de reconstituer un corps à partir d'organes épars.

Story - Board: progiciel qui permet d'éditer des dessins et de les enchaîner pour créer des dessins animés. Le logiciel fonctionne à partir d'icônes.

Autres activités observées: angles, linéarité, addition et soustraction, ordre de grandeur, lire et écrire des nombres, périmètre/aire/volume, mots à deviner, la chenille savante, l'atelier de phrases, alerte, le mot le plus long, Mémotex

Toutes ces activités ont deux ordres en commun: ACC qui provoque l'affichage d'informations et RAZ qui permet de revenir au "menu" principal.

## NOUVELLES PARUTIONS

Collection EXPLORATION (Société Suisse pour la Recherche en Education)  
(dirigée par Anne-Nelly Perret-Clermont et André Giordan)

Editions Peter Lang, Berne

Lüdi, Georges Py, Bernard

### **Etre Bilingue**

Berne, Francfort M., New York, 1986. 185 p.

Exploration. Cours et contributions pour les sciences de l'éducation.

ISBN 3-261-03629-X

br. lam. sFr. 34. -

Comme l'indique son titre, l'ouvrage envisage le bilinguisme moins comme un concept général que comme une réalité vécue. Vécue par des migrants espagnols et alémaniques établis à Neuchâtel (Suisse romande) avec leur famille. Et manifestée par des discours, dont la forme réalise une articulation originale entre deux langues, et dont le contenu exprime une relation particulière au langage et à la vie quotidienne qu'il traduit. La démarche des auteurs relève essentiellement de la linguistique, mais elle conduit à des ouvertures vers d'autres sciences humaines.

Martinand, Jean-Louis

### **Connaître et transformer la matière**

Berne, Francfort M., New York, 1986. 315 p.

Exploration, série «Recherches en sciences de l'éducation»

ISBN 3-261-03623-0

br./lam. sFr. 47. -

Les tentatives de rénovation ou d'introduction de l'initiation aux sciences et techniques dans les collèges et les écoles primaires ne se limitent pas à rédiger des programmes. Il faut imaginer et élaborer de manière très détaillée les contenus et les méthodes d'enseignement, les activités dans la classe, les capacités que les élèves devront atteindre. A partir de notre expérience dans le domaine des activités d'éveil scientifiques et de l'initiation aux sciences physiques, notre étude porte sur trois cas d'innovation: une initiation aux techniques de fabrication mécaniques en 4ème, la notion d'élément chimique en 5ème, la dureté des matériaux en 6ème.

Le but est de dégager quelques propositions générales pour améliorer la manière dont on peut caractériser les objectifs de l'enseignement, afin de les rendre utilisables par les professeurs. Une évaluation de ces propositions est effectuée dans le cadre de l'essai d'initiation aux techniques de fabrication.

Rumelhard, Guy

### **La génétique et ses représentations dans l'enseignement**

Préface de A. Jacquard

Berne, Francfort M., New York, 1986. VI, 169 p.

Exploration. Série Recherches en sciences de l'éducation

ISBN 3-261-03631-1

br. lam. sFr. 32. —

Contre le principe pédagogique d'un savoir clair en lui-même qu'il suffirait d'énoncer, contre une pédagogie constituée comme science de l'enseignement en général, indifférente, sinon même plus ou moins affranchie de la matière à enseigner, contre un enseignement scientifique s'appuyant presque exclusivement sur une épistémologie privilégiant «le fait» et «l'évidence du visible» par rapport aux concepts et aux techniques, rectifiant l'idée de méthode active, dans la mesure où ce principe d'activité a trouvé son expression conceptuelle la plus fréquente dans le pragmatisme, l'activité se réduisant au «faire», et devenant condition nécessaire et parfois suffisante du «comprendre»: l'auteur propose une réflexion pédagogique étroitement issue et inséparable de l'analyse d'un contenu scientifique précis et délimité.

Montandon, Cléopâtre Perrenoud, Philippe

### **Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible?**

Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école

Berne, Francfort M., New York, Paris, 1987. 233 p.

Exploration: Cours et contributions pour les sciences de l'éducation

ISBN 3-261-03697-4

br. lam. sFr. 27. —

Ce livre tente de montrer pourquoi le dialogue entre parents et enseignants, parfois difficile, souvent inexistant, est surtout inégal et fragile. Il situe d'abord les relations entre les familles et l'école dans le cadre de leurs transformations respectives; il analyse ensuite le rôle de l'enfant comme «go-between», messenger et message entre parents et enseignants; puis il dresse la liste de ce que l'école fait aux familles; enfin, il montre la diversité des pratiques éducatives des parents et de leur rapport à l'école. Il peut aider parents et enseignants à examiner avec une certaine distance ce qui se joue quotidiennement entre eux.

