

# Psychologie socio-cognitive de la communication : applications aux champs de l'éducation et du travail

Isabelle Olry-Louis

► **To cite this version:**

Isabelle Olry-Louis. Psychologie socio-cognitive de la communication : applications aux champs de l'éducation et du travail. Psychologie. Université Nancy II, 2011. tel-00704513

**HAL Id: tel-00704513**

**<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00704513>**

Submitted on 5 Jun 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Nancy 2

# Psychologie socio-cognitive de la communication : applications aux champs de l'éducation et du travail

Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (volume 1)

Présentée par

Isabelle Olry-Louis

Jury

Michael Baker, Directeur de recherches CNRS à Telecom ParisTech

Laurent Filliettaz, Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Genève

Even Loarer, Professeur en psychologie du travail et de l'orientation au CNAM

Marie-Dominique Popelard, Professeur en philosophie du langage à l'université Paris Sorbonne nouvelle

Alain Trognon, Professeur en psychologie sociale à l'université Nancy 2

Annick Weil-Barais, Professeur émérite en psychologie cognitive et développementale à l'université d'Angers

Novembre 2011

## TABLE DES MATIERES

<i>Préambule</i>	4
<b>Introduction</b>	<b>6</b>
<i>1. Parcours</i>	6
1.1 Parcours professionnel et de formation	6
1.2 Parcours de recherche	9
Différences individuelles dans les manières d'apprendre (1995-2000)	9
Approche différentielle de l'apprentissage dans l'interaction (1999-2006)	12
Les processus de communication, à l'oral et à l'écrit, et leurs effets (2006-2009)	14
Les interactions au travail (2009-2011)	15
<i>2. Position de recherche</i>	16
2.1 Un ancrage en psychologie socio-cognitive de la communication	16
2.2 Des productions discursives en situation de travail et de formation	17
2.3 Une nécessaire articulation	19
<i>3. Objets et méthodes</i>	21
3.1 De l'activité langagière aux processus interactionnels	21
3.2 Quelles méthodes pour quelles analyses ?	23
<i>4. Organisation de la note de synthèse</i>	25
<b>Chapitre 1 - Des interactions ATI aux interactions communicatives (travaux princeps)</b>	<b>26</b>
<i>1. Introduction</i>	26
1.1 Les paradigmes interactionnistes	26
1.2 Forme et impact des interactions coopératives selon le style d'apprentissage des élèves : une perspective ATI	27
<i>2. Le paradigme ATI et ses limites</i>	27
<i>3. Interactions entre style d'apprentissage social et traitements collaboratifs</i>	30
3.1. Les styles d'apprentissage, des caractéristiques personnelles pertinentes	30
3.2. Des modes d'instruction collaboratifs vs individuels	32
3.3. Hypothèse d'interaction	34
<i>4. Étude 1</i>	35
4.1. Méthode	35
4.2. Résultats	36
4.3. Discussion	39
<i>5. Étude 2</i>	40
5.1. Méthode	40
5.2. Résultats quantitatifs	41
5.3. Résultats qualitatifs	42
5.4. Discussion	42
<i>6. Bilan</i>	43
<b>Chapitre 2 - Processus mobilisés par les textes à visée didactique</b>	<b>45</b>
<i>1. Des approches complémentaires pour l'objet textuel</i>	45
1.1 L'objet textuel de la psychologie cognitive	45
1.2 L'objet médiatique vu par l'éducation aux médias et par la psychologie sociale	48
1.3 L'objet didactique vu par l'analyse du discours et par la didactique des sciences sociales	50
<i>2. Illustrations empiriques</i>	51
2.1. En production : étude de la rédaction collaborative	51

2.2 Etudes en compréhension : le cas des inter-relations textes images	55
3. Bilan	59
<b>Chapitre 3 - Interactions à visée épistémiques</b>	<b>62</b>
1. Fondements théoriques	62
1.1 Le langage et la pensée dans la coopération avec autrui : les thèses	62
1.2 La coopération, lieu de conflit et de dialogisme : les prolongements	65
2. L'apprentissage coopératif	69
2.1. D'un dispositif pédagogique innovant à une question théorique centrale	69
2.2. Première étude (Olry-Louis & Soidet, 2003)	71
2.3. Deuxième étude (Olry-Louis & Dordeins, 2003)	75
3. Le tutorat	78
3.1. L'activité tutorielle et ses effets	78
3.2. Etude 1 (Olry-Louis, 2008, 2009a)	80
3.3. Etude 2 (Olry-Louis, 2008, 2011)	84
4. Bilan	87
<b>Chapitre 4 – Interactions à visée praxéologique</b>	<b>90</b>
1. Introduction	90
1.1. La parole au travail	90
1.2 Cinq études de cas mises en perspective	90
2. Problématique	92
2.1 Une visée descriptive pour des pratiques dialogiques à champs larges	92
La violation des règles conversationnelles	92
La négociation	93
La confiance	94
2.2 Une visée différentialiste	95
3. Des dispositifs sociaux de communication	97
3.1 Le dialogue mixte	97
3.2 L'entretien de conseil en orientation	98
3.3 La réunion	100
3.4 Le forum de discussion	101
4. Modalités d'analyse des corpus	102
4.1 Corpus dyades mixtes de résolution de problème PNC	103
4.2 Corpus dialogue tutoriel facteurs en tournée	103
4.3 Corpus réunion en agence de publicité	104
4.4 Corpus forum de discussion des juges pour enfants	105
4.5 Corpus entretiens de conseil en orientation	105
5. Données et implications de nos études	106
5.1. Catégorisations d'interactions écrites extraites du forum magistrats	106
Recensement comparatif de grilles de codage utilisables	106
Présentation et utilisation de la grille de Chabrol & Bromberg (1999) pour ce corpus	106
5.2. L'étude des actes de parole dans la réunion publicitaire	107
Méthode	107
Résultats	108
Discussion	111
5.3. Partage de l'activité conversationnelle dans le dialogue mixte de résolution de problème	112
Indicateurs de l'analyse et hypothèses	112
Principaux résultats	112
Discussion	113
5.4 Variabilité interindividuelle des dialogues tutoriels	114
Hypothèses et indicateurs de l'analyse	114
Principaux résultats	115
Discussion	116

5.5 Place et formes de la confiance dans le dialogue conseil	117
Indicateurs de l'analyse et hypothèses	117
Résultats	118
Discussion	119
<i>6. Bilan</i>	<i>120</i>
<b>Chapitre 5 - Projets et perspectives</b>	<b>122</b>
<i>1. Une perspective pragmatique</i>	<i>122</i>
1.1. Développements internes à la pragmatique	123
1.2. Pragmatique et psychologie	125
1.3. Niveau et objet d'analyse propres	128
<i>2. Projets de recherche au travail</i>	<i>131</i>
2.1. Interactions orales d'accompagnement	131
2.2. Interactions médiées par ordinateur	136
<i>3. Projets de recherche en éducation</i>	<i>140</i>
3.1. Interactions orales de co-résolution de problème	141
3.2. Interactions écrites de révision collaborative de textes	142

## Préambule

Parce qu'elle est fondée sur une tâche peu prescrite, l'habilitation à diriger des recherches relève de choix propres au chercheur. J'ai pour ma part été sensible à l'appellation « note de synthèse » donnée au produit attendu. J'y ai vu une occasion de mise en ordre de travaux initiés et accomplis à partir de logiques bien souvent diverses : les uns ont été programmés, planifiés, parfois même financés, d'autres ont pris corps à la faveur d'opportunités liées à des rencontres ou à des situations incitatives saisies sur le moment. Assembler des travaux qui s'étalent sur une quinzaine d'années, les mettre en perspective, penser les articulations constitue rétrospectivement un exercice de reconstruction à travers lequel la cohérence est recherchée et mise en avant. Cette activité m'a ainsi amenée à convoquer des niveaux de généralité élevés parce qu'eux seuls donnent sens à l'ensemble. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de faire porter ce document de synthèse sur ce que j'ai nommé « psychologie socio-cognitive de la communication ». Certes, le projet est vaste et ma propre contribution modeste : elle s'attache à exposer la manière essentiellement empirique dont j'ai abordé le langage et la communication dans les champs de l'éducation et du travail, compte-tenu de ma posture d'enseignante en psychologie dans une UFR de communication, chercheuse dans un laboratoire centré sur les questions du travail et du développement. Rendre compte de la manière dont des questions de communication parlée et écrite ont été travaillées dans ces domaines d'application avec les outils conceptuels et méthodologiques de la psychologie et tenter de dessiner les voies d'une pragmatique interactionnelle ancrée dans une psychologie ouverte à d'autres disciplines, tel est l'objet de ce document de synthèse.

Comme il s'agit moins de présenter un domaine spécialisé de recherches que de jalonner un vaste espace d'investigations possibles par la focalisation sur quelques objets inscrits dans cet espace, j'ai conçu les chapitres de ce document comme autant d'articles de synthèse sur ces objets. Chacun d'eux consiste donc peu ou prou à l'esquisse d'une présentation théorique du domaine, suivie d'un exposé des travaux empiriques menés et d'un bilan succinct. L'introduction a une portée plus générale : brossant tout d'abord les étapes d'un itinéraire de recherche, elle débouche ensuite sur ce qui constitue la posture défendue dans l'ensemble du document. Le dernier chapitre esquisse les voies de recherches envisagées à ce jour.

Les références bibliographiques sont ainsi présentées : tandis qu'une bibliographie générale est présentée en fin de volume, avec un classement alphabétique intégrant nos principaux travaux, la bibliographie personnelle figure dans le volume 2 de ce document : elle est classée dans une liste organisée par type de productions (articles, ouvrages, communications ...), chacune des références étant précédée d'un code abrégé (ex : A3) mentionné sous cette forme au fil du texte.

# Introduction

## 1. Parcours

### 1.1 Parcours professionnel et de formation

Mon parcours est marqué par une profonde intrication des mondes professionnel et universitaire, ma formation étant venue se greffer, sous diverses formes et à différents moments, sur des engagements professionnels relativement précoces. Cette formation s'est avérée doublement capitale dans le parcours : elle a engendré plusieurs réorientations ou réajustements par rapport aux métiers ou fonctions occupés initialement, elle a aussi suscité un goût tenace pour la recherche en psychologie. En raison de leur tissage au fil du temps et de leur étroite interdépendance, mes activités professionnelles et universitaires sont présentées en parallèle sur un mode chronologique.

Reçue au concours d'entrée à l'école normale d'instituteurs d'Epinal après mon baccalauréat, j'ai suivi le cycle de formation alors en vigueur pour les élèves-instituteurs de 1981 à 1984. A cette époque, la formation professionnelle s'effectuait en alternance, par cycles de 6 semaines sur le terrain et 6 semaines à l'école, ceci durant 3 ans. Elle débouchait sur l'obtention du diplôme d'instituteur et celle d'un Deug de l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré, délivré par l'université Nancy 2.

Au cours de ma troisième année de formation, dans le but d'approfondir les enseignements qui m'avaient été délivrés en psycho-pédagogie et pour m'ouvrir à un horizon intellectuel plus large, j'ai entrepris un Deug de psychologie par correspondance avec le CNED, que j'ai achevé l'année suivante au terme d'une année d'exercice professionnel. J'avais alors été nommée dans une école de campagne vosgienne dont j'ai assumé la direction avec, pour charge d'enseignement, une classe unique constituée de 22 élèves âgés de 5 à 12 ans.

Au terme de cette année, comme le CNED n'offrait pas la possibilité de poursuivre une licence de psychologie par correspondance, j'ai pris une année de disponibilité pour préparer cette licence à l'université René Descartes à Paris, en présentiel et à plein temps – caractéristiques que je ne retrouvai à aucun autre moment de mon cursus universitaire. Cette année m'a permis de préparer simultanément le concours d'entrée à la formation des conseillers d'orientation (CRECOP) obtenu donc en 1986. Conseillère d'orientation stagiaire, j'ai bénéficié à l'INETOP à Paris d'une formation de deux ans débouchant sur l'obtention du CAFCO (Certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation). En parallèle, j'ai suivi les enseignements de maîtrise (certificats de psychologie sociale et développementale) à l'université René Descartes.

En 1988, munie du CAFCO et d'une maîtrise en psychologie, je suis rentrée en Lorraine où j'ai pris un poste de conseillère d'orientation (titulaire remplaçante) au CIO Metz2. Ce poste, occupé durant deux ans m'a amenée à accomplir des activités de conseil vers différents publics dans des milieux diversifiés : CIO, collège, SEGPA, lycée, cellule universitaire. Dans le même temps, j'ai commencé à exercer des vacations pour des missions

de recrutement de personnel titulaire détaché ou non titulaire de la formation continue à la DAFCO (Délégation Académique à la Formation Continue) de Nancy. Il s'agissait de mettre sur pied une procédure de recrutement fondée sur des épreuves d'évaluation et des entretiens à l'attention des postulants à la fonction de conseiller et/ou consultant en formation continue. Après ces deux années, j'ai été nommée titulaire d'un poste fixe à Nancy, au SAIO (Service Académique d'Information et d'Orientation) où j'ai occupé à mi-temps des fonctions d'animation – j'ai été chargée de coordonner au niveau académique les actions innovantes accomplies en matière de bilan, cette activité se mettant alors tout juste en place dans les CIO – et d'administration – étude des flux d'orientation au lycée –, l'autre mi-temps étant dévolu à la DAFCO sur sa demande pour poursuivre le travail que j'avais engagé. Peu satisfaite de cette configuration professionnelle, j'ai saisi l'opportunité d'une vacance de poste sur un emploi de chargée de recherche à l'INETOP pour présenter ma candidature.

J'ai intégré à la rentrée 1991 le service de recherches de cet institut alors dirigé par Michel Huteau, activité qui m'a permis de reprendre le fil de ma formation universitaire à Paris. En même temps que j'ai coordonné ou contribué à diverses études et recherches dans le cadre de contrats, j'ai préparé à l'université René Descartes le DEA des acquisitions, du développement et de l'éducation en 1992, puis une thèse de doctorat quatre ans plus tard, l'ensemble sous la direction de Michel Huteau qui m'avait proposé dès mon arrivée de travailler sur la notion de styles d'apprentissage.

Dès lors que j'ai intégré le service de recherches de l'INETOP, j'ai bénéficié d'un environnement de recherche tout à fait favorable auprès de collègues qui ont facilité mon insertion dans un milieu nouveau pour moi, et au cœur d'une discipline – la psychologie différentielle – dans laquelle la méthodologie tient une large place. Pour ne citer qu'eux, Even Loarer, qui prit bientôt la direction du service de recherches, Paulette Rozencwajg, Pierre Vrignaud, Denis Bonora furent des compagnons de route très précieux. Au cours de cette période, l'étude dans laquelle je me suis le plus impliquée – j'en ai assuré la coordination durant deux années – a porté sur la validation des savoirs acquis par alternance dans les formations mises en place par la Mission Nouvelles Qualifications. Il s'agissait de conduire une enquête par entretiens auprès des acteurs de la validation (apprentis, enseignants, tuteurs professionnels, acteurs institutionnels) dans six sites.

La thèse de doctorat soutenue en janvier 1997, j'ai été recrutée 6 mois plus tard comme maître de conférences en psychologie de la communication et de la formation à l'Université Sorbonne nouvelle – Paris 3 dans une UFR de communication, poste que j'occupe toujours aujourd'hui. On peut résumer ces 14 dernières années par quelques événements et quelques traits particulièrement saillants, vus sous trois angles.

Du point de vue de la recherche d'abord, de 1997 à 1999, j'ai dirigé une recherche financée par le Comité National de Coordination de la recherche en Education (CNCRE) qui constituait un prolongement de ma thèse et impliquait 4 chercheurs en éducation de l'INETOP. De 2008 à 2010, j'ai coordonné une autre recherche financée par le CNAM (BQR) qui portait sur les interactions au travail et impliquait principalement 4 chercheurs appartenant à des équipes différentes. Par ailleurs, j'ai dirigé plus de 70 mémoires de M1, M2 (ou assimilé) et co-dirigé la thèse d'Isabelle Soidet avec Michel Huteau en 2003. Tous ces travaux ont été à l'origine de collaborations extrêmement fructueuses pour moi, qu'il s'agisse de travaux menés avec des collègues ou avec des étudiants.



Durant ces 14 années, j'ai eu le privilège, car l'expérience s'est avérée très stimulante, de participer régulièrement à la vie de quatre équipes de recherches (séminaires, publications, colloques, contrats quadriennaux ...). La première, l'équipe de « psychologie de l'orientation » (EA 2365), dirigée par Jean Guichard puis par Even Loarer, a toujours été mon équipe de rattachement. La deuxième, le « centre de recherche travail et développement » (EA 4132), dirigé par Yves Clot puis par Pierre Falzon, résulte d'une fusion dès 2006 de la précédente équipe avec trois autres équipes de psychologie centrées sur le travail au CNAM. Les troisième et quatrième équipes sont des composantes de l'équipe « communication, information, médias » (CIM, EA 1484) de l'université Sorbonne nouvelle – Paris 3 habilitée en information-communication (71<sup>ème</sup> section CNU) : il s'agit du « groupe de recherche en psychologie de la communication » (GRPC) dirigé par Claude Chabrol jusqu'en 2006 et du centre « approches pragmatiques en philosophie du langage et de la communication » (Appla & co) dirigé par Marie-Dominique Popelard.

Du point de vue des enseignements, mon implantation dans une UFR de Communication qui a depuis longtemps privilégié une approche fondamentale de la communication par une forte représentation de sciences humaines complémentaires m'a obligée à penser la psychologie dans l'interdisciplinarité. En fonction de mes compétences initiales, de mes intérêts et de ce qui était enseigné par mes collègues (par exemple, en complément de ce que Claude Chabrol a lui-même mis en place en matière de communication persuasive), J'ai cherché à y développer plusieurs thématiques qui, tout en pouvant donner potentiellement lieu à d'autres éclairages dans d'autres disciplines, permettaient de construire un point de vue propre à la psychologie. Ainsi, mes enseignements se sont progressivement et principalement constitués autour de la psychologie sociale des interactions en éducation et au travail, de la psychologie cognitive de la communication, notamment textuelle, de la psychologie du développement de la communication tout au long de la vie, et de la psychologie différentielle de l'évaluation. Ce positionnement est le fruit d'un long travail qui a d'abord cherché à identifier les apports majeurs de la psychologie à l'étude de la communication, puis s'est attaché à repérer comment ceux-ci pouvaient s'articuler à d'autres approches (différents domaines ou sous disciplines de la psychologie, ou disciplines voisines) pour mieux comprendre les phénomènes propres à la communication. Cela m'a donc conduite à travailler autant les contenus propres à la psychologie que leurs interfaces avec d'autres disciplines, et à développer assez systématiquement une réflexion épistémologique dans la mesure où nos étudiants sont confrontés à des modes d'élaboration des problématiques et des connaissances qui diffèrent considérablement d'une discipline à l'autre. En somme, la pluridisciplinarité m'est apparue comme une grande source de richesse, à condition d'être apprivoisée : lui faire produire tous les fruits portés en promesse nécessite une connaissance approfondie tant de ce que contient en germe sa propre discipline et de ses limites, que des possibles apports d'autres familles disciplinaires.

Les responsabilités administratives ont, elles aussi, posé constamment le problème des relations entre les disciplines. Concevoir des maquettes et imaginer des parcours comme j'ai eu l'occasion de le faire lorsque j'ai été responsable de la mise en place de nouveaux parcours bi-disciplinaires en L1 et L2, et du fonctionnement du L1 de 2008 à 2010 oblige à veiller à l'équilibre entre les disciplines. Coordonner l'ensemble des enseignements d'un même niveau, comme je l'ai fait de 2001 et 2003 pour ce qui constituait alors les première et deuxième années du DEUG invite à maîtriser les contenus de l'ensemble de l'offre de

formation. Enfin, la charge de l'ensemble des stages en M1 m'a amenée depuis 2010 à interroger la complémentarité et la transférabilité des savoirs en situation professionnelle.

