

S. WILLEMIN, & A.-N. PERRET-CLERMONT: Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. Regards de familles, regard de chercheur
T. ZITTOUN: Re-constructions religieuses en périodes de transition : remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes.

J. ZERMATTEN & P. PFISTER: Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? Sous la dir. de A.-N. Perret-Clermont

N. MULLER MIRZA: Argumenter et apprendre : quelques conclusions et pistes du projet DUNES

J.-F. PERRET & I. PROBST: De l'usage des plates-formes de E-learning dans les écoles professionnelles présentation d'une démarche d'évaluation inter-sites
RAPPORT D'ACTIVITES (octobre 2004 - septembre 2005) & PUBLICATIONS

N°41

Novembre 2005

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE
PERIODIQUE DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE
DE L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL

N°41

Novembre 2005

| | |
|---|-----------|
| Sur le chemin du monde adulte: un pont virtuel entre la maison et l'école Sophie Willemin, Anne-Nelly Perret-Clermont & Dieter Schürch | 5 |
| Enquête EASA Juliana Zermatten & Patricia Pfister | 17 |
| Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez les jeunes adultes Tania Zittoun | 25 |
| Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES Nathalie Muller Mirza | 41 |
| De l'usage des plates-formes de E-Learning dans les écoles professionnelles présentation d'une démarche d'évaluation inter-sites Jean-François Perret & Isabelle Probst | 47 |
| Rapport d'activités de l'institut de psychologie | 57 |
| Publications | 81 |

SUR LE CHEMIN DU MONDE ADULTE : UN PONT VIRTUEL ENTRE LA MAISON ET L'ECOLE

Sophie Willemin

Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel
sophie.willemin@unine.ch

avec la collaboration

d'Anne-Nelly Perret-Clermont, co-auteure de cette recherche¹

et de *Dieter Schürch*, responsable du Laboratorio dell' Ingenieria della Formazione e dell'Innovazione de l'Università della Svizzera Italiana.

*Grazie - Danke - Grazcha - Merci
aux parents, aux apprentis et aux enseignants pour leur collaboration*

Je propose ici un regard d'observatrice extérieure, présente et distante, de la problématique soulevée dans le cadre du Progetto Muratori (un sous-projet du Progetto Bregaglia²) : la formation professionnelle partiellement à distance aux Grisons. Ce projet fait partie d'une plus vaste réflexion menée dans le cadre d'un projet de développement économique et sociale de régions périphériques en Suisse soutenu par : la Fondation movingAlps (www.movingalps.ch), les Cantons des Grisons et du Tessin dans le cadre de l'Arrêté fédéral pour la création de Places d'Apprentissage 2 (APA 2). De Lugano aux différentes vallées du sud des Alpes grisonnes en passant par l'école professionnelle de Samedan, j'ai eu l'occasion de faire des entretiens et observations dans l'école mais aussi dans les familles des élèves concernés par le Progetto Muratori. Cet article propose avant tout un témoignage concernant le point de vue des familles et adopte leurs regards pour ouvrir la discussion sur quelques aspects du trajet emprunté par le projet : la distance, le cadre scolaire, l'autonomie et le rôle des parents, l'emballage technologique et le plurilinguisme.

Introduction

Dans le courant de l'année scolaire 2002-2003, l'Institut de Psychologie a été invité à suivre un projet pilote d'enseignement partiellement à distance proposé à des jeunes apprentis maçons grisons et du Tessin³. Ce projet a été conçu par une équipe, dirigée par

¹ Recherche de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel conduite avec le soutien de la Fondation movingAlps et de l'Arrêté fédéral pour la création de Places d'Apprentissage 2 (APA 2). La démarche de recherche entreprise ici est une démarche monographique qui adopte des méthodes de recherches qualitatives (Hayes, 2000; Silverman, 1998).

² Le projet Val Bregaglia poursuivait le but de relancer la formation professionnelle au Val Bregaglia pour assurer un futur aux jeunes de la vallée. Les données de l'année 2005 montrent qu'au Val Bregaglia il y a trois fois plus d'apprentis qu'en 2000.

³ L'école professionnelle de Mendrisio a également participé au Progetto Muratori, nous avons toutefois centré nos observations dans le cadre de l'école professionnelle de Samedan.

Dieter Schürch⁴, sur un mandat qui lui avait été confié par Maurizio Michael (coordinateur du projet movingAlps au Valbregaglia) dans le cadre d'un projet APA 2. Il fait partie d'une plus vaste réflexion sur la problématique du développement économique et social des régions périphériques en Suisse.

En tant que psychologues, nous sommes entrées sur ce terrain pour comprendre les enjeux d'un projet d'enseignement à distance - au-delà des exploits technologiques et des ambitions didactiques - pour une région et pour des acteurs qu'ils soient concepteurs, enseignants, élèves ou parents. Nous avons mené ceci au travers d'observations sur le terrain, de participation à des réunions concernant le projet et en observant, à différents moments du projet, la vie de la classe en présence à l'école professionnelle de Samedan. Nous avons eu l'occasion d'échanger avec les enseignants et les coordinateurs du projet, mais aussi de faire des entretiens dans les familles de la plupart des apprentis. Dans le cadre d'une collaboration à l'évaluation du projet⁵ nous avons également rencontré la plupart des élèves en entretiens individuels dans le cadre de l'école. Nous proposons ici un retour concernant en particuliers les entretiens effectués auprès des parents.

Le Progetto Muratori

La formation professionnelle dual⁶ en Suisse prend habituellement place dans un cadre qui est celui d'une école. Les écoles sont constituées de classes, lieux privilégiés d'apprentissages occupés par des acteurs quotidiens : l'enseignant et ses élèves. Ces acteurs ont des habitudes de fonctionnement et des attentes plus ou moins conscientes vis-à-vis de l'apprentissage. Leurs habitudes sont rythmées par les programmes scolaires édictés par le canton, les horaires de la journée d'école, les possibilités de la communication en présence et dans un groupe classe, des contrats didactiques plus ou moins explicites (voir notamment, Amigues & Zerbato-Poudou, 1996).

Dans le cadre du Progetto Muratori, cette école est celle de Samedan⁷, la classe celle des apprentis maçons de 1^{ère} année et leurs enseignants ceux de « culture générale » et de « connaissances professionnelles »⁸. Les habitudes scolaires et communicationnelles de ces acteurs ont été passablement renouvelées, voire bousculées, depuis la rentrée d'août 2002 avec la construction du projet de formation partiellement à distance. Les enseignants ont eu l'occasion de mettre sur pied des activités d'apprentissage que les apprentis ont dû faire à domicile via une plate-forme virtuelle accessible sur Internet.

⁴ Dieter Schürch est actuellement Professeur à l'Università della Svizzera Italiana et Directeur du LIFI, Laboratorio di Ingegneria della Formazione e Innovazione www.lifi.ch. Les réflexions concernant le projet movingAlps se poursuivent dans ce cadre.

⁵ Tous les projets APA 2 sont soumis à une évaluation.

⁶ La formation professionnelle traditionnelle en Suisse est composée de quatre jours de travail en entreprise et d'environ une journée dans une école professionnelle.

⁷ L'analyse ne prend pas en considération l'activité développée en même temps avec la même plateforme auprès de l'école professionnelle de Mendrisio.

⁸ Quelques chiffres : il y a 12 apprentis maçons grisons impliqués dans le projet : 11 de l'école professionnelle de Samedan, 1 de l'école professionnelle de Santa Maria. Ils ont entre 15 et 18 ans. Ils viennent des différentes vallées du sud des Alpes : Val Bregaglia, Valle di Poschiavo, Val Müstair, Haute et Basse Engadine. Il n'y aucune fille impliquée dans le Projet. Les enseignants sont au nombre de 2, ils sont secondés par 2 précieux enseignants coordinateurs qui ont participé à un projet pilote du même type l'année précédente.

J'ai découvert cette école, d'abord au travers du projet Bregaglia (pour un aperçu des réflexions voir Schürch, 2001 ; 2002 ; 2003), ainsi qu'au travers des enseignants impliqués. Ce n'est que vers la fin de l'automne 2002 que j'ai fait la connaissance des apprentis, le jour où ils ont reçu un portable et découvert la plate-forme virtuelle. Vers la fin de cette journée, les apprentis ont emmené ces ordinateurs et sont rentrés chez eux. Je les ai regardés partir avec l'impression que le projet venait d'engendrer quelques fragiles ponts virtuels qui allaient suivre les apprentis de l'école à la maison, ouvrant les portes de la classe et déplaçant pour un temps le lieu où les élèves doivent apprendre. Ceci étant, une série de questions se sont posées :

Si les portes de la classe s'ouvrent, si l'enseignant rentre chez lui, les élèves vont-ils encore apprendre ? Si l'ordinateur prend place dans la maison familiale, que l'école se fait au salon, dans la chambre ou dans un couloir, comment les parents vont-ils percevoir le projet et leur rôle ?

L'école se déplace, le cadre scolaire rencontre ici le cadre familial. Bien, mais le cadre scolaire peut-il supporter que certaines frontières spatiales, organisationnelles et temporelles s'estompent ? Le cadre scolaire déborde-t-il, se perd-il en route, se réorganise-t-il et comment ? Ce « nouveau » cadre saura-t-il devenir suffisamment sécurisant, motivant, pour permettre de mobiliser l'énergie nécessaire pour apprendre ?

Début janvier 2003, le projet a commencé et les apprentis ont travaillé, à la maison, durant 4 mois – avec une journée en présence toutes les 3 semaines. Ajoutés aux archives de la plate-forme sociale d'apprentissage conçue et réalisée par l'équipe de Dieter Schürch, et pour comprendre un peu comment se tisse le Progetto Muratori, des entretiens⁹ ont été menés avec les apprentis, les enseignants, les assistants de pratiques (AP-CmC)¹⁰ (pour l'exploitation de ces données voir également la thèse d'Alberto Cattaneo, 2005, le mémoire de licence d'Elena Boldrini, 2004, ainsi que le rapport final APA 2, Schürch, 2004). Pour ma part, suite à un certain nombre d'observations en classe¹¹ et de discussions avec les enseignants, j'ai souhaité pouvoir entendre également la plupart des parents¹² début mai 2003. Suivons donc les ponts esquissés et essayons de percevoir de quoi ils se sont revêtus et comment ils ont été perçus par les familles¹³.

Les perceptions des familles ouvrent sur différentes problématiques importantes dans le projet. Les parents se posent des questions par rapport au travail à distance : on peut

⁹ dont une grande partie a été menée par l'Université de la Suisse italienne (Boldrini, 2004) et un collaborateur de l'ISPFP de Lugano (Cattaneo, 2005). J'ai participé à une partie des entretiens avec les apprentis qui ont d'abord été interviewés deux par deux au mois de mars puis en individuel au mois de juin. Pour des raisons pratiques et notamment de langues (5 apprentis ont été interviewés en allemand, 7 en italien), les entretiens ont été menés en parallèle par trois chercheurs, dont je faisais partie.

¹⁰ Il s'agit de l'abréviation pour « assistente di pratica in comunicazione mediata da computer » qui sont les personnes à disposition des apprentis pour les accompagner dans leur parcours de formation et les aider à gérer les outils informatiques. L'apprenti se tourne toujours vers le même assistant de pratique.

¹¹ J'ai eu l'occasion d'assister aux cours de connaissances professionnelles et de culture générale des journées en présence qui clôturaient chaque phase du Projet. En effet, de janvier à fin avril, après des phases de 3 semaines de travail à distance, les apprentis retrouvaient leurs enseignants pour une journée de travail en présence.

¹² 10 des 12 familles ont participé aux entretiens. Les entretiens ont duré entre 45 minutes et 1h30 selon la disponibilité des familles.

¹³ Les noms de lieux ont été modifiés et les situations familiales reconstruites ceci dans le but de garantir l'anonymat des familles. J'espère toutefois restituer le plus fidèlement possible les grandes lignes des problématiques discutées avec les parents.

appréhender une partie importante des technologies multimédias à l'école, en présence. Alors pourquoi travailler à distance ?

Par ailleurs, pourquoi maintenant ? Ne sont-ils pas trop jeunes ? Est-ce qu'il n'aurait pas fallu les préparer avant, à l'école secondaire ? D'autre part, il n'est pas toujours facile de percevoir ce qu'est le projet, de nombreux parents ne connaissent pas ou peu les technologies de l'information et de la communication (ICT). Je vais revenir, étape par étape, sur différents objets : la distance, le cadre scolaire, l'autonomie et le rôle des parents, l'emballage technologique et le plurilinguisme.

Le Progetto Muratori suscite des rencontres entre le cadre familial et scolaire. Il est essentiel pour la suite de notre réflexion de reconnaître que les modalités de celles-ci ne sont pas indépendantes du contexte géographique, social, et culturel dans lequel le Progetto Muratori a pris racine.

Distance-s

Poschiavo (1014 m) –col du Bernina (2330 m) – Samedan (1721 m) : 38 km, 1h40 de trajet en train (changement à Pontresina).

Promontogno (790 m) – col du Maloja (1815 m) - Samedan : 41 km, 1h30 de trajet en car postal (changement à Silvaplana).

Scuol (1287 m)-Samedan : 55 km, 1h10 de trajet en train.

Müstair (1600 m)- col de l'Ofen (2149 m) - Samedan : 66 km, 2h00 de trajet en car postal et en train (changement à Zernez).

Aux Grisons, les jeunes des vallées du sud des Alpes doivent suivre leur formation professionnelle à Samedan, Poschiavo, Santa Maria ou Coire¹⁴. L'orientation dépend de leur domicile, mais aussi fortement de la profession qu'ils choisissent. Ainsi, un jeune apprenti maçon du Val Bregaglia, de Scuol ou de Poschiavo doit se former à l'école professionnelle de Samedan. De nombreux apprentis font le choix d'une place d'apprentissage en Haute Engadine afin de réduire les trajets et de vivre sur place (les plus jeunes ont 15 ans). Rares sont ceux qui font les trajets quotidiennement, dans ce cas généralement ils profitent d'élèves plus âgés, d'enseignants, d'autres habitants de leur vallée qui font le trajet en voiture.

A l'évidence, un projet de formation partiellement à distance pourrait s'avérer pertinent dans un contexte comme celui des Grisons et aussi du Tessin. Le poids des trajets est reconnu par tous les parents des apprentis qui y sont confrontés. Les parents relèvent par ailleurs qu'une formation à distance pourrait s'adresser aussi à d'autres jeunes, par exemple aux élèves qui veulent faire une maturité à Coire ou suivre des études universitaires¹⁵. Les trajets de leurs enfants leur rappellent parfois leur propre formation professionnelle, il y a 20 ou 25 ans, car certains ont dû aller jusqu'à Berne ou Saint-Gall. Finalement en regard de déracinements comme ceux-ci, Samedan ne paraît pas si loin,

¹⁴ Pour les jeunes italophones, la formation professionnelle pourrait se faire au Tessin, mais les trajets, dû à des mauvaises correspondances, ne rendent pas les choses faciles: pour aller du Val Bregaglia à Mendrisio, au mieux et une fois dans la journée le trajet prend 3h40, les autres horaires impliquent des trajets de 5, 6 voire 8 heures.

¹⁵ ou encore pour des jeunes qui pratiquent un sport au niveau semi-professionnel et qui doivent manquer l'école.

« il peut rentrer le week-end ». Il s'avère que le problème est surtout celui de ne pas avoir le choix : ne pas pouvoir choisir entre rester ou partir, faire un apprentissage dans la vallée d'origine plutôt qu'en Engadine. Partir est souvent une obligation, donc jusque-là il a bien fallu apprendre à faire avec.

Certains parents relèvent que partir est l'occasion d'aller voir ailleurs, trouver d'autres repères, construire d'autres représentations, ses propres représentations. Les parents ne souhaitent pas voir leur enfant quitter définitivement la vallée ou du moins désinvestir leur région, mais voir partir son fils ou sa fille à l'adolescence c'est aussi une occasion de le laisser trouver son autonomie, pour le voir revenir presque adulte, capable par exemple de reprendre une entreprise familiale. Alors le Progetto Muratori questionne, sans avoir besoin d'être *pour* ou *contre*, il commence à laisser entrevoir la possibilité de choisir, dans un futur proche, de faire un apprentissage dans la vallée d'origine, « si un jeune est motivé à rester ici... ».

Et puis ce projet donne aussi l'occasion d'adoucir un peu un départ nécessaire, une séparation. Certains apprentis réintègrent pratiquement chaque semaine le domicile familial un jour plus tôt que prévu, ce qui a été vécu comme un grand avantage par certaines familles. Faire son apprentissage ailleurs, mais l'école à la maison. Par ailleurs, ceci donne aussi aux parents l'occasion de pouvoir entrer dans une partie du monde de l'apprentissage qui était jusque-là peu accessible. Les « devoirs », les activités proposées par les enseignants au travers de la plate-forme, sont une porte ouverte sur le monde de la formation professionnelle. Les parents peuvent prendre l'occasion, en participant à une activité, en donnant des conseils ou en observant de loin, de voir ce que leur fils doit faire, doit apprendre. Qu'ils approuvent ou non les activités proposées, ils ont l'occasion de se forger un avis, de percevoir un peu de quoi est fait le quotidien de leur enfant, quotidien qui commence à leur échapper de plus en plus, puisque l'*« enfant »* n'en est déjà plus un...

Autonomie et rôle des parents

« Pour l'instant il est la moitié d'un homme »

Le rôle des parents est un rôle complexe, surprenant, parfois un peu obscur dont les repères éducatifs sont passablement mis en chantier à l'adolescence. Le jeune cherche à s'imposer et à se faire oublier, il s'oppose et s'efface, s'exprime haut et fort ou se mure dans le silence (Braconnier & Marcelli, 1998 ; Mannoni, 1989 ; Palmonari, 1993). Les parents ont encore un rôle à jouer, mais ce n'est pas toujours facile de savoir quelle place prendre par rapport à l'avenir de leur enfant. Par ailleurs, pour les parents, l'école professionnelle et l'apprentissage partagent clairement une partie de la responsabilité face à cet avenir. La formation n'est pas à prendre à la légère et en même temps, les parents sentent que ce n'est plus le moment d'être trop présents, trop visibles. Dans le projet de formation à distance, les parents découvrent l'espace laissé à leur fils : liberté de temps, d'organisation, responsabilité face à son avenir. C'est bien ce qu'ils entendent eux-mêmes lui donner : « s'il y a tout le temps quelqu'un qui te lace les chaussures tu n'apprendras jamais... ». Mais entre trop de libertés et pas assez, l'équilibre n'est pas facile à trouver.

Il est vrai que partir pour faire son apprentissage, c'est apprendre à prendre ses responsabilités, mais apprendre à gérer la distance virtuelle aussi. En effet, là où le cadre scolaire dicte l'horaire, là où l'enseignant met le doigt sur ce qu'il faut apprendre, le projet et la plate-forme ont laissé souffler un vent de liberté, de responsabilité. Les moments de travail ont été laissé au choix des jeunes : travailler le soir, le week-end, répartir le temps sur les trois semaines ou tout faire à la dernière minute, travailler efficacement ou nonchalamment. Ce changement de rapport au temps, à la responsabilité face aux apprentissages, a bien sûr interrogé les parents :

Que faire s'il ne se lève pas le vendredi matin, jour classique de l'école ? Que faire aussi s'il part faire du ski ou si on ne le voit jamais travailler ? Il peut vraiment travailler quand il veut ?

Que leur fils vive encore à la maison ou ne rentre que le week-end, avant l'expérience d'enseignement à distance, le vendredi était un jour dont les parents n'étaient pas « responsables ». L'école et l'enseignant étaient garants du temps, du déroulement des activités. Le fait reconnu par tous est qu'ils n'ont plus l'âge d'être surveillés, par ailleurs ce n'est peut-être pas non plus le rôle des parents que de surveiller ce qui a trait à l'école professionnelle. Mais en même temps, l'avenir professionnel du jeune est en jeu. Que se passera-t-il aux examens ? Aura-t-il son certificat ?

« *J'aurais dû l'aider ?* »

Dans ce nouveau cadre, admettons que le jeune arrive à s'organiser, reste la matière à comprendre, à apprendre. Or, ce n'est pas parce qu'on sait qu'il faut travailler, qu'on sait comment. Les parents sont souvent restés en retrait, mais disponibles. « S'il a des questions, il sait qu'il peut venir demander ». Parfois c'est aussi un frère ou une sœur, connaissant l'école professionnelle ou intéressé par les technologies de l'information et de la communication qui a donné un coup de main. Bien sûr, il y a les enseignants et les assistants de pratique qui sont reconnus comme des ressources précieuses, mais le changement de rôle des premiers n'est pas encore facile à comprendre et le rôle des deuxièmes est encore peu connu.

L'école professionnelle n'est plus une école aussi familière que l'était celle du village, les enseignants sont loin, les parents ne connaissent souvent pas l'école, le regard qu'ils peuvent porter sur les activités scolaires est parfois minime. Quoiqu'il en soit, le jeune a-t-il encore besoin d'aide au niveau scolaire ? De tout temps, la scolarité est vécue comme une chance, accordée ou non, d'apprendre et par là même de trouver sa place dans la société, de se construire une identité. L'école professionnelle est probablement le lieu où ceci se concrétise particulièrement. Ainsi pour les parents, l'apprentissage est important, le travail sur le chantier et la scolarité le sont également, observés au travers de certains devoirs, des notes du carnet, des commentaires de leur enfant.

Ce n'est donc pas simple de devoir lâcher prise, de faire confiance, lorsque son enfant arrive à un point crucial, car réussir son apprentissage est perçu comme un pas essentiel vers une intégration sociale, vers l'entrée dans le monde adulte.

Emballage technologique

« *J'sais pas, je le voyais là derrière cet ordinateur, j'sais pas, je ne connais pas* »

Ce n'est pas parce que l'école entre symboliquement dans la maison qu'elle devient forcément accessible. En effet, elle peut rester hermétique puisqu'elle se propose en l'occurrence dans un emballage inhabituel dont il n'est ni facile ni tentant de défaire les noeuds : l'ordinateur et son cortège de nouvelles technologies. Ainsi, certains parents ont reconnu ne pas avoir « aidé » par manque de connaissances techniques ou parce qu'ils avaient l'impression d'être dépassés. Pourtant la matière est parfois connue, mais il ne faut pas négliger que l'ordinateur peut la maintenir à distance. Par ailleurs, l'occasion de se familiariser avec la plate-forme ne s'est pas vraiment donnée pour les parents.

Toutefois, faudrait-il qu'ils aient l'occasion d'aller y jeter un coup d'œil ? Certains apprentis nous ont confié avoir apprécié que leurs parents gardent leurs distances avec le projet.

L'enseignant invisible

L'enseignant semble manquer, tant aux apprentis qu'à leurs parents. « *Où est-il ? Qu'est-ce qu'il fait pendant ces 3 semaines, il ne travaille pas ?* » « *Il est en vacances ?* »

Pourtant les enseignants étaient bien « présents », derrière leur ordinateur. Pourquoi manquent-ils ? Quelques apprentis relèvent que c'est plus facile avec un enseignant en présence. Il dit ce qu'il faut faire, il est maître du temps, il fixe des délais. Il identifie aussi la matière importante, ce qu'il faut savoir, ce qu'il faut retenir des manuels scolaires. A la maison, avec la plate-forme, c'est différent, c'est nouveau, les activités ne sont plus tout à fait celles des manuels. Les délais ne sont plus ce qu'ils étaient. Ils sont moins palpables.

Dans le cadre scolaire traditionnel, l'enseignant est garant d'un étayage (Bruner, 1983; Nonnon, 1999) que l'élève apprend à connaître au cours de sa scolarité. Il peut se tourner vers lui, des rituels sont déjà en place. La plate-forme offre une nouvelle forme de double tutorat, celui de l'enseignant, celui de l'assistant de pratique. Cette génération d'élèves n'a pas encore eu l'occasion de se familiariser avec ce système et certains ont vécu comme un soulagement le retour dans la classe. Pour d'autres jeunes, plus rares, les attentes de l'enseignant semblent plus accessibles à distance, car « elles sont expliquées dans le devoir et on peut les relire si on n'a pas compris ».

Ce n'est pas simple de se situer en tant que parent dans un projet qui bouscule l'organisation de l'apprentissage. Normalement, on apprend à l'école et c'est l'enseignant qui est le garant du respect des délais, des horaires, de la quantité et de la qualité du travail. Or, ici, ce garant de même que la répartition du temps sont « invisibles » aux yeux des parents. Ils doivent faire confiance, à l'organisation du Progetto Muratori, à leur fils, pour se dire que si, en janvier, il part faire du ski le vendredi matin c'est en connaissance de cause... Ceci dit, qu'on soit parents ou apprentis, même si ce n'est pas simple, c'est l'occasion de penser à l'idée d'autonomie.

Choisir une profession

Les parents d'adolescents font l'expérience de devoir laisser partir leurs enfants. Mais un enfant d'homme n'est pas un oiseau, il ne s'envole pas de quelques coups d'aile. Les parents ont la lourde tâche de s'assurer en toile de fond que leur enfant se soit approprié « une ligne de vie » qui lui permette de s'engager en citoyen responsable dans la vie active.

A 15, 16 ou 18 ans, l'envol se prépare lentement et parfois de manière chaotique. Le choix d'une profession pour les jeunes qui entrent en apprentissage est alors un choix difficile et angoissant. Sait-on à 15 ans ce que l'on voudra être à 30 ? Le choix de l'apprentissage est parfois volontaire et motivé, parfois hésitant voir contraint. Tous n'ont pas toujours rêvé d'être maçons. Les filières scolaires, notamment la filière terminale, distille parfois à l'entonoir l'avenir des jeunes : « je ne pouvais pas vraiment choisir, j'ai fait la terminale ». Pour d'autres, maçon était presque une évidence d'enfant, à peine gommée par quelques hésitations de dernières minutes « j'hésitais, j'savais pas très bien, menuisier peut-être».

On choisit parfois parce que le grand-père ou le père est maçon¹⁶, dans ces cas, l'école professionnelle et l'entreprise sont observées au travers de repères déjà existants. « Au début j'aimais pas trop, fallait faire tout ce que les autres ne veulent pas faire ». Entre les souvenirs d'enfants et la réalité des chantiers, la distance est parfois déstabilisante. Mais ces jeunes savent tout de même anticiper vers quoi ils vont « je sais qu'après ce sera mieux ». Rentrer le week-end et parler au père devient alors important pour investir des étapes clés sans perdre trop ce qui a fait une partie de la motivation de départ. Parfois le choix se prétend né de raisons partielles. « C'est bien payé ». C'est vrai que plus de 1000 frs pour une première place d'apprentissage, c'est tentant. Et puis « on peut continuer après, aller plus loin », se construire un avenir en étages.

L'investissement de l'apprentissage dépend aussi de l'engagement et de l'intérêt porté à la profession. Pourquoi s'intéresser à construire une brique, si devenir maçon donne l'impression de se tromper d'avenir? La plate-forme m'a semblé parfois être aussi le miroir d'identité scolaire négative ou de projet de vie en impasses, dans ces cas-là la plate-forme est difficile à investir.

La plate-forme a proposé un enseignement bilingue (italien-allemand). Là aussi, on retrouve un jeu de miroirs entre les identités individuelles et collectives aux Grisons. Qui vient de quelle vallée et parle quelle langue ? Qui veut et/ou peut maîtriser ou non la langue de l'autre ? Dans quelle langue apprendre et pour quel avenir. Je me permets donc de poser aussi la problématique essentielle du plurilinguisme aux Grisons.