Kilcher-Hagedorn, Helga Othenin-Girard, Christine de Weck, Geneviève

### **Le savoir grammatical des élèves**

Recherches et réflexions critiques

Berne, Francfort M., New York, Paris, 1987. 246 pp.

Exploration: Série Recherches en sciences de l'éducation

ISBN 3-261-03580-3

br. lam. sFr. 42. —

Le savoir grammatical des élèves de l'école primaire n'est pas le reflet fidèle des conceptions différentes qui leur sont présentées dans les enseignements traditionnels et renouvelés. Les recherches relatées mettent au contraire en évidence le caractère original des réflexions métalinguistiques des élèves. Ces données sont le point de départ d'une réflexion critique sur le pourquoi et le comment de l'enseignement grammatical.

Jacobi, Daniel

### **Textes et images de la vulgarisation scientifique**

Préface de Jean-Blaise Grize

Berne, Francfort/M., New York, Paris, 1987. 170 p.

Exploration - Recherches en sciences de l'éducation

Responsable de la collection: Anne-Nelly Perret-Clermont

ISBN 3-261-03769-5

br./lam. sFr. 28. -

Comment décrire et analyser le fonctionnement des discours de vulgarisation scientifique? Cet ouvrage propose des méthodes originales pour le faire. Il envisage d'une part les mécanismes textuels de la reformulation et, d'autre part, s'intéresse à la transposition visuelle ou à la recherche de figurabilité qui se tissent dans les rapports texte - images des pages des revues de vulgarisation.

Matasci, Francesca

### **L'inimitable et l'exemplaire - Maria Boschetti Alberti Histoire et figures de l'Ecole sereine**

Berne, Francfort M., New York, Paris, 1987. 232 p.

Exploration. Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education. Série

Pédagogie: histoire et pensée

ISBN 3-261-03731-8

br./lam. sFr. 36. -

La récente découverte de deux «journaux scolaires» inédits de la célèbre éducatrice tessinoise, présentés et traduits ici pour la première fois, est l'occasion d'une relecture critique de l'ensemble de ses écrits qui permet de renouveler la connaissance d'un important épisode de l'histoire de l'Education nouvelle en Europe.

Le rapport de l'institutrice à sa pratique et au savoir théorique - de l'influence des principes montessoriens jusqu'à la singulière relation d'interdépendance qu'elle tissa avec deux éminents maîtres-à-penser de l'Education nouvelle, G. Lombardo-Radice et A. Ferrière - constitue le fil conducteur de cet ouvrage.

Charbonnel, Nanine

### **Pour une critique de la raison éducative**

Berne, Francfort/M., New York, Paris, 1988. 193 p.

Exploration, série «Pédagogie: histoire et pensée»

Responsables de la Collection: Anne-Nelly Perret-Clermont et André Giordan

ISBN 3-261-03847-0

br. lam. sFr. 54. -

Philosophie de l'Education? On entend trop souvent par là un «supplément d'âme», l'exhortation chaleureuse à promouvoir en l'enfant telle ou telle valeur, au mieux une élaboration systématique des fondements de «la bonne Pédagogie».

Du coup, la Science - et les sciences - de l'Education n'ont cessé de jouer à cache-cache avec elle. Rivalité et héritage, intimidation réciproque ou alliances: ce jeu pervers et stérile pourra durer longtemps, puisqu'il repose sur la communauté des soeurs ennemies. Ni vraiment philosophiques, ni vraiment scientifiques, ces discours ne sont en effet que des variations sur ce grand thème: penser et parler de l'éducation.

Mais des variations réglées. Alors, s'ouvre une voie nouvelle: tenter, en se plaçant au second degré, une analyse des conditions de possibilité de ces énoncés sur l'éducation. Conditions au sein même de la raison: et si ce sont des paradoxes et des antinomies, des modèles déviés et des schèmes ambigus qui se révèlent l'important, c'est peut-être qu'à l'exemple de Kant, il faut décrire «le combat de la raison contre elle-même»...

Contenu: L'impossible identité de la science de l'éducation - Philosophie de l'éducation et science(s) de l'éducation: de l'identité à la rivalité - La philosophie de l'éducation comme critique kantienne de la raison éducative.



Perret, Jean-François

### **Connaissances mathématiques à l'école primaire**

Présentation et synthèse d'une évaluation romande

Fascicule Introductif

Berne, Francfort M., New York, Paris, 1988. 130 p.