## **1.2 Parcours de recherche**

Partie des différences dans la manière d'apprendre des contenus scolaires – c'était l'objet de ma thèse – j'ai développé un intérêt croissant pour les questions de langage et de communication. Ce déplacement thématique s'est accompagné d'un repositionnement disciplinaire. Alors que j'ai été initialement formée en psychologie différentielle de l'éducation, mon insertion dans un département universitaire de communication et dans un laboratoire de recherche aujourd'hui centré sur le travail, m'ont rapprochée d'une psychologie sociale du langage et d'une psychologie cognitive de la communication, toutes deux appliquées aux champs de l'éducation et du travail. Du point de vue de la recherche, cela m'a conduite à travailler dans plusieurs directions. D'une part, je me suis intéressée à la communication écrite : j'ai cherché à rendre compte des processus cognitifs mobilisés par les textes dans une perspective cognitive et didactique. D'autre part, je me suis centrée sur les interactions communicatives en formation et au travail. En formation, j'ai cherché à examiner les rapports entre les interactions et la cognition. Au travail, je me suis penchée sur la description d'activités qui s'accomplissent quasi exclusivement par le langage : réunion, conseil, tutorat, forum de discussion... Outre les références spécifiques à la psycholinguistique textuelle, je me suis adossée pour cela aux thèses interactionnistes développées par Vygotski, Bruner, Bakhtine. La question des modalités de description des échanges n'a pas manqué de se poser avec acuité au plan méthodologique, qu'il s'agisse de dialogues d'apprentissage, de résolution de problèmes ou d'exercice de l'activité professionnelle. Comment la cognition ou les affects s'expriment-ils dans le langage ? Quelle est la fonction du langage pour l'activité ? Quelles différences langagières peuvent être mises en évidence pour une même situation, entre des apprenants occupant ou une position symétrique ou asymétrique, entre des professionnels occupant des places distinctes, entre des hommes et des femmes ? Ce sont là quelques exemples de questions qui ont surgi tout au long de travaux dont la teneur s'est révélée tantôt descriptive – il s'agissait par exemple de rendre compte des modalités énonciatives, ou de l'émergence d'activités dialogiques particulières comme la confiance, de rechercher des traces de réflexivité ou d'incompréhension dans le dialogue – tantôt explicative – on cherchait alors par exemple quels étaient les effets de l'injonction ou de l'illustration dans un texte. Ayant fait alterner méthode expérimentale, méthode corrélationnelle et analyse de discours, m'inspirant tour à tour ou simultanément de la psychologie du travail, de la psychologie de l'éducation et du développement, de la psychologie cognitive, de la psychologie sociale, de la linguistique interactionnelle, des sciences de l'éducation et des sciences de l'information-communication, mon profil est pour le moins éclectique. Je vais tenter de retracer les lignes de forces de ce parcours de recherches en identifiant les thématiques, les changements institutionnels et les publications déterminantes.

### ***Différences individuelles dans les manières d'apprendre (1995-2000)***

Les travaux réalisés à l'occasion de la thèse [OR1, A1, A2, A15] ont été menés dans le laboratoire de Psychologie différentielle conjoint de l'université Paris V- René Descartes et de l'INETOP-CNAM (dirigé par J. Lautrey et M. Huteau). Située à la frontière entre la psychologie et la pédagogie, la thèse a porté sur la relation entre les manières préférentielles d'apprendre et l'efficacité d'apprentissages effectués en histoire et en géographie dans plusieurs conditions

pédagogiques. Elle s'est inscrite à l'intersection de trois champs de recherches : celui des styles d'apprentissage, celui de l'interaction personne-situation et celui de l'apprentissage à partir de textes en sciences sociales.

La notion de styles d'apprentissage a constitué le coeur du travail. Offrant de riches possibilités d'applications éducatives, les modèles relatifs aux styles peuvent être qualifiés de pragmatiques, dans la mesure où ils se limitent pour la plupart à associer un système de classification empirique des styles, à un instrument permettant de les mesurer. Les travaux réalisés dans ce domaine souffrent d'une grande hétérogénéité, tant du point de vue de la méthode à laquelle on se réfère pour décrire les styles, que de la manière dont ils sont définis. Tantôt conçus comme des caractéristiques personnelles entièrement déterminées par des traits cognitifs et conatifs plus généraux, tantôt comme des préférences résultant non seulement des traits psychologiques mais aussi des caractéristiques de la situation d'apprentissage, les styles présentent peu d'unité conceptuelle. Se fonder sur la théorie de l'interaction personne-situation et confronter les méthodes d'observation peut contribuer à limiter ces inconvénients. A cette fin, le modèle proposé par Schmeck (1988) pour traiter la question cruciale, au plan éducatif, de la relation entre les préférences individuelles dans la manière d'apprendre et l'efficacité scolaire a servi de cadre théorique. Cet auteur postule que les styles, déterminés par des caractéristiques cognitives et conatives plus générales, orientent le choix des procédures d'apprentissage, lesquelles se révèlent plus ou moins efficaces. S'il accorde aux styles d'apprentissage un statut causal, il suggère cependant que l'efficacité des styles est indépendante de la situation et du sens qui lui est donné. Aussi, le projet de recherche a consisté à tester le modèle de cet auteur dans une perspective interactionniste, en référence à des situations spécifiées.

Pour mettre en oeuvre cette perspective interactionniste, on s'est référé au paradigme de l'ATI (*Aptitude-Treatment Interaction*), qui a montré, dans les années 70, que la qualité d'un apprentissage dépendait moins des caractéristiques personnelles ou des méthodes d'enseignement mises en oeuvre, que de l'interaction entre ces deux facteurs. Cronbach et Snow avaient regretté en 1997 que le courant qu'ils avaient initié ait, d'une part, peu analysé les procédures d'apprentissage mises en oeuvre par les élèves dans les différents traitements pédagogiques proposés et, d'autre part, peu recouru aux modèles structuraux pourtant bien indiqués pour expliquer la qualité de l'apprentissage par l'ensemble des caractéristiques personnelles susceptibles d'interagir avec les traitements pédagogiques. Malgré ces réserves, on voit combien la référence à l'ATI peut potentiellement ouvrir à une perspective interactionniste l'étude de méthodes d'enseignement trop souvent décrites à l'aide de simples questionnaires. Elle apporte également une méthode expérimentale propice à la comparaison d'apprentissages réalisés dans plusieurs conditions. L'ATI voit de son côté dans la prise en compte des styles l'occasion d'évaluer des dimensions personnelles pour lesquelles il est particulièrement pertinent, sur le plan théorique, d'envisager des interactions avec les traitements pédagogiques.

Le troisième volet de cette étude consistait à accorder au contenu de l'apprentissage une importance plus grande que ne le font généralement les recherches dans ce domaine. Les contenus d'apprentissage propres à l'histoire et à la géographie que l'on a choisi d'investiguer s'inscrivent dans le champ peu structuré des sciences sociales. La tâche proposée – une synthèse de documents – y apparaît comparable à la résolution d'un problème car elle implique d'établir des relations causales, d'interpréter les sources et d'argumenter.

L'étude se proposait donc de mettre à l'épreuve un modèle causal pour tenter de mieux comprendre, dans le domaine des sciences sociales, la relation entre les caractéristiques psychologiques générales, les styles auto-estimés, les procédures d'apprentissage, et la performance ultérieure. Conformément au point de vue interactionniste, le modèle proposé par Schmeck a été modifié pour prendre en compte l'influence de contextes pédagogiques spécifiques. Les quatre traitements pédagogiques mis en oeuvre ont été définis par le croisement de la consigne (elle est soit structurée soit libérale selon que les élèves sont guidés ou non dans leur méthode) et du mode de travail (il est soit individuel soit coopératif selon que la synthèse est rédigée individuellement ou en petits groupes après un temps de discussion). Les principales questions étaient les suivantes : quelle est la place occupée par les styles parmi les déterminants de la qualité de l'apprentissage, et quels sont les effets de la congruence entre les styles et les méthodes pédagogiques ? Est-ce que, conformément à notre modèle structural, les styles, sous l'influence de traits psychologiques généraux, déterminent, pour un traitement pédagogique donné, le choix des procédures d'apprentissage, lesquelles pèsent sur la qualité des acquisitions ? Proposer aux mêmes sujets deux tâches isomorphes d'apprentissage à partir de textes, l'une en histoire, l'autre en géographie, permet-il de recueillir des données suffisamment comparables pour être en mesure de généraliser les conclusions ? Les résultats ont montré que : a) les interactions aptitudes-traitements observées sont peu interprétables car peu conformes aux hypothèses de convergence entre les préférences dans la manière d'apprendre et les traitements pédagogiques proposés ; b) les relations entre les variables caractérisant les sujets varient d'un traitement pédagogique à l'autre : si certains styles d'apprentissage exercent, comme prévu, un effet sur les procédures, lesquelles s'avèrent plus ou moins efficaces pour un traitement donné, ces styles sont faiblement influencés par les caractéristiques psychologiques plus générales que nous avons prises en compte, et certaines de ces caractéristiques expliquent mieux les procédures ou la qualité des acquisitions que ne le font les styles ; c) les différences de résultats liés au changement de discipline pour une condition pédagogique donnée sont plus faibles que celles observées entre les différents traitements pédagogiques pour une même discipline.

Cette étude se proposait d'identifier dans quelle mesure les styles d'apprentissage des élèves confrontés à un problème de sciences sociales sont déterminés par des caractéristiques personnelles stables et par celles de la situation d'apprentissage. Quels en ont été les principaux apports ? Le premier d'entre eux est d'avoir montré que l'influence des compétences dans le domaine sur le produit de l'apprentissage constitue la plus forte piste causale observée. Cette influence s'exerce à la fois de manière directe et indirecte, l'effet des compétences transitant en grande partie par les procédures mises en oeuvre dans la production de la synthèse. Autrement dit, ce sont les élèves qui disposent des connaissances préalables les plus riches qui produisent les copies les plus argumentées et qui, de ce fait, font preuve du meilleur rappel conceptuel, les autres caractéristiques personnelles jouant un rôle plus modeste. Un deuxième résultat massif réside dans le fait que c'est en donnant aux élèves l'occasion d'écrire individuellement et librement qu'ils construisent le mieux leurs connaissances. Si on observe en moyenne un meilleur rendement de l'apprentissage individuel par rapport à l'apprentissage coopératif et, en tendance, de l'apprentissage libéral par rapport à l'apprentissage structuré, la congruence entre les styles et les traitements pédagogiques n'apparaît pas toujours profitable à l'élève. Il faut toutefois insister sur le fait qu'aucun des traitements pédagogiques proposés n'est réductible au croisement des facteurs

qui les ont constitués, chacun présentant sa propre spécificité au vu des résultats. Si notre choix expérimental a présenté l'avantage de comparer l'efficacité de l'apprentissage dans des conditions strictement définies, il n'a pas permis d'exploiter la richesse de chacune de ces conditions. Ainsi apparaît-il urgent de procéder à une analyse fine des comportements langagiers des élèves en condition de travail coopératif.

### ***Approche différentielle de l'apprentissage dans l'interaction (1999-2006)***

Les travaux effectués juste après la thèse [E6, OR2, OA3, A4, A16, A6] s'inséraient dans la sous équipe « *acquisition, transformation et transfert des connaissances ou des compétences et rapports des personnes aux situations de formation et de travail* » du Service de recherches de l'INETOP, dirigée par Michel Huteau et Even Loarer, tandis que, parallèlement, je rejoignais en tant que membre associée le Groupe de Recherche en Psychologie de la Communication (GRPC) dirigé par Claude Chabrol jusqu'en 2006, année de son départ en retraite, pour envisager les questions différentielles d'apprentissage en lien avec des problématiques communicationnelles.

Centrées sur l'interaction entre les dispositions personnelles stables des sujets apprenants et les caractéristiques des situations d'apprentissage qui leur sont proposées, les recherches menées durant cette période ont demandé la mise en œuvre conjointe de méthodes quantitatives et de méthodes qualitatives, les secondes ayant permis d'éclairer les résultats obtenus au moyen des premières.

Une première recherche réalisée pour le CNCRE dans le cadre de son programme de recherches 1997/1999 "*Hétérogénéité des élèves et des étudiants. Unité et diversité de l'école à l'université*" a, conformément au paradigme « *Aptitudes Treatment Interactions* », tenté d'identifier la situation d'apprentissage convenant le mieux aux sujets lycéens selon certaines de leurs caractéristiques personnelles (Olry-Louis, Soidet, Marro, Huteau, 1999). Ce travail a combiné deux démarches. L'une, de type expérimental, a consisté à comparer la qualité des acquisitions réalisées en géographie et en statistiques, dans plusieurs situations d'apprentissage (individuelle, coopérative ou mixte) au moyen d'instruments standardisés, et à déterminer dans quelle mesure ces situations interagissent avec certaines caractéristiques initiales du sujet, notamment avec son style d'apprentissage social. L'autre démarche, qui relève de l'observation, a consisté à analyser les interactions verbales en situation interactive à partir de la nature et des enchaînements des actes de langage repérés. A l'issue de ce travail, les situations coopératives se sont révélées peu propices aux acquisitions, notamment pour les sujets déclarant aimer travailler avec d'autres (style d'apprentissage social affirmé). L'analyse des interventions verbales de ces sujets a montré que, tout en privilégiant l'organisation de la tâche, la régulation de la communication et l'évitement du conflit, ils s'efforcent de créer un climat favorable à la discussion, mais renoncent à la confrontation d'idées si importante pour l'apprentissage.

Nous interrogeant par ailleurs sur le bénéfice que peut tirer un élève d'un travail coopératif avec ses pairs en petit groupe ou en dyade, notre perspective qualitative s'est affirmée. L'accent a été mis sur la construction (ou l'utilisation conjointe) de plusieurs grilles d'analyse relatives aux activités langagières développées au cours d'interactions socio-cognitives, ceci en référence au champ pragmatique. Ces instruments devaient permettre d'analyser plus finement les différences individuelles en situation d'apprentissage coopératif, selon le style d'apprentissage des sujets, selon leur familiarité avec ce mode d'apprentissage,

et selon le type de tâche qui leur est proposée (tâches de constructions de savoirs scolaires, en géographie et en mathématiques, et tâches de résolution de problèmes concrets).

Les perspectives ont alors consisté à mieux décrire la forme des interactions socio-cognitives au cours des apprentissages, en affinant l'analyse des médiations sémiotiques relatives notamment à l'argumentation développée et à l'étayage mis en place. En effet, s'il n'apparaissait pas nouveau de concevoir l'interaction langagière comme un levier potentiel pour les acquisitions, il s'est agi précisément pour nous de chercher dans quelle mesure la forme des interactions et le bénéfice cognitif ultérieur sont liés à certaines caractéristiques personnelles des sujets, notamment l'ampleur de leur style d'apprentissage social, leurs représentations du travail coopératif, ainsi que leur base de connaissances dans le domaine étudié. Trois pistes de recherches nous ont alors tout particulièrement mobilisée. Elles concernent :

a) la dynamique des échanges. Le but est d'analyser finement la dynamique des échanges pour éclairer les processus interpersonnels d'apprentissage et caractériser en particulier les dimensions cognitives de l'argumentation, ainsi que des dimensions plus sociales relatives aux places et rôles tenus dans l'échange. Les travaux de Trognon (1999), Gilly & Deblieux (1999) ou encore Baker (1996) en constituent de bonnes illustrations.

b) Les modalités d'appropriation personnelle des arguments co-produits. Selon certains auteurs (par exemple, Trognon, 1999), l'interaction langagière est source d'acquisition parce qu'elle constitue un dispositif d'appropriation individuelle des productions conjointes émergeant de la distribution des interlocuteurs. Il reste cependant à étudier comment s'opère le passage entre la production de l'interlocution et l'appropriation individuelle de cette production. Pour aller dans cette direction, nous disposons de données permettant la mise en relation des interactions langagières de sujets confrontés à un apprentissage coopératif, avec leurs écrits personnels ultérieurs sur les notions à acquérir, ainsi qu'avec certaines caractéristiques initiales de ces sujets (représentations du travail coopératif, styles cognitifs, connaissances préalables dans le domaine).

c) Le rôle des caractéristiques personnelles des sujets sur la forme des échanges et sur le bénéfice cognitif ultérieur. Bon nombre de travaux ont clairement montré que certaines caractéristiques présentées par les sujets invités à résoudre un problème ensemble se répercutent sur la forme des interactions verbales et sur le bénéfice cognitif qu'ils en retirent. Par exemple, Sorsana (1997, 1999) a mis en avant toute l'importance des affinités interpersonnelles, ceci en opposant le fonctionnement de dyades affines à celui de dyades non affines.

Quel bilan tirer des études effectuées ? S'efforçant de décrire la dynamique des échanges au moyen d'une analyse qui intégrait les aspects cognitifs et sociaux, elles nous ont conduite à penser que le passage entre les processus interpersonnels et intra-personnels, central dans la théorie vygotkienne, est loin de s'observer systématiquement au plan empirique, faute de l'appropriation par chaque participant des éléments de réponse co-construits. Il apparaît en outre insuffisant de se fonder sur les seuls indicateurs langagiers pour prédire la qualité des acquisitions lorsque les participants ont la possibilité de fonctionner individuellement sur le plan cognitif. Les travaux ont également clairement montré que les préférences individuelles dans la manière d'apprendre (les styles d'apprentissage) influent directement sur la forme des échanges et sur le bénéfice cognitif que les participants retirent

des interactions avec leurs pairs. Ainsi, aimer apprendre avec les autres semble paradoxalement conduire, selon nos résultats, à un apprentissage coopératif de moindre qualité.

### ***Les processus de communication, à l'oral et à l'écrit, et leurs effets (2006-2009)***

Les travaux [OR3, OR4, A5, A7, A8, A9, A13] ont été effectués au sein de l'équipe de psychologie de l'orientation dirigée par Jean Guichard, elle-même intégrée dans le centre de recherche travail et développement (CRTD) dirigé par Yves Clot tandis que, parallèlement, la sous-équipe du laboratoire « Communication, information, médias » (CIM, université Sorbonne nouvelle – Paris 3) intitulée « approches pragmatiques en philosophie du langage et de la communication », dirigée par Marie-Dominique Popelard, nous a permis, en tant que membre associée, d'engager un dialogue fructueux avec des chercheurs issus de diverses disciplines en pragmatique.

Jusqu'ici, nos recherches sur les rapports entre les interactions sociales et les constructions cognitives avaient privilégié les situations d'apprentissage scolaire ou de résolution de problèmes en petits groupes, examinées auprès de sujets collégiens, lycéens ou étudiants. Leur développement a dès lors commencé à s'effectuer dans plusieurs directions.

D'une part, les tâches dans lesquelles les interactions socio-cognitives sont observées se sont considérablement élargies. En effet, à côté d'apprentissages scolaires effectués à partir de documents, ont progressivement été utilisées diverses situations de lecture ou de production de récits, de résolution de problèmes logiques (tâche de Wason par exemple), de réunions professionnelles (brainstorming chez les concepteurs publicistes par exemple). Nous avons pour ambition de continuer à éprouver et à asseoir les instruments d'observation utilisés dans l'analyse tant de situations naturelles que de situations artificielles.

D'autre part, la notion de dispositif de collaboration est apparue fondamentale parce qu'elle permet de comparer plusieurs types d'interactions – notamment celles observées dans le tutorat et dans l'apprentissage avec les pairs – et qu'elle se prête à de nombreux traitements expérimentaux. Ainsi, les expérimentations manipulant les dispositifs d'apprentissage à partir de variations langagières induites doivent selon nous être recherchées. Par exemple, on peut faire systématiquement varier le type d'interventions langagières de l'un des membres d'une dyade.

Enfin, partant d'une perspective dialogique propre à Bakhtine (Bakhtine & Volochinov, 1929/1977), l'on a commencé à considérer dans leurs rapports avec les constructions cognitives non seulement les interactions verbales, mais aussi les processus de communication écrite, qu'il s'agisse de réception ou de production textuelle. C'est ainsi que les processus de compréhension de récits de presse ont par exemple été interrogés tant chez les jeunes enfants que chez des collégiens, en abordant les questions des théories de l'esprit et du rôle des illustrations.