Plurilinguisme et identités

Pour les parents, comme pour les enseignants, l'avenir aux Grisons semble également en partie entre les mains de la langue germanique (allemand écrit et suisse allemand) ; la « langue du pain ». Donc se former à Samedan, chercher une place d'apprentissage en

¹⁶ Sur les 10 familles rencontrées, 4 pères travaillent dans les métiers du bâtiment, c'est également le cas de membres de la famille (grand-père, oncle) pour 3 autres familles.

Engadine plutôt dans que dans les vallées italophones, est aussi un garant de l'avenir et vécu comme tels par les parents. Oui le futur est technologique, mais par ailleurs, pour les Grisons, il est aussi depuis des dizaines d'années germanophone (formation professionnelle en particulier).

Ceci dit, les langues latines prennent malgré tout un bel espace aux Grisons. Faisons un bref parcours linguistique dans les vallées des apprentis maçon.

Valle di Poschiavo : dialecte (« Pus’ciavin ») et italien standard, scolarité en italien, présence de l’allemand et du suisse allemand en particulier dans l’industrie touristique et dans les contacts professionnels.

Val Bregaglia : dialecte (« Bregaliot ») et italien standard, scolarité en italien, présence de l’allemand et du suisse allemand en particulier dans l’industrie touristique et dans les contacts professionnels.

Val Müstair : prédominance du romanche (variété du Vallader : « Jauer »), allemand et dialectes (essentiellement tirolien, mais aussi suisse allemand), scolarité bilingue (romanche - allemand).

Basse-Engadine : romanche (Vallader), allemand (suisse allemand), scolarité bilingue.

Haute-Engadine : romanche (Puter)¹⁷ et allemand (suisse allemand), scolarité bilingue à l’exception de la commune de Saint-Moritz où la scolarité est en allemand.

Le Progetto Muratori s'inscrit ainsi dans un contexte particulier, celui des Grisons, canton officiellement trilingue (romanche, italien, suisse allemand). Dans ces vallées, les habitants sont confrontés depuis des décennies à des situations plurilingues. Chaque vallée a des langues dominantes ou minoritaires dont les usages se reflètent aussi au cours de la scolarité. Vivre à Poschiavo nécessite d'apprendre l'italien, vivre à Samedan suppose d'apprendre le suisse allemand mais la scolarité est également en romanche... La scolarité a en conséquence été soit italophone, soit germanophone, soit romanche et germanophone. Les jeunes apprentis maçons viennent de ces différentes régions grisonnes pour suivre leur formation professionnelle à l'école de Samedan où la langue officielle d'enseignement est l'allemand.

La complexité pour l'école professionnelle de Samedan est qu'elle réunit donc des élèves qui ont pour une part suivi leur scolarité en italien et pour l'autre part en romanche et suisse allemand. Ainsi l'école professionnelle de Samedan est un joli carrefour du trilinguisme du canton. Et même si elle est officiellement germanophone, les élèves qui la fréquentent sont pour beaucoup italophones, bilingues, voire trilingues. Concernant les apprentis maçons, il reste à noter que la langue très majoritairement utilisée sur les chantiers est l'italien, lieux où ils croisent par ailleurs encore d'autres cultures frontalières et migrantes.

Il n'est toutefois pas évident de dire quels sont les apprentis « italophones ». Comme le relèvent Lüdi et Py (2002), la « langue maternelle » est une notion qui porte souvent à confusion. Ceci est particulièrement observable chez les jeunes apprentis maçons grisons. Prenons un exemple reconstruit : celui d'un jeune né à Davos qui a fait une scolarité bilingue (romanche et allemand), dont la mère est originaire de Bergame, le père originaire du Val Bregaglia mais installé à Davos depuis des années. Quelle est donc la langue maternelle de ce jeune qui parle suisse allemand avec ses amis, son frère et son

¹⁷ Le Vallader et le Puter sont parfois regroupés sous l'appellation Ladin.

père, qui a eu une scolarité primaire en romanche et qui parle italien quand il est seul avec sa mère ? Question ouverte qui montre bien que le plurilinguisme aux Grisons est une histoire à la fois collective et individuelle. En définitive, il s'avère que la majorité des élèves de la classe de Samedan ont des connaissances en italien grâce à des constellations familiales et des rencontres plurilingues.

Apprendre à composer avec d'autres langues, c'est s'ouvrir à d'autres cultures, d'autres manières de penser. Evidemment, ne soyons pas trop idéalistes, le mélange de langues et cultures n'est pas sans poser un certains nombres de problèmes au niveau de l'enseignement. Les élèves italophones doivent s'adapter à un enseignement germanophone alors qu'ils ne maîtrisent souvent pas ou peu l'allemand et le suisse allemand. La transition pour eux, de l'école secondaire italophone à l'école professionnelle de Samedan, est parfois trop rude et leurs connaissances linguistiques trop faibles. Des solutions sont proposées, cherchées, par l'école : des cours d'allemand sont offerts, certains enseignants bilingues, voire trilingues, adaptent leurs cours en fonction de ces élèves. Pour certains élèves des cours sont proposés en romanche. Toutefois, les élèves romanches ont généralement une maîtrise suffisante de l'allemand et ont profité depuis déjà plusieurs années d'une scolarité bilingue.¹⁸

La langue est à la fois un médiateur et un objet d'apprentissage, elle est aussi porteuse de l'identité culturelle de ces apprentis. La langue est aussi le ciment de leurs relations sociales. Les concepteurs du projet, avec l'introduction de la plate-forme et d'un nouveau mode d'apprentissage, souhaitent aussi rester particulièrement attentif aux identités régionales. Les ICT peuvent-ils trouver une place qui permette de maintenir les particularités régionales, d'en faire un atout plutôt qu'un frein dans l'avenir de ces jeunes ? Comment renforcer les compétences en allemand des jeunes italophones ? Comment leur permettre d'apprendre en italien en leur donnant l'occasion de prendre conscience que l'allemand leur servira de moyen d'insertion dans le canton ? Ces deux aspects sont évoqués dans les familles avec en complément aussi l'idée que la prise de conscience devrait être cantonale. C'est probablement avant l'école professionnelle qu'il faudrait commencer une confrontation aux contacts des langues. Aussi les parents des jeunes italophones constatent leur manque de formation en allemand, mais se sentent passablement impuissants.

Impressions générales

« *C'est le futur* »

Bien sûr on peut être *pour* le Projet, l'enseignement à distance, les technologies de l'information et de la communication, bien sûr on peut être *contre* ou *sans avis*, mais là n'est sans doute pas la question. Un projet comme celui-ci ne répond pas qu'à un seul besoin, une seule interrogation fermée. C'est un projet à multiples facettes. Du scepticisme à l'enthousiasme en passant par l'ambivalence, les familles ont accueilli et perçu ce projet avec des attentes, des regards et des questionnements différents.

¹⁸ Il peut cependant arriver qu'un élève vienne d'une famille bilingue romanche – italien, dans ce cas là, l'allemand n'est pas si évident. Sur la plate-forme, un apprenti a d'ailleurs profité d'aller consulter les documents en allemand et en italien. Les autres ont choisi en fonction de la langue dans laquelle ils avaient suivi l'école secondaire.

Un point de repère commun peut-être : « c'est le futur ». Ne privons pas qui que ce soit, apprenti maçon, boulanger ou coiffeur, élève de gymnase ou étudiant d'université, de la possibilité de s'approprier une partie des changements de notre société qui se dessinent avec les technologies multimédias. Que l'on soit enseignant, apprenti, parent ou chercheur, nous percevons que l'ordinateur s'immisce dans nos vies, parfois à notre insu d'ailleurs, et qu'il va falloir, « pour aller plus loin », apprendre à vivre avec. Au-delà de certaines hésitations, l'idée est donc souvent perçue comme pertinente.

Conclusion

Etre observateur dans un projet comme celui-ci, c'est aussi essayer de donner une place aux différents éléments du contexte (Perret-Clermont, 2001) qui entrent en jeu dans le trajet d'un projet de formation.

Il m'a paru essentiel de comprendre aussi en partie de quoi est fait le monde spécifique des apprentis maçons grisons. Les cadres interprétatifs sont soumis aux cadres culturels (Grossen & Perret-Clermont, 1992). Le regard que l'humain porte sur les choses est dépendant de l'environnement, de la culture dans laquelle il s'inscrit. Ses attentes, ses envies, ses interprétations, ce qu'il croit juste, dépendent d'où il habite ou voudrait habiter, des groupes auxquels il s'identifie.

Il y a bel et bien rencontre entre le cadre scolaire et familial. Ce n'est pas en soi un seul (la distance, la technologie,...) des éléments du Progetto Muratori qui suscite cette rencontre, mais bien ses différentes facettes. Dans ce projet, différents éléments amènent le jeune à devoir s'organiser dans le temps, l'espace, se projeter dans l'avenir, s'investir dans son futur métier. Il doit apprendre à se gérer, à gérer ses apprentissages, à faire des choix pour lui. Apprendre pour sa vie, apprendre comme le ferait, dans l'idéal, un adulte. La rencontre est probablement cristallisée là entre les attentes et objectifs de l'éducation parentale, scolaire et la formation professionnelle, probablement aussi dans la belle pluralité de l'identité grisonne.

Proposer une formation à distance est l'occasion de bousculer des habitudes, de réveiller des attentes. Le projet proposé par le Valbregaglia et conçu par le team Schürch vient probablement d'ouvrir les portes de la classe, de l'école, de franchir quelques cols, de permettre à certains acteurs de prendre conscience de quelques automatismes, de réveiller des demandes. Proposer une formation à distance va au-delà de la simple maîtrise de l'innovation : il faut allier le développement aux propositions didactiques, les possibilités des multimédias aux compétences supposées des acteurs. Ce travail est une adaptation continue entre les avancées des auteurs du Projet et les pratiques des enseignants et des élèves. Créer un pont virtuel, entre l'école et la maison, ne va pas sans ajustements. D'autant que le temps technique dépasse souvent le temps humain (Bougnoux, 1998), alors il faudra encore quelques saisons et de l'engagement pour que chacun ajuste son rôle et (re)trouve sa place.

- *En fait, l'apprentissage le plus difficile est celui des parents.¹⁹*
- *Alors on pourrait proposer une plate-forme pour les parents...*
- *Oui mais c'est qui qui ferait l'enseignant ?*

¹⁹ Réflexion d'un père lors d'un entretien.

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris : Dunod.
- Boldrini, E. (2004). Formazione Professionale tra presenza e distanza : studio del caso Progetto Muratori. *Memoria di licenza*, Università della Svizzera Italiana.
- Bougnoux, D. (1998). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : La découverte.
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (1998), *L'adolescence aux mille visages*, Paris : Odile Jacob.
- Bruner, J. S. (1983), *Le Développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.
- Cattaneo, A. (2005). « Contesti senza spazio e spazi senza contesto? », thèse sous la dir. du Prof. F. Carugati, Université de Bologne.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montreal (etc.) : McGraw-Hill.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds) . (1992), *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris & Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hayes, N. (2000). *Doing psychological research. Gathering and analysing data*. Buckingham: Open University Press.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002, éd. revue), *Etre bilingue*, Bern : Peter Lang.
- Mannoni, P. (1989), *Adolescents, parents et troubles scolaires*, Paris : ESF.
- Nonnon, E. (1990), "Est-ce qu'on apprend en discutant? Un exemple d'interaction maître-élève en section spécialisée", in F. François, *La communication inégale*, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001), Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée, in J.-J. Ducret (Ed.), *Actes du colloque. Constructivisme : usages et perspectives en éducation, Vol I & II*, Genève : Département de l'instruction publique, service de la recherche en éducation, 65-82
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., Bruge, B. (2004). *Joining Society: social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (1998), *Qualitative research : theory, method and practice*, London (etc.) : Sage.
- Schürch, D. (2001), L'intégration des Technologies de l'Information et de la communication (TIC) dans les projets de développement des régions enclavées, *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XXVII, n°2, 435-458.
- Schürch, D. (2002), Bildung im Netz, ein Paradigmenwechsel?, *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, n°3, 46-54.
- Schürch, D. (2003). Communication technologies and new prospects for rural Youth. In : P. Attewell & N. Seel (Ed.). *Disadvantaged Teens and Computer Technologies*. Münster, New York : Waxmann, 137-154.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: ethnography for educational use*. London : Routledge.

ENQUETE A L'EASA-AWARD 2004

QUELLES CARACTERISTIQUES – TECHNIQUES ET PEDAGOGIQUES MANIFESTENT UNE AVANCEE NOVATRICE

Juliana Zermatten, Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel
Patricia Pfister, Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel*
sous la direction d'Anne-Nelly Perret-Clermont.

1. INTRODUCTION

Une place de choix est réservée aux technologies de la communication en Europe. En septembre 2004, le canton de Neuchâtel a accueilli l'EASA-Award, concours européen mettant en lice des logiciels à vocation didactique. La section suisse de l'EKMA (European Knowledge Media Association) était l'organisateur de cette manifestation qui s'est tenue au Locle et à Neuchâtel. Les logiciels ont été présentés et évalués les 25 et 26 septembre au Cifom – école technique du Locle -, les prix ont été remis à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Neuchâtel le 27 septembre.

L'Institut de Psychologie nous a mandatées dans le but de rendre compte de cette importante rencontre européenne dédiée aux technologies de l'information et de la communication appliquées à la didactique. Nous avons cherché durant les trois journées de la manifestation à découvrir les caractéristiques - techniques et pédagogiques - manifestant une avancée novatrice. Pour ce faire, nous avons cherché à comprendre quels étaient les critères auxquels les membres du jury¹ accordaient le plus d'importance ; nous avons également forgé notre propre opinion grâce à un travail d'appropriation des critères d'évaluation, à une observation participante et à des entretiens directifs². Ces moyens nous ont également permis de rechercher de nouvelles caractéristiques parmi les logiciels présentés et leurs conditions d'usage.

2. QUELS SONT LES CRITERES D'EVALUATION PRIVILEGIES ?

Les critères d'évaluation du concours, que nous avons trouvés sur le site officiel de l'EASA (<http://www.EASA-Award.net>), sont au nombre de cinq : l'innovation, le « design » et la facilité d'utilisation, la possibilité d'utilisation dans divers pays européens, le matériel et l'approche éducatifs, l'évaluation de l'utilisation. Des entretiens avec une partie des membres du jury et l'analyse du document final élaboré à partir des évaluations de la totalité du jury, nous ont permis de rechercher quels

* Travaux pratiques 2 et 3

¹ Les membres du jury étaient au nombre de vingt - de neuf nationalités européennes différentes - dont huit ont été interviewés. Leur domaine d'expertise allait de la physique aux sciences sociales et humaines en passant par l'économie, la médecine et l'informatique.

² Exemples de questions posées : « *Avez-vous remarqué des innovations dans les projets et si oui, de quelle nature sont-elles ?* » et « *Quelle(s) approche(s) pédagogique(s) avez-vous remarquée(s) dans les projets et quels en sont les avantages/désavantages ?* »

étaient les critères auxquels le jury de l'Easa-award 2004 avait accordé le plus de valeur.

3. Innovation

Le premier de ces critères, l'innovation, semble être un des points les plus délicats de l'évaluation. Plusieurs des personnes interviewées ont indiqué qu'il était difficile de répondre à la question concernant les innovations perçues. La question sous-jacente qui pose problème est de savoir ce qu'est une innovation. Malgré cette difficulté conceptuelle, nos informateurs ont néanmoins pu dégager les grands traits de ce qu'ils ont estimé innovant, soit l'amélioration et la stabilisation de la qualité des produits (intégration de concepts déjà existants) visibles par :

- L'interrelation entre les domaines technologiques et éducatifs, surtout au niveau du monde virtuel, et l'usage des multimédias
- L'organisation des informations (surtout les travaux liés aux recherches sur le « Web »)
- L'apparition de davantage de programmes en 3D

4. “Design” & Facilité d'utilisation (Ease of Use)

Ce critère a très souvent été mentionné comme ayant un poids relativement lourd dans les évaluations car, comme l'a mentionné un juré, *«if it doesn't look good, you are not going to use it»* et si le programme n'est pas «user friendly», son usage va diminuer. La technique est présentée comme un soutien à la motivation de l'étudiant, en favorisant l'aspect facile et ludique des programmes. L'utilisation de programmes en trois dimensions semble être une voie de développement appréciée des jurés car elle permet de solliciter l'étudiant tant dans ses dimensions affective qu'intellectuelle par une immersion dans le monde virtuel.

5. Possibilité d'utilisation dans divers pays européens (Europortability)

L'exportabilité des logiciels ne semble pas être aussi valorisée qu'elle pouvait l'être dans les premières éditions du concours. Peut-être est-ce parce que, de nos jours, il est assez facile de changer la langue d'un logiciel, pour autant que celui-ci ait été créé multi-langues. Cependant, la portabilité vue sous l'angle des « open-source », c'est-à-dire où l'utilisateur peut entrer dans les programmes du logiciel et les modifier, est, selon un membre du juré expert dans le domaine, un plus non négligeable et il semble que le futur soit davantage orienté vers des logiciels offrant cette possibilité. Des pistes de développement sont envisageables et l'un des jurés posait la question de savoir si la portabilité du futur inclura des objets tels que le Palm Pilot ou le Natel, objets culturellement admis et de plus en plus présents dans nos sociétés.

6. Education

A ce niveau de la compétition, il est tenu pour acquis, aux yeux de plusieurs jurés, que tous les projets ont une solide base éducative et ils mentionnent à son propos les

qualités d'interaction (que ce soit avec d'autres individus via la machine ou la machine seulement), de motivation de l'utilisateur (de par l'usage des multimédias ou d'exercices virtuels), de simulation (d'exercice de laboratoire) ou encore de nécessaire flexibilité pour les enseignants.

Ce critère est considéré comme le plus important pour les jurés (ce que l'on peut observer grâce à la pondération donnée à ce critère, soit 3.60 sur un maximum de 4). Mais cette valeur nous étonne : la teneur des entretiens ne nous a pas permis de confirmer cette place de choix. La pédagogie évoquée sous l'angle de la "motivation", la "simulation", etc. reste peu élaborée dans les discours. Est-ce parce que les aspects pédagogiques sont difficiles à cerner dans le contexte du concours? En effet, il n'y a pas de réelle possibilité de tester le logiciel, ce qui rend l'évaluateur dépendant de la présentation faite au moment de la démonstration pour s'en forger une idée (cependant nous ignorons si les évaluateurs ont pu réaliser par eux-mêmes des tests lors des phases précédentes du concours). Ceci peut embarrasser les évaluateurs qui, d'autre part, ne peuvent pas ne pas dire que la pédagogie n'a pas une place prioritaire dans un concours académique.

Nous avons pu constater qu'une des équipes de concepteurs en lice incluait un pédagogue. La création d'équipes pluridisciplinaires incluant des pédagogues et des psychologues nous semble être une pratique importante pour donner à l'apprentissage la place de choix que présuppose la nature didactique des logiciels.

7. Evaluation de l'utilisation (Evaluation of Use)

Ce critère semble le plus problématique de tous et ce tant au niveau de la compréhension même du critère que de son application. En effet, les jurés interrogés ont généralement eu des réactions manifestes à notre question sur ce sujet, allant du bégaiement qui trahit l'inconfort, à l'"aveu" de la non-compréhension de ce que ce critère est censé mesurer, ou encore en ne répondant pas à la question. Les avis contradictoires quant au sens à donner à ce critère sont nombreux. L'évaluation est orientée par des critères polysémiques (et d'ailleurs ils sont compris diversement par les différentes personnes interviewées), et offre de ce fait des possibilités de divergences. Cette possibilité d'interprétation a pour avantage de permettre à des personnes venant de cultures différentes (par le pays et la langue d'origine, par le type et le niveau de formation ou profession) d'y mettre ce qui leur semble adéquat. Ainsi «ça fonctionne» et l'évaluation peut porter sur des observations générales (et non pas particulières comme pour une observation qui se voudrait plus «objective»). Ce n'est ni un critère facile, ni un critère essentiel pour les membres du jury que nous avons interrogés. Ceux-ci mettent plutôt l'accent sur le design et la facilité d'utilisation ou encore sur la pédagogie

8. DE NOUVELLES CARACTERISTIQUES ?

L'innovation que les membres du jury interrogés ont perçue durant le concours 2004 a été la qualité des produits présentés : il existe une intégration des approches technologiques et pédagogiques, une amélioration des éléments qui étaient déjà présents auparavant.

Si les jurés s'accordent à dire qu'il n'y a pas vraiment de nouveauté, ils relèvent unanimement l'amélioration de la technique par une intégration des avancées précédentes. Ceci nous amène à penser que cette étape d'intégration permettra possiblement une large diffusion des logiciels, car d'utilisation plus facile. Ainsi, l'innovation, prise au sens de diffusion de l'invention, pourrait être favorisée par cette étape.

Notre observation nous a permis de nous rendre compte de la diversité qu'offraient les exposants. Celle-ci se retrouve dans de nombreux domaines : diversité des concepteurs, diversité des logiciels, de la présentation extérieure des stands des démonstrations faites par les concepteurs lors des moments de démonstration, etc. Cette diversité est gage de pistes prometteuses, la diversité des logiciels par exemple, pourrait offrir une possibilité importante de moyens didactiques adaptés à différents publics. Cette diversité concerne les niveaux (ils peuvent s'adresser à des étudiants de premier cycle ou à des doctorants ou même des chercheurs), les objets (apport d'informations, recherche d'information, outil de communication), et les supports (CD-ROM, Web).

9. CONCLUSION

Cette recherche nous a permis de découvrir un concours académique de portée internationale dont les enjeux se situent à la jonction entre le "monde de la connaissance" et la commercialisation des médias de l'information. Ceci met en lumière l'insertion de l'Europe dans la société de la communication et de la connaissance. L'innovation, au sens de diffusion large de l'invention, est nécessaire pour réaliser le vœu européen. En effet, l'Europe souhaite être dans une posture de producteur de technologie de pointe sur le marché globalisé. Pour qu'une invention devienne une innovation, il est nécessaire qu'elle soit distribuée à une large échelle, ce qui amène une homogénéisation des approches didactiques. Des programmes open-source permettront probablement d'ouvrir un vaste marché car ils présentent divers avantages. Ils offrent une exportabilité mondiale et une adaptation des programmes aux différents environnements culturels. Ils permettent une adaptation à l'évolution technique qui rend rapidement obsolète le matériel, grâce à l'évolutivité des informations et la possibilité de retranscription sur des supports récents. Aussi l'aspect technologique reste-t-il très présent, nous avons pu le constater.

Selon les dires des membres du jury, le regard critique reste davantage du domaine technologique que pédagogique. Bien que l'éducation ait un coefficient supérieur à celui du « design », elle n'est qu'évoquée dans le discours de nos informateurs. Il est à noter que si la pédagogie est postulée par eux comme ayant une place importante dans l'évaluation qui est faite des logiciels soumis au concours, cette position ne peut être confirmée par les propos recueillis : les arguments ne nous semblaient pas suffisamment étayés pour nous permettre de penser qu'elle avait la place de choix proclamée. Mais l'aspect pédagogique ne semble pas discutable dans un concours académique, possiblement en raison du présupposé que tous les logiciels parvenus à ce niveau du concours s'appuient sur une base pédagogique sûre.

Le phénomène émergeant de cette édition du concours paraît être l'intégration des technologies qui existaient précédemment afin de créer un tout plus cohérent. Cependant, cette intégration, si elle permet une amélioration technologique n'est pas, à elle seule, garante d'une meilleure qualité pédagogique des logiciels.

10. BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE

- Bachelard Gaston (1989, 14ème édition), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective.* Paris: Vrin.
- Depover Christian, Max Giardina, Philippe Marton (1998), *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception.* Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann Jean-Claude (1996) *L'entretien compréhensif.* Paris: Nathan.
- Perriault Jacques (2002), *Education et nouvelles technologies : théorie et pratique.* Paris : Nathan
- Perriault Jacques (2002), *Accès au savoir en ligne.* Paris : O. Jacob
- Pochon Luc-Olivier et Anne Maréchal (Eds) (2004), *Entre technique et pédagogie : la création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation. Quelle situation et quel besoin en recherche?* (a paraître)
- Sandoval William (2002), *Learning from designs : learning environments as embodied hypotheses.* Actes du colloque.
- Spector Michael et al. (1999), A review of the 1998 European Academic software Award Competition. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 73-81
- Vinsonneau Geneviève (2000, 2ème édition), *Culture et comportement.* Paris: Armand Colin

11. SITES INTERNET DE REFERENCE

- Charte de l'inclusion numérique: <http://charte.velay.greta.fr>
- Concours des logiciels didactiques : <http://www.EASA-Award.net>
- Liste et descriptions des logiciels gagnants lors de l'EASA 2004 :
<http://www.bth.se/llab/easa.nsf>
- Démonstrations : logiciels didactiques du campus virtuel : <http://virtualcampus.ch>
- Exemple de programme multimédia interactif: <http://euromet.meteo.fr>
- Logiciels libres : <http://logiciels-libres-cndp.ac-versailles.fr>
- Normes, standards, méta données, etc. : <http://ntic.org/guider/normes.html>
- Organisateurs du concours EASA : <http://www.ekma.net>
- Pochon Luc-Olivier, Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. *Cahiers de psychologie*, No. 39, décembre 2003 : <http://www.unine.ch/psy>, Institut de Psychologie.