Exploration – Cours et contribution pour les sciences de l'éducation

Responsable de la collection: Anne-Nelly Perret-Clermont

ISBN 3-261-03807-1

br. lam. sFr. 26.80

L'enseignement de la mathématique en Suisse romande a fait l'objet d'une évaluation conduite par l'Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP). En vue d'adapter les programmes et les moyens d'enseignement, un bilan des connaissances acquises a en particulier été réalisé; un grand nombre de questions mathématiques ont été posées aux élèves de chaque degré scolaire, et ceci depuis la première année primaire. C'est une analyse systématique des réponses obtenues que nous publions aujourd'hui à l'intention des enseignants de l'école primaire ainsi que des formateurs et chercheurs dans le domaine de la didactique de la mathématique. L'ensemble des résultats obtenus se présente en une série de fascicules sous le titre général: *Connaissances mathématiques à l'école primaire*.

Jaquet, François / Cardinet Jean

### **Connaissances mathématiques à l'école primaire**

Bilan des acquisitions en fin de première année

Fascicule 1

Berne, Francfort/M., New York, Paris, 1988. 156 p.

Exploration – Cours et contributions pour les sciences de l'éducation

Responsable de la collection: Anne-Nelly Perret-Clermont

ISBN 3-261-03808-X

br./lam. sFr. 32. –

L'enseignement de la mathématique en Suisse romande a fait l'objet d'une évaluation conduite par l'Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP). En vue d'adapter les programmes et les moyens d'enseignement, un bilan des connaissances acquises a en particulier été réalisé; un grand nombre de questions mathématiques ont été posées aux élèves de chaque degré scolaire, et ceci depuis la première année primaire. C'est une analyse systématique des réponses obtenues que nous publions aujourd'hui à l'intention des enseignants de l'école primaire ainsi que des formateurs et chercheurs dans le domaine de la didactique de la mathématique. L'ensemble des résultats obtenus se présente en une série de fascicules sous le titre général: *Connaissances mathématiques à l'école primaire*.

Jacquet François / George, Elisabeth / Perret, Jean-François

### **Connaissances mathématiques à l'école primaire**

Bilan des acquisitions en fin de deuxième année

#### Fascicule 2

Berne, Francfort, M., New York, Paris, 1988. 114 p.

Exploration – Cours et contributions pour les sciences de l'éducation

Responsable de la collection: Anne-Nelly Perret-Clermont

ISBN 3-261-03811-X

br. lam. sFr. 24. –

L'enseignement de la mathématique en Suisse romande a fait l'objet d'une évaluation conduite par l'Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP). En vue d'adapter les programmes et les moyens d'enseignement, un bilan des connaissances acquises a en particulier été réalisé; un grand nombre de questions mathématiques ont été posées aux élèves de chaque degré scolaire, et ceci depuis la première année primaire.

C'est une analyse systématique des réponses obtenues que nous publions aujourd'hui à l'intention des enseignants de l'école primaire ainsi que des formateurs et chercheurs dans le domaine de la didactique de la mathématique. L'ensemble des résultats obtenus se présente en une série de fascicules sous le titre général: *Connaissances mathématiques à l'école primaire*.

Perret, Jean-François

### **Connaissances mathématiques à l'école primaire**

Bilan des acquisitions en fin de troisième année

#### Fascicule 3

Berne, Francfort/M., New York, Paris, 1988. 176 p.

Exploration – Cours et contributions pour les sciences de l'éducation

Responsable de la collection: Anne-Nelly Perret-Clermont

ISBN 3-261-03809-8

br. lam. sFr. 36. –

L'enseignement de la mathématique en Suisse romande a fait l'objet d'une évaluation conduite par l'Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (IRDP). En vue d'adapter les programmes et les moyens d'enseignement, un bilan des connaissances acquises a en particulier été réalisé; un grand nombre de questions mathématiques ont été posées aux élèves de chaque degré scolaire, et ceci depuis la première année primaire.

C'est une analyse systématique des réponses obtenues que nous publions aujourd'hui à l'intention des enseignants de l'école primaire ainsi que des formateurs et chercheurs dans le domaine de la didactique de la mathématique. L'ensemble des résultats obtenus se présente en une série de fascicules sous le titre général: *Connaissances mathématiques à l'école primaire*.

Houssaye, Jean

Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I)

### **Le triangle pédagogique**

Préface de Daniel Hameline

Berne, Francfort M., New York, Paris, 1988. env. 273 p.

Exploration. Série «Pédagogie: histoire et pensée».

Responsables de la collection: Anne-Nelly Perret-Clermont et André Giordan

ISBN 3-261-03827-6

br. lam. sFr. 53. —

Toute pédagogie est un choix, et un choix entre des pédagogies qui s'inscrivent soit dans «enseigner», soit dans «former», soit dans «apprendre».