Ces développements nous ont conduite à élargir notre cadre d'investigation en considérant l'ensemble des processus de communications, qu'ils soient textuels ou interlocutifs, qu'ils s'effectuent sous une modalité écrite ou orale, dans leur rapports avec les constructions cognitives. Ils peuvent être étudiés dans des tâches variées susceptibles d'être proposées à l'école, au travail ou au laboratoire. Les méthodes d'analyse relèvent de l'observation (enregistrements vidéo et analyse de discours) et de l'expérimentation

(comparaison pour une même tâche de différents dispositifs de communication). La visée générale est de développer une psychologie de la communication qui s'appuie sur des bases développementales et sociales, cette psychologie de la communication entendant aussi déboucher sur des applications au travail, en formation et en orientation.

Prenons l'exemple de certains dispositifs sociaux de communication orale qui s'inscrivent dans des pratiques institutionnelles, comme l'entretien de conseil en orientation. Parce qu'ils stimulent l'altérité dans la pensée sur soi, ces dispositifs sont susceptibles de faire intervenir la question de l'autre dans le développement de la personne : l'autre avec lequel elle interagit au moyen du langage, mais aussi l'autre en soi, que le dialogue intérieur sollicite. Alimentant la personne en énergie conflictuelle, cet autre la conduit à se mettre à la place d'un tiers pour se regarder et lui permet d'appréhender le monde et elle-même dans une perspective sans cesse renouvelée. Reposant sur le dialogue, ce type de dispositif implique la combinaison de plusieurs perspectives et débouche sur l'élaboration de représentations communes : s'inscrivant bien dans un « déjà là », celles-ci sont aussi, pour partie, co-construites dans l'échange. En ce sens, l'entretien de conseil constitue un puissant levier de transformation des représentations de soi et du monde. De nouveaux savoirs peuvent émerger et faire l'objet d'une intégration profonde et durable jusqu'aux prochains échanges susceptibles de les modifier à nouveau. Ainsi, la dynamique des entretiens avec des professionnels de l'orientation devrait aider les personnes à ajuster en permanence leurs représentations de soi et de leur devenir aux situations rencontrées au fil de l'existence.

### ***Les interactions au travail (2009-2011)***

Les travaux [A10, A11, A12, A14, CO18] ont été menés au sein de la sous équipe « Psychologie de l'orientation » du Centre de Recherche Travail et Développement (CRTD, EA 4132), centre dirigé par Yves Clot, puis par Pierre Falzon. Parallèlement, nous avons continué à participer, en tant que membre associée, aux travaux de la sous équipe « approches pragmatiques en philosophie du langage et de la communication » (dirigée par Marie-Dominique Popelard) parce qu'elle nous offrait la possibilité d'un dialogue interdisciplinaire autour de questions spécifiques à la pragmatique.

Pour mener à bien ce projet et saisir toute la portée du dialogue en le resituant dans un contexte naturel d'activité, il importe de se donner les moyens scientifiques de son recueil et de son analyse. En matière d'orientation par exemple, l'analyse de corpora propres à l'entretien de conseil reste une voie de recherche insuffisamment explorée en France malgré quelques récentes tentatives. Ce type de données présente pourtant une validité écologique indiscutable dans ce domaine où les données d'auto-estimation sont les plus fréquemment utilisées.

Plus généralement, il nous est apparu indispensable d'englober dans nos analyses des interactions recueillies en situation de travail. Deux préoccupations majeures donnent corps à ce projet. La première tient à la volonté de prélever dans des situations professionnelles spécifiées des pratiques dialogiques relativement générales, de manière à examiner les processus de leur déploiement dans l'interaction professionnelle analysée. Ainsi, a-t-on cherché à décrire certains mécanismes liés à la transgression des règles conversationnelles ainsi que les formes prises par certaines pratiques dialogiques, comme la confiance et la négociation. Le deuxième axe du projet relève d'une visée de différenciation. Décrire de façon approfondie comment s'accomplissent des pratiques dialogiques amène tout naturellement à



distinguer plusieurs de leurs formes. Cette démarche a été systématisée avec le recours aux problématiques et aux méthodes de la psychologie différentielle (Reuchlin, 1978, 2001 ; Vrignaud, 2004). Basées sur une démarche comparative, le plus souvent à partir de données quantitatives, nos tentatives de différenciation ont porté sur les modes d'intervention langagière d'individus ou de groupes. Pour mener à bien ce travail, le choix de descripteurs est crucial. Théoriquement fondés et de portée suffisamment large pour se prêter à la comparaison entre individus, groupes ou situations, ces descripteurs doivent pouvoir être systématiquement appliqués à l'intégralité du corpus, ce qui s'avère très coûteux du point de vue des conditions de recueil et d'analyse des corpus. Tout l'enjeu consiste alors à dégager de ces études comparatives des éléments stables qui soient interprétables en termes de processus interactionnels.

En somme, notre problématique consiste à décrire de façon fine des pratiques dialogiques dans le travail, en les examinant en référence à certains concepts des sciences du langage et à une méthodologie propre à la psychologie différentielle. Nos analyses s'appliquent à différents genres langagiers spécifiés qui possèdent leur structure et leur visée propres. Elles s'incarnent dans des milieux de travail donnés qui contribuent eux aussi à définir les situations communicationnelles analysées. Rendre compte de phénomènes interactionnels dans des micro-situations de travail choisies pour ce qu'elles sont supposées impliquer du point de vue langagier, tel est l'objectif de notre recherche. La visée qu'on lui prête est de contribuer à asseoir des faits ou à en mettre en lumière quelques-uns qui soient nouveaux.

Au total, on le voit, ce parcours non linéaire s'est construit pas à pas, localement, à travers la mise en dialogue de problématiques psychologiques liées à l'éducation et au travail, développées dans un laboratoire qui a fortement évolué au fil des années, notamment depuis le regroupement de quatre équipes impliquées au CNAM dans l'étude du travail, et de problématiques proprement communicationnelles traitées sous un angle pragmatique et interdisciplinaire à l'université Sorbonne nouvelle. Riche et ouvert, ce parcours se caractérise aussi par plusieurs glissements thématiques sur lesquels nous reviendrons en détail, en reprenant dans les chapitres qui suivent chacun des objets qui nous ont occupée de façon privilégiée au sein d'une période donnée, jusqu'à nous conduire aujourd'hui, comme on va le développer dans la suite de cette introduction, à une focalisation sur le versant interactionnel de la communication.

## 2. Position de recherche

Le positionnement disciplinaire qui est aujourd'hui le nôtre s'inscrit dans une tentative d'articulation entre une épistémologie générale empruntée à une psychologie socio-cognitive de la communication, des méthodes d'analyse se référant aux sciences du langage et des problématiques qui concernent l'éducation et le travail.

### 2.1 Un ancrage en psychologie socio-cognitive de la communication

La perspective offerte par une psychologie socio-cognitive de la communication nous apparaît à même d'embrasser l'étude de l'ensemble des processus sous-tendant la communication à l'écrit et à l'oral par la prise en compte : a) du côté de l'émetteur-locuteur-

scripteur, de l'anticipation de la manière dont le discours peut être perçu par l'interlocuteur en fonction d'enjeux dans une situation spécifiques, b) du côté du message, de l'argumentation, de l'énonciation et de la négociation de la référence en situation interlocutive c) du côté du récepteur, des inférences activées pour interpréter le discours. Exposons plus en détails la manière dont les postulats de cette perspective ont été forgés.

Lorsque Ghiglione énumère quelques-uns de ses fondements en 1997, il conçoit déjà la communication non comme une simple transmission mais comme une négociation de la référence, ce qui le conduit à réexaminer « *le statut des acteurs, de leurs liens, des actes de langage échangés et des résultats des faits communicatifs* » (p.227). Il entend bien, d'autre part, combler ce qui pouvait alors apparaître comme une psychologie purement sociale de la communication par l'exploration des dimensions cognitives d'un sujet socialement inscrit qui traite de l'information, produit des énoncés et interagit en référence à certaines fins. Quels que soient ses objets propres – compréhension et mémorisation des messages dans la communication écrite, interlocution dans la communication en face à face, dans les petits groupes ou via un média, co-résolution de problèmes – l'étude de la communication revient alors à interroger la (les) situation(s) spécifique(s) de communication dans laquelle se trouvent les sujets, les relations entre leurs activités cognitives et le langage, les processus interlocutoires réglant les échanges et leurs effets. De ce fait, elle nécessite de faire appel à des champs de savoirs complémentaires : ceux issus des modèles psycholinguistiques qui traitent des processus cognitifs mobilisés pour établir la cohérence textuelle, ceux issus de la pragmatique qui envisagent toute communication verbale comme le résultat d'un sens fondé sur la compétence linguistique des interlocuteurs et d'une intention qui se donne à voir, ceux issus des théories de l'argumentation qui voient dans toute parole argumentative une activité de pensée qui s'exprime et laisse des traces dans le discours (Plantin, 1996). Enfin, comme le rappellent Bromberg et Trognon (2004), le langage ordonnant nos perceptions du monde, toute réflexion sur la communication est supposée montrer comment le langage peut être utilisé pour construire et créer l'interaction sociale. Certains voient d'ailleurs les phénomènes langagiers comme des médiations, au sens où ils permettent de coordonner des actions collectives (Clark, 1996 ; Habermas, 1987).

En somme, toute théorie socio-cognitive de la communication devrait nécessairement englober : l'énonciation qui, en exposant la place du sujet, vise le réel même du langage (Barthes, 1994), l'interlocution, dans la mesure où l'homme passe par les mots d'autrui, même pour se regarder lui-même (Bakhtine, 1984), la cognition et l'action puisque, loin de se réduire à coder / décoder des messages ou à énoncer / interpréter des propositions sur le monde, l'acte de communication revient la plupart du temps à agir sur des réalités physiques et sociales. Dans une telle conception praxéologique de la communication, les locuteurs sont appréhendés en tant qu'acteurs sociaux animés d'intentions, de désirs et de croyances en même temps que les discours sont vus comme hautement finalisés (Boutet, 2010 ; Filliettaz & Bronckart, 2005 ; Vernant, 1997).

## **2.2 Des productions discursives en situation de travail et de formation**

Aujourd'hui considérée comme une sous-discipline émergente centrée sur les phénomènes d'interaction entre l'individu et son environnement physique et social (Castel, Lacassagne & Sales-Wuillemin, 2011), la psychologie socio-cognitive du langage et de la communication est amenée, compte tenu de son objet, à mettre en oeuvre des méthodes

d'analyse des discours et / ou des interactions relevant du champ des *sciences du langage*. Au sein de ce champ complexe et fragmenté, nous privilégions pour notre part une approche discursive des réalités langagières en soumettant à l'analyse des productions verbales authentiques, écrites ou orales, recueillies en contexte tantôt expérimental, tantôt naturel. Ces productions discursives sont vues comme dialogiques en ce sens que les discours, nécessairement adressés, projettent les images de leur instance d'énonciation et de leur(s) destinataire(s) et, comme en atteste leur caractère polyphonique, ils répondent à d'autres voix, déjà entendues ou à venir (Bakhtine, 1984). Résultant toujours d'une collaboration locale et située, ils sont la plupart du temps matériellement co-construits en situation de formation et /ou de travail (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

De ce fait, nos points de vue et analyses ont à voir avec ceux développés par d'autres auteurs centrés sur l'interaction langagière, à partir de points d'ancrage légèrement décalés par rapport au notre. Ainsi, partant d'une démarche d'analyse issue de la linguistique du discours et de l'interaction, Filliettaz (2009) se propose de contribuer à mieux comprendre les conditions dans lesquelles la présence des "autres" constitue un ingrédient déterminant pour saisir les dynamiques d'apprentissage et de formation dans le monde du travail. S'inscrivant quant à lui dans un espace à l'intersection des approches logiques et cognitives du langage et de la didactique, Baker (2004, 2009) s'attèle à une compréhension plus fine de la manière dont les connaissances s'élaborent dans le dialogue et à la conception de situations éducatives fondées sur les interactions argumentatives. Davantage ancrés dans un modèle du développement et dans une théorie de la tâche, que celle-ci repose sur de la résolution de problèmes ou sur des situations éducatives, d'autres auteurs cherchent à mettre en évidence les ressorts interactionnels de micro-développements observés en situation de co-apprentissage ou de co-résolution (Lacroix, Pulido, & Weil-Barais, 2007 ; Tartas & Perret-Clermont, 2008 ; Danis, Schubauer-Leoni, Weil-Barais, 2003). Recueillant souvent des données assez proches de celles analysées par ces auteurs, nous ancrons notre démarche en psychologie socio-cognitive du langage et de la communication pour chercher à rendre compte de mécanismes sociaux, cognitifs et langagiers mobilisés dans les situations éducatives et professionnelles reposant essentiellement sur le dialogue.

Appliqué au champ de *l'éducation*, notre travail s'attache à décrire diverses productions verbales recueillies en situations d'apprentissage à plusieurs ou de co-résolution de problème, impliquant notamment des interactions entre pairs ou des interactions tuteur-novice. Qu'il apprenne, se forme ou qu'il se développe, on considère que l'enfant, l'élève ou l'adulte en formation constitue rarement une entité solitaire et décontextualisée : la plupart du temps, il interagit dans un environnement physico-social matériellement situé et historiquement déterminé (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008). Aussi, estimant avec Vygotski (1997) que loin de se concevoir seulement comme des mécanismes psychiques individuels, les capacités cognitives supérieures impliquent aussi des composantes sociales médiées par des signes linguistiques, on s'attache à caractériser ces médiations langagières, à les différencier entre elles et à les mettre en relation avec des indicateurs cognitifs. Ce faisant, on cherche à mettre en évidence la nature éminemment collective et contextualisée de certains processus d'apprentissage et à montrer l'importance des mécanismes dialogiques.

Appliquées au champ du *travail*, nos études se fondent comme nous l'avons déjà précisé sur des productions langagières attestées et recueillies dans des circonstances particulières (des situations naturelles de service, de travail collaboratif ou de tutorat) prenant

d'autant plus d'importance que les processus coopératifs d'apprentissage et de réflexivité alors mobilisés sont considérés comme étroitement liés aux conditions historico-culturelles dans lesquels les activités s'inscrivent. Prenant appui sur la psychologie interactionniste d'inspiration vygotskienne, on présuppose que si l'acquisition de savoirs et la construction de compétences relèvent in fine de processus individuels d'appropriation, les conditions dans lesquelles ceux-ci s'élaborent procèdent souvent d'une logique collective. Se ralliant aux travaux soulignant, en didactique professionnelle, l'importance de « la part de l'autre » dans ces processus et s'appliquant à décrire les ressources collectives nécessaires à leur élaboration (Mayen, 2002), on s'attache plus largement à décrire ces micro-situations du point de vue de leurs enjeux, des activités langagières et énonciatives des acteurs et des dynamiques interlocutives à l'oeuvre.

### **2.3 Une nécessaire articulation**

Les travaux menés dans le domaine de la communication ont généralement tendance à mettre plutôt l'accent, ou bien sur la dimension interactionnelle de la communication quitte à négliger le sujet communicant, ou bien sur le fonctionnement psychologique du sujet, en traitant alors la communication comme une activité cognitive parmi d'autres. Dans le premier cas, on se réfère préférentiellement à des méthodes dérivées de la pragmatique linguistique et / ou interactionnelle. Dans le second cas, psychologie et / ou didactique prédominent avec des approches purement cognitives qui cherchent la trace des produits de la collaboration dans les psychismes individuels et des approches plus psycho-sociales qui se penchent spécifiquement sur des phénomènes inter-psychiques au moment de la collaboration, comme la comparaison sociale, les actions collectives accomplies sur le plan cognitif ou les processus de pensée à plusieurs. À bien y regarder, le programme d'une approche psychologique satisfaisante de la communication devrait articuler explicitement quatre niveaux d'analyse sans réduction ni absorption des uns par les autres :

- la situation de communication (contextes, genres, contraintes ergonomiques, enjeux, normes, statuts sociaux et contrats de communication ...)
- les mécanismes interactionnels (notamment langagiers)
- les mécanismes intra psychiques impliqués (représentations, cognitions, procédures...)
- les mécanismes inter-psychiques impliqués au plan des cognitions, des actions et des relations sociales

Pour rendre cette articulation cohérente au plan théorique, il importe de concevoir ces niveaux comme étroitement interdépendants, du point de vue de la causalité et du fonctionnement dynamique. Par exemple, si on conçoit que les mécanismes interactionnels intra et inter-psychiques s'élaborent dans une situation de communication qui les orientent, on admet aussi qu'une fois constitués, ils contribuent à redéfinir celle-ci. Ainsi, la tâche peut être renégociée entre les partenaires. Parallèlement, les mécanismes inter et intra-psychiques sont vus comme interconnectés avec des possibilités d'influences réciproques : en s'affrontant, les croyances de chacun sont susceptibles de se transformer, les croyances partagées pouvant d'ailleurs peser davantage que les croyances individuelles dans la co-résolution. Ces mécanismes psychiques transitent par des mécanismes interactionnels, notamment langagiers (mise en mots), qui sont aussi susceptibles de les modifier par le biais,

par exemple, des découvertes verbales qui font penser, ou encore par celui des faces qu'il convient de préserver suite à une intervention perçue comme directive ou blessante.

Sur le plan méthodologique, l'intégration opératoire de ces niveaux suppose que l'on soit en mesure de passer d'un niveau approfondi d'analyse à un autre, soit pour enrichir le cadre explicatif, soit parce que la situation l'exige. C'est le cas lorsqu'un virage est observé au sein d'une séquence interactionnelle. Nombreux sont les corpus de co-résolution de problème, au cours desquels, suite à une longue période de tâtonnement et de redéfinition de la tâche, l'un des partenaires introduit un raisonnement qui va s'avérer décisif par l'énoncé d'un « attends » ou de toute formulation équivalente (par exemple, Baker, 2008 ; Olry-Louis & Dordeins, 2007 ; Trognon & Batt, 2003, Trognon et al., 2008). Si l'analyse des interactions et des mécanismes inter-psychiques doit être prioritaire jusqu'à ce que ce mot soit prononcé et le redeviendra sans doute ultérieurement pour examiner comment le raisonnement va être récupéré par les autres partenaires, il importe à ce moment d'étudier pas à pas comment s'opère (logiquement) le raisonnement, et comment il s'énonce (linguistiquement).

S'il apparaît hors de portée d'accorder un même soin à l'analyse de ces quatre niveaux au cours d'une même recherche, on ne doit pas oublier, en se focalisant sur l'étude de certains d'entre eux, que les conclusions qui peuvent être tirées ne découlent que de ces niveaux, le déplacement de l'analyse étant toujours susceptible de mettre en lumière d'autres phénomènes. En d'autres termes, plutôt que d'appréhender le champ interactionnel comme un ensemble de phénomènes décomposables en unités plus simples ou plus élémentaires que l'on pourrait étudier isolément, on propose de le concevoir d'emblée comme un objet éminemment complexe qui outre le fait qu'il s'inscrit toujours dans une temporalité linéaire et dans un espace défini par une situation, forme un tout dont chaque dimension d'analyse ne saurait rendre compte que partiellement. Aussi, s'il peut se prêter dans certaines occasions à une démarche expérimentale permettant de tester des hypothèses, il doit aussi faire l'objet d'approches compréhensives complémentaires. C'est dans cet esprit que nos travaux se sont déployés, tout autant en situation éducative expérimentale (ou quasi-expérimentale) qu'en situation naturelle de travail, la description proposée s'attachant selon les cas à davantage rendre compte des aspects microsociologiques et interactionnels (analyse du contexte organisationnel, des enjeux communicationnels, de l'énonciation, de divers indicateurs prélevés au niveau des tours de parole), que des aspects cognitivo-didactiques (connaissances co-construites), ou encore socio-relationnels (rôles ...).

En somme, les données recueillies dans nos travaux et le type de questionnement auquel on se livre invitent à articuler étroitement plusieurs niveaux et plusieurs champs disciplinaires. En effet, dans la perspective adoptée, la description des formes dialogiques de discours produits en situations de formation et de travail ne peut s'effectuer qu'à condition de prendre en considération les enjeux cognitifs, éducatifs et organisationnels qui président à leur mise en circulation. Réciproquement, les questionnements portant sur le travail, sur les apprentissages et sur la formation sont susceptibles de tirer profit d'une étude minutieuse des formes langagières qui médient ces activités. De ce point de vue, comme cela a été maintes fois souligné, les mécanismes de communication apparaissent tout aussi centraux pour la construction des compétences professionnelles dans les formes contemporaines d'organisation du travail (Zarifian, 2001) que pour l'analyse de l'activité (Ombredane & Faverge, 1955). Dès lors qu'une conception fondamentalement coopérative des activités humaines structure nos travaux, celle-ci constitue un point d'articulation nécessaire et

fédérateur entre des disciplines aussi complémentaires à cet égard que la psychologie sociale et cognitive dans les champs du travail, de l'éducation et du développement, les sciences de l'éducation, notamment du point de vue de la didactique professionnelle et enfin les sciences du langage pour leur manière de concevoir et de mettre en œuvre l'analyse interactionnelle.