12. ANNEXE : DESCRIPTION DE DEUX LOGICIELS GAGNANTS

Les descriptions ci-dessous sont tirées d'un lien du site de l'EASA et peuvent être trouvées à partir de l'adresse internet suivante : <http://www.bth.se/larb/easa.nsf>.

| | |
|---------------------------|--|
| Acronym: | Learning objects for programming |
| Full Project Name: | Learning objects for programming |
| Type of Project: | Educational software (aimed at end users) |
| Discipline Area: | Computer science |
| Category: | Academic |
| Reference Number: | 225 |
| Author: | Professor Tom Boyle |
| Organisation: | London Metropolitan University |
| Description: | The project has developed learning objects to facilitate learning key concepts in Java. The immediate aim was to produce a marked improvement in pass rates at the originating institution - London Metropolitan University and its partner site at Bolton Institute. The second aim was to do this in a way that would produce reusable resources that could be applied to this issue at a national and international level. Given the emphasis on reuse, the project focused on the development and evaluation of a set of standalone, learning objects for programming. These learning objects have been used and evaluated with over 1000 students at the two institutions. A web page providing direct access to all the multimedia learning objects has been set up at http://www.londonmet.ac.uk/ltri/learningobjects/list.htm A public Web site to disseminate the findings of this study has been set up at: http://www.londonmet.ac.uk/ltri/learningobjects/index.htm This public site provides an overview of the project, gives the overall evaluation results, and lists the 20 journal, conference and invited papers given on the project. |
| Purpose: | The aims of this project were to: 1. Make advances in the design of reusable learning objects 2. Develop a set of learning objects 3. Apply and evaluate these objects in tackling a significant educational problem (the learning of introductory programming) 4. Disseminate and build on the results at national and international levels |
| Web link: | http://www.londonmet.ac.uk/ltri/learningobjects/list.htm |

| | |
|---------------------------|---|
| Acronym: | Sybil |
| Full Project Name: | Synthesis by Interactive Learning |
| Type of Project: | Educational software (aimed at end users) |
| Discipline Area: | Arts and humanities |
| Category: | Academic |
| Reference Number: | 221 |
| Author: | Prof. Michael Clarke |
| Organisation: | University of Huddersfield |
| Description: | <p>This project provides an interactive computer-based course in the principles of sound synthesis. It was designed with our own music and music technology students in mind. However, the design of the software is such that it is extensible and can easily be modified or even completely re-written by others. This makes it of more widespread and longer term value. Sybil is therefore both a production tool for interactive learning materials in computer music (and perhaps beyond) and a set of modules demonstrating its potential. We believe it is essential for students not only to learn about the nature of sound and synthesis through reading text but also to experience for themselves how various techniques work. Sybil provides this opportunity. Alongside text on the screen are 'live' examples which students can control in real-time using on-screen controls (sliders, buttons etc.). Students can therefore hear the sound changing and see live displays on the computer screen of the signal and the spectrum changing as they manipulate the examples. Feedback from students using this software strongly supports our view that this is a significant development in the way they can learn and understand these types of topic, both creatively and technically.</p> |
| Purpose: | <p>Our purpose is to develop ways in which students can learn about sound synthesis more effectively and intuitively by using computer software. Learning how sounds can be produced and transformed is more than simply learning the theory from a textbook; it is about experiencing how sounds change as parameters are modified. Sound examples accompanying a text might be helpful, but it is better still if students can themselves control the transformations and try out ideas experimentally as a way of learning. A challenge faced by many of the growing number of music technology courses like ours is that students come from a variety of backgrounds: musical and technical. Our software helps provide for this diversity of prior experience by allowing students to work at their own pace and by directly relating the theoretical to the physical experience of working with sounds and hearing the results.</p> <p>Although Sybil shares some principles with our earlier EASA winning software SYnthia, it is a completely new program, taking advantage of major hardware and software developments in the last ten years. It has totally new features and is far more powerful and flexible. Unlike SYnthia, Sybil does not require any additional hardware and is extensible.</p> |
| Web link: | http://www.hud.ac.uk/mh/music/ |

RE-CONSTRUCTIONS RELIGIEUSES EN PERIODES DE TRANSITION :

REMANIEMENTS DE L'IDENTITE RELIGIEUSE CHEZ DES JEUNES ADULTES

Tania Zittoun

Ce texte est la transcription partiellement remaniée d'un exposé donné le 28 janvier 2005 à Lausanne dans le cadre du Cours 3^{ème} cycle du Consortium des Universités de Suisse Orientale (CUSO) sur « La construction psychologique de l'identité religieuse : Approches croisées, modèles et méthodes », coordonné par le Professeur Pierre-Yves Brandt (Université de Lausanne). Cet exposé s'adressait à un public rassemblant des étudiants de formation et de parcours divers. Il a permis d'ouvrir un dialogue entre le public d'une part, et Anne-Nelly Perret-Clermont et moi-même d'autre part.

Nous abordons la question de l'identité religieuse en psychologues du développement. Nous nous intéressons à la personne qui sent, qui pense et qui agit, et qui est constamment changée par ses émotions, pensées et actions, dans le monde et face aux autres. Parfois, certains de ces changements permettent à la personne de s'ouvrir à de nouveaux possibles, de devenir plus compétente, ou encore de construire de nouvelles manières de comprendre ou d'agir. On peut dire que dans ce cas, la personne se développe. Quel rôle le religieux peut-il jouer dans le changement et le développement de la personne ?

Après avoir spécifié les notions de personne et de systèmes religieux, je vais définir la jeunesse comme une période de transitions qui remet en question la personne. En me basant sur l'exemple de jeunes juifs orthodoxes qui reviennent à un monde séculaire, je vais examiner si, et comment, le religieux peut offrir des ressources pour de telles transitions.

13. Cadrage – la personne comme objet de la psychologie

Nous pouvons intuitivement définir une notion de « personne » – une personne est, dans nos sociétés, quelqu'un qui peut prendre la parole, dire je ; une personne a une position face aux autres et dans le monde, et c'est de cette position et dotée de cette parole qu'elle comprend, sent, s'exprime et agit. (NB : certains préfèrent le terme « sujet » au terme « personne » pour désigner un inaliénable individu). La psychologie nous permet de proposer une série de besoins spécifiquement humains ; lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits, il est impossible d'être une « personne ». Une telle « théorie psychologique du sujet » comprend les cinq besoins fondamentaux suivants :

1. Un sens d'unicité et d'intégrité physique et psychique :

Une personne a besoin de savoir qu'elle est « une », en corps et en esprit, que d'une certaine manière cela lui est dû et inaliénable ; elle a donc, à partir de là, une relative liberté et une responsabilité, par lesquelles elle peut agir et penser. Le sentiment d'intégrité psychique et corporelle d'une personne se construit durant la toute première partie de sa vie. Notamment, le bébé fait expérience de ses propres limites et de l'unicité de son corps au travers de ses sensations cutanées, de la manière dont la mère le porte et le soigne, et lors de ses premières explorations du monde. Tout au long de la vie, des expériences sont susceptibles de confirmer et renforcer ce sentiment d'intégrité, ou au

contraire de le remettre en question, parfois de manière plaisante – comme dans la relation amoureuse – ou parfois de manière douloureuse – lorsqu'une personne se sent forcée à faire des choses au-delà de ce qu'elle pense être elle-même, ou lorsqu'elle a un accident. Dans ce cas on peut parler d'aliénation – la personne risque de devenir étrangère à elle-même.

2. Un sens de continuité et de régularité :

Pour pouvoir être une et intègre, il faut que la personne puisse avoir confiance en le fait que demain, elle sera encore la même qu'hier ! Le sens de continuité désigne cette impression que la personne a d'être, dans une certaine mesure, encore la même qu'elle a été dans le passé, et qu'elle va encore être. Un tel sens de continuité est fondamental pour pouvoir apprendre ou définir des projets. Le sens de continuité dépend en partie de l'expérience qu'une personne a de la régularité – le sens que des choses arrivent avec une certaine périodicité : qu'elle va avoir à manger à certaines heures du jour, qu'elle va pouvoir dormir, etc. Ce sens de continuité et de la régularité sont également donnés dans la petite enfance. Ce sont des rythmicités inscrites dans le corps, grâce auxquelles l'enfant apprend à avoir confiance dans le fait que les choses vont revenir et se passer comme prévu. Grâce à leur croyance au fait que certaines choses vont de soi – le soleil va se lever demain – les humains peuvent libérer de la place psychique pour penser à d'autres choses, des choses qui n'existent pas encore, qui sont ailleurs, dans l'espace et dans le temps. Au contraire, la remise en question d'évidences et de régularités peut causer beaucoup d'anxiété et absorber temps et esprit.

3. Un sens de lien à l'autre (sentiments, reconnaissance) et au groupe :

Les humains ne survivent pas tout seuls. Ils ont besoin d'être reconnus par autrui et de reconnaître autrui. Ils ne pourraient pas survivre dans le monde qu'ils ont produit s'il leur fallait toujours tout réinventer. Les liens aux autres sont ainsi à la fois chargés d'émotions et fonctionnels. Il y a d'une part les rapports à des personnes spécifiques, qui peuvent avoir différents degrés de proximité ou d'intensité. Il y a les rapports à la mère et au père – indispensables, car le bébé ne survit pas longtemps sans rapports humains –, aux proches en général, puis aux collègues, ou encore aux connaissances en général. Il y a ensuite le rapport aux autres compris de manière collective – le groupe, au sens grégaire. Le groupe donne à la personne un sens d'appartenance, lui permet de se sentir faire part d'un « Nous ». Par ailleurs, ce groupe a une histoire, une expérience, et la transmet. C'est en apprenant cette expérience du monde et ces connaissances que les humains peuvent agir dans ce monde complexe.

4. Un sens de la différence des sexes et des générations :

Si l'on accepte que chaque personne a des envies et des besoins, qu'elle vit des relations humaines émotionnellement chargées, tout en prenant part à la vie de groupes, alors le groupe doit développer des manières de se réguler s'il veut perdurer. Des règles se mettent toujours en place dans les groupes. Il y a des personnes avec qui l'on peut dire ou faire certaines choses, d'autres pas ; il y a des formes d'actions qui sont autorisées, d'autres pas. A nouveau, l'acquisition des premières règles remonte à la petite enfance. Le petit enfant découvre ainsi que sa mère n'est pas que pour lui, qu'elle peut parfois penser à quelqu'un d'autre, et qu'il existe par conséquent une relation dont il est exclu. L'instauration de la conscience de la différence des sexes et des générations ainsi que des

règles et tabous qui en découlent sont à la base de tout groupe et coexistence des personnes.

5. L'élaboration symbolique

La personne est toujours face à de nouvelles expériences. Une fonction très importante doit alors se mettre en place chez elle : sa capacité d'élaboration symbolique, que certains appellent mentalisation ou symbolisation. L'élaboration symbolique est une manière de « digérer », de rendre pensable l'évènement nouveau, et de le lier avec ce qui est déjà su, pour pouvoir se tourner vers ce qui est à venir. Elle est condition de l'apprentissage, mais aussi du maintien des autres besoins. Par exemple, si quelqu'un risque de perdre une jambe, c'est au travers de l'élaboration symbolique que la personne va peut-être pouvoir donner sens à cette atteinte à son intégrité. L'élaboration sert donc d'une part à réguler les émotions, et d'autre part à construire du sens. L'adulte peut aider l'élaboration des expériences du petit enfant par des médiations verbales simples, comme par exemple « ce n'est rien, cela va passer ». Chez des adultes, l'élaboration symbolique peut prendre des formes complexes, comme par exemple l'analyse autobiographique nécessaire à donner sens à un évènement particulier. L'élaboration symbolique peut se faire par le langage verbal et le récit, mais peut aussi se faire par d'autres formes de médiations sémiotiques.

Avec l'élaboration symbolique, une double distinction fondamentale se met en place dans la personne : le sens de la différence entre ce qui est intérieur (souvenirs, rêves, désirs), ce qui est partagé (le monde du dehors), et ce qui est de l'ordre de la fiction ou de l'imaginaire – ce qui est « comme si » et qui peut être partagé avec autrui sans que cela ne soit fou.

14. Les systèmes religieux et les besoins psychiques élémentaires.

Ces besoins élémentaires étant exposés, l'on peut alors se demander : d'un point de vue psychologique, à quoi un système religieux sert-il, que peut-il offrir à la personne ? Un système religieux peut être défini en s'inspirant du travail de l'anthropologue Clifford Geertz. Il comprendrait en principe :

- Un lien à une forme de transcendance ;
- Un ensemble de textes de référence religieux, comprenant notamment un corpus de règles et de principe pour gouverner la vie des individus et du groupe ;
- Des objets, des lieux, différentes choses matérielles, qui sont liés à des formes de rituels, ou qui permettent de définir un espace sacré ;
- Des personnes dont le rôle est de réguler l'ensemble du système.

Examinons donc comment un système religieux, défini en ces termes, peu satisfaire aux besoins psychologiques élémentaires.

1. Un sens d'unicité et d'intégrité physique et psychique ;

Toutes les religions ont une théorie de l'homme et de son statut au divin. Dans les religions monothéistes, l'Homme est défini dans son rapport à l'unicité de Dieu, notamment au travers de l'idée selon laquelle Dieu a créé l'Homme à Son image. Les religions défendent également souvent une conception de l'Homme qui se réalise dans son rapport au divin, par exemple, par exemple en l'honorant, ou en essayant de s'approcher du divin par certaines techniques et conduites. Enfin, ces actions orientées

vers le divin sont souvent considérées comme récompensées par une forme de reconnaissance – bonheurs terrestres, en état de grâce etc.

2. Un sens de continuité et de régularité ;

La plupart des systèmes religieux proposent un système de règles qui fixent un certain nombre d'actions et de célébrations ponctuant le temps. Ces actions peuvent fixer des régularités à l'échelle d'une vie, d'une année, mais aussi souvent des différents moments de la journée. Par exemple, les Musulmans voient leurs journées ponctuées par cinq prières quotidiennes, les Juifs récitent des bénédictrices avant et après chaque repas ou prise alimentaire. Le temps des religions est parfois cyclique, parfois linéaire; au quotidien, il crée chez les personnes la certitude des durées, des régularités, et du retour des choses.

3. Un sens de lien à l'autre (sentiments, reconnaissance) et au groupe

Les systèmes religieux établissent souvent certaines modalités privilégiées des relations aux autres. Au niveau individuel, les religions monothéistes développent ainsi une éthique du rapport à l'autre. Au niveau collectif, les religions supposent toujours une forme de communauté de croyants. Ce sens de la communauté joue un rôle important pour toutes les religions, et pour l'individu qui en fait partie.

4. Un sens de la différence des sexes et des générations ;

Toutes les religions instaurent des relations entre des personnes qui en savent davantage (qui sont initiées, qui sont intermédiaires auprès du divin, qui sont garants des textes ou des règles) et d'autres qui en savent moins. Elles fixent également quelles relations sociales sont encouragées, à éviter ou interdites. En particulier, elles attribuent leurs places respectives aux hommes et aux femmes, régulent leurs échanges, et créent des interdits sur certaines formes de relations intimes. Elles instituent enfin des relations particulières aux aînés, comme par exemple celles qui demandent un respect des anciens.

5. La question de l'élaboration symbolique et de la distinction entre le réel, la vie psychique intime et le symbolique partagé.

La plupart des systèmes religieux instaurent des espaces et des moments durant lesquels les pensées ou les actions sont collectives et partagées, et d'autres qui permettent une méditation privée et intime. De plus, ils créent souvent un troisième espace-temps dans lequel des récits et des actions rituelles peuvent avoir lieu : un espace sacré ou imaginaire, qui met en contact avec un temps mythique ou sacré. Cet espace tiers n'est ni celui de la réalité sociale partagée, ni celui de la vie psychique individuelle ; il mobilise néanmoins à la fois le social – le groupe, le récit partagé, la tradition – et l'intimité, qui s'y rencontrent. Ainsi, une histoire biblique touche la personne qui la lit, parce que, tour récit partagé qu'elle soit, elle trouve un écho en cette personne. Elle peut ainsi réveiller des pensées intimes ou inavouables, auxquelles elle offre la forme d'un langage partagé.

Ces récits et rituels ont des pouvoirs transformatifs : ils visent à changer la personne, à marquer un changement ou à témoigner ou mettre en présence des transformations d'autres personnes, ailleurs et dans d'autres temps. Parce qu'ils sont transformatifs, ces récits et rituels sont à même de soutenir le travail d'élaboration symbolique. Par exemple,

quitter l'enfance pour acquérir les droits et les devoirs de l'adulte est un moment ritualisé dans toutes les communautés. Il est en général marqué par une forme de rite de passage. Ce dernier accompagne ou concrétise ces transformations par une manipulation d'objet, des postures, ou de discours, le plus souvent publiquement, mais de manière à résonner dans l'histoire intime de chacun. Les textes bibliques ou les objets rituels peuvent aussi aider à donner du sens à des événements du quotidien. Par exemple, un étudiant me racontait qu'il avait de la peine à décider s'il fallait donner de l'argent aux personnes mendiant dans les rues. Il pensait alors à ce que Jésus aurait fait dans ce cas avant de décider de donner l'aumône. L'image de Jésus, construite à partir de son expérience des textes bibliques, est ainsi mobilisée et utilisée comme ressource symbolique pour élaborer cette situation sinon indécidable.

Une telle analyse suggère que, indépendamment des questions proprement religieuses et éthiques, les systèmes religieux offrent en principe un cadre social et psychique susceptible de satisfaire la plupart des besoins psychiques les plus fondamentaux de la personne. En particulier, ils offrent aux personnes du matériel symbolique et des procédures permettant d'en faire usage comme ressources symboliques pour donner du sens aux événements qu'elles vivent.

15. Religions et transition de la jeunesse

La jeunesse peut être décrite comme comprenant un grand nombre de ruptures et de transitions. Les ruptures sont des événements qui sont perçus comme remettant en question quelque chose qui jusque là allait de soi, était régulier, compris, ou garanti. Par exemple, commencer des études, quitter sa maison, ou vivre la fin d'une relation amoureuse peuvent être vécus comme des ruptures par une personne. Ces ruptures perçues sont suivies de processus de transition, durant lesquels la personne essaye de retrouver un équilibre, un sentiment de continuité. On peut donc décrire la jeunesse comme une période qui remet particulièrement en question la personne dans ses besoins fondamentaux, mais aussi plus spécifiquement:

- 1) D'abord, une rupture remet en question le sentiment d'intégrité de la personne, son lien aux autres et son rapport à soi. Une rupture appelle des remaniements identitaires : la personne doit à la fois se repositionner face aux autres, et se voir positionnée par les autres ; cela l'amène aussi à se définir autrement pour elle-même.
- 2) Les ruptures demandent souvent de nouvelles connaissances et apprentissages, qui doivent permettre à la personne d'être compétente dans un nouveau cadre d'expérience, de le rendre plus prédictible et régulier, et d'y nouer des liens sociaux ;
- 3) Cela demande que la personne donne sens à cette rupture. Cela implique que la personne élabore symboliquement les émotions que le changement et les nouveaux apprentissages provoquent, et puisse ces événements au sens de qui elle est. Cette élaboration symbolique va donc être déterminée par:
 - 1) Le sens de la continuité de la personne, donné par une perspective temporelle qui intègre le passé et soit orienté vers le futur ;
 - 2) Le système d'orientation de la personne, fait d'un certain nombre de principes et de valeurs lui permettant de se piloter, de décider dans quelles actions s'engager ou non, pourquoi cela vaut la peine de repousser certaines satisfactions ou de persévérer dans un effort, etc.

En théorie, nous pourrions nous dire qu'un système religieux devrait très bien pouvoir satisfaire ou soutenir le travail de transition de la jeunesse. Toutefois il n'est pas certain que cela soit le cas ou que les jeunes personnes fassent appel aux systèmes religieux comme ressources. En effet, aujourd'hui se pose avec insistance la question de l'abandon des religions par les jeunes personnes. Nous pouvons donc nous demander en quoi les systèmes religieux que les personnes rencontrent leur permettent, ou non, de satisfaire les besoins juste évoqués. Il faut aussi se demander si, de fait, les personnes ne trouvent pas des moyens plus efficaces, plus faciles d'accès, ou laissant plus de marge d'action pour faciliter le travail de transition de la jeunesse et leurs autres besoins psychiques de base.

Pour tenter de répondre à ces questions, je présente le cas particulier de personnes très religieuses qui vivent la rupture de s'installer dans un environnement séculaire. Leur système religieux leur permet-il de trouver les ressources symboliques dont elles ont besoin ? Et si ce n'est pas le cas, pouvons-nous nous servir de cet exemple pour tenter de comprendre ce qui se passe chez les personnes qui ne viennent pas d'un environnement religieux ?

16. Un exemple de transition : les jeunes juifs religieux dans un monde séculaire.

L'exemple suivant est tiré d'une recherche portant sur les usages de ressources symboliques dans les périodes de transition. Dans ce cadre, j'ai effectué des entretiens avec de jeunes juifs d'une vingtaine d'années, qui ont tous grandi dans des milieux orthodoxes en Angleterre et qui, à la fin de leurs études secondaires, ont passé une année ou deux dans une Yeshiva en Israël. Une Yeshiva (pluriel : Yeshivot) est une école de type rabbinique, où l'on étudie le judaïsme traditionnel dans une forme orthodoxe, c'est-à-dire avec un très haut respect pour les lois du judaïsme.

1. La Yeshiva comme cadre social, symbolique et psychique

Le judaïsme, qui comprend 613 Mitzvot, devoirs et interdits, peut être compris comme à même d'offrir un « système d'orientation » cohérent aux personnes. On peut y distinguer des principes fondamentaux, très généraux et englobants, des règles générales, fixant des catégories d'actions, et des règles relativement spécifiques et s'appliquant à des situations précises. Parmi les principes fondamentaux du judaïsme se trouve la reconnaissance du Dieu unique comme créateur, ainsi que l'importance de la relation qui le lie à chaque personne humaine. Les règles générales semblent en découler ; elles fixent notamment que la personne doit s'améliorer, et chercher à améliorer le monde. Elles fixent également le devoir d'enseigner la tradition, et donc d'étudier. Cette règle est très importante : elle est répétée plusieurs fois dans les prières quotidiennes, est au cœur de contes, de légendes et de l'histoire du peuple. L'éducation religieuse est en effet l'un des moyens importants par lequel la personne peut se rapprocher de Dieu, se connaître et connaître le monde, et donc d'honorer les principes généraux. La religion juive comprend en outre des règles spécifiques qui guident notamment l'alimentation, les règles d'hygiène, les modalités de rapports interpersonnels, etc.

La Yeshiva donne un cadre qui garantit ou facilite le respect de la plupart de ces règles. D'une part, la vie en Yeshiva est organisée autour de l'idée de l'importance de la transmission et de l'apprentissage de la tradition. Les jeunes gens y consacrent leur temps essentiellement à l'étude des textes : le pentateuque, mais aussi le Talmud, le texte qui dicte les conduites quotidiennes, la littérature post-bible, et ses multiples et infinis commentaires. Ils étudient aussi la liturgie, et parfois la philosophie et des disciplines

annexes. Sous l'autorité des rabbins, les étudiants travaillent en paires – on apprend avec un Haver, un « ami » avec qui l'on dialogue sur un texte (pas nécessairement pour se mettre d'accord, au contraire, pour argumenter !). Une grande partie de l'étude consiste à trouver des contradictions dans le texte, ou entre textes, et à les résoudre en faisant appel à d'autres parts du texte en utilisant des techniques herméneutiques. La tradition permet aussi en principe d'essayer de définir l'extension d'un passage textuel à une situation nouvelle de la vie quotidienne, par des principes analogiques et déductifs. D'autre part, la vie en Yeshiva quotidienne est organisée de telle manière que l'on peut en principe respecter le mieux possible les Mitzvoth – manger cachère, prier, respecter les fêtes, éviter les comportements interdits etc. Ainsi, un juif religieux qui vit en Yeshiva peut avoir l'impression qu'il est dans les meilleures conditions possibles pour accomplir le devoir de s'améliorer par ses études, et d'effectuer des ses actions quotidiennes pures, et donc, ainsi, de pouvoir s'approcher de Dieu.

Par ailleurs, d'un point de vue psychologique, les besoins psychiques fondamentaux paraissent superbement étayés dans le cadre de la vie en Yeshiva :

- 1) La vie y est prédictible et régulière ; les actions quotidiennes peuvent être définies en accord avec les croyances et principes, donnant un sentiment de cohérence ;
- 2) La Yeshiva offre un espace social où les personnes sont sûres de rencontrer d'autres personnes comme elles – elles partagent une identité, un projet, un devoir, une inscription dans un récit transgénérationnel ;
- 3) Le cadre de la Yeshiva est séparé du monde extérieur, et régulé par les rabbins et le rabbin en chef. Les jeunes personnes y trouvent la légitimité et un espace de liberté nécessaire à l'exploration de leur croyance, et la poursuite de leur curiosité religieuse, existentielle ou mystique. Dans ce cadre, les personnes peuvent donc expérimenter des espaces personnels, des espaces partagés et collectifs, et des espaces imaginaires.

2. La rupture : quitter la Yeshiva pour le monde séculaire

Les jeunes personnes que j'ai interviewées ont fait l'expérience de ce cadre et l'ont quitté pour aller étudier dans une Université séculaire en Angleterre. Ils étudient souvent à la demande de leurs parents, pour se garantir l'accès à une profession rémunérée. Beaucoup quittent la Yeshiva à contrecœur : la vie de la Yeshiva leur plaît, ils ne voient pas bien pourquoi leurs parents exigent ces études laïques. De plus, les rabbins des Yeshivot ne les soutiennent pas dans cette difficulté : il semble que beaucoup disent plutôt que ces jeunes devraient rester à la Yeshiva et devenir des érudits talmudistes. En quittant la Yeshiva, ces jeunes affrontent donc une rupture importante de leur quotidien, à laquelle ils n'ont pas été préparé. Les jeunes parlent de « split », de coupure entre deux mondes qui s'excluent l'un l'autre. Ce split est violent, et plusieurs mois sont parfois nécessaires pour s'en remettre. Comment peut-on comprendre ce split ? Qu'est-ce qui se passe pour un orthodoxe dans un monde séculaire ? Nous pouvons voir comment chacun des aspects du cadre offert par la Yeshiva est remis en question, et avec lui, la satisfaction des besoins de la personne.

Arriver dans un environnement séculaire marque d'abord la fin de la belle adéquation entre principes et actions, et avec elle, cette cohérence offerte par le cadre de la Yeshiva. Les principes fondamentaux – croyance en Dieu, devoir de se parfaire – demeurent ; mais le monde dans lesquels réaliser les règles générales, les situations et les objets du

quotidien à guider à l'aide de règles spécifiques, sont radicalement différents de ceux offerts par l'environnement autrefois familier des jeunes. Ensuite, la rupture fait changer radicalement le contexte de vie quotidien – l'environnement, les autres, les situations, la nourriture – ce qui remet en question le sentiment de continuité identitaire. Les étudiants qui arrivent à l'Université doivent également faire face à foule de situations nouvelles et imprévisibles, notamment lorsqu'il s'agit de toutes les actions concrètes – où acheter de la nourriture cachère et où manger, comment s'occuper de son linge, comment passer le temps seul dans sa chambre mais aussi réorganiser leur système de règles et d'orientation. Ils doivent aussi décider comment se socialiser avec les non-juifs, si ces derniers ne se voient que dans des pubs le vendredi soir pour boire, alors qu'eux-mêmes prient le vendredi soir et que leur croyance leur interdit les lieux d'amusement public... Enfin, les étudiants sont maintenant soumis aux règles et aux horaires de la vie académique. Comment vont-ils, hors Yeshiva, maintenir un espace pour leur pratique religieuse, telle qu'ils l'ont pratiquée, mais aussi, telle qu'elle fait part de leur exploration personnelle?

17. Ressources pour la transition

La Yeshiva offre un cadre de vie et un cadre de pensée aux personnes ; elles y trouvent un fort isomorphisme entre le système qui organise les actes et les personnes, et leur système internalisé de valeur et d'orientation. La question qui se pose alors que les personnes quittent la Yeshiva est de savoir si leur cadre « interne » est assez solide pour se maintenir sans le support du cadre « externe », social, offert par la Yeshiva. Pour prendre une image, si le monde séculaire est un bas-fond marin, un monde construit sur un système religieux comme la Yeshiva peut être vu comme un sous-marin ; la question devient alors, ce sous-marin offre-t-il de bon scaphandre à ses habitants lorsqu'ils sortent explorer les abysses?

1. Structures et ressources sociales pour la vie quotidienne

Dans leur nouvelle université d'accueil, les jeunes personnes peuvent rejoindre la communauté juive locale. Certains ont d'ailleurs choisi cette université pour cette raison. Cette communauté joue un rôle très important dans la gestion de la transition hors de Yeshiva. En effet, dans cette communauté se trouve un petit groupe d'orthodoxes ; ils organisent, en partie avec le rabbin, des moments de rencontre pour les prières quotidiennes et pour l'étude du talmud, un système de distribution de nourriture cachère et de repas en commun, des repas de fêtes ensemble, et des activités de loisirs et de discussions soit entre juifs de différente obédience, soit seulement entre orthodoxes. Ainsi, les juifs orthodoxes peuvent recréer une structure sociale similaire à celle qu'ils ont connue en Yeshiva, cette fois distribuée dans le temps et l'espace : ils passent leur journée à courir de leur chambre au lieu de prière, à leurs cours, aux lieux de rencontre, etc.