Ayant posé qu'on ne peut éviter d'opter, l'auteur présente tour à tour chacune de ces trois options initiales: qu'est-ce qu'enseigner? qu'est-ce que former? qu'est-ce qu'apprendre? Et répondre, c'est fonder ce modèle du triangle pédagogique....

Contenu: Introduction – Proposition – Le processus «enseigner» – Le processus «former» – Le processus «apprendre» – Conclusion.

Houssaye, Jean

Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (II)

### **Pratiques pédagogiques**

Berne, Francfort M., New York, Paris, 1988. 300 p.

Exploration. Série «Pédagogie: histoire et pensée»

Responsables de la collection: Anne-Nelly Perret-Clermont et André Giordan

ISBN 3-261-03828-4

br. lam. sFr. 57. —

Que faire quand on est un «petit prof» (de philosophie) et qu'on ne veut plus «enseigner»? Comment changer l'école et comment changer à l'école? L'auteur retrace ici l'itinéraire de ses histoires pédagogiques depuis 1970.

Extrêmes ou conciliantes, combattues ou acceptées, les étapes de ce parcours, pour individuel qu'il soit, donnent corps à l'évolution récente des tendances pédagogiques. C'est en quelque sorte l'histoire contemporaine des idées pédagogiques qui se trouve vécue pratiquement et qui débouche sur un modèle de représentation de toute situation pédagogique.

Contenu: Introduction – «Prof. de philo» – Tentations – Tentative – Transformation – Conclusion.

DERNIERE PARUTION:

# L'Ecole républicaine française et ses miroirs

Pierre Ognier

Préface de Daniel Hameline

L'instauration en France, à partir de 1880, de l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire, constitue, à tous égards, un événement dont nul ne conteste le caractère décisif et qui est désormais bien étudié.

Cette instauration s'accompagne de la création ou du renouvellement d'une *presse pédagogique* dont l'histoire, par contre, reste en grande partie à faire.

Le présent ouvrage reprend, à frais nouveaux, une recherche universitaire antérieure portant sur le plus prestigieux de ces périodiques français consacrés à l'enseignement primaire: la *Revue pédagogique*.

L'inventaire des livraisons de cet organe "semi-officiel" permet une excellente prise de vue sur l'idéologie des promoteurs de l'école républicaine quand, se faisant éditorialistes, chroniqueurs, historiens, rédacteurs, ils poursuivent leur tâche d'instruire, de convaincre, de faire adhérer à leurs idéaux les instituteurs à qui cette prose est destinée.

Or, dès sa création en 1878, la *Revue pédagogique* consacre une importante rubrique à l'actualité pédagogique et scolaire à l'étranger et, notamment, dans deux pays proches par la géographie, la langue et l'histoire: la Suisse et la Belgique.

En arrêtant son attention sur la chronique belge et suisse de la *Revue*, l'auteur a perçu un double intérêt: montrer combien la réforme de l'enseignement primaire français ne s'est pas effectuée en "vase clos"; analyser les effets de miroir qui jouent dans ces textes. Cette Suisse "terre traditionnelle de l'éducation" et cette Belgique "théâtre exemplaire du combat laïque" révèlent ainsi leur fonction de référence *imaginaire*, largement idéalisée. Mais en même temps l'abondance et la régularité des informations nous permettent aujourd'hui l'exercice d'une fonction comparatiste critique qui nous instruit très opportunément sur l'histoire de l'enseignement primaire français.

## PARUS CHEZ DELVAL . . .

*Raimundo Dinello*

*Anne-Nelly Perret-Clermont*

### Psychopédagogie interculturelle



Cet ouvrage est destiné aux animateurs du champ culturel, enseignants, éducateurs, psychologues, assistants sociaux, administrateurs et responsables politiques, parents et artistes... qui, chacun au sein des pratiques qui sont les leurs, rencontrent la diversité culturelle. Il cherche à discerner les moyens de compréhension qui permettent le dialogue et le respect des identités, et des rencontres créatrices d'une dynamique sociale et culturelle qui intègre le passé et s'ouvre sur l'avenir. Ce recueil d'expériences et de réflexions est né de la rencontre, sur le terrain, dans les Ecoles Normales et à l'Université, d'éducateurs, de sociologues et de psychologues d'horizons différents, «sédentaires» ou «migrants», de pays divers.

Dans des lieux différents, le défi est apparu toujours le même: transformer les limites de notre pensée-action pour renouveler notre compréhension dans la confrontation avec l'autre. Le vécu épistémologique de la rencontre interculturelle est au cœur de notre civilisation. Il est quelquefois traversé violemment par les impasses des inégalités socio-économiques.