### 3. Objets et méthodes

#### 3.1 De l'activité langagière aux processus interactionnels

Tel qu'il peut être défini le plus largement, l'objet d'étude réside dans les pratiques langagières prenant place, par le truchement de l'oral comme de l'écrit, en contexte scolaire ou professionnel et intervenant dans les cognitions. Les productions écrites et orales étudiées sont appréhendées par le biais des interactions et du dialogisme. On entend ici « l'activité langagière » comme une réalisation dans la parole : elle renvoie à des conduites langagières élaborées dans l'interaction sociale, en interdépendance avec leur contexte d'élaboration. Parce que l'activité langagière est toujours adressée, c'est-à-dire dirigée vers un interlocuteur qui peut être éventuellement le sujet lui-même, les faits langagiers sont toujours saisis comme des manifestations de conduites socialement contextualisées (Boutet, 2010). Dans ce sens, on considère que les locuteurs et les scripteurs procèdent moins d'un contenu sémantique à une mise en mots conforme à des usages, que de situations discursives à l'appropriation de différentes sortes de mises en mots. En somme, loin d'être étanches les unes aux autres, les pratiques langagières se nourriraient des contacts en situation.

Un tel objet s'inscrit de fait dans un vaste champ de pensée – l'interactionnisme – qui a profondément modifié le paysage des sciences humaines et sociales ces quarante dernières années. En psychologie, l'interactionnisme a constitué une alternative à des conceptions dans lesquelles les faits psychiques sont considérés comme des capacités purement individuelles. En 2007, nous considérons avec Claude Chabrol comme un obstacle épistémologique la prédominance dans notre discipline : a) d'une conception « subjectiviste solipsiste » qui privilégie dans la description et surtout dans l'explication des conduites l'étude des structures cognitives et affectives propres au sujet humain isolé et b) d'une orientation objectiviste qui voit les caractéristiques des objets du monde physique et social comme des contraintes pesant sur le fonctionnement neuro-physiologique humain, sans accorder à la situation ou au contexte une grande importance. Or, la prise en compte des interactions implique une conception plus complexe – intersubjective et dialectique – de phénomènes psychologiques vus comme situés et distribués, c'est-à-dire dépendant partiellement des circonstances et des transactions entre des acteurs sociaux engagés dans des activités finalisées et dotés de représentations éventuellement partagées (Bernicot et Trognon, 2002). Dans le champ des sciences du langage, l'interactionnisme promeut une conception dialogique des productions verbales sur lesquelles il fonde son analyse ; il leur accorde par ailleurs un rôle primordial dans la formation de la pensée et de l'action comme l'affirme Bronckart (2004) pour lequel, loin de constituer seulement un moyen de traduction de processus qui seraient strictement psychologiques (perception, cognition, sentiments, émotions), le langage serait en réalité l'instrument fondateur et organisateur de ces processus.

L'interaction occupe une place centrale dans ce courant de pensée. Conçue par Goffman (1973) comme l'influence réciproque que des individus peuvent exercer sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres, l'interaction face à

face est aussi, selon Cosnier (2002, p. 319), « *une rencontre, c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent un échange* ». Cette rencontre peut prendre la forme d'une conversation ordinaire en situation parfaitement naturelle, elle peut aussi s'inscrire dans un cadre institutionnel, scolaire, professionnel, éventuellement aménagé pour répondre aux exigences de la recherche. Situations complexes où des élèves du secondaire travaillent en petits groupes, situations d'interaction scolaire ou professionnelle médiatisée par ordinateur, situations d'apprentissage par le tutorat ou d'accompagnement des travailleurs novices par les experts, situations d'activité professionnelle verbale conjointe, ou d'interaction de service ... En somme, toute situation au cours de laquelle, par leurs échanges et leur ajustement réciproque et successif, les participants seraient amenés à penser à plusieurs tout en négociant leurs actions, places et rôles, en préservant en particulier leur face et celle d'autrui.

Quelles sont les principales caractéristiques des interactions, qu'elles soient épistémiques, c'est-à-dire à visée de construction de connaissances, ou praxéologiques, c'est-à-dire finalisées par des buts d'action ? Elles constituent toujours un objet complexe à analyser tant du point de vue des processus de production verbale impliqués que de celui de la compréhension/interprétation des messages. Avec la notion d'interactions médiées, certains soulignent en se référant à Vygotski (1934/1997), combien les dimensions symboliques (le langage) et physiques (les artefacts) de la culture structurent le développement humain, s'interposant dans la relation que le sujet entretient avec l'objet. Parce qu'elle engage réciproquement les partenaires dans des actions collectives, l'interaction peut avoir des effets sur eux à chaque moment de l'échange. En tant que tel, c'est un processus hautement dynamique qui présente une temporalité propre, avec des moments qui font avancer le dialogue (moments décisifs ou nœuds conversationnels), d'autres qui le bloquent, le font revenir sur des états antérieurs ... Les savoirs et / ou les actions qui se construisent dans l'interlocution répondent eux-mêmes à une dynamique propre dont la temporalité n'est pas nécessairement synchrone à celle de l'interaction verbale. Si l'action est accessible à l'observation directe du chercheur, ce n'est pas le cas de la construction des connaissances qui ne saurait se réduire à un échange de mots. Aussi, l'activité cognitive doit être interprétée ou reconstruite par le chercheur, dans le cadre de modèles explicatifs spécifiques empruntés à la psychologie et à la didactique.

On notera que, selon les auteurs, les processus interactionnels peuvent être vus comme de simples moyens d'accès à la compréhension de réalités plus générales comme les processus d'apprentissage ou bien érigés comme des objets de recherche à part entière, les exigences théoriques et méthodologiques variant alors considérablement dans les deux paradigmes. Dans le champ éducatif, l'alternative consiste à se référer soit : 1) à des modèles explicatifs ternaires (par exemple maître-élève-savoir, adulte-enfant-objet) tels qu'ils sont élaborés en didactique et en psychologie sociale, disciplines utilisant l'interaction comme révélateur de la construction des objets de savoir ou du fonctionnement des sujets soit 2) à des modèles binaires centrés par exemple sur les interactions entre pairs, les interactions maître élève, les interactions de tutelle (à bien différencier donc du modèle binaire sujet-objet évoqué par Moscovici en 1984) et qui placent l'interaction au cœur d'une approche influencée par les sciences du langage (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008). Dans le domaine du travail, si les actions collectives prioritairement accomplies sur un mode langagier focalisent l'attention de tous les chercheurs, c'est l'orientation plutôt fondamentale ou instrumentale donnée aux travaux sur l'interaction qui en constitue à notre avis le principal trait distinctif.

Aussi l'alternative revient à considérer les processus interactionnels comme des moyens de recherche permettant de rendre (plus) accessible l'activité sous certaines de ses dimensions (réflexive, énonciative, dialogique ...) en situation, ou comme des moyens pour transformer cette activité et les individus qui la prennent en charge. Avec l'usage de techniques d'entretien comme l'instruction au sosie ou l'auto-confrontation croisée qui cherchent à faire de l'activité un objet de pensée, la clinique de l'activité exploite ainsi la motricité du dialogue comme un instrument de mise à distance de l'expérience, de confrontations socio-historiques sur le métier et de développement (Clot, 2008).

Pour notre part, la trajectoire de recherche suivie tend à relier chacun des pôles : d'une interaction verbale conçue initialement comme trace d'une activité cognitive qui lui préexisterait, un déplacement a été opéré vers l'analyse d'interlocutions appréhendées pour elles-mêmes et pas seulement pour ce qu'elle disent ou pourraient faire dire des contenus représentationnels ou actionnels investis par les sujets. Cela se traduit, en éducation comme au travail, par la description de processus interactionnels étudiés en contexte et par la recherche des conditions situationnelles, individuelles et interactionnelles susceptibles d'optimiser le fonctionnement des pratiques dialogiques telles que la transmission, le conseil, la co-résolution de problème ....

### **3.2 Quelles méthodes pour quelles analyses ?**

Du point de vue méthodologique, le champ interactionnel fait grand usage de théorisations et d'instrumentations issues du domaine des sciences du langage. Attardons-nous un instant sur les notions d'analyse conversationnelle et de corpus et voyons comment ces notions peuvent être utilisées avec profit dans une perspective psychologique.

Née aux E-U. dans les années 70, adoptée plus récemment en France, l'analyse conversationnelle a pour objectif de décrire les règles qui sous-tendent le fonctionnement des diverses formes d'échanges communicatifs qui s'observent dans nos sociétés : conversations au sens strict, interactions de service, dialogues médiatisés par ordinateur, consultations médicales, échanges à finalité didactique ou en situation de travail ... Ces différentes pratiques communicatives sont des conduites ordonnées qui se déroulent selon certains schémas préétablis et certaines règles comme l'alternance des tours de parole, la gestion des thèmes et de la relation interpersonnelle. Parce qu'elle consiste en l'étude de propos réellement tenus (enregistrés puis transcrits) à partir desquels des généralisations sont effectuées, l'analyse des interactions verbales relève de la pragmatique, en tant que discipline chargée de l'étude du langage comme instrument d'action en contexte naturel. Comme l'explique Charaudeau (2004, p.152), « *le point de vue pragmatique considère que le langage est un acte doté d'une certaine force (illocutoire, perlocutoire) orientée vers l'interlocuteur, force qui d'une part témoignerait de l'intention langagière du sujet parlant et d'autre part obligerait l'interlocuteur à avoir, à son tour, un comportement langagier conforme aux caractéristiques de cette force* ». L'analyse des interactions relève aussi de l'analyse de discours, retraçant alors celui-ci au discours dialogué, c'est-à-dire échangé et construit à plusieurs. Toute conversation étant vue comme le résultat d'un travail collaboratif, les participants sont supposés ajuster en permanence leurs comportements respectifs et négocier l'ensemble des ingrédients dont les communications sont faites dans l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2008). C'est la raison pour laquelle l'enchaînement des tours de parole (ou



tours d'action) est considéré par les tenants de l'analyse conversationnelle d'orientation méthodologique comme l'unité d'analyse pertinente pour examiner l'engagement des individus dans l'interaction (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Elle permet en effet de préciser les conditions d'organisation séquentielle dans lesquelles se construisent ces ajustements, et amène à pointer le caractère émergent (construit localement de tour en tour) et négocié des significations dans l'interaction. Ainsi, plutôt que de s'intéresser à des actes isolés, ces auteurs considèrent préférentiellement l'enchaînement des tours, verbaux ou non verbaux pour examiner le cours de l'interaction. Concrètement, ils considèrent que c'est en regard des réactions d'un interlocuteur à un énoncé que celui-ci peut être interprété.

Si cette approche nous apparaît fondamentale pour saisir les ressorts interactionnels de micro-situations, elle n'en demeure pas moins non exclusive à nos yeux. En effet, en se fondant sur des catégories relativement générales et statiques, il nous apparaît possible et pertinent dans certaines situations d'analyser les échanges en termes de formes ou de types d'interactions langagières. En outre, la difficulté d'évaluer certaines dimensions de l'activité à partir de l'analyse des seuls échanges concernés justifie le recours à d'autres méthodes, courantes en psychologie : des observations avec comparaisons multiples, des mesures connexes avant/après, des épreuves comportementales .... Soulignons ici l'intérêt présenté selon nous par les procédures expérimentales pour mettre à l'épreuve les résultats acquis sur la base d'interprétations. Modéliser les interactions d'un tuteur, d'un enseignant ou d'un collaborateur avec des sujets naïfs pour tester, en situation ou en laboratoire, des hypothèses déjà stabilisées par une première série de recherches, peut se révéler utile quand on invoque des facteurs interactionnels causaux. Ces procédures pourraient utilement être complétées par des verbalisations postérieures ou en cours de réalisation de la tâche, sans exclure le recours à des entretiens focalisés qui devraient permettre au chercheur de mieux situer ses propres interprétations « savantes » face à celle des membres participants, et d'enclencher chez ces derniers une attitude réflexive.

Evidemment, les corpus habituellement constitués par les sciences du langage afin de documenter les questions de recherche jouent selon nous un rôle central dans les analyses d'interlocutions ; leurs conditions de recueil comme leur exploitation doivent faire l'objet d'une grande attention. Il importe en particulier de considérer ces corpus comme étant par nature toujours situés, au sens où ils sont produits par des acteurs parlants particuliers interagissant avec d'autres acteurs dans des situations spécifiées. En cela, la notion de genre, tout aussi courante en sciences du langage, est souvent éclairante. Caractérisé par un faisceau de régularités engendrées par diverses pratiques qui le constituent, le genre, tout en répondant à une description linguistique, intègre aussi une dimension extra-linguistique, le plus souvent désignée sous le vocable « contexte ». Chez Bakhtine, la notion de *genre de discours* désigne les « types relativement stables d'énoncés » (Bakhtine, 1984, p. 285) qui existent dans une sphère sociale donnée et qui alimentent en permanence la manière dont les individus produisent du discours aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Aussi l'idée centrale partagée par les auteurs intégrant la notion de genre à leurs travaux sur l'interlocution c'est que les interactants n'interagissent pas seulement avec les individus avec lesquels ils se trouvent engagés localement, mais aussi avec des réalités sociales et langagières qui préexistent à leur rencontre et constituent un produit en perpétuelle évolution (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

## 4. Organisation de la note de synthèse

Le mémoire est structuré en fonction des objets qui ont jalonné notre parcours de recherches. Sans que l'organisation des chapitres suive à proprement parler un ordre strictement chronologique – par exemple, certains travaux du chapitre 2 sont récents – elle s'appuie sur les thèmes majoritairement étudiés à chaque période du parcours. Ainsi, le chapitre 1 reprend une recherche considérée comme princeps puisque, conduite au lendemain de la thèse soutenue en psychologie différentielle, elle nous a fait littéralement passer d'une recherche d'interactions statistiques à celle d'interactions communicatives, passage dont un bilan est esquissé en fin de section. Le chapitre 2 regroupe l'ensemble des travaux ayant porté sur la communication écrite : d'une portée plus spécifiquement cognitive, il est centré sur les processus de compréhension et de production – collaborative – de textes, et tout particulièrement de textes médiatiques. Les deux chapitres suivants sont au cœur de l'activité de recherche développée ces dernières années. Ils concernent les interactions, d'abord épistémiques puisque le chapitre 3 examine la relation entre les interactions entre pairs ou les interactions de tutelle et la cognition, puis praxéologiques, le chapitre 4 traitant spécifiquement d'interactions observées au travail en vue d'agir ou de faire agir autrui. En s'ancrant clairement dans une perspective pragmatique propre à la psychologie, le chapitre 5 se veut programmatique. Esquissant quelques pistes futures, il voit dans la description des mécanismes psychologique et langagiers de coopération avec lesquels les interlocuteurs s'ajustent les uns aux autres et se développent au cours d'activités discursives à visée d'apprentissage ou d'action la voie principale de recherche autour de laquelle les projets s'articulent dans les champs du travail et de l'éducation.

# Chapitre 1- Travaux princeps : des interactions ATI aux interactions communicatives

## 1. Introduction

### 1.1 Les paradigmes interactionnistes

Partant de l'idée que l'interaction est généralement caractérisée par la notion d'influence réciproque, on peut l'interroger à l'instar de Beauvois (1995), en se demandant précisément quelles sont les entités qui s'influencent réciproquement et quel est le produit de cette influence réciproque. Trois paradigmes interactionnistes peuvent alors être distingués. Le premier considère que le comportement résulte d'une interaction entre des variables de personnalité et des variables de situation. Ici, le concept d'interaction doit être pris dans sa signification statistique, telle qu'on l'entend lorsqu'on décompose une variance en différentes sources de variation. On dit alors qu'il y a interaction entre deux variables lorsque l'effet de l'une sur le comportement étudié varie selon la modalité de l'autre. Les bases d'un tel interactionnisme sont rigoureuses mais réductrices au sens où la portée de l'interaction, limitée à une relation statistique entre des variables véhiculées par la personne et des variables objectives liées à la situation, ne permet pas d'interroger la signification que peuvent avoir les comportements ou les situations pour les acteurs. Un deuxième paradigme de l'interactionnisme est centré sur l'interaction entre les personnes. Partant du principe que, loin de consister à de simples transferts d'informations d'une personne à autre, les activités communicatives produisent des effets cognitifs, de nombreux psychologues sociaux ont cherché à comparer les productions émises par des groupes à celles des individus au cours de situations de résolution de problèmes par exemple. Illustré par les instruments mis au point par Bales (1950), ce paradigme s'est vu reproché, de fait, de négliger les nombreux aspects de la vie de groupe (les statuts formels ...) et de ne finalement traiter le groupe que sous la forme d'une somme de phénomènes élémentaires. Le troisième paradigme pouvant être évoqué est désigné par certains comme relevant d'un interactionnisme symbolique. Concevant toute activité concrète comme une solution apportée à une situation, il considère que le comportement d'un sujet ne peut être compris sans qu'on s'intéresse aux situations, entendues non seulement dans leurs dimensions objectives mais aussi et surtout dans leurs dimensions subjectives. Ainsi, tout comportement serait lié à la définition d'une situation, en fonction d'une interaction entre un sujet porteur de valeurs et d'une situation faite de règles, de contraintes, de normes. Dans ce cadre, les processus d'attribution de significations s'avèrent centraux, en lien avec le langage et les autres systèmes symboliques qui structurent notre vision du monde.

On le voit, à partir de présupposés éloignés, ces trois formes d'interactionnisme entendent contribuer à une théorisation et surtout à une modélisation empirique de l'interaction. Bien qu'ils aient travaillé préférentiellement en direction d'objets propres (la personnalité, le groupe, les significations), ils ont été amenés à se rencontrer autour de

notions communes (celle de situation par exemple). Pour notre part, l'évocation de nos travaux princeps devrait nous permettre de pointer la manière dont s'est opéré le passage entre l'examen des interactions statistiques aptitudes x traitements à celui des interactions communicatives, déplacement que nous commenterons à la fin de ce chapitre.

## **1.2 Forme et impact des interactions coopératives selon le style d'apprentissage des élèves : une perspective ATI**

Nos premiers travaux se sont clairement inscrits dans la perspective Aptitude-Treatment Interaction (ATI) qui considère que les performances d'apprentissage résultent de l'interaction entre des caractéristiques personnelles propres aux apprenants et les situations éducatives dans lesquelles ils sont placés. On a soutenu l'idée selon laquelle les nombreuses difficultés rencontrées par ce courant dès les premières applications de son programme de recherches pouvaient aujourd'hui trouver des solutions nouvelles dès lors qu'on se dote d'objets et de méthodes plus appropriés à sa finalité. Nos propositions se sont appliquées à l'étude des interactions entre les styles d'apprentissage des sujets et les modes d'instruction définis par le degré de collaboration qu'ils sollicitent. Plus précisément, il s'agissait d'examiner, dans une tâche d'apprentissage par les textes, dans quelle mesure la congruence entre les préférences des sujets pour un apprentissage avec autrui (*style d'apprentissage social*) et un mode d'instruction plus ou moins collaboratif permet ou non d'optimiser les acquisitions. D'un point de vue méthodologique, l'accent est mis sur l'intérêt des méthodes structurales qui permettent d'étudier l'ensemble des relations entre des variables évaluées pour chaque mode d'instruction et sur la richesse des analyses d'interactions verbales qui amènent à caractériser l'activité langagière de chaque apprenant dans chaque petit groupe de travail et pour chaque mode d'instruction. Dans une première étude, on a examiné les relations entre plusieurs caractéristiques personnelles évaluées pour des modes d'instruction *individuel vs collaboratif*. Dans une seconde étude, on a comparé le rôle du style d'apprentissage social dans trois conditions d'apprentissage (*individuelle, partiellement collaborative, complètement collaborative*) et l'on a caractérisé les conduites langagières des participants selon leur style d'apprentissage. Nous avons tenté de montrer qu'une telle approche se révèle féconde non seulement pour l'étude des styles d'apprentissage, qui gagne à s'effectuer en référence à des traitements pédagogiques bien définis, et pour l'étude de l'apprentissage coopératif, qui ne peut laisser dans l'ombre les différences interindividuelles, mais surtout pour le paradigme ATI, qui se dote ainsi d'objets et de méthodes lui permettant de se renouveler.