Cette structure leur permet de ponctuer le temps de la journée, et de lier le présent avec le passé de la Yeshiva ; en ce sens elle renforce le sentiment de continuité. Elle leur permet de développer des amitiés avec des personnes vivant les mêmes difficultés qu'eux, et de s'approcher d'un rabbin qui connaît bien les problèmes qui se posent au quotidien et peut les aider à les gérer. Elle leur rappelle aussi qu'ils font partie d'un « nous », d'une communauté de semblables, qui leur permet aussi de se tenir à l'écart des personnes trop différentes. Elle leur permet enfin de retrouver les espaces sociaux, privés, et d'exploration de textes.

En ce sens, la structure sociale médiatise l'adaptation des jeunes au nouvel environnement en renforçant leur « cadre interne » ; elle leur offre des personnes-ressources qui peuvent les aider à gérer des situations nouvelles ; elle renforce le sentiment d'identité de la personne mis en péril – sa cohérence, sa continuité.

D'autres ressources tirées de l'expérience du monde sont mobilisées pour gérer les inconnues du quotidien, comme par exemple des stratégies pour gérer les rapports aux autres et à ce monde. Par exemple, Dinah trouve des petits gags ou des histoires-type pour expliquer simplement pourquoi elle ne mange pas les repas de cafétéria à tous ceux qui le lui demandent ; Abraham utilise l'image de la Yeshiva pour justifier ses difficultés à étudier les textes religieux avec son nouvel emploi de temps : la communauté, c'est comme la vie de Yeshiva en plus petit, alors c'est normal qu'il y ait moins de temps pour étudier les textes.

Conduites religieuses comme ressources pour l'identité

Les jeunes juifs que j'ai interrogés sont assez conscients du fait que les pratiques religieuses sont constitutives de l'identité – agir une religion par le rite, s'y engager corps et âme, le faire avec discipline et régularité, c'est se constituer en être religieux. Par exemple :

Le contenu de ce que j'apprends n'est pas vraiment important. C'est plutôt le fait que je le fais, plutôt que ce que je fais. Je veux dire.. en principe j'essaye de comprendre ce que je fais, j'essaye de l'intégrer.. Donc c'est important. Mais c'est plutôt parce que je le fais que c'est important (Abraham).

Ils sont aussi conscients du rôle des conduites elles-mêmes :

En fait, le judaïsme c'est une religion très pragmatique. Je veux dire.. Tu dois faire quelque chose à un certain moment, cette autre chose à cet autre moment, tu vois, tu dois manger la matzah (le pain ayzme mangé à la Pâque), ensuite tu vas dans la Souccah (la cabane de la fête des cabanes).. Je veux dire : c'est une religion du faire. (Eli).

Ils sont aussi très conscients que leur identité est liée au groupe, et que leurs pratiques les ancrent dans un certain lieu de l'histoire et de la culture ; ils reconnaissent l'importance des rabbins qui les ont précédés et de la tradition, et ils ont clairement l'intention de la transmettre – par exemple en devenant enseignants, ou animateur de camps de vacances.

Parce qu'ils sont conscients du fait que ces pratiques religieuses font partie de leur identité, ils savent aussi que la réalisation de ces pratiques détermine leur bien-être :

Je me sens mieux, immédiatement après, mais aussi plus généralement, je me sens plus calme, plus content, plus concentré. *Q Vous disiez qu'étudier les textes juifs c'était le « sens de votre journée » : pouvez-vous expliquer cela ? Si je n'étudiais pas je me sentirais vide. Je pense que c'est lié au fait que (...) C'est important de rester en contact avec le judaïsme, avec Dieu, en fait. Parce qu'étudier les textes c'est ce qui vous garde en contact... c'est ce qui nous connecte. Alors sans cela, ce serait une déclaration, que je n'en ai plus rien à faire. Ce qui serait un échec, de mon point de vue.*

Ainsi, après la rupture, continuer à étudier les textes religieux permet de maintenir un lien avec qui l'on était avant. Les personnes agissent ainsi avec des règles profondément internalisées avant la rupture, mais aussi, elles sont conscientes de leur pouvoir reconstructif. En traduisant de principes généraux en actions concrètes, cela renforce leur identité et leur sentiment de continuité. Le problème est que ces aspects de la vie sont internes à la vie religieuse ; ils renforcent les personnes mais ne leur permet pas de se lier avec le monde environnant et les nouvelles situations qui se présentent à elles.

2. Ressources pour étudier

Certains éléments liés à l'étude de la tradition juive sont mobilisés par les jeunes juifs comme ressources pour aborder leurs études universitaires, créant ainsi des « passerelles » entre le monde juif et le monde séculaire.

L'apprentissage religieux de texte développe des modes de raisonnement particuliers, qui sont dialogiques, et pas strictement logico-déductifs. Face à un texte, il s'agit de poser des questions, décomposer des problèmes, répondre par associations etc. Beaucoup des ces raisonnements sont liées à des questions d'application de règles et de lois dans de nouvelles situations.

Certains étudiants racontent ainsi comment ils appliquent ce mode de pensée aux textes qu'ils étudient en classe à l'Université. Un jeune homme me dit que, lorsqu'il analyse un texte littéraire, on lui reproche d'être trop légalistes – ce qui se comprend s'il utilise un mode de raisonnement talmudique ! D'autres retiennent de la tradition une attention spécifique à l'étymologie des mots – ce qui est très important en hébreu ou le mot est construit sur une racine simple ; ainsi, un étudiant raconte son travail universitaire en partant spontanément de l'étymologie des mots. Enfin, certains retiennent de l'étude des textes religieux une certaine attitude épistémologique, qui peut être transportée aux textes laïques. Dinah m'explique que, partant du principe que tout texte peut enseigner quelque chose, elle aborde tout texte avec une attitude d'ouverture :

Je pense que c'est parce qu j'étais à l'école juive, et le judaïsme a cette approche, que si vous ne comprenez pas, ou vous pensez que c'est bizarre ou n'importe quoi, c'est que vous n'avez pas compris, parce que c'est toujours beaucoup plus intelligent que vous ne l'êtes. Et vous devez essayer davantage. (...)

Si l'étude des textes religieux la rend attentive aux textes littéraires, elle attend aussi de son ouverture aux textes littéraires qu'ils lui permettent de lire la vie de manière plus adéquate :

Etudier l'Anglais. Il semble que ça soit essayer d'écouter très fort, et d'essayer de saisir ce qui a été dit dans un texte (...) J'espère que, je ne sais pas, qu'étudier l'Anglais ça,, Une partie de ce que j'aimerais apprendre c'est – à écouter les textes, mais j'espère que ça m'aider à mieux écouter les gens.

Ces exemples montrent comment des manières de penser tirées de la tradition juive permettent à ces jeunes de lier les textes qu'ils lisent dans leur cadre de leur pratique religieuse à de textes abordés dans leurs études universitaires. Si ces ressources deviennent des passerelles entre deux mondes, ces passerelles n'en sont pas moins simplement intertextuelles. Ces jeunes personnes peuvent-ils relier leur expérience du monde religieux et du monde laïc de manière plus générale, peuvent-ils s'ajuster à leur nouvel environnement tout en continuant à vivre leur foi ?

Il faudrait pour cela que les personnes arrivent à donner du sens à la rupture de l'entrée dans le monde laïc et à la transition elle-même, qu'elles puissent donner sens à la coexistence forcée de deux sphères d'expériences – la vie religieuse et la vie universitaire. Je m'attendais à ce que la tradition juive soit mobilisée à cette fin. En effet, elle permet de développer des compétences à lier des situations inconnues à des textes connus, et offre une foule de ces textes où les ancrer. Or, contrairement à mes attentes, il

est apparu que les jeunes gens interrogés ne mobilisent pas d'éléments tirés de leur expérience religieuse pour donner sens à cette rupture. Comment expliquer cela ?

Il semble que la difficulté des jeunes personnes à faire usage des ces textes vient en partie de ce que les Yeshivot n'aident pas à rendre les textes vivants. Le rabbin de la communauté explique que ces études religieuses examinent surtout de vieilles questions légalistes, sans les mettre en rapport avec des questions qui touchent les jeunes. Comme indiqué plus haut, les rabbins de Yeshiva découragent les jeunes à aller à l'Université. Ainsi, il semble que les Yeshivot désavouent la transition des jeunes vers le monde séculaire. Ce faisant, il semblerait qu'elles délégitiment l'usage de textes religieux comme ressources pour penser cette transition ou la vie dans un monde laïc. La sphère d'usage des textes religieux est alors limitée au monde religieux, et limitée par les rabbins, figures de l'autorité fortement intériorisées par ces jeunes. Quelles sont alors les ressources qu'utilisent ces jeunes pour penser leur rapport au monde laïc ?

3. Ressources symboliques pour donner sens à la rupture

Les jeunes personnes interrogées mobilisent et font usage de ressources symboliques trouvées en dehors de la tradition pour donner sens à leur transition et à la coexistence de deux sphères d'expérience. Par exemple, Abraham explique qu'il a commencé à recoller les parties disjointes de sa vie en lisant un livre de psychologie populaire sur la psychologie transactionnelle :

On devrait tous apprendre à fonctionner comme le cœur – parce que le cœur, la manière dont ça marche, c'est un tiers en train de pomper, et deux tiers au repos ; alors la manière dont on devrait structurer sa vie, c'est huit heures par jour on fait son boulot, huit heures sont pour soi – pour ce qu'on veut, et huit heures pour dormir. Comme ça, je trouve que c'est un modèle assez utile.

Ici, la ressource permet minimalement d'articuler l'expérience religieuse et l'expérience laïque ; tout en arrivant à les lier au niveau métaphorique (puisque elles font partie d'un même mouvement cardiaque), elles semblent demeurer cloisonnées dans les pratiques.

D'autres usages de ressources permettent donner une narration plus complexe des liens entre les expériences de vivre dans deux mondes. Ainsi l'usage de récit que fait Eli :

Je parlais de cette sorte de difficulté à trouver un équilibre entre les différents aspects de ma vie. *Le jeu des perles de verre*, par Hermann Hesse – en gros c'est l'histoire d'une sorte de collège sur une colline, complètement isolé de tout le reste, où les gens sont très absorbés par un espèce d'apprentissage ésotérique, c'est très difficile de savoir ce que c'est et quel impact ça pourrait avoir sur quoi que ce soit d'autre, et sur le monde extérieur évidemment. Et il y a un personnage, qui est fermement dans un monde, et qui sent les tensions entre ce monde et l'autre monde, (...) Et ça je veux dire, je pouvais vraiment lire ça, en termes d'avoir été à la Yeshiva et de venir à l'Université, évidemment ce n'est pas un parallèle exact, mais je pouvais me lier à ça très fort. Et –je ne crois pas que ça m'aït vraiment aidé à résoudre le conflit, mais (...) Ça a plutôt mis en évidence les différences, je crois – mais ça a aidé. C'est pas mal de savoir que d'autres personnes pensent les mêmes choses que toi.

Le *Jeu des perles de verres* présente en effet le récit d'un brillant garçon qui est élu par un maître et invité à rejoindre une école ésotérique. Le récit parle en partie de son départ de cette école, chargé d'un savoir rare, alors qu'il s'engage dans le vrai monde et qu'il doit apprendre à y vivre. Le récit paraît avoir des similitudes avec la vie d'Eli – lui aussi est un bon élève, qui fait partie des élus qui consacrent leur vie à l'étude de la tradition juive, forme de savoir ésotérique ; lui aussi se retrouve dans un monde réel qui lui résiste. Certaines de ces similitudes sont structurelles (le schéma du récit), d'autres sont liées au

contenu (le jeune homme, les tensions entre savoir sacré et savoir profane), d'autres enfin sont des similitudes de qualité émotionnelle (les anxiétés et peurs). Eli a probablement été absorbé par ce livre qui entrait en résonance avec sa propre expérience ; il a vraisemblablement également vécu la résolution du conflit proposé par le livre. Avec le récit, il a pu développer une empathie avec le personnage principal, adopter sa perspective sur les choses ; c'est « comme si » il avait pu, dans les souliers du personnage, expérimenter de manière imaginaire le passage d'un monde à l'autre, la mise en lien de ces mondes, et les transformations du personnages qu's'ensuivent. Il a donc pu explorer de manière imaginaire cette transition, il a pu la « répéter » dans un espace protégé, et de cette manière, se préparer à la vivre dans le monde. Ainsi, par le détours de l'imaginaire, le récit permet de donner une forme pensable à une situation impensable – faire coexister deux mondes – et, grâce à cette mise en forme symbolique, peut la *transformer* – les mondes cloisonnés sont maintenant liés.

Dans ces deux exemples, les jeunes gens trouvent des éléments culturels dans leur environnement, et les utilisent comme ressources symboliques pour donner sens à la transition qu'ils vivent. Ces ressources leur permettent d'étendre leur répertoire symbolique dans une sphère d'expérience dans laquelle la tradition religieuse ne semble pas pouvoir être appliquée. Pour revenir à l'image du scaphandrier, on peut dire que ces jeunes gens utilisent ces ressources symboliques pour réparer leur costume de scaphandrier.

Nous disions que la Yeshiva avait probablement rendu caduc l'usage de ressources religieuses pour donner sens au monde extérieur et la transition vécue. Mais une fois hors de la Yeshiva, et loin de l'influence de leurs autorités, ces jeunes ne peuvent-ils pas malgré tout apprendre à faire usage de la tradition comme ressource pour penser leur rapport au monde laïc ?

Dans la ville où j'ai fait cette recherche, une grande part du travail pastoral mené par le rabbin allait dans ce sens. D'une part, il proposait de mettre en rapport les textes religieux avec des problèmes concrets du monde quotidien. Le rabbin organisait ainsi des groupes de discussion où il distribuait des collages de textes du Talmud, pour guider la discussion vers des problèmes contemporains, comme la gestion de poubelles ou les pubs de la ville. Ces groupes de discussion, à midi autour d'une distribution de petits pains et de saumon, rassemblaient des orthodoxes et des juifs moins religieux. Les juifs religieux ont d'abord été surpris, puis se sont pris au jeu ; le rabbin m'a expliqué que ces discussions ont parfois offert un espace pour des discussions très chargées émotionnellement ; c'était comme si les jeunes gens découvraient qu'ils pouvaient utiliser le langage biblique qu'ils connaissaient sur le bout des doigts, pour enfin dire des choses qui les concernaient. D'autre part, le rabbin et certains étudiants explorent aussi les textes pour montrer que la tradition elle-même défend un mode de vie « intégré », qui encourage les juifs pratiquants à se lier au monde plutôt qu'à s'isoler avec des textes. Ainsi, il semble que dans un certain cadre protégé, une figure comme ce rabbin peut venir modifier la définition de la situation d'étude, et guider l'usage de textes vers de nouvelles sphères d'application. Dans un tel espace, le jeune peut apprendre à voir que le texte a non seulement une signification partagée par la tradition, mais encore, qu'il peut avoir un sens pertinent pour sa vie ; le texte religieux peut alors devenir une ressource symbolique.

18. Conclusions

Sur la base d'une définition des besoins fondamentaux de la personne, j'ai proposé de voir les ruptures dans la vie des gens comme étant suivies de périodes de transition pendant lesquelles les personnes doivent redéfinir leur identité, développer des connaissances particulières, mais surtout, conférer du sens à ce qui leur arrive. J'ai ensuite dégagé deux manières dont un système symbolique permet d'étayer ou de faciliter ce travail de transition. D'une part, il est souvent un tout organisé de règles et de pratiques qui renforce l'identité et le sens d'appartenance, et offre des connaissances de manière assez automatique. D'autre part, un système symbolique peut mettre à disposition de la personne un certain nombre d'éléments culturels. La personne, alors plus active, peut y trouver des éléments culturels qui vont lui permettre de gérer une situation spécifique ou de donner du sens à un événement donné. J'ai utilisé la notion de ressource symbolique pour parler de cette manière active de faire usage d'un élément culturel. Faire usage d'une ressource symbolique, c'est mobiliser un élément culturel ou symbolique à disposition dans un système culturels ou religieux (comme par exemple des textes bibliques) ou dans l'environnement (comme par exemple des films, des livres ou des chansons) et en faire usage pour faire quelque chose – se redéfinir, gérer ses émotions, comprendre ses relations à autrui, ou au monde – pour construire du sens.

Finalement, je voudrais revenir à la question de la manière dont on pourrait renforcer l'attractivité des systèmes religieux aujourd'hui. Il me semble qu'il devrait être possible de miser sur la souplesse et la force des outils qu'un système religieux peut offrir pour donner du sens. Cela pourrait se faire en mettant en place des manières d'enseigner à faire usage d'éléments religieux comme ressources symboliques pour questionner des problèmes réels qui mettent la personne et son intégrité en danger. Si la religion ne se met pas à disposition des personnes qui pourraient en faire usage, celles-ci vont simplement chercher leurs ressources symboliques ailleurs.

1. Références indicatives

- Benson, C. (2001). *The Cultural Psychology of Self*. London: Routledge.
- Billig, M. (1987/1996). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brentano, F. (1874/1995). *Psychology from an empirical standpoint*. London & New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge (MA)/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- De Lange, N. (2000). *An Introduction to Judaism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deconchy, J. P. (1973). Systèmes de croyances et comportements orthodoxes. *La Recherche*, 4 (30), 35-42.
- Duveen, G. (2000). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.) *Social Representations: Introductions and Explorations*. Oxford: Blackwell.
- Geertz, C. (1972). La religion comme système culturel. In R.-E. Bradbury, C. Geertz, M.-E. Spiro, V.-W. Turner, & E.-H. Winter (Eds.), *Essais d'anthropologie religieuse* (pp. 19-66). Paris: Gallimard.
- Green, A. (2000). *André Green at the Squiggle Foundation*. Ed. J. Abrams. London: Karnac Books.

- Grossen, M & Perret-Clermont, A. N. (Eds). (1992). *L'espace thérapeutique, Cadres et contextes*. Neuchâtel (Switzerland)/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Heath, S. B. (1996). Ruling Places: Adaptation in Development by Inner-City Youth. In R. Jessor Colby, A., & Shweder, R.A (Eds.), *Ethnography and Human Development, Context and Meaning in Social Inquiry* (pp. 225-251). Chicago: University of Chicago.
- Lawrence, J. A., Benedikt, R., & Valsiner, J. (1992). Homeless in the Mind: A Case-History of personal Life in and out of a Close Orthodox Community. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 1, (2), 157-176.
- Levinas, E. (1982). *L'au-delà du verset. Lectures et discours talmudiques*. Paris: les éditions de minuit.
- Nathan, T. (1991). « De la fabrication culturelle des enfants », réflexions ethno-psychanalytiques sur la filiation et l'affiliation. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, 17, 13-22.
- Nathan, T. (1992). Tuer l'autre ou la vie qui est en l'autre. *Nouvelle revue d'Ethnopsychiatrie*, 19, 37-54.
- Obeysekere, G. (1977). Psychocultural Exegesis of a Case of Sprit Possession in Sri Lanka. V. Crapanzano & V. Garrison (Eds). *Case Studies in Spirit Possession* (pp.235-294). New York (etc.): John Wiley & Sons.
- Ouaknin, M.-A. (1986/1993). *Le Livre brûlé*. Paris : Lieu commun.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2001). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue*, 1., 12-15.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). Identité et filiation. Quelques réflexions. In G. Limentani G. & C. Pontecorvo (a cura di). *Aiutare a pensare. Itinerario di un ebreo* (pp. 121-125). Firenze (Italia): Giuntina ,
- Perret-Clermont, A. N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In *Actes du Colloque "Constructivisms: usages et perspectives en éducation"* (pp. 65-82). Genève: Service de la recherche en éducation, cahier 8.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T. & B. Burge (Eds). (2004). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Potok, C. (1967/1992). *The Chosen*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Steinsaltz, A. (1996). *La Rose aux Treize Pétales*. Paris: Albin Michel.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2nd ed.). Thousand Oaks/London: Sage Publication.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of Semiotic Mediation in Human Development. *Human Development*, 2&3, (44), 84-97.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 99-174). Oxford: Blackwell (Based on a 1930 English-language manuscript given by Luria to Michael Cole).
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Winnicott, D. W. (1971/2001) *Playing and reality*. Philadelphia/Sussex: Bruner Routledge.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology*, 9 (4), 415-448.
- Zittoun, T. (1996). Non sono tutti fascisti. Immagini di sé e degli altri nei ragazzi della scuola ebraica. *La Rassegna Mensile di Israel*, 62(3), 155-187.

Zittoun, T. (1999). *Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique juive et à son utilisation contemporaine*. CD-Rom édité par le Centre romand d'études herméneutiques.

Zittoun, T. (2005a). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris : L'Harmattan.

Zittoun, T. (2005b). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich: InfoAge.

ARGUMENTER ET APPRENDRE : QUELQUES CONCLUSIONS ET PISTES DU PROJET DUNES

Nathalie Muller Mirza (Institut de Psychologie, Université de Neuchâtel)

1. Le contexte général

Le projet européen DUNES (Dialogic & argumentative negotiation Educational Software), financé, pour la partie européenne, par le 5ème Programme-cadre de l'Union Européenne et pour le partenaire suisse, par l'OFES, s'est achevé le 31 août 2004 après une durée de 30 mois.

Sous la coordination de l'Université hébraïque de Jérusalem (Dr Baruch Schwarz), neuf équipes ont collaboré au développement et au test d'un logiciel collaboratif argumentatif : quatre entreprises spécialisées dans le développement de softwares (« Silogic » - France, « Fraunhofer » - Allemagne, « Pouliadis » - Grèce, « Tessera » - Grèce) et cinq instituts de recherche universitaires (The school of Education – Université hébraïque de Jérusalem ; Department of Educational Sciences – Université d'Utrecht, Pays Bas ; Departement of Education – Université de Göteborg, Suède ; Institute of Education – Université de Londres, UK ; Institut de Psychologie – Neuchâtel, Suisse).

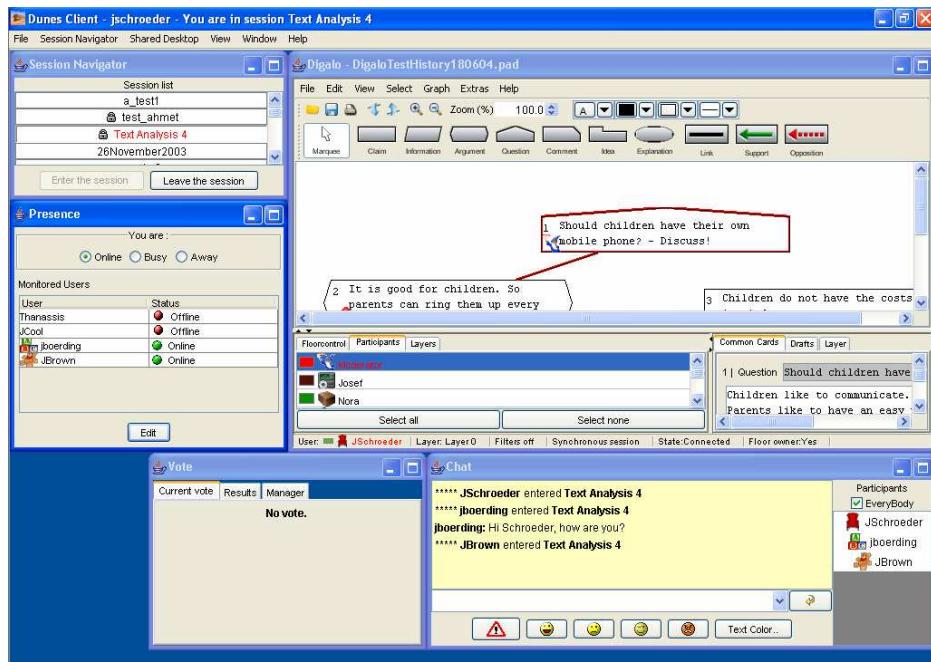
Partant du constat que les compétences argumentatives, considérées au sens large (être capable de travailler en équipe, d'écouter l'autre, de constituer et étayer un point de vue, de prendre conscience que les savoirs sont associés à des débats historiques...), et pourtant essentielles au citoyen européen de demain, ne sont pas suffisamment prises en considération dans les écoles, l'objectif principal était de développer et tester un logiciel facilitant l'apprentissage de l'argumentation et à travers l'argumentation. Il s'agissait ainsi d'élaborer un espace de discussion graphique (appelé « carte argumentative ») permettant la visualisation d'une discussion synchronique, et de tester des scénarios dans différents contextes : scolaire, de formation, et en entreprise.

2. Le logiciel

Une plate-forme a ainsi été développée (« Oasis »), permettant aux enseignants et/ou utilisateurs de disposer sur Internet des informations relatives à l'activité mise en place (ses objectifs, un répertoire des textes et des cartes, la constitution de groupes, etc.) et de différents outils : chat, vote, et le logiciel « Digalo », permettant la constitution de cartes argumentatives.



Le logiciel Digalo se présente comme un outil permettant d'élaborer, à travers les contributions écrites des participants, une image de la discussion qui se développe en donnant des informations sur qui dit quoi, à qui, quand, ainsi que sur la forme argumentative et la structure de l'interaction.



3. Le réseau européen

Durant les 30 mois du projet, les échanges entre les différentes équipes ont été intenses, soit par l'intermédiaire du e-mail soit lors des 9 meetings, organisés dans les différents

pays des membres du consortium. Trois « reviews » ont également eu lieu dans le but de présenter aux experts européens les résultats intermédiaires des travaux du projet. 26 délivrables (rapports des travaux des chercheurs et des informaticiens, manuels d'utilisation des outils électroniques, prototypes...) ont été remis et évalués par ces mêmes experts.

Un « Exploitation agreement » a également été signé par les membres du consortium pour établir les règles d'utilisation et de commercialisation des produits du projet DUNES.

4. Le réseau suisse

L'équipe de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, sous la direction du Prof. Anne-Nelly Perret-Clermont, était constituée de Dr Nathalie Muller Mirza (cheffe de projet), Karine Darbellay, Valérie Tartas (Université de Toulouse et Université de Neuchâtel), Sophie Lambolez, Jean-François de Pietro (IRDP), Ismaël Ghodbane, Luc-Olivier Pochon, Stéphanie Vanhooydonck (gestion de la partie administrative), et a bénéficié d'appuis très précieux de la part d'autres personnes et institutions, de manière plus ponctuelle.

En ce qui concerne les travaux de l'Institut de Psychologie, de nombreux contacts ont été pris et développés durant ces 30 mois, auprès d'autorités politiques (Département de l'Instruction pédagogique du canton de Neuchâtel), d'écoles secondaires (par exemple, CESCOLE, Colombier ; Numa-Droz, La Chaux-de-Fonds), de centres de formation (p.ex., CPLN-Centre professionnel du littoral neuchâtelois, Neuchâtel ; CPMB-Centre professionnel des métiers du bâtiment, Colombier), d'Institut de recherche (IRDP-Institut de recherche et de documentation pédagogique), de particuliers intéressés (p. ex., équipe d'enseignants et didacticiens en histoire du canton de Genève), et de services informatiques (RPN-Réseau pédagogique neuchâtelois, SITEL, STI). Des colloques de recherche et des journées de travail ont également été organisés avec des collègues experts en la matière venant de différents pays (France, Italie, UK...).

5. Objectifs, démarche et méthodes de l'Institut de Psychologie

La participation scientifique de l'Institut de Psychologie au projet DUNES s'est constituée dans la continuité d'autres travaux dans le domaine de l'étude des interactions sociales et du développement cognitif, et de l'apprentissage médiatisé par les Technologies de l'information et de la communication (TIC).

Il s'agissait en effet d'observer la relation entre confrontation de perspectives et construction de connaissances, de mieux comprendre l'impact des TIC dans l'apprentissage et de mieux comprendre l'impact des TIC sur la relation maître-élèves-contenu de savoirs dans le contexte scolaire.