Paysans, migrants, citadins, nomades... nous sommes tous invités à migrer hors des enfermements de nos esprits et de nos identités... pour en découvrir les richesses!

Raimundo Dinello: uruguayen, docteur en sciences psychologiques de l'Université Libre de Bruxelles, il y a enseigné la sociologie de l'éducation. Actuellement il dirige à l'Université de Uberaba au Brésil, un programme de formation permanente et promeut des expériences d'éducation d'enfants de milieu populaire.

Anne-Nelly Perret-Clermont, a étudié la psychologie sociale et participe à des activités éducatives dans différents pays d'Europe. Professeur aux Universités de Neuchâtel et de Genève, ses travaux portent sur le rôle des facteurs sociaux dans le développement cognitif, la transmission des savoirs et la construction de l'identité.

Robert A. Hinde, Anne-Nelly Perret-Clermont

Joan Stevenson-Hinde

## Relations interpersonnelles et développement des savoirs



Cet ouvrage regroupe les contributions d'une quinzaine d'auteurs américains et européens qui, lors du premier colloque de la Fondation Fyssen, ont cherché à dégager les problématiques du développement dialectique de l'individuel et du social chez l'homme, mais aussi chez certaines espèces animales. Cette dialectique se joue au niveau des interactions micro- et macro-sociales dans l'ici et le maintenant mais aussi, de façon historique, à travers les relations interpersonnelles de longues durées. Différentes études empiriques illustrent comment les composantes cognitives et affectives des individus s'articulent à leur vie sociale dans des causalités bi-directionnelles.

Fondation Fyssen

DelVal

Armin Gretler

Ruth Gurny

Anne-Nelly Perret-Clermont

Edo Pogli

## Fremde Heimat

Soziokulturelle und sprachliche Probleme  
von Fremdarbeiterkindern

Wenn es ein Problem gibt, das — seit nunmehr bald zwanzig Jahren — die Schweizer ständig beschäftigt und bewegt, so ist es jenes der Fremdarbeiter. Der Ausspruch von Max Frisch: «Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kamen Menschen», ist bekannt. Es waren Menschen, es waren Väter, Mütter und Kinder — und somit auch Schüler.

Diese Schüler sind wie die einheimischen den Belastungen und Wandlungen unseres Schulwesens unterworfen, aber als ausländische Kinder sind sie dies noch auf eine besondere Weise.

Es sind diese Probleme, die den Anstoss für die Publikation des vorliegenden Buchs gegeben haben. Die Autoren behandeln sie unter verschiedenartigen Blickwinkeln und mit den Methoden von verschiedenen Wissenschaftszweigen (Soziologie, Linguistik, Psychologie), oder sie stellen die Sicht des von diesem Thema besonders betroffenen Praktikers dar.

Das Buch ist so aufgebaut, . . .



DelVal

Nous recevons régulièrement:

# LE JOURNAL DES PSYCHOLOGUES

MENSUEL

61 rue Marx-Dormoy  
13004 Marseille

Nous avons reçu:

Bernard LHOTE: Une affaire de sentiments: L'ARGENT. Editions Hommes et Groupes, Paris.

Prenant en compte aussi bien les différentes approches d'une psychologie de l'argent que des observations de nos pratiques quotidiennes, l'auteur décrit nos attitudes, explique nos croyances, nos sentiments vis-à-vis de l'argent et trace les grands traits de caractère et les tendances de ceux qui ont vraiment envie de faire fortune. Ouvrage destiné à toute personne désireuse de s'initier à cette problématique.

## DOSSIERS DE PSYCHOLOGIE

### Derniers numéros parus:

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1987 No 31 Cours de prévention des accidents<br>(Série cours) Fr. 6.-  | G. Maulaz                            |
| 1988 No 32 Relations interethniques et interconfessionnelles au sein de la chrétienté<br>Fr. 6.-   | I. Kampffmeyer                       |
| No 33 Art & Psychologie Fr. 6.-  | C. Rosselet-Christ                   |
| No 34 Journées des chercheurs en psychologie<br>Société Suisse de Psychologie,<br>Neuchâtel 1 - 2 octobre 1987<br>(Série recherches) Fr. 4.- | A-N. Perret-Clermont<br>& M. Rousson |
| No 35 A brief introduction to conversational<br>analysis. Fr. 4.-  | N. Bell                              |

### Les commandes sont à adresser à:

Cahiers et Dossiers de Psychologie  
c/o Groupe de Psychologie Appliquée  
Pierre-à-Mazel 7  
2000 Neuchâtel