Ce chapitre est centré sur la présentation de la perspective ATI et de la problématique d'interaction entre les styles d'apprentissages et les traitements que nous avons développée (A1, A2, A15) et illustrée par deux études principales (A4, A16).

## **2. Le paradigme ATI et ses limites**

C'est en 1957 que le projet du paradigme ATI (*Aptitudes Treatment Interactions*) était lancé dans un article fondateur destiné aux psychologues de l'éducation (Cronbach, 1957). Il s'agissait alors de conjuguer les approches respectives de la psychologie différentielle et de la psychologie expérimentale pour étudier les interactions entre les "aptitudes", entendues au sens large comme l'ensemble des caractéristiques personnelles des élèves, et les "traitements", compris comme l'ensemble des modes d'instruction proposés. Conformément

au cadre théorique de la psychologie interactionniste qui ne conçoit pas le sujet autrement qu'inséré dans une situation particulière, l'ATI cherche en effet à expliquer la réussite à l'issue d'un apprentissage, non pas par l'effet du seul traitement pédagogique ou par l'effet des seules caractéristiques des apprenants, mais par l'interaction entre ces deux types de facteurs. L'hypothèse générale est que l'effet des caractéristiques de l'élève sur sa performance finale varie selon le mode d'instruction appliqué durant l'apprentissage. Un tel projet entend bien déboucher sur des perspectives concrètes de différenciation pédagogique : il s'agit de trouver pour chaque sujet quel traitement produit les meilleurs résultats afin que " chacun reçoive, comme en médecine, les soins appropriés à son état " (Cronbach, 1957). Dans ce but, un paradigme expérimental a été rapidement institué : on mesure certaines dimensions personnelles au moyen d'instruments standardisés, puis on constitue plusieurs groupes équivalents de sujets qui auront à apprendre un même contenu en étant placés dans des conditions pédagogiques différentes. Il reste ensuite à évaluer la qualité des acquisitions au moyen d'épreuves fiables.

Très actif durant une vingtaine d'années, ce courant de recherches a donné lieu à des synthèses mitigées quant aux résultats obtenus (Cardinet, 1986 ; Cronbach & Snow, 1977 ; Reuchlin, 1991). Il s'est heurté à toute une série d'obstacles qui tiennent, selon nous, au choix arbitraire des caractéristiques personnelles et des modes d'instruction, ainsi qu'à l'évaluation de l'apprentissage par son seul produit.

Examinons en premier lieu le problème des caractéristiques psychologiques prises en compte, insuffisamment adaptées, à notre avis, à un traitement pédagogique différencié. Les aspects cognitifs ont été les plus étudiés, et tout particulièrement le raisonnement logique, évalué par des épreuves de raisonnement inductif sur des contenus figuratifs sans signification particulière. Cette focalisation sur l'intelligence générale tient sans doute au fait qu'une seule interaction consistante a pu être mise en évidence, impliquant spécifiquement le facteur " g ", facteur général qui rend compte de corrélations positives entre toutes les conduites cognitives, et le niveau de structuration de la méthode d'instruction. La liaison entre " g " et la qualité des acquisitions s'avère en effet plus forte lorsque le traitement, peu structuré, laisse le soin aux élèves d'organiser par eux-mêmes le matériel et les notions présentées. Certaines recherches montrent même qu'un traitement très structuré, dans lequel l'élève est guidé pas à pas au moyen d'exemples concrets et imagés, dans lequel il est informé quant à la meilleure méthode à employer et au résultat le plus important à retenir, optimise la performance des sujets les moins efficaces en g mais pénalise celle des sujets les plus efficaces. Ce résultat a conduit les auteurs à redéfinir " g " comme une véritable habileté à apprendre dans la mesure où cette aptitude préfigure les opérations cognitives d'élaboration et de réorganisation des données qui sont sollicitées par l'instruction (Snow, 1989 ; Snow & Lohman, 1984). Une telle conception nous paraît discutable. On peut admettre que la capacité à mettre en œuvre l'induction et la déduction aide à structurer le contenu de l'apprentissage. Néanmoins, le " facteur g " reste par définition une dimension très générale qui dépasse le cadre des apprentissages. Or, si la finalité des recherches est bien de différencier les modes d'enseignement en fonction des élèves, alors il convient d'étudier des dimensions mieux spécifiées, permettant précisément de décrire le fonctionnement du sujet apprenant.

Dans cette perspective, quelques rares travaux ont cherché à prendre en compte des caractéristiques cognitives plus fines comme les aptitudes spécifiques (Cronbach & Snow, 1977), les stades de développement (Marquer, 1979), ou encore la dépendance indépendance à l'égard du champ (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1978). Potentiellement intéressantes

dans la mesure où leurs auteurs étaient à même de formuler des hypothèses précises sur les traitements pédagogiques les mieux adaptés aux élèves, ces études ont cependant débouché sur des conclusions mitigées : si certaines interactions ont bien été relevées – on a par exemple montré que les sujets dépendants à l'égard du champ tirent davantage profit de la fourniture d'un plan que les sujets indépendants –, elles s'avèrent être nettement moins stables que celles obtenues avec le facteur *g*. D'autres travaux ont par ailleurs examiné, dans le domaine de la personnalité, en quoi des caractéristiques très générales comme l'anxiété, l'introversion ou encore la motivation des sujets pouvaient optimiser la qualité de l'apprentissage dans certains traitements pédagogiques (Snow & Farr, 1987). Les résultats sont dans ce cas souvent délicats à interpréter, notamment lorsque les variables entretiennent entre elles des relations curvilinéaires, ou lorsque des interactions de second ordre se manifestent. En somme, que l'on se situe du côté de l'intelligence ou de la personnalité, les dimensions évaluées posent problème, donnant lieu à des résultats instables, ou s'avérant trop générales pour caractériser le sujet dans un contexte d'apprentissage et suggérer de ce fait des hypothèses d'interaction aptitudes x traitements.

Examinons à présent les problèmes liés aux traitements. Une difficulté provient du fait que, pour définir les modes d'instruction qu'ils manipulent, les chercheurs s'appuient plus sur des conceptions psycho-pédagogiques empruntées au sens commun que sur des descriptions formalisées tant au plan théorique que dans leur mise en oeuvre. Il en résulte une grande variabilité des choix expérimentaux, qui rend les études peu comparables entre elles, leur seul point commun consistant à n'avoir manipulé qu'un petit nombre de traitements pédagogiques (deux, le plus souvent, présentés comme opposés). Ainsi, les méthodes d'instruction ont tout aussi bien été différenciées selon qu'elles étaient déductives ou inductives, selon qu'elles procédaient par instruction ou par la découverte, selon qu'elles présentaient les contenus de manière verbale ou imagée ou encore selon leur niveau de structuration, cas les plus convaincant au plan des résultats (Reuchlin, 1991).

Si, en règle générale, le choix des traitements pédagogiques est peu cohérent avec celui des caractéristiques mesurées, on notera quelques exceptions. Certaines études ont conçu des traitements pédagogiques en fonction de leur adéquation théorique avec les caractéristiques psychologiques des sujets. C'est ainsi que procèdent Riding et Sadler-Smith (1992) avec les styles cognitifs global vs analytique et verbal vs imageant. En supposant que les sujets globaux devraient profiter d'une aide à la structuration de l'information en parties dissociées, que les sujets analytiques devraient tirer parti d'une aide à l'intégration des différentes sections les unes aux autres, et qu'un matériel à base d'images favoriserait les sujets imageants, les auteurs font des prédictions très précises sur les traitements les plus efficaces compte-tenu des caractéristiques personnelles des sujets, prédictions qui s'avèrent confirmées. Notons que l'on pourrait aussi suivre le raisonnement inverse : partir de méthodes d'instruction bien formalisées au plan théorique et examiner dans quelle mesure elles sont particulièrement profitables aux sujets lorsque ceux-ci présentent des caractéristiques *a priori* en adéquation avec ces méthodes. En tout état de cause, les modes d'instruction doivent être conçus en fonction des caractéristiques personnelles prises en compte ou inversement.

La troisième série de critiques souvent formulées à l'encontre du courant ATI s'attache au fait que seul le produit de l'apprentissage fait l'objet d'une évaluation dans les études. En réalité, toute l'activité cognitive des élèves au cours de la tâche est laissée dans l'ombre : on ne fait que mesurer des indicateurs à l'entrée et à la sortie du processus d'apprentissage,

sans s'intéresser aux mécanismes d'apprentissage mis en oeuvre par différents sujets, pour différents traitements pédagogiques (cf Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004). Pour comprendre le fonctionnement cognitif des sujets, il faudrait de toute évidence l'observer durant l'apprentissage. Cette approche présenterait l'avantage de mettre au jour d'éventuelles stratégies spécifiques et conduirait à différencier ainsi les sujets placés dans la même condition d'instruction. S'il s'avérait que certains traitements sollicitent majoritairement tels ou tels mécanismes d'apprentissage, ces derniers contribueraient alors à mieux définir chacun des traitements pédagogiques et à vérifier que certains s'opposent effectivement entre eux. En outre, ce travail aiderait à mieux interpréter le sens parfois obscur d'interactions qui se manifestent clairement sur le plan statistique mais dont la compréhension psychologique apparaît incertaine.

En somme, l'approche typiquement quantitative de l'ATI, fondée sur une instrumentation standardisée et sur une méthode strictement expérimentale apparaît insuffisante. Elle doit être complétée par une étude qualitative de l'activité des sujets dans chaque traitement, et pour chaque modalité (ou chaque degré) de la caractéristique psychologique considérée. En montrant qu'entre le niveau de raisonnement logique et la performance à l'issue de tâches de prise de notes et de préparation d'exposé intervient une variable médiatrice relative aux stratégies utilisées par les étudiants, la recherche de Gray, rapportée par Snow et Lohman (1984), constitue une tentative dans ce sens : seuls les plus efficaces en g ont tendance à réorganiser les données, en utilisant un vocabulaire et des références qui leur sont propres lorsqu'ils prennent des notes, et en modifiant l'ordre des éléments figurant dans le support documentaire dont ils disposent lorsqu'ils préparent un exposé. Cette perspective de recherche, dont on voit bien quelles peuvent être les implications éducatives, est restée assez marginale, tout comme les tentatives (Goska & Ackerman, 1996 ; Sternberg, Grigorenko, Ferrari & Clinkenbeard, 1999) cherchant à apporter des réponses aux préconisations de Cronbach & Snow (1977). Ces auteurs suggéraient de prendre en compte, outre les indicateurs d'efficacité intellectuelle, d'autres traits psychologiques susceptibles d'interagir avec les traitements, et d'analyser les relations causales que ces traits entretiennent entre eux. Ils invitaient par ailleurs les chercheurs à décrire finement les processus utilisés par les apprenants dans chaque traitement afin d'identifier les stratégies d'apprentissage.

### **3. Interactions entre style d'apprentissage social et traitements collaboratifs**

Dans ce sens, le choix de caractéristiques personnelles plus adéquates pour décrire le fonctionnement des apprenants constitue une piste de recherches alternative qui implique tout particulièrement les travaux sur les styles d'apprentissage.

#### **3.1. Les styles d'apprentissage, des caractéristiques personnelles pertinentes**

La notion de style d'apprentissage concerne les préférences individuelles dans la manière d'apprendre (cf. Olry-Louis, 1995a, 1995b, 1999 ; Olry-Louis & Huteau, 2000). Qualifiant la forme des apprentissages, elle se différencie nettement des aptitudes qui s'intéressent aux contenus et aux performances, et se rapproche des styles cognitifs qui décrivent la forme de l'activité cognitive dans des classes de situations données. Si l'étude des

styles cognitifs a eu l'intérêt de rendre compte de la cohérence entre le fonctionnement cognitif et la personnalité, elle s'est cependant limitée au cadre de travaux de laboratoire, ne s'appliquant qu'à des situations artificielles. De ce fait, elle a été jugée peu apte à rendre compte de l'orientation des conduites dans la vie quotidienne. Les styles d'apprentissage ont plutôt pour vocation de décrire les différences qualitatives au niveau des processus cognitifs qui interviennent directement dans les apprentissages à l'école et au travail (Riding & Rayner, 1998 ; Schmeck, 1988a ; Sternberg & Zhang, 2001). En ce sens, ils présentent une grande utilité pratique espérée, notamment en matière d'individualisation de l'enseignement (Théberge, Chevrier, Fortin & Leblanc, 2000).

Mais la notion de style d'apprentissage comporte aussi plusieurs faiblesses. En premier lieu, on dénombre de nombreuses tentatives d'instrumentation, sous forme d'élaboration de questionnaires dont on peut déplorer le manque d'ancrage dans une théorie de l'apprentissage (Rieben, 2000). Deuxièmement, lorsque les modalités préférentielles de fonctionnement ne sont pas appréciées au moyen de questionnaires auto-estimatifs, elles sont dégagées à partir de l'observation de procédures (ou stratégies) de résolution de problèmes, sans que ces deux méthodes n'aient jamais été utilisées simultanément. Il pourrait être utile de savoir si les sujets qui se différencient par leurs réponses à un questionnaire de styles d'apprentissage se différencient également par leur comportement et par l'efficacité de leur apprentissage. Schmeck (1988b) a proposé un modèle théorique susceptible de rendre compte des relations entre ces indicateurs : les styles, déterminés par des caractéristiques individuelles stables, orienteraient le choix des procédures d'apprentissage, lesquelles se révéleraient plus ou moins efficaces, comme en rend compte la schématisation suivante :

caractéristiques personnelles ⇒ styles d'apprentissage ⇒ procédures d'apprentissage ⇒ produits de l'apprentissage
---

Ce modèle suggère que certains styles seraient plus efficaces que d'autres quelle que soit la situation d'apprentissage. Pourtant, si l'on se réfère à la théorie de l'interaction personne/situation qui considère la variabilité de la conduite à travers les situations (cf. Magnusson, 1990 ; Mischel & Shoda, 1998), il conviendrait de vérifier que l'efficacité d'un même style, évaluée à partir de sa probabilité de conduire à une réussite, est stable d'une situation à une autre. En effet, si l'on admet, conformément au modèle de la vicariance proposé par Reuchlin (1978) que, d'une part, les individus ne sont pas caractérisés par "leur" style d'apprentissage, mais par un répertoire de styles inégalement évocables et, d'autre part, que les situations, par leurs propriétés propres, contribuent à l'activation de certains styles, alors il n'y a pas de raisons fortes de penser que les styles les plus facilement évocables dans une situation donnée y soient les plus efficaces. On se heurte alors à une troisième faiblesse du domaine de recherche qui concerne le contraste étonnant entre la richesse et la variété des typologies relatives aux individus proposées et la pauvreté et la rareté des typologies relatives aux situations (Olry-Louis & Huteau, 2000). De fait, la variabilité des styles d'apprentissage à travers les tâches et les contextes d'apprentissage a été peu étudiée, alors qu'elle constituerait un cadre de recherche approprié pour examiner dans quelle mesure les styles préférés dans une situation y sont ou non les plus efficaces.

Partant de ces remarques, il apparaît que les styles d'apprentissage constituent des caractéristiques personnelles pour lesquelles il est pertinent, sur le plan théorique, d'envisager des interactions avec les situations, ces dernières étant alors définies par les modes d'instruction mis en oeuvre. Moins dépendants de la tâche d'apprentissage que ne le



sont les stratégies, moins généraux que les aptitudes, les styles d'apprentissage constituent des dimensions personnelles bien en rapport avec l'apprentissage et dont l'étude s'avère complémentaire à celle des interactions aptitudes x traitements. En effet, présentant chacun des implications éducatives relatives à la différenciation pédagogique, ces courants font tous deux référence à l'Interaction Personne x Situation (cf. Huteau, 1985 ; Magnusson, 1990), l'un se centrant sur les préférences des élèves lorsqu'ils apprennent, l'autre sur la congruence des caractéristiques individuelles et des modes d'instruction.

Ceci posé, plusieurs problèmes subsistent. Quels styles considérer, compte tenu de la variété des styles d'apprentissage décrits dans la littérature et de la diversité des modes d'instruction repérés dans les travaux ATI ? Et comment les apprécier ?

Nous avons pris le parti de nous limiter à la prise en compte d'une seule dimension, choisie en raison de son appartenance à ces deux champs de travaux, et de sa pertinence pour une approche de type interaction Personne x Situation. Du point de vue des styles, elle s'apparente au style de pensée que Sternberg (1988) appelle *externe* et qu'il définit par une grande sensibilité sociale et un goût affirmé pour les occasions permettant de travailler avec d'autres. Pour notre part, nous préférons parler de *style d'apprentissage social* pour désigner le goût pour le travail en petits groupes qui donne l'occasion d'apprendre par et avec les pairs. Du point de vue des travaux ATI, cette dimension gagnerait à être étudiée en référence à plusieurs situations d'apprentissage caractérisées par le degré de collaboration qu'elles requièrent, lesquelles renvoient, comme nous le verrons dans la section suivante, à un champ de recherche en plein essor.

L'évaluation de ce style est cruciale dans l'optique d'une perspective interactionniste. Dans les études présentées ici, elle s'effectue, d'une part, au moyen d'un questionnaire autoestimatif (Olry-Louis, 1995b) conçu à partir d'une adaptation de l'échelle " style de pensée externe " proposée par Sternberg et Wagner (1991) et, d'autre part, au moyen de l'observation de procédures mises en œuvre dans des situations réelles d'apprentissage que l'on entend faire varier selon leur caractère plus ou moins collaboratif. Le but est de mettre en relation pour un apprentissage donné, comme le propose Schmeck (1988b), un style autoestimé, des procédures observées, et une efficacité de l'apprentissage dans des situations contrastées du point de vue de leur congruence avec le style social.

### **3.2. Des modes d'instruction collaboratifs vs individuels**

Nous centrer sur l'étude de telles interactions devrait permettre de lever deux des habituelles critiques formulées à l'encontre de l'ATI. En effet, non seulement le mode d'instruction collaboratif s'avère être en parfaite adéquation avec le style d'apprentissage social dans sa définition et sa mise en œuvre effective, mais il s'avère aussi bien formalisé au plan théorique.

Initialement conceptualisée en termes développementaux, la théorie sous-jacente à l'apprentissage dit coopératif (ou collaboratif <sup>1</sup>) soutient que les interactions sociales jouent un rôle essentiel dans les constructions cognitives, en se référant à Vygotski (1934/1997) qui

---

<sup>1</sup> Bien que ces deux notions soient souvent utilisées indifféremment dans la littérature, elles ont aussi fait l'objet de distinctions précises selon qu'il y a ou non division du travail dans le groupe (cf par exemple Dillenbourg, 1999). Pour notre part, nous parlons d'apprentissage coopératif dès lors qu'on se réfère à l'activité des sujets, préférant réserver le qualificatif " collaboratif " à la désignation du dispositif dans lequel sont placés les sujets, sans présager de l'usage qu'ils ont fait réellement.

voit dans celles-ci la possibilité de transformer des processus interpersonnels présentant une fonction communicative, en processus intrapersonnels dont la fonction est intellectuelle. Les travaux inspirés par cette thèse ont vite montré qu'il ne suffisait pas de faire travailler ensemble les élèves pour que chacun d'eux apprenne, amenant ainsi à préciser les conditions dans lesquelles les interactions sociales produisent des changements cognitifs. Comme nous allons le voir, deux sources de variation se sont révélées déterminantes quant à l'optimisation de l'apprentissage coopératif : les sujets et les interactions.