La démarche mise en place s'est orientée vers une collaboration entre l'équipe de l'Institut, le Département de l'Instruction Publique du canton de Neuchâtel, des enseignants intéressés et certains techniciens du canton de Neuchâtel. L'équipe sur le terrain a travaillé à l'accompagnement des enseignants pour la mise en place de scénarii didactiques utilisant DUNES.

Les méthodes utilisées ont été principalement l'observation participante, l'enregistrement audio et vidéo, la réalisation d'entretiens avec les enseignants, la passation de questionnaires et l'analyse des cartes argumentatives.

6. Les expériences mises en place à Neuchâtel

18 tests ont été mis en place (dont 15 avec la plate-forme DUNES) dans différents contextes d'apprentissage - écoles secondaires, centres de formation et université - avec plus de 120 participants de 15 à 45 ans (voir le tableau en annexe).

7. Résultats intermédiaires

A partir des analyses des questionnaires, des observations réalisées sur le terrain et des analyses des cartes argumentatives, plusieurs éléments peuvent être relevés, relatifs à la dimension technique et à la dimension d'apprentissage.

a. Dimension technique

Après avoir rencontré de nombreuses difficultés techniques avec le premier prototype DUNES, et donc avec quelques mois de retard, le logiciel a pu être installé avec satisfaction dans les écoles au mois de janvier 2004.

De manière générale, on a pu observer, du côté des élèves :

- Que DUNES est simple à utiliser (ontologies, liens, couleurs, chat...), dans la mesure où il utilise des fonctionnements familiers aux adolescents ;
- Qu'il apparaît avec un aspect ludique favorable à son utilisation et appropriation.
- Toutefois, la carte argumentative devient vite illisible si certaines précautions d'usage ne sont pas prises dès le début de l'activité avec DUNES

Du point de vue des enseignants, DUNES apparaît comme un outil flexible et adaptable pour différentes disciplines (histoire, géographie, français, sciences de la communication, culture générale, éducation citoyenne...). Et permettant différents usages pédagogiques (sonder les connaissances préalables, travailler sur la structure de textes, mise en débat de perspectives, apprendre à argumer, garder la trace des interventions, « évaluer » les connaissances...).

b. Dimension d'apprentissage

En ce qui concerne les apprentissages relatifs à l'argumentation, les analyses ont pu montrer que DUNES permet le développement de compétences, telles que:

- Catégoriser une intervention (grâce notamment à la fonction des « *ontologies* » du programme DUNES qui amène l'utilisateur à prendre conscience de la nature de son intervention : argument, information, question, commentaire...)
- Synthétiser une idée (grâce notamment à la fonction du « *titre* » qui amène à résumer en quelques mots le principal de son intervention)
- Elaborer des arguments (grâce notamment à la fonction du « *commentaire* » qui oblige à développer et étayer sa position, en faisant recours à des sources, par exemple)
- Se référer à des sources
- Identifier les informations pertinentes d'un texte
- Prendre en compte le point de vue d'autrui
- Négocier au sein d'un groupe de travail
- Se décentrer
- Jouer le rôle de médiateur
- Explorer un champ de connaissances, et acquérir de nouveaux savoirs.

En ce qui concerne les membres de l'équipe, il faut relever que la collaboration avec les différents membres du consortium, les techniciens européens et neuchâtelois et les enseignants a été particulièrement riche en enseignement.

8. La suite du projet

a. Diffusion scientifique des résultats

- Séance d'information organisée pour les participants au projet

Le 8 novembre 2004, l'Institut de Psychologie a invité les personnes qui ont collaboré au projet DUNES dans le canton de Neuchâtel (autorités, directrice-directeurs d'institutions, enseignant-es, responsables au niveau HEP, informaticiens, autres personnes intéressées...) à participer à une séance de présentation des résultats principaux du projet. Les échos ont été très positifs et la plupart des institutions de formation sont intéressées à continuer la démarche de test de DUNES. D'autres institutions (HEP, par exemple), qui n'avaient pas participé au projet, se sont montrées intéressées à utiliser le logiciel.

- Rédaction d'un livre

Au mois de novembre 2004 et 2005, l'Institut de Psychologie a organisé un Workshop autour de la thématique « Argumentation and teaching » réunissant des collègues membres du consortium Dunes et d'autres collègues experts dans le domaine. Il s'agit de mettre en place les fondements pour la rédaction collective d'un ouvrage sur ce thème, dans la poursuite des réflexions élaborées notamment dans le cadre du projet DUNES.

- Participation à des colloques

L'institut a également participé et participera à différents colloques nationaux et internationaux pour diffuser les résultats élaborés dans ce cadre.

Voici quelques références :

Muller Mirza, N., Lambolez, S., Tartas, V. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). Un logiciel pour échanger et apprendre : techniques et usages de DUNES. Communication dans le cadre du congrès Didapro, Université de Neuchâtel, 29 septembre 2005

Muller Mirza, N., Tartas, V., de Pietro, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). What is changing during argumentative activities mediated by a TIC? How dialogism could help us to better understand learning processes. Communication dans le cadre du symposium “Dialogism and cognitive processes in teaching learning settings: How voices of others shape one another mind through semiotic mediation” (coordonné par V. Tartas & N. Muller Mirza): ISCAR, Seville, 20-25 septembre 2005.

Muller Mirza, N. (2004). Le projet DUNES: Apprendre en échangeant. Exposé dans le cadre du Colloque « Les TIC au service de la formation », organisé par le RIFT, 18 novembre 2004, Université de Genève

Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N. Tartas, V. Darbellay, K. Ghodbane, I., de Pietro, J.-F., Pochon, L., Lambolez, S. (2004). Exchanging ideas to jointly construct knowledg with the DUNES environment. Poster présenté dans le cadre du 6th International Conference on New Educational Environments (ICNEE), 27 - 30 Septembre 2004, Université of Neuchâtel

b. Participation à d'autres projets

L'Institut de Psychologie participe à la mise en place d'un cours sur l'argumentation (Argumentum) dans le cadre du Campus Virtuel Suisse, sous la direction du Prof. E. Rigotti de l'Université de Suisse italienne.

L'équipe de Neuchâtel participera également au projet européen ESCALATE (coordonné par Dr. B. Schwarz, Université hébraïque de Jérusalem), qui vise au développement des compétences argumentatives dans le domaine des sciences.

c. Suite des tests

Les échos très favorables des utilisateurs et du public nous amènent à développer des moyens pour poursuivre les tests, notamment en mettant en place un serveur DUNES.

DE L'USAGE DES PLATES-FORMES DE E-LEARNING DANS LES ECOLES PROFESSIONNELLES

PRESENTATION D'UNE DEMARCHE D'EVALUATION INTER-SITES¹

Jean-François Perret, Université de Neuchâtel et Université de la Suisse italienne

et Isabelle Probst, Université de Lausanne²

Résumé

Le but de cette contribution est de présenter la démarche que nous avons adoptée pour évaluer une série d'expériences pédagogiques relatives à l'utilisation de plates-formes de e-learning dans une vingtaine d'écoles professionnelles, dans les trois régions linguistiques de la Suisse. Nous soulignerons l'intérêt méthodologique d'une analyse de cas multiples, analyse dite aussi "inter-sites" au sens de Miles et Huberman (2003)³. Cette approche s'inscrit dans une perspective de recherche qualitative et se base sur des observations effectuées simultanément dans plusieurs établissements. Son but est de repérer, par confrontation et condensation des données recueillies, les processus généraux qui sous-tendent le développement et l'expérimentation de nouveaux dispositifs de formation. Nous nous sommes plus particulièrement penchés sur la phase d'élaboration des projets des écoles, phase au cours de laquelle les premières idées d'utilisation d'une plate-forme de e-learning se trouvent discutées et réexaminées au gré des premiers essais effectués avec quelques classes. Nous commencerons par présenter le cadre institutionnel ainsi que les questions et la démarche de recherche, avant d'expliquer de quelle manière nous avons décrit et catégorisé les dispositifs expérimentés. Nous illustrerons cette démarche à l'aide de trois exemples de projets. Nous donnerons finalement un aperçu de quelques résultats de notre évaluation.

1. Le cadre institutionnel

Sous les auspices de l'Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie (OFFT), l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISPFP) a lancé en 2001 un programme de formation et d'appui à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Au cours de la période 2002-2004, une vingtaine d'écoles professionnelles ont bénéficié de l'appui de ce programme, à titre d'écoles pilotes. Les écoles intéressées se sont vu suggérer des scénarios pédagogiques que les initiateurs du programme jugeaient les plus pertinents, en particulier dans le champ de l'apprentissage collaboratif. De fait, ces propositions n'ont été que partiellement suivies ; chaque école a présenté un ou plusieurs projets adaptés à ses propres besoins ou aspirations, quelquefois dans la continuité d'expériences déjà entreprises par des enseignants précurseurs. Notre groupe de recherche a reçu le mandat d'évaluer les multiples expériences réalisées dans ces écoles pilotes.

¹ L'évaluation des écoles pilotes engagées dans le cadre du projet: ICT.SIBP-ISPF/2001-2004 a été conduite par Jean-François Perret et Michèle Grossen, professeure à l'Université de Lausanne co-responsables de l'évaluation ; avec la collaboration d'Isabelle Probst, Barbara Fiorilli, Elvis Mazzoni et Carlo Tomasetto.

² Nous reprenons ici le texte de notre communication aux rencontres *Réseaux Humains et Réseaux Technologiques*, Université de La Rochelle, 25-26 juin 2004. Ce texte paraîtra dans les actes du colloque.

³ Miles, M. B., et Huberman, M. (2003). Analyse des données qualitatives. Bruxelles, De Boeck.

2. Questions et démarche d'évaluation

L'évaluation porte sur quatre axes correspondant à quatre types d'interrogations interdépendantes :

- Quelles sont les pratiques de e-learning qui se mettent en place dans les écoles pilotes et quelle est leur évolution ?
- Quels sont les effets de ces pratiques sur les situations de formation, les manières d'apprendre et la communication pédagogique ? Quels sont, en particulier, les gains pédagogiques permis par les environnements numériques de travail ?
- Quelles sont les aspects institutionnels et organisationnels qui facilitent ou, au contraire, compromettent le succès des projets ? Quelles sont en retour les conséquences organisationnelles des projets au niveau des écoles ?
- Quelles sont les stratégies de formation des enseignants et les modalités d'accompagnement des projets TIC les plus efficientes ?

Pour conduire cette évaluation, nous avons mis en oeuvre les différents moyens d'enquête qui caractérisent classiquement une recherche qualitative : entretiens avec les responsables de projets et tous les enseignants concernés, participation à des rencontres régionales de l'ISPF, analyse de documents, observation de quelques situations de formation en salle d'ordinateurs et analyse des documents et des messages échangés sur les plates-formes. Nous avons également fait passer des questionnaires aux apprentis et aux enseignants, dans le but de vérifier plus systématiquement certaines données qualitatives.

3. Description des dispositifs expérimentés

Catégorisation des dispositifs

La visée générale des pratiques expérimentées est de répondre à certaines contraintes du système dual de formation professionnelle encore largement en vigueur dans le contexte suisse. Le fait que les apprentis soient un jour ou deux par semaine dans l'établissement scolaire et les autres jours de la semaine sur leur lieu d'apprentissage est ressenti par les professeurs comme une source de discontinuité qui rend difficile le bon déroulement du travail scolaire. Le recours à un environnement numérique de travail est alors perçu comme un moyen de réduire les inconvénients de cette discontinuité, en favorisant une extension de la communication pédagogique au delà des heures de classe peu nombreuses. Parallèlement au système dual, il existe en Suisse des écoles professionnelles à plein temps, mais aussi des écoles qui pratiquent l'alternance entre cours-blocs et stages, qui offrent un temps de stage unique au cours de la formation ou qui permettent à certains élèves des absences périodiques, par exemple pour des sportifs d'élite. Dans ces différents cas de figure, les apprentis sont absents de l'école pour une durée allant de quelques jours à plusieurs mois. Les environnements numériques de travail sont alors perçus comme des occasions de maintenir la communication avec les élèves lors de ces temps d'éloignement.

A partir de cette visée générale, l'utilisation des TIC dans les écoles est cependant envisagée de multiples manières. C'est pourquoi une première étape de notre analyse a consisté à décrire et catégoriser les expériences réalisées dans les écoles pilotes. L'élaboration d'une fiche descriptive pour chaque projet s'est avérée utile pour appréhender des caractéristiques telles que les intentions pédagogiques, les plates-formes utilisées, les enseignants et élèves concernés ou encore le scénario pédagogique

préconisé. La comparaison des fiches a ensuite permis de saisir les points communs et les particularités des projets. Pour ce qui concerne les intentions pédagogiques, nous avons ainsi pu dégager quatre grandes catégories de projets. Selon les cas, il s'agit de :

- Fournir une aide à l'étude personnelle et des exercices de révision. Les TIC offrent ici un moyen de faciliter l'articulation entre le travail en classe et le travail personnel.
- Enseigner et apprendre à distance de nouveaux contenus. Durant le temps « hors classe », l'ambition est d'aller au delà d'une activité de révision ou d'exercice en demandant aux étudiants de travailler de nouveaux chapitres. Cette visée est présente notamment en cas d'absences prolongées des apprenants (périodes de stages) qui risquent de compromettre la poursuite de leur cursus d'étude.
- Former les apprentis au travail collaboratif. L'intention est d'initier les jeunes à l'expérience du travail collaboratif par le biais de travaux de groupe (étude de cas, résolution coopérative de problèmes, développement de projets collectifs).
- Favoriser la communication et la collaboration entre formateurs. Ce qui est ici visé est de faciliter la communication entre enseignants d'une école, ainsi qu'entre enseignants et maîtres d'apprentissage.

Comme nous le montrerons à l'aide de trois exemples, il est particulièrement intéressant de mettre en rapport les intentions pédagogiques avec les diverses structures de formation au sein desquelles elles émergent (formation duale, en alternance, école/stage, absences momentanées ou écoles à plein temps). Dans chaque cas, les environnements numériques de travail sont susceptibles de prendre un sens particulier pour les acteurs de l'école, en tant qu'instruments permettant un travail personnel, une communication, un échange de documents ou une collaboration à distance. Notons que le sens même du projet n'est jamais d'emblée partagé ; il est réexaminé et renégocié tout au long des phases de conception et de mise en oeuvre. La figure 1 présente la grille catégorisant les expériences pilotes selon les deux dimensions évoquées : type de structure et intention pédagogique. Elle permet également de situer les trois exemples que nous développerons ci-dessous.

| Types de structures: | | intention A <i>favoriser l'étude personnelle</i> | intention B <i>enseigner et apprendre à distance</i> | intention C <i>favoriser l'apprentissage collaboratif</i> | intention D <i>favoriser la collaboration entre formateurs</i> |
|----------------------|--------------------------------|---|---|--|---|
| 1 | formation duale | exemple 1 CPLN | | | |
| 2 | alternance (cours bloc) | | | | |
| 3 | école/stage | | exemple 3 ETSC | | |
| 4 | absences momentanées | exemple 2 SPSE | | | |
| 5 | école à plein temps | | | | |

Figure 1 : Catégorisation des projets selon deux dimensions : structures de formation et intentions pédagogiques

4. Trois exemples d'expériences pilotes

Exemple 1 : Centre Professionnel du Littoral Neuchâtelois - CPLN

Avant même le début du projet soutenu par l'Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie, le Centre professionnel du littoral neuchâtelois disposait déjà d'une importante infrastructure dans le domaine des TIC. On peut ainsi relever l'existence d'une médiathèque équipée de postes informatiques accessibles aux élèves ; d'un serveur pédagogique contenant des exercices, documents de cours et liens pour diverses branches ; ainsi que d'un service de l'informatique pédagogique employant deux personnes. La politique de l'école en matière de nouvelles technologies a incité de nombreux enseignants à intégrer les TIC dans leur enseignement. Les maîtres professionnels sont toutefois restés quelque peu à l'écart de cette évolution. Pour combler cet écart, l'école a choisi de centrer un projet sur le développement de matériel pédagogique dans une branche professionnelle : la cuisine.

Plus précisément, le projet a consisté à élaborer des exercices de révision pour les examens finaux des apprentis cuisiniers. L'apprentissage de cuisinier se fait en système dual, avec quatre jours passés en cuisine, dans un restaurant, et un jour à l'école. Le travail en cuisine exige un investissement considérable des apprentis, ne serait-ce qu'en raison des horaires. Par ailleurs, l'apprentissage de cuisinier implique d'apprendre par cœur de nombreuses connaissances : recettes, saisons des fruits et légumes, origine des vins, orthographe des noms de recettes, etc. Ces fortes exigences représentent un défi pour les apprentis et leurs enseignants, au vu du nombre restreint d'heures de cours. La mise à disposition d'exercices informatisés est ainsi perçue comme un moyen d'aider les apprentis dans les nécessaires révisions personnelles. L'idée est notamment de rendre le « drill » moins rébarbatif et plus efficace en le présentant d'une manière interactive. L'utilisation des exercices pendant la première année d'existence de ce projet a été relativement limitée, car le travail de vérification des exercices n'était pas terminé. Les premières réactions des apprentis sont plutôt favorables. Ils ont particulièrement apprécié les exercices de dictée des noms de recettes, un domaine qu'il est difficile de réviser seul ! Quant à l'enseignant, il trouve que « certains exercices sont magnifiques ». Il regrette néanmoins que les conditions organisationnelles (temps à disposition, organisation des remplacements) l'empêchent de prendre une part plus active dans la conception des exercices et dans l'initiation des élèves à ces exercices. Il relève que la participation de l'enseignant spécialiste est essentielle pour que les exercices reflètent les finesse du métier, qu'aucun responsable de l'informatique pédagogique ne peut connaître.

Exemple 2 : Scuola Professionale per Sportivi d'Elite – SPSE (Tenero)

L'école professionnelle de Tenero offre une formation d'employé de commerce à des sportifs d'élite. Ceux-ci doivent s'absenter de l'école à diverses reprises au cours de l'année pour des stages d'entraînement ou des compétitions. L'école s'est donné pour but explicite de tenir systématiquement au courant les absents de ce qui se passe en classe. L'intention pédagogique du projet est donc de mettre à disposition les supports de cours sur une plate-forme, Educenet, afin que les apprentis puissent reprendre les leçons et rester à jour sur les contenus traités en leur absence. Le cas de cette école illustre ainsi bien de quelle manière les TIC peuvent répondre à une intention pédagogique – ici, celle de pallier aux discontinuités de l'enseignement - qui naît dans une structure particulière de formation - ici caractérisée par des périodes d'absences des élèves.

Concrètement, tous les enseignants ont été invités à informatiser leur matériel pédagogique (transparents, documents distribués en classe, résumés des leçons) et à les télécharger sur la plate-forme. Le projet n'excluait pas d'autres formes de communication à distance, telles que des forums, du chat ou le courrier électronique, tout

en laissant aux enseignants le soin de les mettre en place. De fait, l'utilisation des TIC a été plus diversifiée que prévu : certains enseignants ont ainsi créé leur propre site Web, d'autres ont utilisé le courrier électronique pour communiquer et échanger des documents avec leurs élèves, d'autres encore ont utilisé le forum de la plate-forme Educenet. On peut ainsi affirmer que le projet a rencontré un certain succès auprès des enseignants. Ce déroulement favorable a probablement été favorisé par plusieurs facteurs : le fort engagement de la direction, le contexte d'innovation (l'école est elle-même récente), l'adéquation entre le projet et le but même de l'école qui est d'offrir un accompagnement personnalisé aux élèves absents. Malgré toutes ces conditions favorables, plusieurs enseignants ont rapporté que les élèves en faisaient parfois moins qu'attendu et que certains ne se mettaient pas à jour durant leurs absences. Au sein du groupe de projet, peu de réflexions ont porté sur le fait que les élèves aient ou non le temps, l'envie ou l'énergie de se tenir à jour lors de périodes de compétition intensive. Plus particulièrement personne ne s'est interrogé sur le fait que les élèves puissent ou non considérer les endroits où ils se trouvent comme des lieux d'apprentissage et la connexion asynchrone au réseau comme une véritable pratique scolaire.

Exemple 3 : Ecole Technique de Sainte-Croix - ETSC

Le projet de l'école de Sainte-Croix porte sur l'accompagnement des apprentis médiamaticiens durant leur semestre de stage. La formation de médiamaticien se déroule sur trois ans en école des métiers, à plein temps. Au cours de la formation, les apprentis quittent l'école pour six mois de stage dans des entreprises qui sont parfois fort éloignées de l'école. Durant ce semestre de stage, une journée de cours est également inscrite au programme hebdomadaire, mais l'éloignement des lieux de stage rend difficile le retour des apprentis à l'école pour cette journée. La section de médiamatique a par conséquent décidé depuis quelques années de remplacer ces journées de cours par une forme simple de télé-enseignement. Les enseignants de plusieurs branches (anglais, français, maths, physique, chimie, économie) et les apprentis utilisaient le courrier électronique pour s'échanger des exercices, ainsi que leurs solutions et corrigés. L'objectif des enseignants était avant tout le maintien des connaissances acquises par les apprentis au cours des années précédant le stage. Dans cette école, comme à la SPSE, les intentions pédagogiques sont étroitement liées à la structure de la formation. Les TIC sont pensés comme un moyen de maintenir la communication pédagogique malgré l'éloignement des apprentis durant une longue période.

Avec le projet soutenu par l'OFFT, le télé-enseignement s'est enrichi de nouvelles dimensions. En effet, l'objectif n'est plus seulement d'entretenir les connaissances des élèves, mais d'enseigner à distance de nouveaux contenus. Une plate-forme, Learning-Space, a été installée pour héberger les cours en ligne. De plus, il est prévu que les forums de cette plate-forme remplace le courrier électronique pour communiquer avec les élèves. Dans un premier temps, les efforts se sont concentrés sur l'élaboration de matériel pédagogique pour le cours de physique. Des pages de théorie, des explications, des questionnaires à choix multiples, des exercices et des animations ont été créés et mis en ligne. La première période d'expérimentation a révélé que les apprentis médiamaticiens sont très à l'aise dans l'utilisation de la plate-forme. De plus, l'enseignant relève les apports du télé-enseignement en ce qui concerne l'auto-discipline des apprentis : tenue d'un agenda, respect des délais, organisation méthodique et autonome. Il semble également que certains apprentis qui posent peu de questions en classe parviennent à en poser plus par le biais du mail ou du forum. Les points faibles du système concernent le suivi du travail des apprentis, qui est moins aisé qu'avec un enseignement traditionnel, et le retour de la part des apprentis, qui est parfois insuffisant.

5. Vers un repérage des processus communs aux différentes expériences

Conduire une recherche évaluative de type qualitatif dans une vingtaine de sites est une lourde tâche. Cela nécessite de réunir patiemment un ensemble de données relatives à différents aspects de la vie d'un établissement. C'est au fil des entretiens avec les principaux acteurs des projets que nous saisissions progressivement les intentions poursuivies sur chacun des sites. Une analyse inter-sites se donne ainsi pour tâche d'identifier ce que diverses expériences ont en commun, ceci à partir d'une mise en relation de faits qui, en eux-mêmes, pourraient paraître trop locaux ou anecdotiques pour mériter attention. Une caractéristique de notre démarche est d'avoir cherché les points communs, non pas en un deuxième temps d'analyse, mais en interaction constante avec les observations effectuées localement. Concrètement, notre groupe d'évaluation a procédé par alternance des temps de recueil de données sur le terrain et des temps de discussion des observations faites sur les différents sites, par l'un ou l'autre membre du groupe. Le questionnement réciproque entre évaluateurs a joué ainsi un rôle fondamental (il s'est fait sur le mode : « avez-vous aussi observé tel type d'épisode ? », « avez-vous aussi perçu une tension entre l'équipe de projets et les autres enseignants de l'école ? », etc.). Ces échanges ont conduit à de nouveaux entretiens et observations dans les écoles, pour affiner notre compréhension des processus en jeu.

L'analyse des données à proprement parler s'est également basée sur une démarche inductive, visant à faire émerger les processus communs et les spécificités des écoles. Il nous semble utile de décrire cette démarche d'analyse qui nous a permis de traiter un corpus long et complexe, puisqu'il concerne une vingtaine de sites différents. Nous illustrerons cela par les analyses relatives à un thème, les aspects organisationnels des projets. Dans un premier temps, nous avons transcrit tous les enregistrements d'entretiens et d'observations. Nous avons découpé les transcriptions en unités, que nous avons codées selon des catégories descriptives comme par exemple le but du projet, l'infrastructure, la composition du groupe de travail, la collaboration avec d'autres écoles, etc. Le tri par catégorie nous a alors permis d'extraire de notre corpus les passages concernant différents thèmes. Nous avons ensuite procédé à une lecture attentive pour chacun des thèmes, en vue de repérer les éléments fréquents mais aussi les plus surprenants. A partir de cette relecture, nous avons catégorisé les principaux processus en jeu, par exemple « de quelle manière la direction du projet est-elle assurée ? », « quels sont les processus de régulation du travail de groupe ? », « y a-t-il surestimation des compétences à disposition ? ». Après avoir répondu à ces questions, sur la base de nos données, pour chaque école, nous avons procédé à une analyse transversale inter-établissements. Cette analyse a permis d'identifier les principaux modes d'organisation adoptés par les écoles, les variations de ces modes d'organisation, les difficultés rencontrées par les écoles ainsi que les solutions qui ont été recherchées par celles-ci. L'un des avantages de cette démarche est de pouvoir, en tout temps, remonter aux données initiales sur lesquelles se fondent la synthèse des données.

6. Les apprentis face à l'usage des TIC

Deux enquêtes par questionnaires ont été réalisées auprès des apprenants. Nous donnons ici un aperçu de la première enquête conduite avant que ne débute les expériences pilotes. Son but était de connaître le degré de familiarisation des apprentis avec les technologies de l'Internet. 800 apprentis et apprenties ont répondu à cette enquête. Les trois-quarts sont de sexe masculin ; ils/elles ont le plus souvent entre 16 et 20 ans. Les résultats sont intéressants sur plusieurs plans. On y apprend notamment qu'en matière d'équipement informatique, une majorité des jeunes interrogés ont accès à un ordinateur et à une connexion Internet depuis leur domicile. En effet, 96% des apprentis déclarent

disposer d'un ordinateur à la maison, et 83% ont une connexion Internet. La disponibilité des outils informatiques ne semble donc pas constituer un obstacle majeur à une utilisation pédagogique de la communication médiatisée.

Les jeunes interrogés expriment généralement un haut degré de confiance quant à leur maîtrise de ces outils, comme le montrent les graphiques 2 et 3.