Les courants de recherches pionniers en matière d'interactions symétriques à rôles et statuts égalitaires n'ont traité que partiellement la question des différences individuelles, en mettant l'accent sur la notion de prérequis. La perspective dite structurale a comparé les progrès cognitifs des enfants selon qu'ils réalisaient une tâche piagétienne seuls ou à plusieurs, ce qui a nécessité la mesure des stades de développement atteints avant et après la tâche (Doise & Mugny, 1997). Les différences intra-individuelles considérées concernaient les progrès effectués par chacun en termes de développement cognitif. À de rares exceptions près (Flieller & Marcus, 1990), les différences inter-individuelles ont été peu examinées : on raisonne le plus souvent sur des groupes de sujets dont on compare les performances (ou les écarts de performances) moyennes.

Les travaux s'attachant à comparer l'activité de groupes de travail soigneusement composés sur la base de caractéristiques personnelles des sujets sont apparus plus tardivement et plus souvent dans les pays anglo-saxons. Lorsque l'efficacité intellectuelle est prise en compte dans la composition des groupes au moyen d'un test de raisonnement logique, l'apprentissage collaboratif apparaît souvent plus efficace en cas d'hétérogénéité des groupes d'élèves constitués, notamment au début de la tâche (Gillies & Ashman, 1995). En effet, les élèves les plus efficaces peuvent tirer parti de cette situation en jouant le rôle de tuteur, rôle dont on connaît par ailleurs la valeur structurante pour celui qui l'exerce (cf. " effet tuteur ") tandis que les plus faibles peuvent obtenir des réponses de haut niveau (Snow & Swanson, 1992). D'autres travaux se sont penchés sur le rôle de la popularité des sujets ou sur les relations d'affinité présentées entre eux *a priori*, ceci à partir d'instruments sociométriques : ils montrent que si les dyades affines ou composées de deux sujets populaires coopèrent mieux et plus efficacement (Sorsana, 1997), les sujets les moins populaires se montrent néanmoins capables, au contact des autres, de modifier leur conduite pour la rendre plus coopérative (Murphy & Faulkner, 2000). L'étude réalisée par Horn, Collier, Oxford, Bond et Dansereau (1998) apporte des résultats plus nuancés : l'affinité pour le partenaire de même que le goût pour le travail coopératif ont un retentissement plus positif pour l'apprentissage du partenaire que pour le sien propre. L'ensemble de ces travaux aborde l'apprentissage coopératif de façon différentielle : centrés sur une ou plusieurs différences interindividuelles, ils en examinent l'impact sur la qualité de l'apprentissage ultérieur et/ou sur la forme de l'activité coopérative.

Par ailleurs, le " mode de collaboration " a progressivement été identifié comme un facteur fondamental pour rendre compte des progrès des enfants, l'analyse se déplaçant de l'étude des facteurs externes à l'apprentissage à l'étude de l'activité des sujets dans l'apprentissage (Grossen, 1994 ; Grossen & Bachman, 2000), l'approche strictement expérimentale s'assortissant d'une analyse des médiations sémiotiques (Gilly, Roux & Trognon, 1999), l'étude de situations naturelles de classe se substituant à celle de situations de laboratoire (cf. " cooperative Learning "). Les travaux ont permis de souligner l'impact du comportement interactif sur la performance ultérieure, faisant apparaître la nécessité

d'entraîner les élèves à mieux interagir pour en retirer plus de bénéfices cognitifs (Cohen, 1994 ; Ross & Cousins, 1995). Des programmes d'entraînement ont été appliqués, dont on a évalué les effets sur les interactions et sur les acquisitions des élèves (Gillies & Ashman, 1996 ; Shachar et Sharan, 1994). Parallèlement, on s'est interrogé sur le type d'activités à proposer pour optimiser les interactions (Gillies & Aschman, 1998 ; Johnson, Johnson & Garibaldi, 1990 ; King, Staffieri & Adalgais, 1998).

Avec ces travaux, l'élaboration de méthodes objectives permettant le codage systématique des interactions et l'utilisation de méthodes corrélationnelles ont permis de repérer des variables qualifiant la forme de l'interaction qui interviennent directement sur le résultat de l'apprentissage (Webb, Troper & Fall, 1995). Il est ainsi devenu courant de tester des hypothèses au moyen de traitements statistiques portant sur les fréquences ou les corrélations. Le lien établi par Cohen (1994) entre la fréquence des interactions verbales et l'apprentissage a ainsi été affiné par les travaux de Webb (1989 ; Webb *et al.* , 1995 ; Webb & Mastergeorge, 2003) qui montrent que ce sont surtout les explications sollicitées (vs non sollicitées), présentant un haut niveau d'approfondissement et suivies d'une mise en œuvre effective de la part du demandeur qui corrélerent avec la réussite ultérieure. Ainsi, des variables qualitatives relatives à la forme de l'interaction ont pu être repérées chez les sujets et conçues comme susceptibles de moduler la performance d'apprentissage. Une fois cette variabilité interindividuelle admise, il est devenu possible d'apprécier le caractère efficace des différents modes d'intervention au plan cognitif.

Se centrer sur la forme des interactions verbales permet d'échapper à la troisième critique adressée aux travaux de type ATI dans la mesure où, loin de considérer que les échanges langagiers reflètent l'état cognitif des interlocuteurs, on admet toutefois qu'ils en constituent des traces partielles, intéressantes à analyser en tant que telles. En effet, pris comme indicateurs, les échanges verbaux sont susceptibles de renseigner sur ce que font effectivement les sujets avec le langage dans chacun des modes d'instruction que l'on fait varier.

### **3.3. Hypothèse d'interaction**

L'hypothèse interactionniste mise à l'épreuve ici soutient, en accord avec les travaux tendant à montrer qu'il est préférable de placer les élèves dans les conditions pédagogiques les plus conformes à leur style préférentiel (Grigorenko & Sternberg , 1995 ; Sternberg, 1994), que ceux qui aiment apprendre en groupe devraient optimiser leurs acquisitions dans un traitement collaboratif en adéquation avec leurs préférences.

Les deux illustrations qui suivent examinent, dans une perspective interactionniste, la congruence entre le style d'apprentissage social et le mode d'instruction collaboratif, pour des apprentissages effectués à partir de textes. Une première étude, fondée sur des méthodes purement quantitatives, s'interroge sur les relations structurales entre le style d'apprentissage social et plusieurs déterminants psychologiques de la réussite à la tâche, en comparant les résultats obtenus en traitements individuel et collaboratif (Olry-Louis, 2006). Une seconde étude, plus qualitative, analyse les interactions en examinant dans quelle mesure elles caractérisent le style d'apprentissage social des partenaires (Olry-Louis & Soidet, 2003). Nous nous bornerons à en indiquer les grandes lignes et les principaux résultats.

## 4. Étude 1

Adoptant la méthodologie propre au courant ATI, nous avons évalué dans quelle mesure les sujets, en fonction de leurs caractéristiques personnelles, profitent d'un apprentissage individuel ou coopératif. En nous référant à Schmeck (1988b), nous avons aussi tenté d'apprécier les relations que le style d'apprentissage social entretient, d'une part, avec des caractéristiques personnelles plus générales et, d'autre part, avec les procédures d'apprentissage.

### 4.1. Méthode

Les participants étaient 118 lycéens scolarisés en classe de Première en région parisienne (41 garçons et 77 filles).

La procédure a consisté en trois phases. La première, consacrée aux pré-tests, avait pour but de mesurer quelques caractéristiques des élèves susceptibles d'expliquer leur style d'apprentissage social et leur réussite dans la tâche proposée, à savoir les compétences géographiques (culture générale, sentiment de compétence et note moyenne scolaire centrée réduite affectée en géographie pour le trimestre), les caractéristiques cognitives (raisonnement logique et dépendance-indépendance à l'égard du champ), le style d'apprentissage social et l'extraversion. La deuxième phase a eu lieu un mois plus tard : deux groupes équivalents sur la base des résultats aux pré-tests ont été affectés à deux conditions de travail, l'une individuelle, l'autre collaborative, pour traiter la tâche d'apprentissage en 2 h. La troisième phase a eu lieu trois jours plus tard sous la forme d'un questionnaire individuel d'évaluation de la qualité de l'apprentissage administré en classe.

La tâche d'apprentissage par les textes consistait à faire la synthèse, sous la forme d'un essai individuel ou collaboratif, d'un dossier documentaire. Sur le thème de " Venise, ses problèmes actuels, ses perspectives d'avenir ", étaient fournis 14 documents donnant à voir les origines du problème, les points de vue des acteurs et les enjeux des décisions à prendre. Pour tous, deux heures étaient allouées à la lecture des documents et à la rédaction de la synthèse. En condition collaborative, il était précisé que la production de la synthèse devait faire suite à un échange de vues dans les groupes.

Des instruments d'évaluation ont été mis en œuvre lors de chaque phase. Les pré-tests ont été effectués avec le D70 pour la mesure du raisonnement logique (G), avec le G.E.F.T. pour celle de la dépendance-indépendance à l'égard du champ (DIC), avec l'épreuve 3T pour celle de l'extraversion (E), et avec les épreuves que nous avons mises au point pour évaluer le style d'apprentissage social <sup>2</sup> (Social), les connaissances (CGG) et le sentiment de compétence en géographie (SCG). L'analyse des synthèses produites par les élèves à l'issue de la tâche a pris en compte les informations restituées (IRG) et la trame conceptuelle (TCG) mises en œuvre dans l'argumentation. La qualité de l'apprentissage (Rappel) a été évaluée *a posteriori* avec un Q.C.M. élaboré dans le but de tester la compréhension-mémorisation des aspects conceptuels évoqués par plusieurs documents, en particulier des mises en relation,

---

<sup>2</sup> Le questionnaire invite les sujets à estimer, sur une échelle de type Likert en 5 points, leur degré d'adhésion aux propositions relatives aux types d'attitudes et de comportements qu'ils souhaitent voir adopter par leur enseignant lorsqu'ils sont en classe (Olry-Louis, 1995b). Les 7 items propres au style social évoquent les préférences pour les activités d'apprentissage en groupe qui donnent l'occasion de discuter et de confronter les approches personnelles.

des généralisations, des inférences, des prises de position personnelles, des relations causales.

## 4.2. Résultats

### ***L'efficacité comparée des conditions individuelle et collaborative***

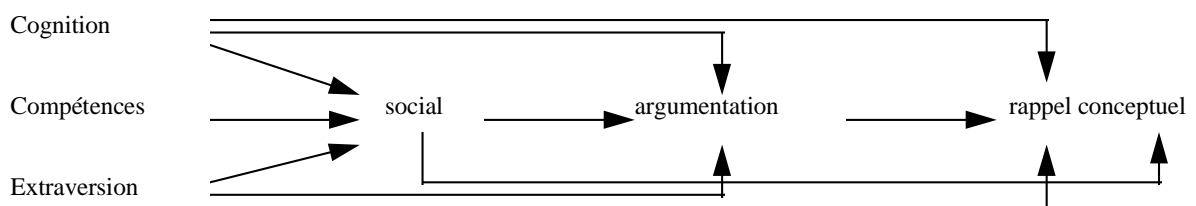
Aucune différence significative n'a été relevée entre les deux groupes expérimentaux du point de vue des caractéristiques personnelles évaluées lors des pré-tests, ce qui confirme l'équivalence des groupes constitués. De même les synthèses rédigées au cours de la tâche présentent des qualités d'argumentation comparables dans les deux conditions. En revanche, lors de l'évaluation de l'apprentissage effectué *a posteriori*, les sujets placés en condition individuelle obtiennent un meilleur score au questionnaire que ceux qui apprennent de manière collaborative (moyennes de 8,09 et de 6,94,  $t_{(108)} = 2.06$ ,  $p < .05$ ).

### ***Les principales voies causales et l'influence du style d'apprentissage social***

Examinons à présent les relations causales qu'entretiennent les variables entre elles en mettant à l'épreuve le modèle proposé par Schmeck (1988b) qui conçoit le style d'apprentissage comme une variable intermédiaire entre les caractéristiques personnelles et les procédures d'apprentissage (ou procédures d'argumentation ici). On cherche à expliquer la qualité de l'apprentissage par l'articulation des effets des variables explicatives lorsqu'elles jouent conjointement. Pour ce faire, on s'appuie sur le modèle d'équations structurales LISREL (LIInear Structural RELationship, élaboré par Jöreskog et Sörbom, 1993) qui intègre un modèle d'analyse factorielle et un modèle d'équations simultanées permettant l'analyse de régression multiple et l'analyse des pistes causales. Parce qu'il conduit à estimer les influences directes entre variables, mais aussi les effets indirects d'une variable indépendante sur la variable dépendante, en " passant " par une autre variable indépendante, LISREL permet de dégager l'importance relative des effets et de déterminer par quelle voie chaque variable explicative en influence d'autres.

Le modèle théorique testé est commun aux deux conditions (cf. figure 1). Les variables latentes explicatives invoquées sont les capacités cognitives, les compétences en géographie et l'extraversion. Les variables intermédiaires sont constituées du style d'apprentissage social, à un premier niveau, et des procédures d'argumentation mises en œuvre à l'écrit, à un deuxième niveau. La qualité des acquisitions est supposée être expliquée par l'ensemble de ces variables et par leurs inter-relations.

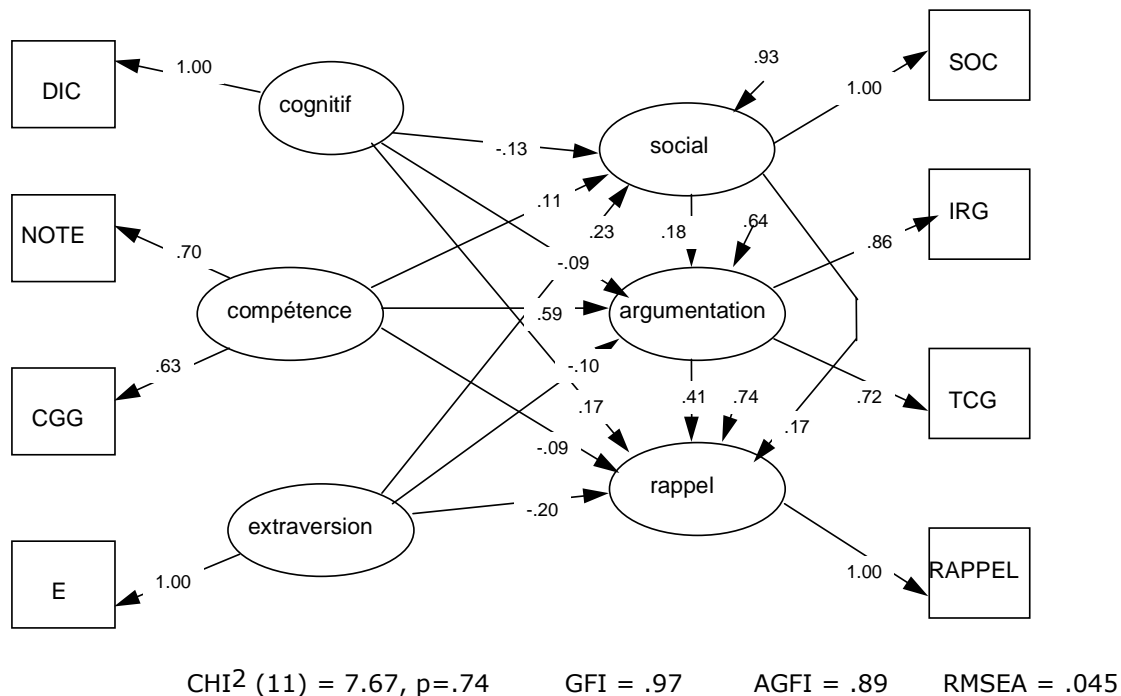
Figure 1 : Modèle causal récursif testé



Pour l'apprentissage individuel <sup>3</sup> représenté dans la partie supérieure de la figure 2, le meilleur prédicteur du rappel est la variable latente qualifiant, à partir de IRG et de TCG, le degré d'argumentation présenté par la production écrite (.41). Les compétences en géographie déterminent fortement cette argumentation (.59), mais faiblement le rappel. Le style social contribue assez peu à l'explication du rappel (.17). La piste causale majeure est donc constituée par l'impact des compétences géographiques sur l'argumentation mise en œuvre dans la synthèse, laquelle détermine à son tour assez largement la qualité du rappel. Au total, la variable latente argumentation est la mieux prédite (l'ensemble des influences rend compte de 36 % de sa variance), le rappel restant inexplicé pour 74 % de sa variance et le style social étant très faiblement expliqué par l'extraversion.

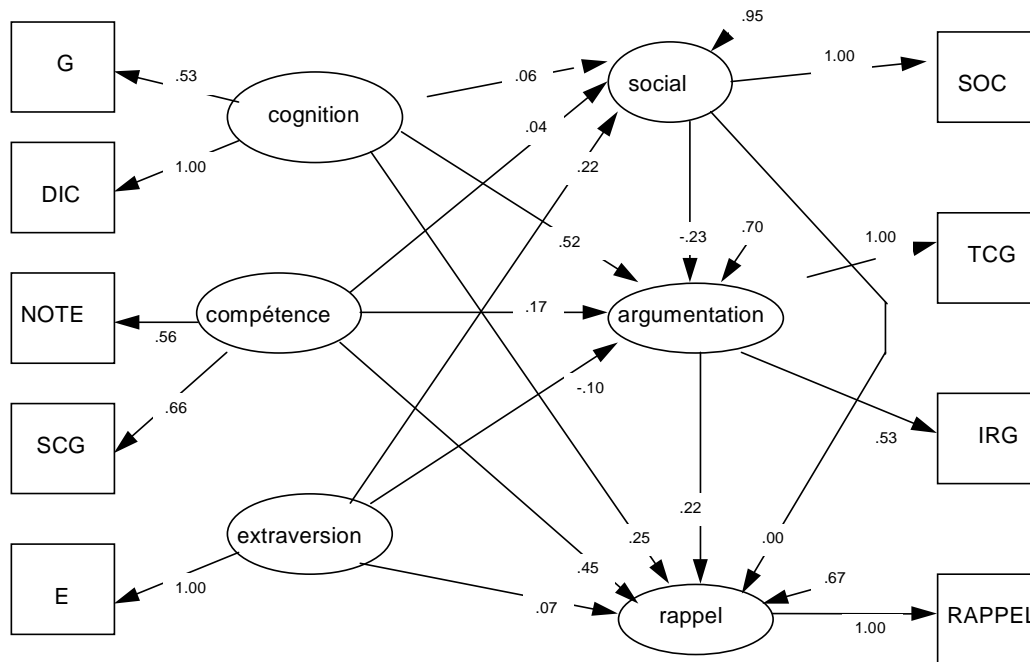
Pour l'apprentissage collaboratif <sup>4</sup> représenté dans la partie inférieure de la figure 2, la variable latente qui explique le mieux le rappel est définie par les compétences en géographie (.45). Les procédures d'argumentation jouent faiblement sur le rappel (.22) et sont elles-mêmes davantage expliquées par la cognition (.52) que par les compétences géographiques (.17). Le style social se limite à un effet sur l'argumentation, qu'il influence négativement (-.23). Deux pistes causales sont donc en jeu : d'une part, la cognition détermine en partie le niveau argumentatif de la synthèse produite en commun, d'autre part, les compétences initiales en géographie influencent directement la qualité de l'apprentissage. Au total, la variable rappel est la mieux prédite (l'ensemble des influences rend compte de 33 % de sa variance), suivie par la variable latente argumentation, expliquée pour une part de 30 %.

Figure 2 : Modèles structuraux pour la condition individuelle (en haut) et pour la condition collaborative (en bas)



<sup>3</sup> Le modèle structural le mieux ajusté à nos données définit la cognition par la seule DIC, et les compétences dans le domaine par les connaissances générales (CGG) et la note scolaire (NOTE).

<sup>4</sup> le modèle structural le mieux ajusté à nos données définit les compétences géographiques par le sentiment de compétence (SCG) et la note scolaire.



CHI<sup>2</sup> (16) = 9.05, p=.91

GFI = .96

AGFI = .90

RMSEA = .057

**Note de lecture :** les rectangles correspondent aux variables observées, les ovales aux variables latentes. Les flèches reliant les variables latentes (les facteurs) aux variables observées (les épreuves) sont des coefficients de saturation qui peuvent être estimés par le modèle ou fixés par défaut à 1, lorsqu'une variable latente est définie par une seule variable observée. Les flèches dirigées vers les variables latentes à expliquer indiquent les influences qui ne sont pas prises en compte par le modèle. Les flèches unidirectionnelles qui relient les variables latentes représentent l'effet causal d'une variable indépendante (VI) sur une variable dépendante (VD), effet mesuré par un coefficient de piste. Ces effets peuvent être directs (l'effet de A sur B correspond à la valeur du coefficient de piste) ou indirects (l'effet de A sur C est indirect ou médiatisé, il passe par B). On calcule les effets indirects en faisant le produit des coefficients de pistes que l'on doit parcourir pour faire le chemin de la VI à la VD, en passant par des variables intermédiaires, d'où l'appellation "pistes causales". L'effet total d'une variable sur une autre est la somme de l'effet direct et des effets indirects. Plusieurs indicateurs permettent de décider de l'acceptation du modèle : le test du CHI<sup>2</sup> teste l'hypothèse d'écart nul au modèle, GFI (*Goodness of Fit Index*) et AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) sont basés sur la proportion de variance prise dans le modèle (plus leur valeur est proche de 1, meilleure est la qualité de l'ajustement), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) est l'un des indicateurs les plus recommandés car il est indépendant de la taille de l'échantillon et du nombre de degrés de liberté.

Le récapitulatif des effets totaux (somme des effets directs et indirects) de chaque variable explicative sur l'argumentation, d'une part, et sur le rappel, d'autre part, permet de comparer les effets des variables prises comme prédicteurs dans chaque condition.

*En condition individuelle,* ce sont les compétences initiales en géographie qui déterminent le mieux les procédures d'argumentation (effet total :  $.59 + .02 = .61$ ), lesquelles expliquent à leur tour une bonne part de la réussite au rappel (.41). Cette condition fait donc surtout apprendre ceux qui ont fait preuve d'une argumentation élaborée au moment de la rédaction, ce qui est notamment le cas des élèves très compétents en géographie. On notera que le style d'apprentissage intervient peu (effet total :  $.17 + .07 = .24$ ) mais positivement sur le rappel.

*En condition collaborative,* c'est la cognition qui détermine le mieux les procédures d'argumentation (.52). Le rappel est davantage prédit par les compétences (effet total :  $.45 + .04 + .00 = .49$ ) et par la cognition (effet total :  $.25 + .11 + .01 = .37$ ) que par l'argumentation qui a peu d'effet (.22). Ce sont donc surtout les élèves déjà efficaces sur le plan cognitif et compétents en géographie qui réussissent dans cette condition. On notera que si la somme des effets du style social est nulle sur le rappel, c'est en raison d'une influence modérée mais négative (-.23) du style sur l'argumentation : ceux qui aiment travailler en groupe contribuent à l'élaboration, dans cette condition, de copies moins bien argumentées.

### 4.3. Discussion

Cette étude montre que l'influence des compétences géographiques sur le produit de l'apprentissage peut s'exercer à la fois de manière directe et indirecte (*via* les procédures d'argumentation) : ceux qui disposent des connaissances préalables les plus solides produisent les copies les plus argumentées et, de ce fait, réalisent les meilleurs apprentissages. Ceci conforte l'idée selon laquelle la base de connaissances intervient sur la régulation opérée par le sujet sur ses propres activités (cf. Gitomer & Glaser, 1987 ; Zimmerman & Bandura, 1994).

Elle fait aussi apparaître que le traitement module considérablement les influences. En condition collaborative, les caractéristiques personnelles des sujets expliquent mieux le score au questionnaire de rappel ultérieur que ne le font les qualités argumentatives de l'écrit, la tendance inverse étant observée en condition individuelle. Ceci appelle deux remarques : a) la synthèse étant co-produite en condition collaborative, on conçoit qu'elle reflète moins les caractéristiques de chaque sujet que le rappel ultérieur qui, lui, est individuel, b) il semble que l'écriture collaborative ne remplisse pas la même fonction cognitive que l'écriture individuelle, laquelle permet vraisemblablement au scripteur de procéder à l'organisation de son propos à partir d'un certain point de vue.

Comme par ailleurs l'apprentissage s'avère de meilleure qualité lorsqu'il s'effectue individuellement, on peut se demander en quoi la rédaction collaborative peut poser problème. L'activité rédactionnelle, hautement complexe, offre aux partenaires des possibilités de réalisations riches et diversifiées, ce qui explique qu'elle soit souvent utilisée pour l'apprentissage coopératif (cf. Fuchs, Fuchs, Kazdan & Allen, 1999 ; Gillies & Ashman, 1998). En contrepartie, elle comporte des difficultés propres au mode d'organisation à adopter dans le groupe pour construire une argumentation linéaire. Aussi, le travail collaboratif souffre souvent, pour ce type de tâche, d'une comparaison avec le travail individuel (Roussey, Farioli & Piolat, 1992 ; Zammuner, 1995). Par ailleurs, les partenaires invités à rédiger de façon collaborative font-ils preuve d'une authentique coopération ? Cette question est légitime quand on sait que les conduites coopératives ne vont pas de soi (Grossen, 1994 ; Joiner, Littleton, Faulkner & Miel, 2000).

En ce qui concerne le dispositif interactif choisi, on peut se demander si la mise en place d'une autre condition interactive qui combinerait les avantages des échanges entre pairs et ceux d'une mise en texte individuelle ne serait pas plus productive au plan cognitif. Cela suggère une hypothèse différentielle propre au style d'apprentissage social. On a vu que le fait d'aimer apprendre avec les autres constitue plutôt un facteur de réussite en condition individuelle, mais pénalise l'apprentissage en condition collaborative, notamment parce que les sujets mettent alors en œuvre des procédures d'argumentation peu efficaces dans leur écrit. Comment interpréter ce phénomène paradoxal ? Nous pouvons aisément imaginer que la grande sensibilité sociale des sujets en situation d'apprentissage peut les conduire, lorsqu'ils ont l'occasion de travailler de manière collaborative, à focaliser leur attention sur l'aspect social des échanges plutôt qu'à leur contenu didactique, et à perdre ainsi de vue l'aspect purement cognitif du travail proposé. Il conviendrait bien sûr, pour vérifier cette hypothèse, d'observer les conduites de ces sujets pendant les échanges. C'est avec l'idée que les interactions verbales doivent être décrites pour permettre une meilleure compréhension des processus d'apprentissage que nous avons répliqué notre expérimentation, en ajoutant aux conditions individuelle et collaborative une troisième condition, dite de collaboration



partielle. Cette condition qui comporte une phase de discussion de groupe puis une phase de mise en texte individuelle a pour but d'obliger chacun à argumenter par écrit et de contraindre notamment les sujets de style social à se centrer sur les aspects de contenu lors de la discussion.

## 5. Étude 2

Le travail coopératif gagne-t-il en efficacité lorsqu'il est suivi d'une mise en texte individuelle ? Pour tester cette hypothèse, les acquisitions moyennes réalisées par trois groupes de sujets équivalents placés en conditions *individuelle* (CI), *collaborative* (CC) et *partiellement collaborative* (CPC) sont comparées. Les performances doivent être examinés en référence au style d'apprentissage social, l'hypothèse d'interaction prévoyant une amélioration des performances des sujets de style social dans la condition CPC, par rapport à la condition CC.

La description qualitative des interactions verbales au sein des groupes de travail permet-elle de différencier les élèves selon leur style social ? On peut penser que ceux qui expriment une préférence spontanée pour le travail collaboratif présentent un profil langagier spécifique, qui expliquerait le faible rendement de ces sujets lorsqu'ils sont amenés à travailler en petits groupes.

### 5.1. Méthode

*Procédure* – Elle est la même que pour l'étude précédente, hormis l'ajout d'une troisième condition d'apprentissage, dite de *collaboration partielle*, invitant les participants à produire en 2 heures une synthèse individuelle après qu'ils aient pris connaissance des documents et échangé les idées dans le groupe.

*Participants* – L'étude a porté sur un échantillon de 94 lycéens (49 filles, 45 garçons) scolarisés en Première. Au cours de la tâche, un sous-échantillon a été constitué : une fois que 32 sujets ont été affectés à la condition CI, 32 à la condition CC, et 30 à la condition CPC, 24 sujets parmi les 62 désignés pour travailler dans les deux dernières conditions, ont été filmés à des fins d'analyse. Il s'agissait de six groupes de quatre élèves, trois groupes placés en condition CC et trois autres en condition CPC.

*Mesures* – Les instruments précédemment utilisés ont été enrichis par d'autres items pour augmenter leur pouvoir discriminant. Une note de qualité de l'argumentation a été attribuée aux synthèses écrites prenant en compte, outre les informations restituées et la trame conceptuelle, l'organisation du discours, les localisations géographiques, la mise en évidence de controverses.

Pour la caractérisation des interventions verbales, un codage systématique a été effectué à partir de catégories prédéfinies. Aux instruments de codage souvent utilisés dans ce domaine a été préférée une grille de lecture adaptée d'une précédente recherche qui nous avait permis de différencier les interventions de tuteurs auprès de novices selon leur style d'apprentissage pour une tâche de test (Olry-Louis, Soidet & Loarer, 1997). Centrée sur les types d'intervention, cette grille comporte un nombre d'interventions suffisant pour permettre de dégager des profils différenciés et assez limité pour faciliter la comparaison inter-sujets. Elle est constituée des 10 catégories suivantes : l'accord (ACC) et le désaccord (DES) qui

rendent compte d'une validation positive ou négative du discours de l'autre, le contrôle du travail d'autrui (CT, ex. : "Ne ris pas, répète !"), le recentrage de la discussion (CENT, ex. : "Qu'est-ce que tu disais ?"), l'impulsion organisationnelle du travail (IT, ex. : "Bon passons au document 9), la demande formulée à autrui de contrôler sa propre compréhension (DCC, ex. : "Ça veut dire que c'est une grandeur et une décadence, c'est ça ?"), la demande faite à autrui de fournir une argumentation (DA, ex. : "Tu tires ça d'où ?"), l'ajout d'une nouvelle idée (ajout d'idée AI), l'ajout d'une nouvelle idée (AI), la répétition d'une idée déjà émise (REP), l'apport d'argumentation (ARG, ex. : "C'est écrit là, au 9").

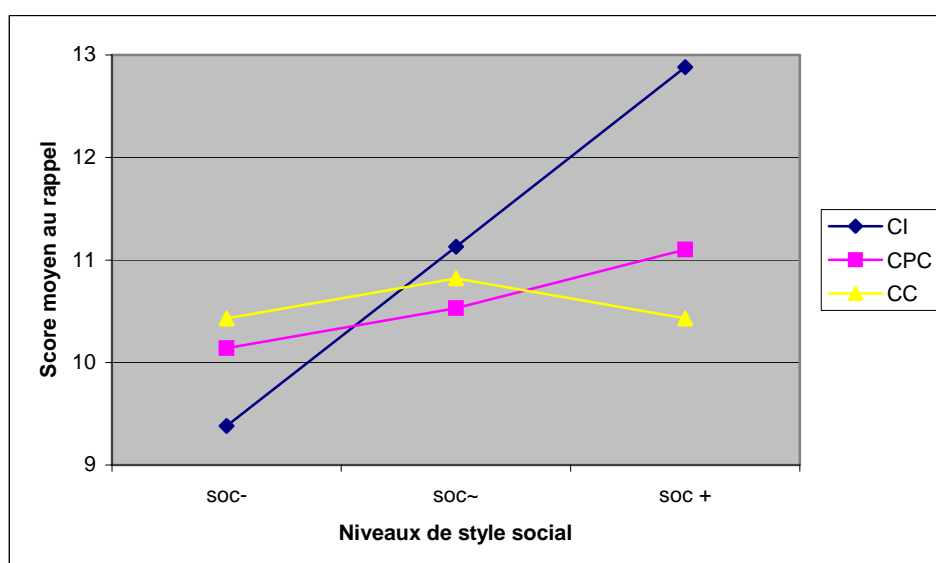
## 5.2. Résultats quantitatifs

L'analyse quantitative porte sur les 94 sujets de l'échantillon, contrairement à l'analyse qualitative qui s'applique au corpus recueilli auprès de 24 sujets.

S'il n'apparaît pas de différence significative entre les trois groupes au niveau de la note au questionnaire de rappel (les moyennes sont de 11,1 pour CI, 10,5 pour CPC et 10,7 pour CC), les écarts significatifs observés pour la note totale à la synthèse (moyennes de 19,2 pour CI, 15,36 pour CPC et 18,34 pour CC,  $F_{(2, 91)}=3.18$ ,  $p<.05$ ), amènent à rejeter l'hypothèse initiale : loin d'améliorer les résultats, la condition CPI tend à les affaiblir.

L'interaction entre style et condition d'apprentissage a été testée après qu'on ait procédé à une partition en 3 classes des scores à l'échelle du style social (deux classes extrêmes notées soc- pour les moins sociaux et soc + pour les plus sociaux et une classe médiane notée soc ~ ). Cette interaction n'est significative ni pour la synthèse ( $F_{(4, 93)}=0,28$ , NS) ni pour le rappel ( $F_{(4, 93)}=0,60$ , NS). On note, toutefois, pour cette variable, un effet simple du style pour la seule condition CI ( $F_{(2, 31)}=2,71$ ,  $p<.08$ ) selon lequel le rappel moyen des élèves travaillant individuellement est d'autant plus fort que le style social est affirmé (cf. figure 3). Pour cette condition, une corrélation positive significative entre la note au style social et au rappel ( $r=.30$ ,  $p<.05$ ) corrobore ce fait. Il ressort donc que l'hypothèse selon laquelle les élèves de style social fort devraient être moins pénalisés en condition CPC qu'en condition CC n'est pas confirmée. Au lieu de cela, il apparaît que préférer travailler en groupe constitue un avantage dans la seule condition individuelle.

Figure 3 : Score moyen au rappel selon les niveaux de style social et la condition d'apprentissage



### 5.3. Résultats qualitatifs

Une fois la grille de codage appliquée à l'ensemble du corpus, une partition des sujets selon leur score à l'échelle du style d'apprentissage social a été réalisée, en opposant les 10 sujets dont le score est supérieur à la médiane, aux 10 sujets présentant un score inférieur (les 4 sujets dont le score correspondait à la médiane n'ont pas été pris en compte). Le tableau 6 présente les profils moyens d'intervention obtenus par ces deux groupes de sujets. Globalement, la répartition des interventions verbales est différenciée selon le style social des sujets ( $\text{Khi}^2(9)=16.91$ ,  $p<.05$ ). Plus localement, il apparaît que les élèves de style social fort expriment proportionnellement moins souvent des désaccords (DES) alors qu'ils impulsent plus souvent le travail (IT) et recentrent plus souvent la discussion (CENT). Ils semblent donc créer un climat favorable à la discussion en se montrant sensibles à l'organisation du travail et à la régulation de la communication, en même temps qu'ils limitent la confrontation d'idée si importante pour l'apprentissage.

Tableau 1 : Répartition (en %) des différents types d'intervention par niveau de style d'apprentissage social

Types d'intervention	AI	DA	ARG	IT	CT	CEN	DES	ACC	REP	DCC	total
SOC- (n=10)	12.92	5.70	10.78	9.45**	9.54	2.32**	19.79**	16.31	11.05	2.14	1122
SOC+ (n=10)	12.78	4.29	10.05	13.17**	9.37	4.49**	15.41**	17.07	10.44	2.93	1025

Légende : Ajout d'idée (AI) - Demande d'argumentation (DA) - Argumentation (ARG) - Impulsion du travail (IT) - Contrôle du travail (CT) - Centration (CENT) - Désaccord (DES) - Accord (ACC) - Répétition (REP) - Demande de contrôle de sa propre compréhension (DCC). Les cases marquées \*\*sont celles pour lesquelles le test du  $\text{Khi}^2$  est significatif,  $p<.01$ .

### 5.4. Discussion

Nous avons supposé que la condition CPC, en contraignant les sujets à construire une réponse écrite individuelle, serait particulièrement efficace car elle combine la confrontation d'idées avec autrui et la réappropriation individuelle des connaissances. S'il n'en est pas ainsi, c'est sans doute qu'elle s'avère coûteuse sur le plan cognitif et ambiguë du point de vue de sa signification sociale. Dans le même temps que les autres, les élèves placés dans cette condition doivent effectuer trois tâches : lire les documents, les discuter en groupe, et rédiger une synthèse individuelle. D'autres analyses ont d'ailleurs montré que dans cette condition, les interventions verbales se modifiaient en cours de tâche, comme si la rupture du groupe s'accompagnait d'une rupture dans l'activité : l'évocation des informations, indispensable pour l'élaboration d'une synthèse, se raréfie progressivement, tandis que la place laissée aux évaluations et au contrat augmente (cf. Olry-Louis, 2006). On peut aussi s'interroger sur la difficulté de passer rapidement d'une étape marquée par l'interdépendance des buts de l'apprentissage entre les membres du groupe, à une étape strictement individuelle dans laquelle l'apprentissage est compétitif (Buchs, Butera & Mugny, 2004).

Nous prévoyions par ailleurs que les sujets bénéficieraient différemment des modes d'instruction selon leur style d'apprentissage social. Si les résultats ne permettent pas de distinguer de ce point de vue les deux conditions collaboratives, ils les dissocient nettement de la condition individuelle dans laquelle, paradoxalement, les élèves au style social très affirmé sont avantagés.

Nous avons également tenté de repérer si ces sujets se caractérisaient dans les groupes par des conduites langagières spécifiques, permettant d'expliquer en partie leur faible performance en groupe. L'analyse des interventions verbales montre qu'ils cherchent à instaurer dans les groupes un climat favorable, en évitant de manifester leur désaccord. D'autres travaux ont révélé que ces sujets étaient particulièrement perméables, sur le plan cognitif, au fonctionnement de leur groupe de travail : lorsque ce groupe a une bonne dynamique, se montre actif, se centre sur les aspects informatifs, les sujets de style social apprennent convenablement, ce qui n'est pas le cas quand le groupe est moins productif (Olry-Louis & Soidet, 2003).

## 6. Bilan

Aucune des deux études n'est parvenue à attester de la supériorité de l'apprentissage collaboratif par rapport à l'apprentissage individuel pour la tâche choisie. Lorsque la réussite des sujets de style d'apprentissage social est comparée selon qu'ils travaillent en groupe ou seuls, un résultat quantitatif paradoxal est apparu : les sujets de style social, c'est-à-dire déclarant préférer apprendre en coopérant, obtiennent de meilleures performances au rappel après avoir travaillé individuellement. Ce résultat amène à dissocier les notions de préférence et de performance comme le propose Sternberg (1994) : ce n'est pas parce que l'on exprime une préférence pour les situations sociales d'apprentissage qu'on excellera si l'on est précisément placé dans une situation conforme à ses goûts. Au plan de la mesure, cela implique que les styles d'apprentissage, bien différenciés en cela des styles cognitifs, doivent être uniquement définis par les préférences des sujets, celles-ci ne préjugant pas des performances effectivement réalisées dans des conditions qui se prêteraient à leur style préférentiel (Sternberg & Zhang, 2001). Au plan éducatif, ce résultat, conforme à d'autres travaux (Hayes & Allinson, 1993 ; Messick, 1994, 1996), va même à l'encontre de l'idée selon laquelle la congruence entre le style de l'élève et la méthode d'enseignement serait la plus profitable. Mieux vaudrait alors varier les méthodes d'enseignement pour l'ensemble des élèves, de manière à leur faire expérimenter des façons de faire différentes, les forces et faiblesses associées à chacune d'elles dans diverses situations.