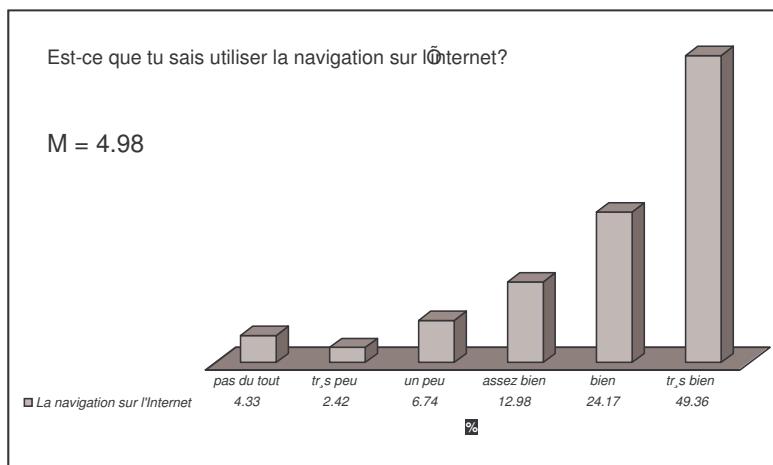


Figure 2 : Sentiment de maîtrise de la navigation sur l'Internet

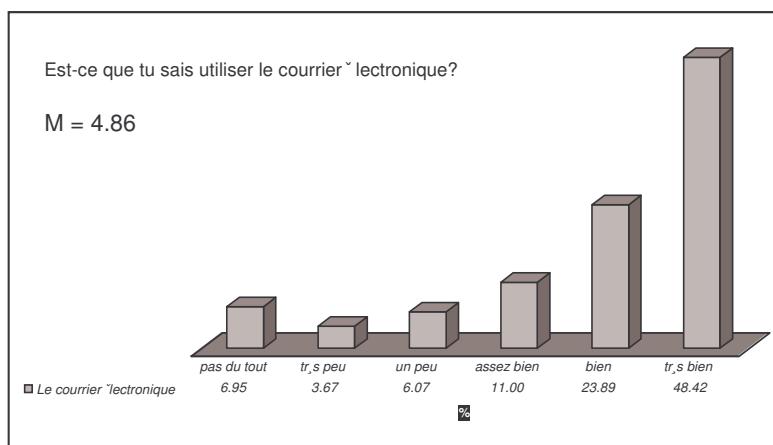


Figure 3 : Sentiment de maîtrise du courrier électronique

L'Internet se révèle être plus fréquemment utilisé pour un usage privé que pour un usage scolaire. Un transfert des *pratiques privées* aux *pratiques scolaires* ne semble pas aller de soi comme le montrent les graphiques 4 et 5.

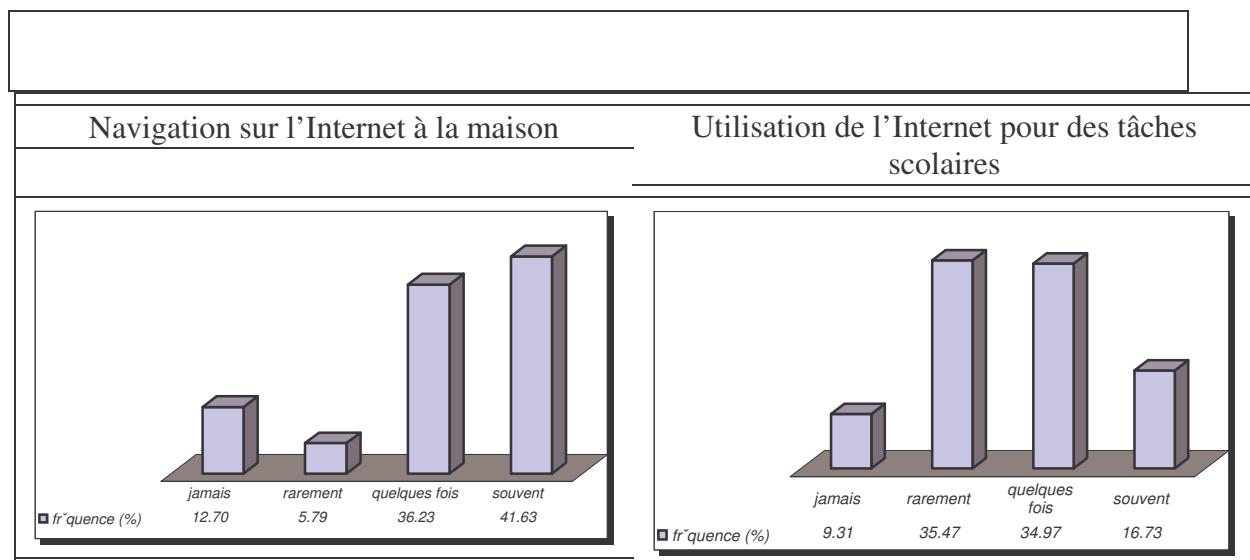


Figure 4 : Utilisation privée et scolaire de l'Internet

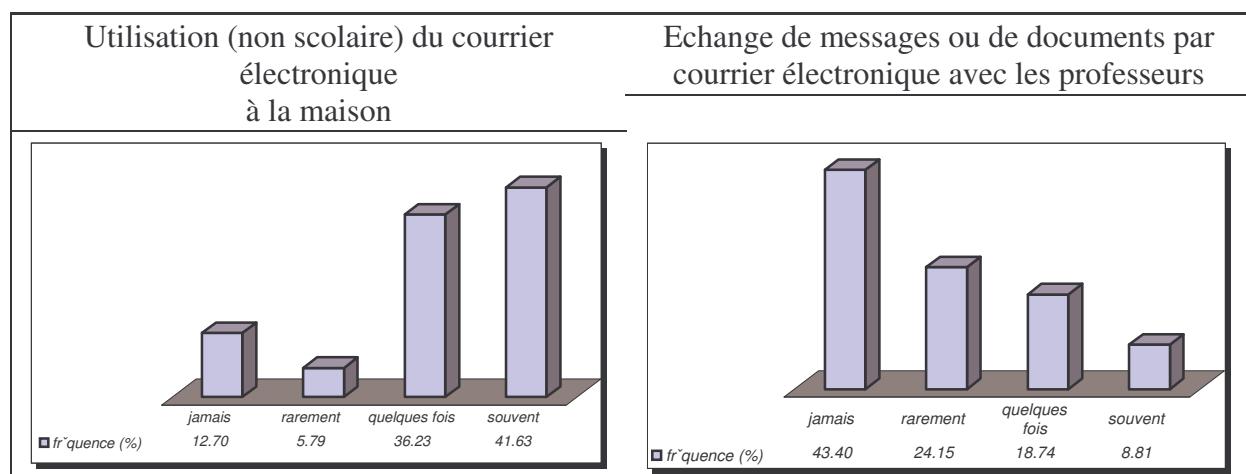


Figure 5 : Utilisation privée et scolaire du courriel

Notons encore que les apprenants interrogés se montrent dans l'ensemble plutôt favorables à une utilisation plus fréquente des technologies de la communication à des fins scolaires (Cf. graphique 6)

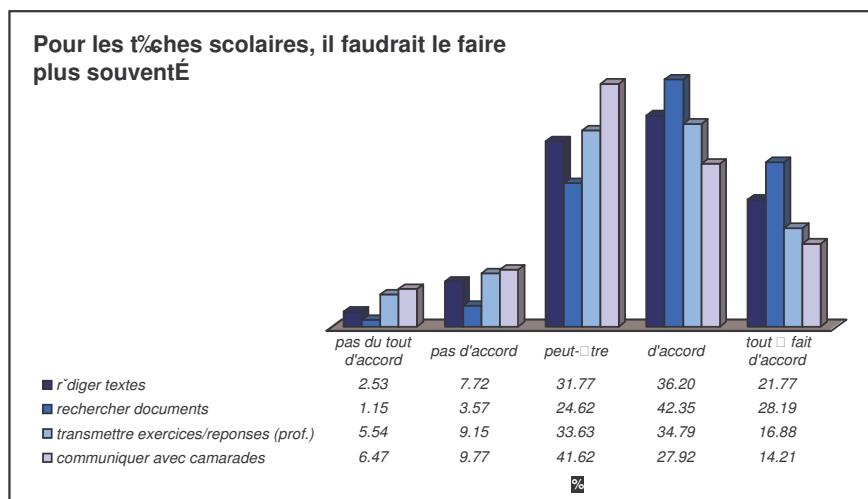


Figure 6 : Degré d'accord avec le développement de différentes utilisations des TIC

7. Conclusion

Pour conclure, nous reprendrons quelques constats auxquels nous a conduits l'étude présentée dans cette contribution⁴. Relevons tout d'abord que selon les types de formation, les besoins perçus, les aspirations, ou encore selon les équipements et les ressources disponibles, de multiples usages pédagogiques des TIC tendent à se développer. L'utilisation des TIC répond en effet à de multiples besoins : par exemple, des écoles misent en priorité sur les technologies de la communication pour rester en contact avec leurs élèves durant certaines périodes de stage ; une école souhaite mettre en ligne un matériel de cours complet à l'attention des élèves fortement engagés dans des activités sportives et de ce fait souvent absents de l'école ; d'autres écoles attendent des TIC un support pour des travaux de groupes à distance, dans le prolongement du travail fait en classe ; d'autres sont prioritairement centrées sur la mise à disposition d'exercices en ligne, notamment dans un but de révision en vue des examens finaux. D'autres enfin, explorent la possibilité de remplacer certains jours d'école par un travail d'étude à distance, pour éviter les heures de routes qui séparent l'école professionnelle du lieu de domicile ou d'apprentissage, ceci surtout dans certaines régions de montagne. Dans chacune de ces situations, l'usage d'un ENT remplit un rôle particulier, avec tantôt l'accent mis sur les outils de communication et de collaboration, tantôt sur la mise à disposition et l'échange de documents.

Le sens de ces usages n'est cependant pas d'emblée partagé par les partenaires d'un projet, au sein d'un établissement. Ce sens est à élaborer et à négocier en cours d'expérience, non seulement entre les enseignants et les responsables scolaires engagés dans le projet, mais aussi avec les apprenants concernés. La question des usages se trouve par conséquent étroitement liée à celle des cadres d'émergence d'un projet au sein d'un établissement, et à la manière dont sa conception et sa mise en oeuvre sont conduites.

⁴ Un rapport détaillé présente l'ensemble des observations et analyses: Perret, J.-F. & Grossen, M. (2005) E-Learning dans les écoles professionnelles: évaluation d'expériences pilotes. Rapport final du mandat OFFT, "Evaluation des Ecoles pilotes - Projet ICT.SIBP-ISPFP 2001-2004". Lugano: Istituto Comunicazione e Formazione USI et Institut de Psychologie, UNIL. (378 p.).

RAPPORT D'ACTIVITES DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

Octobre 2004 – Septembre 2005

1. Membres

1.1. Enseignement universitaire et recherche¹

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeur et directrice de l’Institut ; Luca Bausch, chercheur associé ; Vittoria Cesari Lusso, responsable du module II du Diplôme et co-responsable, avec Nathalie Muller Mirza, responsable du Module Transversal du Diplôme intercantonal des Formateurs et formatrices d’adultes (DIFA) ; Jean-François de Pietro, chercheur à l’IRDP, engagé sur mandat ; Ismaël Ghodbane, chargé d’enseignement ; Heinz Gilomen, professeur invité ; Antonio Iannaccone, professeur invité ; Alaric Kohler, assistant ; Sophie Lambolez, assistante ; Pascale Marro, chercheure associée ; Nathalie Muller Mirza, maître-assistante ; Sheila Padiglia, collaboratrice CVS ; Jean-François Perret, chargé de cours ; Luc-Olivier Pochon, chercheur associé ; Tania Pushkareva, visiting scientist ; Raffaella Rosciano, chargée d’enseignement ; Valérie Tartas, collaboratrice scientifique ; Uri Trier, professeur invité ; Sophie Willemin, assistante de recherche ; Tania Zittoun, chercheure associée.

1.2. Secrétariat

Marie-France Allaz, secrétaire.

2. Enseignement

2.1. Enseignements au sein de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Ces enseignements sont fréquentés par des étudiant-e-s relevant de différents cursus :

- Licence en lettres et sciences humaines, avec la psychologie comme branche principale, secondaire ou complémentaire, ou prévoyant, grâce à la convention existante, de poursuivre en 3ème année à l’Université de Genève pour obtenir une Licence en sciences de l’éducation ;
- Licence en sciences humaines et sociales (interfacultaire) avec la psychologie comme discipline principale, module complémentaire (spécialisant ou introductif) et module de recherche ;
- Licences de la Faculté de droit et des sciences économiques et sociales (cours à option) ;
- Certificat d’études supérieures en psychologie (préparé dans certains cas comme post-grade en vue d’un doctorat) ;

¹ Le financement par l’Université n’assure qu’une partie de l’Institut (1 professeur ordinaire, 1 maître-assistant, 1 assistant et 3,5 heures de chargés d’enseignement), le reste relevant de fonds privés, de mandats de bourses et de volontariat.

- Certificat de formation permanente en psychologie et sciences de l'éducation, suivi par certains comme une fin en soi, et par d'autres comme les deux premières années d'une Licence en sciences de l'éducation complétée ultérieurement à l'Université de Genève ;
- Doctorat en sciences humaines ;
- Diplôme d'orthophonie-logopédie.

1. Le cours de *psychologie générale et sociale* a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont sur le thème "Grandir et penser: les étapes de la socialisation" et par Raffaella Rosciano sur le théme "La cognition sociale et la pensée enfantine".

2. Le cours de *psychologie de l'intersubjectivité*, sur le thème "Construction de soi-construction de l'autre: approches culturelles du développement de l'individu en psychologie" a été assuré par Nathalie Muller Mirza, avec le concours, durant son congé maternité, d'Antonio Iannaccone (Université de Salerne) et de Raffaella Rosciano.

3. Le cours-séminaire *Analyse psychosociologique de pratiques professionnelles et culturelles* a été assuré par Sophie Lambolez.

4. Les *Travaux pratiques I* "Introduction aux méthodes de recherche en psychologie" ont été dispensés par Sophie Lambolez et Pascale Marro.

Les *Travaux pratiques II et III* ont été encadrés par Nathalie Muller Mirza, avec la collaboration d'Antonio Iannaccone, Ismaël Ghodbane et Anne-Nelly Perret-Clermont.

5. Le cours-séminaire *Psychologie de l'apprentissage et dispositifs de formation* a été assuré par Jean-François Perret, en collaboration avec Luc-Olivier Pochon chargé de recherche à l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP).

6. Le cours-séminaire *Psychologie et évaluation des compétences : une perspective internationale* (semestre d'été) a été offert par Heinz Gilomen (du département "Santé, Droit, Education et Sciences " de l'Office Fédéral de la Statistique, Neuchâtel), avec le concours de ses collaborateurs.

7. Le séminaire *Questions choisies*, a été assuré par Antonio Iannaccone.

8. Le séminaire *Questions spéciales* a été dispensé par Anne-Nelly Perret-Clermont durant le semestre d'hiver. Vittoria Cesari a également suivi quelques étudiants.

9. Le séminaire *Epistémologie et méthodologie de la recherche en psychologie* a été assuré au semestre d'hiver par Anne-Nelly Perret-Clermont.

10. Le cours-séminaire *Aquisition et transmission de savoirs dans les situations quotidiennes* a été assuré au semestre d'hiver par Ismaël Ghodbane.

11. Les colloques de recherche ont accueilli :

- Jean-François Perret : "*De l'impact des technologies de la formation sur le métier d'étudiant; le cas du cours de linguistique Swissling-CVS.*"
- Luc-Olivier Pochon (IRDP) : "*A la recherche des traits culturels liés aux technologies de l'information*"

- Sarah Pain : "Interprétations et modalités thérapeutiques des problèmes d'apprentissage"
- Fritz Staub (Université de Zurich) : "Settings and tools for the advancement of teacher learning: the case of content-focused coaching"
- Jean-Pierre Deconchy (Université de Paris X-Nanterre) : "Les faits sociaux sont-ils des "choses" sur lesquelles on peut expérimenter?"
- Eric de Rosny (s.j., Cameroun) : "Sorciers, guérisons et espaces thérapeutiques"
- Sophie Willemin : "Adolescence et apprentissage à distance"
- Andrée Tiberghien (Ecole Normale Supérieure, Lyon) : "Enseignement et apprentissage de la physique"
- Kurt Reusser et Christine Pauli (Université de Zurich) : "Scaffolding students' understanding and mathematical problem solving: The binational video study (Switzerland, Germany) on mathematics instruction and its methodological approach and challenges"

12. Dans le cadre de la licence interfacultaire (ethnologie, géographie, psychologie, sociologie), le séminaire *Objets partagés, perspectives croisées* a été animé par Christian Ghasarian, Anne-Nelly Perret-Clermont, Francesca Poglia Milet et Ola Soderstrom.

13. Nathalie Muller Mirza, Jean-François Perret et Anne-Nelly Perret-Clermont encadrent des étudiants dans l'élaboration de leur mémoire ; cette dernière aussi pour les thèses de doctorat.

14. Le cours-séminaire *Psychologie de l'apprentissage et dispositifs de formation* a été assuré par Jean-François Perret, en collaboration avec Luc-Olivier Pochon chargé de recherche à l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP).

2.2. Autres enseignements au sein de l'Université de Neuchâtel

Dans le cadre de la formation des orthophonistes, Anne-Nelly Perret-Clermont et Pascale Marro ont assuré l'enseignement de *Psychologie de la relation*. Pascale Marro est également chargée des cours de *Psychologie de la communication* et de *Psychologie du développement*.

2.3. Enseignements dans le cadre de collaborations suisses ou européennes

Anne-Nelly Perret-Clermont représente l'Institut de Psychologie au sein du Diplôme de Travail Social, dont le siège est à Neuchâtel, mais qui est le fruit d'une collaboration entre toutes les universités et les écoles de travail social romandes.

Anne-Nelly Perret-Clermont a dispensé un enseignement "Travail, formation et développement", à Veysonnaz, 27-29 octobre 2004, au Séminaire romand de 3ème cycle en Sciences de l'Education, dans le cadre de la CUSO (Conférence des Universités de Suisse Occidentale)

Tania Zittoun et Anne-Nelly Perret-Clermont ont assuré le cours "Reconstructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez des

"jeunes adultes" au cours de 3^e cycle CUSO "La construction psychologique de l'identité religieuse: approches croisées , modèles et méthodes", à Lausanne, le 28 janvier 2005.

Jean-François Perret est chargé de cours à l'Université de la Suisse Italienne. Son cours est intitulé *Théories de l'apprentissage et du développement cognitif*.

Antonio Iannaccone a enseigné *Psicologia generale e Psicologia dell'educazione* à l'Université de Salerne (I).

2.4. Autres enseignements

A l'Università della Svizzera Italiana, Sophie Willemin et Anne-Nelly Perret-Clermont ont assuré le cours "Apporti della ricerca educativa alla pratica pedagogico/didattica e gestionale" dans le cadre du Master in gestione della formazione, 7 octobre 2005.

Dans le cadre du DIFA, Nathalie Muller Mirza est responsable dans le Module 2 "Processus et dynamiques en formation d'adultes" de l'unité 3 : "La communication et l'interaction en formation d'adultes: théories et modèles d'action", et co-responsable avec Vittoria Cesari de l'unité "Formation à la recherche " du Module transversal.

Ismaël Ghodbane est chargé de cours en *Psychologie sociale* en 1^{ère} année de formation d'Éducateurs-rices de la Petite Enfance (EPE) au centre Pierre Coullery de La Chaux-de-Fonds (semestre d'hiver).

3. Axes de recherche

3.1. Interactions socio-cognitives

Relations entre apprentissages et modes d'action pédagogiques

Pascale Marro et Anne-Nelly Perret-Clermont, avec la collaboration de Alaric Kohler, participent au projet "Ecole et Sciences Cognitives " avec C. Sorsana de l'Université de Toulouse 2, A. Trognon de Nancy 2 et J.-P. Roux de l'IUFM D'aix-Marseille. Ce projet porte sur "la dynamique des apprentissages : des fonctions cognitives à l'élaboration des connaissances - relations entre apprentissages et modes d'action pédagogiques". Il vise à obtenir une description interlocutoire des interactions entre les enfants, à partir de protocoles de résolution de problèmes et de situations de conception et fabrication d'objets.

Alaric Kohler a participé à la réunion de travail des 29-30 avril 2005, puis à la dernière rencontre (30 septembre 2005) où a été présenté une partie des résultats concernant l'argumentation des élèves aux pré- et post-tests.

Interactions sociales et conversations à distance

Sophie Lambolez étudie, dans le cadre de sa thèse de doctorat (préparée en co-tutelle avec l'Université de Nancy 2, sous la co-direction des Professeurs A. Trognon et A.-N. Perret-Clermont), le cas de l'assistance-dépannage informatique par téléphone. Ce travail vise à mettre en lumière les mécanismes interactionnels relatifs à une situation d'aide par

téléphone et, d'une façon plus générale, d'accéder à la construction de l'intercompréhension des deux interlocuteurs au fur et à mesure du déroulement de leur conversation.

L'objectif de cette étude est de montrer à la fois les mécanismes de diagnostic et de résolution de problèmes à distance (l'identification du problème, le guidage vers la solution), et aussi tout ce qui concerne les aspects "humains" de ce type d'échanges (la gestion du stress et de l'impatience de l'utilisateur, la capacité de l'expert à expliquer à son interlocuteur la cause du dysfonctionnement et sa solution en évitant les termes techniques, à vérifier sa compréhension, à reformuler le cas échéant, etc.), dans un contexte d'efficacité et de rapidité indispensable à un tel service.

Mara Milan participe à cet axe de recherche avec le thème : "Etude des conversations dans un call center d'une compagnie d'assurance" en collaboration avec Sophie Lambolez.

Interactions apprenants et transferts d'apprentissage

Autour du corpus "Kohs", Valérie Tartas et Anne-Nelly Perret-Clermont ont poursuivi leurs travaux d'élaboration d'une méthodologie permettant d'observer, en "laboratoire", la co-élaboration d'une compétence et sa transmission à autrui, aboutissant à une publication.

Baruch Schwarz et Anne-Nelly Perret-Clermont ont retravaillé les données analysées par Alain Trognon et Pascale Marro du corpus "blocs et proportions" afin de tenter de clarifier ce qui peut être entendu par "apprentissage". Parallèlement Alain Trognon poursuit les tentatives de formalisation.

Rapports de propriété dans l'expérience enfantine

Le projet de thèse de Raffaella Rosciano porte sur les rapports de propriété dans l'expérience enfantine. L'idée de propriété semble constituer un des piliers de notre société et de sa façon de gérer les rapports sociaux, économiques et juridiques. Cette notion semble jouer aussi un rôle non négligeable dans les processus identitaires.

Dans son travail de thèse, Raffaella Rosciano s'interroge, en termes psychosociaux, sur la genèse ainsi que sur l'origine des rapports qui peuvent être décrits en termes de propriété et d'appartenance. Elle tente de décrire les rapports de propriété qui se tissent dans l'expérience enfantine à partir des activités des enfants dans leurs systèmes de vie quotidienne (en famille et dans les crèches) avec le souci de ne pas sur-interpréter le comportement des enfants sur la base d'une logique centrée sur l'adulte.

Après une phase d'observations exploratoires, cette année universitaire a été vouée à la recherche d'un terrain d'observation, qui sera la crèche Espace de Vie Enfantine (EVE), secteur universitaire, à Genève.

3.2. Dispositifs de formation et technologies de l'information et de la communication

Argumentation et TIC

Le projet européen DUNES (Dialogic & argumentative negotiation Educational Software), financé, pour la partie européenne, par le 5ème Programme-cadre de l'Union Européenne et pour le partenaire suisse, par l'OFES (devenu le Secrétariat à l'Education et à la Recherche), s'est achevé le 31 août 2004 après une durée de 30 mois. Il avait pour objectifs de développer et tester un logiciel permettant l'acquisition de compétences argumentatives.

Les premiers résultats ont été présentés depuis devant différents publics (HEP, enseignants, chercheurs et responsables dans le domaine des TIC) et ont suscité des échos très favorables. Dans la continuité des réflexions sur le lien entre argumentation et enseignement-apprentissage, une équipe de chercheurs provenant de différents pays, invités par Anne-Nelly Perret-Clermont et Nathalie Muller Mirza, participent à la rédaction d'un ouvrage. En collaboration avec l'équipe neuchâteloise (Sophie Lambolez, Valérie Tartas et d'autres collègues), elles préparent des articles scientifiques et des communications.

L'Institut de Psychologie (A.-N. Perret-Clermont, J.-F. Perret, N. Muller Mirza, S. Padiglia, A. Kohler) participe également au Campus Virtuel Suisse (CVS) "Argumentum", coordonné par le professeur Eddo Rigotti (Université de Suisse italienne). Sa contribution se fera notamment dans la préparation de cours, à disposition sur le Net, sur le thème de la psychologie de l'argumentation. Certains enseignements délivrés par l'Institut de Psychologie pour les étudiants en 2ème de BA et en 2ème cycle de licence poursuivent les réflexions autour des processus psychosociaux de l'argumentation (notamment les séminaires "Argumentations sauvages et savantes" (N. Muller Mirza), "Les ressources sociales et culturelles de l'argumentation" (N. Muller Mirza), "Représentations sociales et connaissances scientifiques" (J.-F. Perret)). La CUS/SUK a octroyé un subside important pour le projet "Argumentum" auquel collaborent l'Université de la Suisse Italienne, l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel et le Département de Sociologie (Professeur Franz Schultheis) de l'Université de Genève.

En tant que collaboratrice du projet Argumentum du Campus Virtuel Suisse Sheila Padiglia s'attelle avec Anne-Nelly Perret-Clermont, Nathalie Muller et Alaric Kohler à la création d'un cours on-line sur la psycho-pédagogie de l'argumentation. Elle prend également en charge la coordination de la participation suisse au CVS Argumentum, gère les dossiers de postulation au 6e programme-cadre et soutient la préparation d'un ouvrage sur argumentation et école. Alaric Kohler pour sa part s'intéresse dans le cadre de son travail de doctorat au rapport entre argumentation et apprentissage.

Deux nouveaux projets européens sur ce sujet viennent d'être acquis.

L'Institut de Psychologie (A.-N. Perret-Clermont; N. Muller Mirza) participe à l'élaboration de cours sur la "Communication interculturelle" qui seront mis à disposition sur le Campus Virtuel Suisse. Ce projet est coordonné par le professeur E. Poglia de l'Université de Suisse italienne; d'autres institutions y participent: l'Université de Genève (prof. C. Perregaux), l'Université de Neuchâtel (prof. A.-N. Perret-Clermont et E. Hertz) et le CCSP de l'Université de Suisse italienne (prof. L. Cantoni; e-lab). L'objectif principal de ce projet est de former les étudiants à des connaissances et des savoir-faire

sur les mécanismes communicationnels, psychologiques, sociaux et culturels à la base de la communication interculturelle.

Pour l'Institut de Psychologie, il s'agit de créer des cours disponibles notamment pour les étudiant-e-s du BA et d'un MA dans le domaine de la psychologie.

Nouveaux dispositifs de formation: analyse des usages des technologies de l'information et de la communication

Jean-François Perret, avec l'Université de la Suisse Italienne, a conduit l'évaluation de plusieurs dispositifs d'enseignement en partie *on line*, avec une attention particulière aux nouvelles compétences exigées des étudiants. Dans le secteur de l'enseignement universitaire, deux projets du Campus Virtel Suisse ont ainsi fait l'objet d'une observation systématique : le cours de linguistique *Swissling* conçu par le Professeur Eddo Rigotti (USI) et le cours d'architecture *I-Structure* conçu par le Professeur A. Muttoni (EPFL). Par ailleurs, sur mandat de l'Office Fédéral de la Formation et de la Technologie et avec Michèle Grossen, Professeure à l'Université de Lausanne, Jean-François Perret a piloté l'évaluation d'une vingtaine d'écoles professionnelles engagées, à titre d'écoles pilotes, dans l'utilisation pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (Projet ICT.SIBP-ISPFP 2001-2004). Parallèlement à ces évaluations, des recherches exploratoires sont conduites en vue de développer une meilleure connaissance des pratiques de lecture et d'études qu'adoptent les étudiants universitaires au cours de leur formation. Dans le cadre de ces thématiques, deux mémoires de licence ont été réalisés, il s'agit de ceux de Sheila Padiglia ("Ce projet c'est le rêve ! TIC et élaboration d'un projet de formation professionnelle : l'imaginaire comme ressource") et de Deniz Gyger ("Dynamiques psychosociales dans la création d'un espace d'innovation : une étude de cas").

Adolescence et apprentissage à distance

L'Institut de Psychologie (et plus particulièrement Sophie Willemin et Anne-Nelly Perret-Clermont) avec Dieter Schürsch de l'Université de la Suisse Italienne, poursuit sa recherche sur les apprentis dans un des projets de *movingAlps*.

Suite aux observations faites sur le terrain, dans le cadre du Progetto Muratori (projet *movingAlps*), et aux entretiens avec les enseignants, les apprentis, et leurs familles, une attention particulière a été portée aux processus d'apprentissage et aux enjeux relationnels et communicationnels qui émergent dans ce contexte socioculturel et de formation particulier. Plus précisément, nous nous sommes intéressées à la relation entre l'apprenti et l'enseignant au travers de cette plate-forme. Dans le cadre de cette expérience d'enseignement à distance, à quelles tensions est soumise la relation enseignant-élève-savoir ?

Nous souhaitons mettre en évidence à quels niveaux le cadre scolaire traditionnel est modifié et mettre en particulier l'accent sur le changement de modalité d'interactions (prédominance de l'écrit, communication asynchrone, absence de face à face, ...). En effet, bien qu'intéressés et motivés par l'usage des TIC, les élèves et les enseignants ont montré et nommé une certaine nostalgie du face à face et du cadre scolaire traditionnel. Il s'agit de comprendre l'origine de cette nostalgie comme par exemple l'importance et la ou les fonctions de la relation enseignant-élève dans le cadre de la formation professionnelle et promouvoir une réflexion sur la place de la technologie dans ce contexte particulier.

3.3. Processus d'apprentissage, processus identitaires et formation à l'âge adulte

Formation d'adultes

Depuis septembre 2004, le DIFA bénéficie d'une structure renouvelée. 14 participants se sont inscrits pour les deux années de formation 2004-2006. Dans ce cadre, en parallèle à leurs activités de conceptualisation du dispositif et de formation, N. Muller Mirza et V. Cesari, en collaboration avec Luca Bausch, continuent leurs réflexions sur les enjeux cognitifs et identitaires de la formation à la recherche et à l'analyse des pratiques. Partant de certaines observations selon lesquelles la "posture chercheur" semble particulièrement difficile à expérimenter en tant que formateur (à la fois dans la mesure où les représentations liées au monde de la recherche sont relativement négatives et où la démarche vient parfois à l'encontre des pratiques de formateur, comme par exemple lorsqu'il s'agit de recueillir des données plutôt que de proposer directement des solutions à un problème rencontré), elles ont entrepris d'étudier de manière plus détaillée les caractéristiques de la formation à la recherche et de l'analyse des pratiques. En fonction des réponses à un questionnaire et de leurs observations sur le "terrain" de la formation, elles cherchent à mieux comprendre ce qui se joue lorsque des formateurs sont initiés à la démarche de recherche et à l'analyse des pratiques, et les apports de ce type d'apprentissage. Elles mettent également en évidence le fait que, contrairement à un certain discours dans le domaine de la formation d'adultes qui voudrait que les contenus se structurent en fonction des "besoins" des participants, certains besoins naissent et émergent au sein même des formations proposées... Une communication sur cette thématique a été présentée dans le cadre du colloque de la Société suisse de la recherche en éducation (SSRE) au mois de septembre 2005, et des articles sont en préparation.

Réflexions méthodologiques, intersubjectivité et recherche en éducation

Dans la continuité d'une démarche réflexive sur ses propres pratiques de recherche, Nathalie Muller Mirza avait déjà cherché à saisir la portée de différents genres d'écriture lorsqu'il s'agit de rendre public les résultats de ses analyses, en considérant le triangle heuristique "chercheur-informateurs-objet d'étude". Il s'agit maintenant de porter son regard de manière plus systématique sur l'interaction entre le chercheur et ses informateurs, et de mettre en lumière les processus d'asymétrie qui peuvent s'y déceler. En partant du point de vue selon lequel toute situation de recherche est une situation de communication, elle montre la portée d'une analyse de l'"architecture de l'intersubjectivité" entre chercheur et informateurs, à la fois dans le but de saisir le sens des données recueillies et de fonder une approche culturelle de la psychologie pour laquelle les processus d'interprétation sont le cœur même de son objet d'étude.

Apprentissages dans des situations informelles et culture Techno

Le projet de thèse d'Ismaël Ghodbane, "L'école de la nuit : Un mix de savoirs" porte sur les conditions de mobilisation de savoirs acquis de manière informelle durant l'exercice d'activités culturelles dans la sphère des musiques électroniques chez les jeunes.

La culture Techno est un champ de recherche que plusieurs sociologues, ethnologues ou encore ethnomusicologues ont choisi d'investir. Toutefois ce champ relativement nouveau s'avère être aussi fécond pour une psychologie de l'apprentissage en situations informelles.

L'objectif de cette recherche est de comprendre comment des jeunes adultes apprennent à travers leurs activités culturelles, liées au monde de la musique électronique (DJaying, VJaying, production originale musicale par le biais d'échantillonner et/ou d'ordinateurs...) des savoirs liés aux Technologies de l'Information et de la

Communication (TIC) mais également des savoirs sociaux, techniques, relationnels, artistiques, administratifs, ou autres. Outre leur existence, le devenir de ces savoirs est une problématique majeure. Il s'agit d'en comprendre les conditions de mobilisation, qui pourraient être liées à des processus d'apprentissage, mais aussi à des questions socio-identitaires, culturelles, affectives, et à la présence (ou l'absence) de soutiens sociaux.

Cette année universitaire a permis d'entrer de plein pied dans la phase de recueil de données. Des observations au sein de communautés de jeunes, dans le cadre d'évènements de plus ou moins grande échelle, et dans différents contextes (de la soirée organisée en discothèque, à la *free party*, évènement illégal et restreint, et au *technival*, festival techno en plein air pouvant rassembler jusqu'à 100000 personnes en France) ont pu être menées.

3.4. Droit et Psychologie

Flora Di Donato s'intéresse à la dimension sociale et culturelle des systèmes juridiques et de la pratique judiciaire. A partir de la dimension d'interprétation dans le processus de production-application des normes juridiques, l'activité du juge est située dans le contexte social et culturel plus large auquel il appartient. A travers la prise en compte des perspectives herméneutiques les plus récentes, la finalité de son parcours de doctorat est d'analyser l'activité de "construction judiciaire du cas d'espèce" en tant que produit des interactions entre le juges et les autre acteurs de la scène judiciaire (avocats et clients).

Ce parcours de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat que Flora Di Donato a commencé en novembre 2003 grâce à une bourse de l'Université de Naples, et qui s'inscrit aujourd'hui dans une formule de co-tutelle grâce à un accord entre le Professeur Pascal Mahon de la Faculté de Droit de l'Université de Neuchâtel et le Professeur Angelo Abignente, de l'Université de Naples

3.5. Projet Kant : "L'intervention et le devenir des connaissances antérieures des élèves dans la dynamique des apprentissages scolaires"

Le projet Kant "L'intervention et le devenir des connaissances antérieures des élèves dans la dynamique des apprentissages scolaires" est financé et soutenu par le Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies (France) et rassemble :

- des didacticiens de la chimie, de la physique et des mathématiques :
 - une équipe de l'ADEF (académie d'Aix-Marseille) réunie sur ce projet autour d'un noyau issu de l'INRP et du CIRADE : A. Mercier, C. Dollo, C. Felix, C. Andreucci, J.P. Froment, M.C. de Redon, G. Sensevy ;
 - un autre groupe de recherche COAST issu de l'UMR ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) (EA 848) du CNRS basé à Lyon : J.F. le Maréchal, A. Tiberghien, K. Robinault, L. Veillard, S. Coppé ;
- l'équipe de Didactique comparée de l'Université de Genève : M.L. Schubauer-Leoni, F. Ligozat, V. Chiesa-Millar ;
- des psychologues de l'apprentissage de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel : A.N. Perret-Clermont, I. Ghodbane, P. Marro et V. Tartas.

Ces chercheurs se sont réunis les 2 et 3 décembre 2004 à Lyon et le 22 juillet à Genève. L'objectif est de traiter de l'articulation entre les connaissances disciplinaires et les connaissances préalables (en particulier celles associées aux pratiques culturelles) en situation d'apprentissage sur la base de corpus récoltés par chaque équipe et échangés.

3.6. Périodes de transition

Tania Zittoun, qui est restée en contact avec l'Institut de Psychologie depuis l'Université de Cambridge, et qui est très souvent sollicitée par nos étudiants (préparation de questions spéciales), mène actuellement des travaux portant sur le développement au cours de la vie, et en particulier sur les périodes de transition - devenir adulte, devenir parent, entrée dans la retraite... S'intéressant aux formes de connaissances non formelles utiles pour résoudre les difficultés de ces périodes, et en particulier les connaissances ou les compétences liées aux interactions avec des romans, des films ou des chansons, ou qui sont liées à la fréquentation de textes religieux. Quelles sont les conditions dans lesquelles des romans ou des films deviennent effectivement des ressources symboliques ? Il s'agit donc de décrire et de mieux comprendre les processus de la médiation sémiotique de la pensée et de l'élaboration émotionnelle et aussi de développer des méthodologies qui permettent d'étudier les processus complexes par lesquels des personnes se développent par et dans leurs environnements sociaux et culturels.

3.7. Recherche "Comment les familles fêtent-elles Noël?"

Dans le cadre d'une collaboration avec l'Institut de Théologie pratique de l'Université de Berne (prof. M. Baumann), l'Institut de Psychologie participe au Projet Partiel n.3 "Comment les familles fêtent-elles Noël?", au sein du Programme National de Recherche n.52 "L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation". La recherche, coordonnée pour l'Institut de Psychologie par Nathalie Muller Mirza, a pour but de recueillir des données à travers des entretiens avec des enfants, leurs parents et grands-parents de le canton du Jura. Il s'agit en particulier d'étudier les processus psychosociaux associés à cette fête (de construction identitaire et de transmission intergénérationnelle), et notamment autour des questions du sens que cet événement revêt aux yeux des participants.

4. Participation à des rencontres scientifiques et écoles d'été

Sophie Lambolez a assisté au Colloque "Perception du temps" organisé par Jacques Royer et Franco Romerio (Centre Universitaire d'étude des problèmes de l'énergie (CUEPE)) à l'Université de Genève, le 9 février 2005.

Elle a également participé au Séminaire romand de 3ème cycle en Sciences de l'Education (dans le cadre de la CUSO), organisé par l'Université de Genève, à Veysonnaz, 27-29 octobre 2004, sur le thème " Travail, formation et développement ".

S. Lambolez a animé, avec François Audiger et Philippe Perrenoud (Université de Genève), les 3 journées de l'Unité d'Intégration dans le cadre du DESS "Sciences de

l'Education : théories, pratiques et dispositifs de formation de d'enseignants", les 15 janvier 2005, 12 mars 2005 et 4 juin 2005.

Sophie Willemin et Sophie Lambolez se sont rendues au Colloque "Illettrismus", consacré à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme, organisé par l'Office fédéral de la culture, l'Office fédéral de la statistique et la Pädagogische Hochschule Aargau, le 1er juin 2005 à Aarau.

Les doctorants Sophie Lambolez, Raffaella Rosciano et Ismaël Ghodbane, ainsi que Sophie Willemin ont rencontré le professeur Jean-Pierre Deconchy dans le cadre d'une journée de travail Erasmus, les mardi 10 et mercredi 11 mai 2005.

Sheila Padiglia a participé au colloque "Advancing teacher learning" organisé par les Prof. Fritz Staub et Kurt Reusser de l'Université de Zurich en collaboration avec l'Université de Pittsburgh, qui s'est tenu au Monte Verità (Tessin) du 20 au 14 juin 2005.

Alaric Kohler a participé à l'IUFM de Aix-en-Provence à une réunion de travail (29et 30 avril 2005) pour le projet de l'action "Ecole et Sciences Cognitives" mené par Christine Sorsana en collaboration avec le Groupe de Recherche sur les Communications de Nancy : "La dynamique des apprentissages : des fonctions cognitives à l'élaboration des connaissances - relations entre apprentissages et modes d'action pédagogiques".

Rosciano Raffaella a suivi a participé à "Interfaces entre intersubjectivité et attachement dans la famille", symposium en l'honneur de Mme Fivaz-Depeursinge, au CHUV de Lausanne, 9 septembre 2004.

Le 3 décembre 2004 Flora Di Donato a participé à la journée scientifique "Il libero convincimento del giudice. Psicologia del ragionamento giudiziario e dei processi decisionali in ambito giudiziario" organisé par le laboratoire de Psychologie Juridique de la Faculté de Psychologie de l'Université de Bologne.

Ismaël Ghodbane a suivi l'école d'été du SIDOS, dont le thème était "les méthodes en sciences sociales". Deux séminaires ont été suivis : " SPSS and Statistics " dispensé par le professeur Horber, du 29 aout au 3 septembre, et " Participant Observation " par le professeur O'Reilly du 5 au 9 septembre 2005. L'inscription a fait l'objet d'un subside de la part du Fonds National Suisse.

Par ailleurs, il a suivi deux séminaires de l'école doctorale New Media In Education, les 11 et 12 avril 2005 au Valle Verzasca, et 23 et 24 mai 2005 à Milan.

Il a également participé à une rencontre du GREMES (Groupe de Recherche et d'Etude sur la Musique et la Socialité) le vendredi 11 mars à l'Université de La Sorbonne-ParisV.

5. Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Cesari, V., Muller Mirza, N. & Bausch, L. (2005). *La "posture chercheur" et la "posture réflexive" dans la formation d'adultes : quelle valeur ajoutée ? Quels enjeux identitaires ?* Communication dans le cadre du congrès SSRE, Lugano, 21-23 septembre 2005

Iannaccone A. & Marsico P. *"La multidimensionalità del rischio psicosociale: questioni metodologiche ed interpretative"*. Communication au VI Congrès National de la SIPSA (Società Italiana di Psicologia della Salute) "I contesti della salute". Napoli, 30 septembre al 2 octobre 2004.

Iannaccone, A., Ghodbane, I., Rosciano, R. (2004). *Il "mestiere di studente". Percorsi psicosociali di integrazione universitaria.* Communication présentée au 6^e Congresso Nazionale Orientamento alla scelta: Ricerche, Formazione, Applicazioni, 11-13 Novembre 2004, à Padoue (I).

Lambolez, S. (2005). *Comment apprendre en se faisant dépanner ?* Intervention au Colloque Didapro 2 "Progiciels, apprentissages scolaires et pratiques professionnelles", 29-30 septembre, Neuchâtel, Suisse.

Lambolez, S. (2005). *Dépannage et apprentissage ?* Intervention au Colloque Didapro 2 "Progiciels, apprentissages scolaires et pratiques professionnelles", 29-30 septembre, Neuchâtel, Suisse.

Marro, P., Lambolez, S. & Rosciano, R. (2005). *"Who is the expert, who is the novice ? An experimental and interlocutory analysis of learning in dyads".* Communication at the first ISCAR Congress (International Socitey for Cuture and Activity Research), 20-24 September, Seville (Spain).

Marro, P., Lambolez, S. & Rosciano, R. (2005). *Who is the expert, who is the novice ? An experimental and interlocutory analysis of learning in dyads.* Communication at the first ISCAR Congress (International Socitey for Cuture and Activity Research), 20-24 September, Seville (Spain).

Muller Mirza, N. (2004). *Le projet DUNES : Apprendre en échangeant.* Communication dans le cadre d'une Journée organisée par le RIFT (Laboratoire Recherche-Intervention-Formation-Travail) : "Les TIC au service de la formation", Université de Genève, 18 novembre 2004.

Muller Mirza, N. (2005). *Contributions de l'Institut de Psychologie au CVS Argumentum: une métaphore poéTIC.* Conférence à l'Université de Suisse Italiennne, 21 juin 2005.

Muller Mirza, N. (2005). *How to take into account asymmetries ? A tentative in cultural psychology.* Communication dans le cadre du symposium invité "The hidden asymmetries : a methodological concern" (coordonné par A.-N. Perret-Clermont), ISCAR, Seville, 20-25 septembre 2005.

Muller Mirza, N. (2005). *La "rencontre" entre concepteurs et bénéficiaires d'un projet participatif de formation à Madagascar : difficultés et apprentissages d'une communication interculturelle*. Conférence donnée à l'Institut d'Ethnologie de l'Université de Neuchâtel, 2 juin 2005..

Muller Mirza, N., Lambolez, S., Tartas, V. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). *Un logiciel pour échanger et apprendre : techniques et usages de DUNES*. Communication dans le cadre du congrès Didapro, Université de Neuchâtel, 29 septembre 2005.

Muller Mirza, N., Lambolez, S., Tartas, V., Perret-Clermont, A.N. & Darbellay, K. (2005). *Un logiciel pour échanger et apprendre : techniques et usages de Dunes*. Intervention au Colloque Didapro 2 "Progiciels, apprentissages scolaires et pratiques professionnelles", 29-30 septembre, Neuchâtel, Suisse.

Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., Darbellay, K., Ghodbane, I., de Pietro J.-F., Pochon, L.-O. & Lambolez S. (2004). *Exchanging Ideas to jointly construct knowledge: the Example of the DUNES tool*. Poster présenté au 6th International Conference on New Educational Environments (ICNEE), 27-30 Septembre 2004 à l'Université de Neuchâtel.

Muller Mirza, N., Tartas, V., de Pietro, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). *What is changing during argumentative activities mediated by a TIC? How dialogism could help us to better understand learning processes*. Communication dans le cadre du symposium "Dialogism and cognitive processes in teaching learning settings: How voices of others shape one another mind through semiotic mediation" (coordonné par V. Tartas & N. Muller Mirza): International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), Seville, 20-25 septembre 2005.

Perret, J-F (2004) *Devenir compétent ? Des élèves techniciens aux prises avec la fabrication assistée par ordinateur*. Conférence donnée dans le cadre du Séminaire de 3^{ème} cycle en Sciences de l'éducation : Travail, formation et développement. 27-29 octobre 2004.

Perret, J-F. (2005) *Quand l'usage des ICT fait-il le plus sens, en contexte de formation?* Conférence aux journées de la formation professionnelle : ICT dans la formation professionnelle, Quo Vadis? Lucerne, 24-25 février 2005.

Perret, J-F., Grossen M. & al. (2005). *Evaluation des projets des écoles pilotes: présentation et discussion des principaux résultats*. Animation d'un atelier dans le cadre des journées : ICT dans la formation professionnelle, Quo Vadis? Lucerne, 24-25 février 2005.

Perret, J-F. & Grossen, M. (2005). Developing computer-support learning environments in vocational education: a socio-cultural approach to the study of pilot projects. Communication à la Conférence de l'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), University of Cyprus, 23 -27 August.

Perret, J-F. & Grossen, M. (2005). *Constructing a shared understanding in a new technological environment: A situated and comprehensive approach to ICT in educational settings*. First International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) Conference, Séville, 20-24 septembre 2005.

Perret, J-F. & Perret, N-L. (2005) *Réformes curriculaires et sens du travail de l'étudiant : intérêt d'une perspective historique*. Communication au Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Genève, 12,14 septembre 2005.

Perret J.F. et Perret-Clermont A-N. (2005). *Sens, non-sens et contre-sens/Meaning, misconstrues and misunderstandings in learning activities of students in vocational training*. Exposé à la Journée d'études "Culture et Pensée/Culture and Thought" organisée par le Laboratoire Cognition, Communication et Développement à l'occasion de la remise du Doctorat honoris causa au Professeur J.S. Bruner à l'Université de Toulouse-le-Mirail, France

Perret J.F. et Perret-Clermont A-N.(2005). Participation à la table-ronde organisée par la Jeune Chambre économique de la Gruyère, le Centre d'Orientation de la Gruyère et la Fédération Patronale et Economique de Bulle: "La nouvelle Loi sur la Formation professionnelle répond-elle efficacement aux exigences et mutations de l'économie" présidée par Pierre-Etienne Joye, avec A. Berste, F. Genoud, C. Perney, F. Winkelmann, C. Castella, à Bulle le 3 février 2005.

Perret-Clermont A.-N. (2005) (à l'invitation de Cristina Schürch). Contribution à la table-ronde "Scoprire la Vallemaggia attraverso lo sguardo del bambino" (avec Patrizia Selleri de l' Univeristé de Bologne, Fabio Cheda, Giosanna Crivelli, Maria Luisa Delcò, et Dieter Schürch) à l'occasion de l'inauguration de l'exposition photographique Valle Maggia à Cavergno le 2 octobre 2005 (manifestations organisées par le projet minimovingAlps avec le soutien de Agfa, du Canton du Tessin, de la Fondation movingAlps, du Kiwanis, de Swisscom, de Theredbox, de Communication Design, de l'Office Fédéral de la Culture et de l'Université de Suisse Italienne).

Perret-Clermont, A.-N. (2005). Convenor and chair of the invited symposium "The hidden asymmetries : a methodological concern". ISCAR, Sevilla, September 2005.

Perret-Clermont, A.-N. (2005). Co-présidence de la table-ronde du Colloque sur la perception du temps, Université de Genève, Centre Universitaire d'Etude des Problèmes de l'Energie (CUEPE), le 9 février 2005. Organisation: Prof. Jacques Royer et Dr. Franco Romerio.

Perret-Clermont, A.-N. & Lambolez, S. (2005). *la perception du temps en psychologie*. Communication au colloque " Perception du temps" organisé par Jacques Royer et Franco Romerio (Centre Universitaire d'Etude des Problèmes de l'Energie (CUEPE) de l'Université de Genève), le 9 février 2005.

Perret-Clermont, A.-N. (2005). *Le désir d'apprendre chez les adultes*. Conférence dans le cadre du 18^e Forum Vision (3 et 6 septembre 2005), organisé à l'Université de Genève par l'Office pour l'Orientation, la Formation Professionnelle et Continue.

Perret-Clermont, A.-N. (2005). Présidence de la table-ronde "Le choix des études: hasard ou nécessité?" de la Quinzaine de la Science, Aula des Jeunes-Rives, Université de Neuchâtel, 18 mars 2005, avec M. Luc-Olivier Bauer, Administrateur du parc scientifique et technologique NEODE, M. Willy Benz, professeur d'astronomie à l'Université de Berne, M. Bernard Chaboz, formateur à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Mme Françoise Depéry, biochimiste, Training and Development Manager, Serono Manufacturing, M. Gilomen, vice - directeur de l' Office Fédéral de la Statistique et professeur à l'Université de Neuchâtel, M. Pascal Griener , professeur d'Histoire de l'Art à l'Université de Neuchâtel, Mme Anne Petitpierre-Sauvain, professeure de Droit à l'Université de Genève.

Perret-Clermont, A.-N. (2005). *Socio-cognitive conflict revisited*. Contribution to the symposium "Collectively shared activity: theoretical foundations and practical applications", convened and chaired by Maria Serena Vegetti and Vladislav Lektorsky, ISCAR Conference, Sevilla, 20-24 September 2005.

Perret-Clermont A.-N., Kohler A. & Gyger Gaspoz D.(2005). *"Field-led" research as an alternative to "applied" research? Lessons learned from the Swiss programs DORE I & DORE II*. Contribution to the symposium "Analysis of societal practice for societal development" convened and chaired by Seith Chaklin, ISCAR Conference, Sevilla, 20-24 September 2005.

Perret-Clermont, A.-N. & Pochon L-O. (2005). *Piaget neuchâtelois*. Communication au Colloque Didapro 2, "Deuxièmes journées francophones de didactique des progiciels", 28-30 septembre 2005 à Neuchâtel.

Perret-Clermont, A.-N. & Willemin, S. (2005). *Adolescenza e apprendimento a distanza*. Conférence dans le cadre du Laboratorio di Ingegneria della Formazione e Innovazione (LIFI), Università della Svizzera Italiana, 12 mai 2005.

Trognon, A. Batt, M., Laux, J., Schwarz B., Perret-Clermont, A.N. & Marro, P. (2004). *Faut-il parler pour apprendre?* Communication au colloque " Faut-il parler pour apprendre?", IUFM, Arras, 24-26 mars.

Willemin, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). *Adolescence et apprentissage "à distance"*. Présentation dans le cadre du colloque de recherche de l'Institut de Psychologie, Université de Neuchâtel, 26 mai.

Willemin, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). *Adolescenza ed apprendimento a distanza*. Présentation dans le cadre des réunions de recherche du LIFI, Università della Svizzera Italiana, Lugano, 12 mai.

Willemin, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). Une expérience d'E-Learning pour des adolescents grisons : le Progetto Muratori. Communication au colloque DIDAPRO2, 29 et 30 septembre 2005, Neuchâtel.

6. Publications des collaborateurs de l’Institut de Psychologie

Publications internes à l’Université

Muller Mirza, N. en collaboration avec Tartas, V., Darbellay, K., de Pietro, J.-F., Ghodbane, I. (sous la dir d’A.-N. Perret-Clermont) (2004). *Report on DUNES educational value: University of Neuchâtel's part (D6.1)*. Université de Neuchâtel : Institut de Psychologie

Pochon L.-O., Lambolez S., Perret-Clermont A.-N., Ghodbane I. & Maréchal A. (2004). Le développement des supports multimédia pour l’enseignement et la formation vu comme un processus d’apprentissage. *Cahiers de Psychologie*, 40, 11-16.

Zittoun, T. (2004). Transitions développementales et ressources symboliques. *Cahiers de Psychologie*, 40, 17-26.

Publications externes à l’Université

Cesari-Lusso, V. (2004). *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*. Trento: Erickson

Critique de la raison numérique. Numéro spécial coordonné par Virginie Paul et Jacques Perriault avec la collaboration de Anne-Nelly Perret-Clermont. *HERMES*, 2004, 39.

Di Donato, F. (2005). Il "socialismo democratico" come forma post-moderna di tolleranza: la proposta di Walzer. In *Philosophy of the Human Rights*, Napoli, Edizioni Terzomillennio, nn.19-20.

Ghodbane, I.; Marechal, A. & Pochon, L.-O. (2004). Outils informatiques et moyens d’enseignement de mathématique : l’accueil des enseignants. In L.-O. Pochon & A. Maréchal (Eds), *Entre technique et pédagogie : la création de contenus multimédia pour l’enseignement et la formation* (pp. 102-109). Neuchâtel : IRDP.

Iannaccone A. e Longobardi C. (a cura di, 2004) *Percorsi educativi in psicologia scolastica: dalla prescuola alla scuola dell’obbligo*. Milano, Franco Angeli.

Iannaccone, A. Ghodbane, I. et Rosciano, R. (2004) La transizione dalla scuola secondaria all'università: la ricerca del significato nel mestiere di studente, *Psicologia scolastica*, 3(3), 133-169.

Iannaccone A., Ghodbane, I., Rosciano, R. (2004). La "ricerca del significato" nel contesto universitario : il mestiere di studente. In T. Mandarini, A. Perucca, S. Salvatore (Eds.) *Quale psicologia per la scuola del futuro ? Actes du Congrès "Contesto, cultura, intervento. Quale psicologia per la scuola del futuro ?"* (pp. 37-57). Roma: Edizioni Carlo Amore.

Iannaccone, A. (2004) Transizioni psicosociali ed aspetti critici del percorso formativo. In: B. Ligorio (a cura di) *Psicologia e Culture* (pp. 225-243). Roma: Edizioni Carlo Amore – Firera Publishing Group.

Iannaccone, A. Ghodbane, I. et Rosciano, R. (2004) La transizione dalla scuola secondaria all'università: la ricerca del significato nel mestiere di studente, *Psicologia scolastica*, 3(3).

Iannaccone, A., Di Donato, F. (2004). Educazione alla convivenza multiculturale, In: A. Iannaccone e C. Longobardi, *Percorsi educativi in psicologia scolastica: dalla pre-scuola alla scuola dell'obbligo* (pp. 310-324). Milano, Franco Angeli.

Lambolez, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2004). Entre technique et pédagogie : SUMUME, un projet d'enseignement avec Supports MultiMEdias. In L.-O. Pochon & A. Maréchal (Eds). Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation (pp. 47-53). Neuchâtel : IRDP.

Lepori, B. & Perret, J.-F. (2004). Les dynamiques institutionnelles et les choix des responsables de projets du Campus Virtuel Suisse: une conciliation difficile. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 26 (2), 205-227.

Ligorio, M.B., Cesareni, D., Iannaccone, A. (2005) Il discorso nelle comunità di apprendimento. In: C. Pontecorvo, *Discorso Apprendimento* (pp.141-152). Roma, Carocci.

Padiglia, S. (2005). *Les transitions dans les itinéraires de formation : texte de travail élaboré dans le cadre des études du "Forum Transition"*. Neuchâtel : IRDP.

Perret, J.-F. & Grossen, M. (2005) E-Learning dans les écoles professionnelles: évaluation d'expériences pilotes. Rapport final du mandat OFFT, "Evaluation des Ecoles pilotes - Projet ICT.SIBP-ISPF 2001-2004". Lugano: Istituto Comunicazione e Formazione USI et Institut de Psychologie, UNIL. (378 p.).

Perret, J.-F. (2004). Objectifs et scénarios didactiques. In: B. Lepori & al. *"How to create and to manage an on-line course"* (pp. 25-30). Report on the Educational Management in the Swiss Virtual Campus. Institut Communication et Formation. Université de la Suisse italienne, Lugano.

Perret, J.F. et Perret-Clermont, A.N. (2004, nouvelle édition mise à jour). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. L'Harmattan, Collection "Figures de l'interaction".

Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (2004). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Suisse): Editions Universitaires Fribourg. (Nouvelle édition, Paris: L'Harmattan).

Perret-Clermont , A. N. (2004). Préface. In T. Zittoun, *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques* (pp. 7-8). Paris: L'Harmattan.

Perret-Clermont , A. N. et al. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastava sredstva. (*traduction en langue serbe de "La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale"*).

Perret-Clermont, A.-N. (2004). Profiler l'accompagnement de la formation. *Panorama*, 3, 12.

Perret-Clermont, A.-N. (2005). Lo spazio per il pensare. In C. Pontecorvo (Ed.), *Discorso. Una proposta per l'autoformazione e apprendimento degli insegnanti* (pp. 21-34). Rome: Carocci Editore.

Perret-Clermont, A.-N., & Carugati, F. (2004). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (Eds.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation*. (pp. 159-183). Berne: Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N., & Iannaccone, A. (2005). Le tensioni delle trasmissioni culturali: c'è spazio per il pensiero nei luoghi istituzionali dove si apprendere? In T. Mannarini, A. Perucca & S. Salvatore (Eds.), *Quale psicologia per la scuola del futuro?* (pp. 59-70). Roma: Edizioni Carlo Amore.

Perret-Clermont, A.-N., & Lambolez, S. (2005). Time, mind and otherness. In A.-N. Perret-Clermont & al. (Eds.), *Thinking time: a multidisciplinary perspective*. Seattle, Toronto, Göttingen, Bern: Hofrege & Huber Publishers.

Perret-Clermont, A. N. (Eds.), Bronckart, J. P., Flammer, A., Lambolez, S., Miéville, D. (with the collaboration of). (2005). *Thinking Time : a multidisciplinary perspective on time*. Seattle, Toronto, Göttingen, Bern : Hofrege & Huber Publishers.

Zittoun, T. (2004). Book Review. Sarejevo 2000. The Psychosocial Consequences of War. *Papers on Social Representations*, 13, 3.1-3.4 : <http://www.psr.jku.at>

7. Participation à des jurys de thèse

Anne-Nelly Perret-Clermont a participé au jury de la thèse d'habilitation à diriger les recherches de Monsieur Michal James Baker à l'Université de Nancy II le 6 octobre 2004: "Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue", dirigée par le Pr. Alain Trognon.

Anne-Nelly Perret-Clermont a été examinatrice externe de la thèse de PhD de Charis Psaltis, Faculty of Social and Political Sciences, University of Cambridge (Grande-Bretagne), dirigée par Dr. Gerard Duveen, 7 avril 2005: "*Identity dynamics in the construction of knowledge and cognitive development. The case of gender identity*".

8. Expertises et mandats externes

Anne-Nelly Perret-Clermont et Sophie Lambolez, sur mandat de l'Office de la Statistique et de l'Informatique Scolaires (Département de l'Instruction publique et des Affaires culturelles) du Canton de Neuchâtel, ont participé à l'évaluation du Projet ICT 01-04. Ce projet concernait l'intégration des technologies de l'information et de la communication (ICT) dans les écoles neuchâteloises (du degré préscolaire au degré secondaire 2) : <http://www.rpn.ch/portail/ict/ict0104/index.php>. Le rapport final qui en découle se nomme "Un concept de formation aux TIC pour les enseignants de tout degré. Démultiplication et individualisation" et a été consigné le 25 janvier 2005.

Sophie Willemin, Sophie Lambolez, Jean-François Perret participent à des échanges avec les médiathécaires scolaires du Canton. Certains, rencontrant des difficultés, ont exprimé des besoins en formation et supervision. Sophie Willemin est intervenue sur le thème "adolescence et lecture", le 22 avril 2005, pour leur apporter des éléments théoriques. D'autres interventions pourront suivre. Des rencontres avec plusieurs médiathécaires vont être organisées, en septembre, sur leur lieu de travail, pour identifier plus précisément leurs besoins et difficultés.

Sheila Padiglia travaille également en tant qu'assistante scientifique à l'institut de recherche et de documentation pédagogique dans le domaine de la formation professionnelle (www.irdp.ch).

A.N . Perret-Clermont a participé à des commissions de profil ou de nominations (Université de Genève, Université de la Suisse Italienne)

Anne-Nelly Perret-Clermont et Ismaël Ghodbane sont en charge de l'évaluation scientifique finale du programme "Alter Connexion" qui a pour but l'intégration de jeunes en difficulté d'insertion professionnelle. Ce projet a commencé en février 2004 et qui prendra fin en février 2006 dans le cadre du centre de loisirs de Neuchâtel. Il découle d'une collaboration entre le CDL (M. Arni et M. Morandini) et l'Office du travail du canton de Neuchâtel (M. Sheidegger).

9. Organisation de congrès et de rencontres

Luc-Olivier Pochon a pris en charge l'organisation du colloque DIDAPRO2, "Progiciels, apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. Deuxièmes journées francophones de didactique des progiciels", qui s'est tenu à Neuchâtel les 29 et 30 septembre 2005. Après la première rencontre tenue en 2003 à Créteil, cette deuxième édition se penchera sur le caractère hybride de la didactique des progiciels: entre la formation à l'utilisation d'un système technique en soi et la maîtrise des connaissances qu'il met en œuvre.

Nathalie Muller, Anne-Nelly Perret-Clermont et Sheila Padiglia ont organisé le workshop "Argumentation for teaching and teaching argumentation" les 2 et 3 novembre 2004, dans les locaux du CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la suisse romande et du tessin). Ce workshop, qui fait suite au programme DUNES, avait pour but de jeter les bases d'un ouvrage sur les thèmes de l'argumentation et de l'enseignement.

10. Activités d'édition

A. Iannaccone :

Membre du Comité d'édition de l'*European Journal of School Psychology of Education*, Université de Lecce.

N. Muller Mirza :

Membre du Comité d'édition de la revue *Psicologia Culturale*.

A.-N. Perret-Clermont :

Membre du Advisory Board, EARLI : Advances in Learning and Instruction book series.

Membre du Comité d'édition du *European Journal of Psychology of Education*.

Membre du Comité d'édition de la revue *Interaction & Cognition*, L'Harmattan, Paris.

Membre du Comité d'édition *Mind, Culture and Activity*.

Membre du Comité d'édition *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*.

Membre du Comité d'édition *Cultural-historical Psychology* (Moscou).

Membre du Comité d'édition *Digest Cultural-historical Psychology* (Moscou).

Membre du Comité d'édition *Studies in Communication Sciences*.

Membre du Comité de lecture de la revue ASTER, Recherches en didactique des sciences expérimentales, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris.

Membre du Comité de lecture de la revue *Didaskalia* - Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques, Université Laval et INRP, Paris.

Membre du Comité de lecture de la revue *Rassegna di Psicologia*, Dipartimento di psicologia, Université La Sapienza, Rome.

Membre du Comité d'édition de la revue *Raisons Educatives* de l'Université de Genève.

Membre du comité de lecture de la revue *Analise Psicológica* de l'Université de Lisbonne.

Membre du comité de lecture *Travail et Formation en Education* (en préparation).

L.-O. Pochon

Membre du Comité de lecture de la revue *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*. (www.sticef.org)

Tania Zittoun

Membre du comité d'édition de *Culture & Psychology* ;

Membre du comité d'édition de *Papers on Social Representations*.

11. Visiteurs, échanges, bourses

Mara Milan est à l'Institut de Psychologie depuis janvier 2005, dans le cadre d'un échange avec Turin (Università degli Studi di Torino), Italie ; elle effectue un stage de recherche dans le cadre de formation post grade.

Rosciano Raffaella a visité les crèches expérimentales et le " Centre de Documentation et Recherche Educative " de Reggio Emilia (I) en mai 2005.

Pendant les mois de janvier et février 2005 Flora Di Donato à profité d'un séjour de recherche auprès de l'Institut Suisse de Droit Comparé à Lausanne.

A.-N. Perret-Clermont s'est rendue à la direction de l'Institut Piaget Viseu (Portugal) les 1 et 2 mars 2005, ainsi qu'à la direction de l'Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Elle a en outre assisté à une réunion du Comité de rédaction de la revue European Journal of Psychology of Education, Lisbonne, 4 et 5 mars 2005

12. Partenariats et autres collaborations scientifiques ou culturelles

L'Institut de Psychologie poursuit sa collaboration avec les Universités de Fribourg et Genève et avec le Centre Intercommunal de Formation des Montagnes Neuchâteloises (CIFOM) dans le domaine de l'organisation, la gestion et l'animation du Diplôme de formateurs et formatrices d'adultes (DIFA). Ce diplôme est organisé sous l'égide des cantons de Berne Jura, Neuchâtel et Fribourg. Pendant l'année 2003-04, Vittoria Cesari et Nathalie Muller Mirza ont participé au groupe de travail ad hoc ayant comme but l'élaboration d'une nouvelle architecture du DIFA, l'étude des possibilités d'élargir le partenariat aux Services de la Formation Continue des Universités de Fribourg et de Neuchâtel et d'étudier les mises en relation éventuelles avec la réforme universitaire en cours.

L'Institut de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, dans le cadre de la convention BENEFRI de linguistique française, et en collaboration avec L'Institut de Psychologie a organisé la venue du professeur Christian Plantin de l'Université de Lyon 2. Il a donné les conférences "Causalité et argumentation" le mercredi 25 mai 2005, et "Les affects dans le discours argumentatif" le jeudi 26 mai 2005, à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel

Jean-François Perret a collaboré à la mise sur pied du *Réseau inter-universitaire romand d'accompagnement et de formation en e-Learning* (Réseau Girafe).

Dans le cadre du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation coordonné par Pierre Vermersch, CNRS, Paris), Vittoria Cesari poursuit l'étude des enjeux théoriques, méthodologiques et techniques du recueil de données, à la première et à la deuxième personne, sur le déroulement et la verbalisation de l'action vécue et de la pratique professionnelle.

13. Projets et recherches financés par des organismes externes

- La recherche "Muratori" (voir paragraphe 3) fait partie du programme MovingAlps, qui est financé par les institutions et entreprises suivantes: Jacobs Foundation, SECO, Segretariato di Stato dell'economia , Swisscom, Ufficio Federale per la Formazione professionale e la Tecnologia, Ufficio Federale per l'Uguaglianza fra uomo e donna, Canton Grigioni, Canton Ticino, Canton Vallese, Regione e comuni moving Alps, Agfa, Fondazione Kiwanis, ainsi que des entreprises et privés locaux.

- "Argumentum" (voir paragraphe 3) est un projet du Campus Virtuel Suisse, dirigé par Prof. Eddo Rigotti, à l'Istituto linguistico-semiotico della Università della Svizzera Italiana, auquel participe l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, et le Département de Sociologie de l'Université de Genève en la personne de Prof. Franz Schultheiss. Le financement du Campus Virtuel Suisse est assuré à parts égales par les universités et la Confédération. La CUS/SUK a octroyé un subside important pour le projet.

- L'Institut participe au projet KANT ("L'intervention et le devenir des connaissances antérieures des élèves dans la dynamique des apprentissages scolaires") (voir paragraphe 3.6) est financé et soutenu par le Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies (France) (ACI "école et sciences cognitives").

- L'Institut participe au projet "Ecole et Sciences Cognitives" sur le thème "La dynamique des apprentissages : des fonctions cognitives à l'élaboration des connaissances - relations entre apprentissages et modes d'action pédagogiques" (voir paragraphe 3), avec l'Université de Toulouse 2 (C. Sorsana), de Nancy (GRC, A. Trognon) et l'IUFM D'aix-Marseille (J.-P. Roux). Ce projet est financé et soutenu par le Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies (France) (ACI "école et sciences cognitives").

14. Diplômes interuniversitaires auxquels participe l'Institut de Psychologie

L'Institut de Psychologie participe aux formations suivantes :

- DESS-CUSO "Sciences de l'Education : théories, pratiques et dispositifs de formation de d'enseignants", en collaboration avec les Universités de Genève, Lausanne, Fribourg et de la Suisse Italienne. Plus d'infos sur le site :

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/dess-f/contacts.htm>

- DESS CUSO en "Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent", en collaboration avec les Universités de Genève, Lausanne et Fribourg. Plus d'infos sur le site :
<http://www.unil.ch/ssp/page13382.html>

- Diplôme Supérieur de Travail Social, en collaboration avec les Universités de Fribourg, Genève, et Lausanne, les écoles de travail social intégrées à la HES-S2 santé-sociale de Suisse romande, l'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques de Lausanne, l'institut d'études sociales de Genève, la Haute Ecole Fribourgeoise de travail social de Fribourg et l'HEV-S2 de Sion.

- Diplôme Européen d'Etudes Avancées en Psychologie Sociale qui bénéficie d'un subside de l'ATU, avec les Universités de Genève, Lausanne, Chambéry, Grenoble 2, Paris 5, Paris 10, Aix-en-Provence, Porto, Lisbonne, Madrid, Bilbao-San Sebastian, Valence, Bari, et Roma La Sapienza.

- Formation de 3^e cycle "La construction psychologique de l'identité religieuse: approches croisées, modèles et méthodes", organisé par les Universités de Genève, Fribourg et Lausanne.

- Ecole doctorale « New Media in Education », coordonnée par Lorenzo Cantoni de l'Université de Suisse Italienne, en collaboration avec l'Université de Milan, et soutenue par le FNS dans le cadre de Programme prioritaire " Demain la Suisse "
- Ecole Doctorale Romande en Sciences de l'Education. Celle-ci regroupe l'ensemble des institutions du domaine des sciences de l'éducation des universités romandes : Fribourg, Genève, Lausanne, et Neuchâtel.
- DIFA (Diplôme de Formateurs et Formatrices d'Adultes), qui est une activité de formation continue soutenue par les Départements de l'Instruction Publique de l'espace Berne, Jura, Neuchâtel et Fribourg (BE·JU·NE·FRI).

15. Fondations et commissions

Sophie Lambolez est :

- membre de la commission du DESS-CUSO "Sciences de l'Education : théories, pratiques et dispositifs de formation de d'enseignants" ;
- membre du Comité scientifique du DESS-CUSO en Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent.

Nathalie Muller est membre du Conseil et du Comité scientifique du Diplôme intercantonal de formateurs et formatrices d'adultes (DIFA).

Anne-Nelly Perret-Clermont est :

- membre du Conseil de l'Université de Suisse Italienne ;
- membre représentante de l'Université de Neuchâtel à la commission de la Fondation Marcel Benoist, présidée par le M. le Conseiller Fédéral Pascal Couchepin, Chef du Département de l'Intérieur ;
- membre du bureau de la Commission Scientifique de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE ;
- membre du Comité scientifique du DESS-CUSO "Sciences de l'Education : théories, pratiques et dispositifs de formation de d'enseignants" ;
- membre du Comité scientifique du DESS-CUSO en Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent ;
- membre de la commission pour les conventions de collaborations entre la HEP BEJUNE et l'Université de Neuchâtel. Les discussions portent aussi sur un développement de la collaboration entre la HEP, l'UNINE et l'IRDP pour la recherche en éducation.

16. Conférences de presse, émissions de radio, de télévision et interviews

Anne-Nelly Perret-Clermont "Le désir d'apprendre chez les adultes, un sentiment subtil et méconnu". Interview par Catherine Dubouloz, Le Temps, 30.9.2005

Ismaël Ghodbane alimente la rubrique "Science Techno", traitant du regard de sciences sociales sur le phénomène Techno, sur le site Internet www.ravest.net.

17. Nouvelles des ancien-ne-s doctorant-e-s, collaborateurs et collaboratrices

Mme Marinette Matthey, ancienne étudiante, a été nommée professeure de linguistique à l'Université de Grenoble. Mme Francesca Poglia Miletí, ancienne étudiante et collaboratrice a été nommée professeure de sociologie à l'Université de Fribourg. Toutes nos félicitations à toutes deux et nos meilleurs vœux pour leurs travaux.

Ismaïl Ghodbane &
Anne-Nelly Perret-Clermont
23.11.05

Liste des Cahiers et Dossiers de Psychologie parus

1. Dossiers de Psychologie

1981

- N° 12 Approches psychologiques de l'apprentissage en situation collective
A.-N. Perret-Clermont fr. 5--
- N° 13 Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire.
P. Marc fr. 5--
- N° 14 Les attentes dans les écrits pédagogiques. L'exemple de Makarenko.
P. Marc fr. 5--

1982

- N° 15 Brève introduction à la psychologie.
Rééditions: octobre 1985, novembre 1987.
A.-N., Perret-Clermont fr. 12--
- N° 16 Etude théorique du personnel: de la notation au plan de carrière.
(Série recherches)
M. Thiébaud fr. 10--

1983

- N° 17 L'appréciation du personnel: de la notation au plan de carrière.
(Série recherches) fr. 10--

1984

- N° 20 Description de situations de commandement: note méthodologique.
épuisé (Série recherches) fr. 6--
M. Thiébaud
- N° 21 De la communication non verbale en psychologie: pour quoi faire?
A. Brossard fr. 10--
- N° 22 Voir liste "Ouvrages".

1985

- N° 23 L'évaluation des fonctions. (Série cours)
M. Rousson fr. 10--
- N° 25 Quelques réflexions à propos de la métacognition.
N. Bell fr. 5--
- N° 26 L'intrication des processus cognitifs et des relations interpersonnelles dans les Interactions sociales : premiers résultats à partir de l'étude du regard
A. Brossard & A.-N. Perret-Clermont fr. 5--

1986

- N° 27 Social-Construction of Logical Structures or Social Construction of Meaning?
P. Light fr. 4--

1986 (suite)

- N° 28 Fragments d'une réflexion analytique. (Série cours)
J.-P. Vandebosch fr. 8.--
- N° 29 Cultural Conflict between the West and Iran.
K. Dodge fr. 4.--
- N° 30 Une pratique de l'étude de cas. (Série recherches)
M. Burger fr. 6.—

1987

- N° 31 Cours de prévention des accidents. (Série cours)
G. Maulaz fr. 6.--

1988

- N° 32 Relations interethniques et interconfessionnelles au sein de la chrétienté.
I. Kampffmeyer fr. 6.--
- N° 33 Art & Psychologie
C. Rosselet-Christ fr. 6.--
- N° 34 Journées des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie Neuchâtel
1-2 octobre 1987. (Série recherches)
A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson (éds) fr. 4.--
- N° 35 A brief Introduction to conversational Analysis
N. Bell fr. 4.--
- N° 36 Voir liste "Ouvrages"

1989

- N° 37 Social Interactions and Transmission of Knowledge.
A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo fr. 8.--

1990/91

- N° 38 Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail.
L. O. Pochon fr. 7.--
- N° 39 Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de
6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétiennes.
A. Brossard fr. 40.--

1991

- N° 40 Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90
à Neuchâtel.
A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge, F. Tapenoux fr. 7.--

1992

- N° 41 Quand des enfants et des adolescents volent à l'étagage: regards et réactions
D. Golay Schilter fr. 8.--
- N° 42 Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto
socio-cognitivo e lavori attinenti.
A. Iannaccone fr. 8.--

1993

- N° 43 Langages des sexes – De la procréation à la création.
C. Rosselet-Christ fr. 8.--

1994

- N° 44 La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg
N. Muller fr. 10.--
- N° 45 Espace imaginaire, espace psychique et espace construit.
C. Rosselet-Christ fr. 8.--

1996

- N° 46 L'envie devant soi.
Tania Zittoun fr. 15.--
- N° 47 Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième anniversaire de la naissance de Jean-Piaget *International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8-10 September 1996* fr. 12.--

1997

- N° 48 ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques.
L. O. Pochon fr. 8.--
- N° 49 Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients.
L. Oppizzi fr. 15.--

1998

- N° 50 Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire.
C. Damia fr. 5.--
- N° 51 Voir liste "Ouvrages"

1998 (Suite)

- N° 52 Analyse psychosociale d'une consultation astrologique
A.-M. Holzer-Corfu fr. 10.--
- N° 53 Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois (CPLN)
E. Bourquard fr. 12.--

1999

- N° 54 Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation.
A. van Loon fr. 10.--

2001

- N° 55 Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs Analyse au sein du réseau de Strasbourg
N. Muller fr. 8.--

- N° 56 Des ordinateur à l'école enfantine.
 Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999) fr. 6.--
M.-J. Liengme Bessire
- N° 57 Concevoir une formation par alternance: point de repère fr. 4.--
J.-F. Perret
- N° 58 Tradition juive et constructions de sens
 Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à
 son utilisation contemporaine fr. 10.—
Tania Zittoun

2003

- N° 59 Les difficultés d'apprentissage.
 Diagnostic et traitement. fr. 17.--
Sara Paín

2005

- N° 60 "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle.
 L'imaginaire comme ressource. fr. 9.--

2. Articles parus dans les Cahiers de Psychologie

- 1986**
N° 24 - Interactions sociales et processus de connaissance (A.-N. Perret-Clermont)
- Intercation adulte-enfant en situation de test (M. Grossen)
- La formation des maîtres d'apprentissage (J. Berberat, M. Burger)
- Images de la vie au travail (Ch. Ruffieux)
- 1987**
N° 25 - In Memoriam : Marie-Christine Damotte
- Commander et communiquer en entreprise (M. Rousson & M. Thiébaud)
- La formation psycho-sociologique des cadres et son évaluation (D. Cordonier)
- La mobilisation des compétences et du potentiel des collaborateurs (M. Rousson)
- N° 26 - Philosophie et psychologie (Ph. Muller)
- 1988**
N° 27 - Le musée : un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent (J.-P. Jelmini)
- Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société (C. Greminger)
- Les mécanismes de la communication didactique (M.-L. Schubauer-Leoni)
- Rapports sur l'utilisation de nano-réseau (M. Grossen, L.-O. Pochon)
- 1990**
N° 28 - Editorial : Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont
- Discours de réception du Prix Latsis (A.-N. Perret-Clermont)
- De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail (M. Rousson)
- 1991**
N° 29 - Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche (A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni, M. Grossen)
- Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration (M. Rousson, D. Ramaciotti, M. Manghi-Leoussi)
- Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique. (M. Nicolet)
- 1993**
N° 30 - Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème (M. Grossen).
- 1994**
N° 31 - Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur (L.-O. Pochon, M. Grossen)
- Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur (P. Marro Clément, N. Muller)
- Interactions socio-cognitives entre enfants sourds (J.-F. Perret, A.-C. Prélaz, A.-N. Perret-Clermont)
- 1995**
N° 32 - Un voyage "erasmien" au Portugal (N. Muller)
- Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles?
- Une étude de cas (J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont, L.-O. Pochon)
- Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral (M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont, E. Moss)

- 1997
- N° 33
- Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque international "Penser le Temps / Mide and Time" (A. Naef)
 - Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time" (J.-M. Barrelet, A.-N. Perret-Clermont)
 - Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico (T. Gardunio Rubio)
 - Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisses" (V. Cesari Lusso)
 - Note sur la notion de conflit socio-cognitif (T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont et F. Carugatti)
- 1998
- N° 34
- Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget. (A.-N. Perret-Clermont)
 - Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen et A. Trognon)
 - Bagage culturel et gestion des défis identitaires (T. Zittoun, V. Cesari Lusso)
 - Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyï Tchelpanov (M. Tchoumakov, T. Zittoun)
 - Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances (N. Muller)
- 1999
- N° 35
- Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre (N. Muller, A.-N. Perret-Clermont).
 - L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes (P. Marro Clément).
 - Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique (A.-N. Perret-Clermont)
 - Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (Octobre 1998-septembre 1999)
- 2001
- N° 36
- Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle (N. Muller)
 - L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration.
 - Questions méthodologiques et épistémologiques. (V. Cesari Lusso)
 - Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practices. (R. Säljö)
 - Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (octobre 1999 – septembre 2000)
 - Groupe de Psychologie Appliquée, nouvelles publications
- 2002
- N°37
- Hommage a Philippe Muller.
 - Engendrements symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. (Zittoun T.)
 - La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (Muller N.)
 - Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie (octobre 2000 – septembre 2001)

- 2003
- N° 38 - Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psycho-sociales? (K. Darbellay & V. Cesari Lusso)
 - Nice designed experiment goes to the local community. (Muller Mirza N., Baucal A., Perret-Clermont A.-N. & Marro P.)
Rapport d'activité (2001-2003)
- N° 39 - Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. (Zittoun T.)
Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. (Pochon L.-O.)
- 2004
- N°40 - Hommage a Michel Rousson
Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (Pochon L.-O., Lambolez S., Perret-Clermont A.-N., Ghodbane I. & Marechal A.)

3. Ouvrages parus dans les Dossiers de Psychologie

- 1984
- | | | |
|-------|--|-----------|
| N° 22 | Notes sur l'adolescence (2 ^{ème} édition) <i>A.Palmonari</i> | fr. 12.-- |
|-------|--|-----------|
- 1988
- | | | |
|-------|--|-----------|
| N° 36 | L'intersubjectivité en situation de test. <i>M. Grossen (482 pages)</i> | fr. 48.-- |
|-------|--|-----------|
- 1998
- | | | |
|-------|--|-----------|
| N° 51 | La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction, et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. <i>T. Garduno Rubio (404 pages)</i> | fr. 35.-- |
|-------|--|-----------|

Les derniers numéros parus peuvent être téléchargés sur notre site : www.unine.ch/psy

Les commandes, pour les anciens numéros, sont à adresser à:

Cahiers & Dossiers de Psychologie
 Institut de Psychologie
 Université de Neuchâtel
 Espace Louis Agassiz 1
 CH-2000 Neuchâtel
 Secretariat.psychologie@unine.ch