Ces remarques une fois formulées, il nous faut reconnaître ici que ces travaux princeps n'ont que très partiellement rempli l'objectif qui leur était assigné : ils n'ont pas permis de mettre clairement en évidence des interactions styles x traitements conformes aux hypothèses. Si plusieurs causes peuvent être invoquées pour rendre compte de cet échec, la principale revient à notre avis au paradigme ATI à l'égard duquel il est difficile, a posteriori, de ne pas se montrer critique. Même paré ici de « raffinements » méthodologiques, il demeure simpliste dans la conception mécaniste des interactions qu'il nous propose. Or les données tendent à suggérer que les interactions statistiques sont plus complexes que ce que ce paradigme ne voudrait laisser croire : fluctuantes, difficilement reproductibles, elles traduisent un phénomène dynamique propre à la « rencontre ponctuelle » de deux univers qui présentent chacun leur logique propre, et s'avèrent de ce fait en partie imprévisibles. On pressent ainsi que l'idée d'influences mutuelles, inhérente à la notion même d'interaction, et donc commune aux interactions statistiques, symboliques et communicatives, rend sans doute compte de son caractère non réductible et toujours singulier parce que situé dans une zone d'interface, de vie, d'échange. Tout aussi complexe et imprévisible qu'il paraisse, cet ensemble d'influences mutuelles n'est pas censé se traduire pour autant par une suite

aléatoire de processus ; il doit présenter une organisation, une structure que l'on peut se fixer de chercher à mettre au jour à partir de méthodes appropriées. De ce point de vue, ces travaux princeps nous ont ouvert de nouvelles voies. L'une d'elles concerne la pluralité des méthodes, deux méthodes ayant commencé à être combinées. L'une, quantitative et propre au paradigme expérimental ATI, consistait à comparer la qualité des acquisitions réalisées dans chaque traitement en fonctions de certaines caractéristiques personnelles au moyen d'instruments standardisés. L'autre méthode, plus qualitative, a consisté à observer les activités langagières des élèves dans plusieurs conditions d'apprentissage en petits groupes. Elle a permis non seulement d'investiguer les différents fonctionnements mis en œuvre durant l'apprentissage collaboratif, mais aussi de faire surgir de nouvelles pistes explicatives pour interpréter des résultats quantitatifs. Dès lors se profile l'ambition d'articuler l'expérimentation et l'observation pour les mettre au service de l'étude des interactions, avec le projet de convoquer simultanément des approches explicatives, fondées sur la statistique et reposant sur un système d'hypothèses, avec des d'approches compréhensives relevant de l'interprétation de données que l'on s'efforce de décrire minutieusement. C'est donc toute une panoplie de méthodes qu'il convient de mobiliser pour tenter « d'attraper » au mieux cet objet interactionnel si difficilement saisissable.

Une autre voie d'ouverture, essentielle pour nous, concerne la question des traitements pédagogiques, finalement très peu prise au sérieux par l'ATI. En effet, à l'heure où de nouveaux paradigmes s'efforcent de penser les contenus d'apprentissage et leurs modalités de transmission en termes de situations didactiques, et de concevoir les formats de dispositifs de formation en les pensant dans leur globalité, la notion de « traitement pédagogique » propre à l'ATI apparaît bien désuète, trop vague et trop caricaturale pour être opérante. Dès lors, on s'est intéressé exclusivement à ce que l'on avait nommé jusqu'alors « traitements collaboratifs », entendus comme situations d'apprentissage dans et par l'interaction, la visée étant de chercher à rendre compte des dynamiques interactives et des processus cognitifs à l'œuvre dans des situations ou dispositifs de type apprentissage coopératif ou tutorat. C'est l'objet du chapitre 3. Pour travailler cette question des interactions à visée d'apprentissage, on a pris pour point de départ les situations de compréhension et/ou de production de textes médiatiques utilisées jusqu'alors, auxquelles on a imaginé des prolongements pour approfondir la question des processus sociaux et cognitifs alors mobilisés et constituer un début de théorie de la tâche. C'est l'objet du prochain chapitre.

Finalement, de ces premiers travaux qui nous ont occupés quelques années, nous avons essentiellement conservé les interactions communicatives à visée épistémique dont on a fait notre principal objet de recherche et les activités textuelles qui constituent le cadre de notre investigation cognitive. Si la recherche d'interactions statistiques de type ATI et les travaux sur les styles d'apprentissage ont été abandonnés au profit de ces nouveaux objets de recherches, un intérêt marqué pour la psychologie différentielle a continué à guider nos travaux, moins dans une perspective psychométrique qu'en tant qu'approche complémentaire à celle de la psychologie générale pour rendre compte de la diversification interindividuelle des conduites auxquelles cette dernière s'applique dans nos champs de recherches. Nous y reviendrons.

# Chapitre 2 – Processus mobilisés par les textes médiatiques à visée didactique

Ce chapitre constitue un prolongement du précédent en ce qu'il examine spécifiquement les traitements cognitifs inhérents au type de tâche qui y était étudié. Il met en perspective l'ensemble de nos travaux portant sur l'activité cognitive d'enfants ou d'adolescents scolarisés confrontés à des tâches faisant appel aux écrits médiatiques (A6, A9, A13, S19). Une esquisse des perspectives théoriques offertes par le champ des textes médiatiques à visée didactique précède la présentation d'illustrations empiriques.

## 1. Des approches complémentaires pour l'objet textuel

L'objet textuel suscite de multiples perspectives de recherches. Sémiotique du texte et de l'image (Everaert-Desmedt, 2004 ; Fontanille, 1998), linguistique de l'écrit (Grésillon, 1994), didactique de la langue écrite (Bronckart, 1996 ; Hayes et Flower, 1986, Legros & Crinon, 2002 ; Reuter, 1993), psychologie cognitive textuelle (Coirier, Gaonac'h, Passerault, 1996 ; Ehrlich, 1994) en constituent les plus fréquentes. On centrera notre exposé sur cette dernière discipline qui a opéré un double mouvement ces dernières années : d'une part, elle a fait converger les modèles de compréhension de textes avec les modèles de résolution de problèmes dans la perspective d'une modélisation générale des activités intellectuelles, d'autre part, elle a resitué la compréhension dans le champ de la communication sociale avec un intérêt marqué pour les aspects pragmatiques (objectifs de lecture, contexte énonciatif) et pour les interactions sociales (Le Ny, 1989). En tant que tels, les textes spécifiquement médiatiques font par ailleurs l'objet de plusieurs approches : tandis que la psychologie sociale et la sociologie étudient leurs effets en réception, l'éducation aux médias s'intéresse aux usages qu'en ont les jeunes, l'analyse de discours ainsi que la didactique se centrant de leur côté sur les contenus de ces écrits. Nous allons développer chacun de ces points.

### 1.1 L'objet textuel de la psychologie cognitive

#### *De la psycholinguistique à la psychologie du langage centrée sur le texte*

On doit à la psychologie cognitive d'avoir permis le passage d'une approche psycholinguistique essentiellement centrée sur la phrase – et donc lacunaire car le statut de certaines unités linguistiques ne peut être analysé de façon satisfaisante qu'à l'échelle du texte – à une psychologie du langage focalisée sur le texte (Fayol, 1985). Plutôt que de chercher à vérifier la réalité psychologique des théories formelles produites en linguistique, comme on l'a longtemps fait en psycholinguistique, la psychologie du langage se propose aujourd'hui de tester la validité de règles générales du fonctionnement cognitif dans le cas des activités de langage (Roulin, 1998). Le poids respectif des modèles linguistiques et cognitifs s'inversant au fil de cette évolution, on a pu exploiter habilement les travaux menés sur la mémoire sémantique en les appliquant à la mémoire des textes, au point qu'il est devenu difficile de dissocier les processus de compréhension de ceux de mémorisation en matière de textes.

En psychologie cognitive du langage, le texte est souvent vu comme un ensemble de significations dont l'unité serait fondée sur trois plans : celui des contenus convoqués (plan référentiel), celui de la logique argumentative (plan rhétorique) et celui de la finalité discursive (plan pragmatique). Dès lors, comprendre un texte consiste à élaborer une représentation mentale de ce que signifie le texte pour soi. Les recherches menées dans ce domaine se sont orientées dans deux directions principales. D'une part, il s'agit de décrire les représentations élaborées à partir des textes en précisant leurs caractéristiques de contenu et de structure. D'autre part, on cherche à déterminer comment la compréhension se déroule dans le temps en décrivant chacune des opérations sur lesquelles elle s'appuie. On retrouve ce double intérêt en matière de production de textes : selon qu'on en étudie les produits terminaux ou les processus, on fait appel à des méthodes consistant à suivre le déroulement de la production en temps réel (étude des pauses et des débits, protocoles verbaux ...) ou, comme nous nous y sommes retrouvée dans nos travaux, à analyser des traces rédactionnelles (écrits terminaux, brouillons, écrits révisés ...).

### ***Processus de compréhension de textes***

La compréhension de textes, domaine de recherche particulièrement actif ces vingt dernières années, a donné lieu à la présentation de plusieurs modèles (Denhière & Baudet, 1992; Ehrlich, 1994; Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996). Ceux-ci postulent l'existence de processus cognitifs spécifiques dont certains assurent le traitement de microstructures textuelles (analyse syntaxique, construction de propositions sémantiques) alors que d'autres s'attacheraient à la construction de représentations macrostructurelles (unités thématiques, macro-relations). Ces derniers processus, plus élaborés, permettent d'évaluer la pertinence de l'information, et surtout de la condenser, en supprimant les propositions sans rapport avec la macrostructure, en généralisant les propositions les plus particulières, et en construisant de nouvelles propositions (Kintsch & Van Dijk, 1979; Kintsch, 1988). L'élaboration de l'interprétation d'un texte peut ainsi être vue comme une construction progressive, rendue possible par ces processus de généralisation. Théoriquement, le résultat en est l'élaboration d'une représentation mentale (ou modèle de situation), dans laquelle les informations contenues dans le texte sont associées aux connaissances initiales du sujet (schémas, scripts) et sont particularisées pour rendre compte du contexte spatio-temporel dans lequel les événements décrits se déroulent (Bartlett, 1932 ; Schank & Abelson, 1977 ; Van Dijk et Kintsch, 1983). Dans le domaine des sciences sociales, le modèle de situation construit serait particulièrement stable lorsqu'il est donné à lire des textes multiples portant sur un même thème. Alors assimilable à une situation de résolution de problèmes, la compréhension serait élaborée sur la base des convergences et des divergences repérées entre les sources et sur les relations causales garantissant la cohérence du récit (Black & Bower, 1980 ; Carretero & Voss, 1994 ; Richard, 1994 ; Trabasso, Secco, & Van Den Broek, 1984). Les structures de connaissances préalablement disponibles s'avèreraient déterminantes pour l'ensemble de ces processus, notamment en ce qu'elles permettent de faire des inférences. On a par exemple montré que les sujets les plus savants dans ce domaine examinaient alors les documents dans l'optique d'une recherche de corroboration, de contextualisation et de caractérisation des sources (Britt & Aglinsky, 2002 ; Rouet, Britt, Mason & Perfetti, 1996 ; Wiley & Voss, 1999 ; Wineburg, 1991). En retour, le modèle de situation est supposé influencer le traitement des informations ultérieures, et permettre l'acquisition de connaissances nouvelles, notamment lors de ce qu'il est convenu d'appeler l'apprentissage par les textes (McNamara, Kintsch, Butler Songer & Kintsch, 1996 ; Voss & Ney Silfies, 1996).

On admet généralement que les illustrations accompagnant un texte en facilitent le traitement. Cependant, leur rôle dans la compréhension reste peu connu, si l'on excepte quelques rares travaux examinant les processus cognitifs requis par des textes informatifs illustrés (Gyselinck, 1996 ; Lemonnier-Schallert, 1980 ; Peeck, 1987 ; Blanc & Tapiero, 2002). Alors que les supports multimodaux intégrant des sources d'information textuelles et imagées se sont considérablement développés ces dernières années, aussi bien sur les sites Internet que dans les manuels scolaires et les articles de presse, les conditions optimales de leur utilisation nous échappent en grande partie. Ainsi, en dépit de la pertinence pédagogique qu'on reconnaît volontiers aux illustrations, les choix opérés par les concepteurs en ce qui concerne les types, les thèmes, le nombre et l'emplacement des images disposées dans un texte didactique sont souvent intuitifs. Aujourd'hui, la question est moins de savoir si les illustrations améliorent ou non la compréhension – on sait que si l'image est particulièrement bien adaptée au codage des informations spatiales, l'abus d'illustrations peut aussi être préjudiciable à la compréhension – mais plutôt de préciser les processus de traitement qui contribuent à la formation d'une représentation mentale élaborée. Dès lors, on peut se demander comment la lecture des illustrations interagit avec la compréhension de textes lors d'un apprentissage à partir de documents multimédias, notamment lorsqu'il y a redondance entre les modes de présentation verbale et imagée (Boucheix & Rouet, 2007 ; Ganier, Gombert & Fayol, 2000 ; Jamet, 2002 ; Le Bohec et Jamet, 2005 ; Wright, Milroy, & Lickorish, 1999).

### ***Processus de production de textes***

En matière de production, il n'est pas inutile de rappeler l'écart entre les processus mobilisés à l'écrit et à l'oral. S'il s'agit dans tous les cas de produire des données verbales, les situations énonciatives diffèrent à bien des égards au point que l'on pourrait les positionner aux extrémités d'un continuum allant des activités les plus formelles au moins contraintes (Fayol, 1997). A l'écrit, la situation énonciative est presque toujours monologique, même si les nouvelles formes d'échanges synchrones autorisent une plus grande interactivité (Gauducheau, 2008). En l'absence de feed-back, le scripteur peut difficilement évaluer et réguler son discours comme le fait le locuteur à l'oral en fonction de ce qu'il perçoit de son auditoire. En revanche, la présence d'une trace écrite autorise le retour sur le texte qui a été produit, d'où la possibilité de nombreuses modifications a posteriori et d'insertion de nouvelles idées. Enfin, la production écrite renvoie à de nombreuses normes (lexicales, syntaxiques ...) et son rythme est beaucoup plus lent que celui de la parole. Il s'ensuit une probabilité accrue d'oubli de certaines informations maintenues à court terme.

Au cours de la rédaction de textes, les processus ayant trait à la planification ou à la mise en texte sont très dépendants des connaissances préalables des scripteurs qui, en limitant le temps de recouvrement en mémoire, leur permettent de se consacrer entièrement à l'organisation du contenu (Fayol, 1997). Ces mêmes connaissances sont susceptibles d'être transformées ou réélaborées au cours de la rédaction, sous l'effet de l'intense activité cognitive qu'elle entraîne, surtout chez les scripteurs bien entraînés (cf Scardamalia & Bereiter, 1991). Par exemple, dans le domaine des sciences sociales, les écrits produits par les experts se caractérisent par l'usage d'un plan détaillé explicite, d'une argumentation construite, et par l'établissement de relations causales entre les éléments (Voss, Greene, Post & Penner, 1983). Par contraste, ceux produits par les novices sont marqués par un faible niveau d'intégration des informations fournies, par une organisation peu explicite du texte et



par la présence de contresens (Baker, 1994). En somme, en rédaction comme en compréhension de textes, ce sont ceux qui accompliraient les activités les plus difficiles qui en tireraient le plus de profit du point de vue des connaissances (Scardamalia & Bereiter, 1991). Pour articuler fonctionnellement les activités de compréhension et de rédaction, on peut opter comme certains (par exemple, Wiley & Voss, 1999) pour une tâche de lecture de documents multiples, suivie d'une tâche de rédaction d'un essai argumenté, laquelle est supposée permettre de fixer plus sûrement et de façon plus articulée les connaissances évoquées dans le texte (Greene, 1994).

## **1.2 L'objet médiatique vu par l'éducation aux médias et par la psychologie sociale**

Alors que pour la psychologie cognitive, qui a beaucoup concentré ces études sur les récits ou les descriptions (Schank & Abelson, 1977 ; Black & Bower, 1980 ; Trabasso et al., 1984), la nature des textes n'est pas prépondérante dès lors que ceux-ci permettent d'examiner les processus visés, d'autres approches, centrées sur l'usage des textes, choisissent les supports de leurs études en fonction de leur validité écologique. Dans ce contexte, les textes médiatiques sont bien souvent privilégiés. Par média (du latin *medius* : qui est au milieu), on entend généralement toute technique utilisée, au sens large, pour communiquer autrement qu'en face à face, la transmission de messages aux contenus variés pouvant être assurée par différents canaux (presse, radio, télévision, cinéma, affiche, web ...). On distingue généralement les médias autonomes, comme les journaux, qui ne nécessitent aucun raccordement à un réseau particulier et les médias de diffusion, comme la radio ou la télévision hertzienne, qui permettent de diffuser des programmes à sens unique vers une multitude de récepteurs. En permettant une relation à double sens entre les personnes, d'autres techniques, comme le téléphone ou le courrier électronique, sont dévolues à la communication interindividuelle. C'est sur cette base que se fondent certains auteurs (par exemple, Marcoccia, 2003) pour dissocier la communication interpersonnelle, médiatisée, et la communication de masse, médiatique. L'offre de cette dernière peut être catégorisée en trois domaines : des produits de divertissement (films, jeux ...), des produits à visée persuasive explicite comme dans le cas de la publicité et des produits visant à informer ou à éduquer (actualités, vulgarisation scientifique) qui nous intéressent plus directement (Chabrol, Courbet, Fourquet-Courbet, 2004).

Le courant de l'éducation aux médias a particulièrement souligné la fonction d'apprentissage des médias (Jacquinot-Delaunay, 2002). Il considère en effet que si les connaissances construites par les jeunes résultent pour une part de leurs interactions avec les autres, notamment les pairs, elles s'appuient aussi sur l'ensemble des composantes des environnements d'apprentissage, y compris sur le contexte médiatique. En ce sens, les médias constituent d'extraordinaires vecteurs d'informations, notamment parce qu'ils organisent et donnent sens aux faits d'actualité (Corroy, 2008). Dotés du pouvoir de répondre à notre insatiable besoin de savoir, satisfaisant notre curiosité du monde (Gonnet, 2003), ils présentent aussi un réel pouvoir socialisateur, au sens où ils facilitent notre acculturation. En effet, l'insertion dans un groupe est stimulée non seulement par le partage des mêmes références au sein de ce groupe mais aussi par la capacité des médias à stimuler un imaginaire commun. À travers les mécanismes de projection et d'identification, par un subtil va et vient entre l'imaginaire et la vie réelle, ils pourraient nous permettre de basculer vers des vies par procuration (Morin, 1962). Miroirs d'attitudes valorisées dans un milieu donné, les médias donneraient donc à voir et à imaginer des façons de s'y conduire dont pourraient

s'inspirer au plan identitaire les personnes en quête de modèles, quitte à en passer par la « tyrannie de la majorité » qui conduirait les adolescents à calquer leurs goûts audiovisuels sur ce qu'ils supposent être conforme aux opinions et aux conduites valorisées par leur groupe de pairs (Pasquier, 2005). C'est sans doute pour toutes ces raisons que le jeune public en particulier se révèle aussi friand de médias, sous toutes leurs formes, même si sa consommation de médias « traditionnels » écrits ou audiovisuels a nettement moins progressé ces dernières années que celle des nouveaux supports médiatiques comme le montrent les travaux portant sur les usages des médias (Corroy, 2008).

Des travaux d'inspiration psychosociale ont posé depuis longtemps la question des effets engendrés par les médias. Si l'impact de la publicité, des messages de prévention des risques ou des campagnes de sensibilisation aux problèmes environnementaux ont été récemment examinés, cette question s'est traditionnellement polarisée sur le thème de la violence, peinant d'ailleurs à dégager des conclusions tranchées (Courbet & Fourquet, 2003 ; Girandola, 2004 ; Marchand, 2004). C'est l'une des raisons majeures pour lesquelles la question de l'influence des médias sur les individus reste controversée. Mais ce n'est pas la seule. Nombreux sont ceux qui ont dénoncé le caractère réductionniste d'une approche qui tend à concevoir davantage les médias comme des stimuli environnementaux agissant sur la société en position d'extériorité que comme des objets culturels porteurs de signification (Jouët, 2005 ; Maigret, 2003). La principale leçon à tirer des études entreprises tient au caractère inadapté du seul modèle de causalité simple et directe. Les impacts directs et immédiats sont faibles, rares et difficiles à interpréter. Plus consistants sont les effets différés qui montrent par exemple que l'exposition régulière à la violence entraîne une désensibilisation à celle-ci. Des effets indirects ont été également observés. Selon la théorie de « l'agenda setting », sans réussir à nous dicter ce qu'il faut penser, les médias parviendraient à nous imposer ce à quoi à on doit penser. En outre, ils produisent des représentations particulièrement stéréotypées des femmes, des étrangers, des métiers, du vieillissement (Macé, 2006). Les médias seraient donc particulièrement efficaces non seulement pour nous apporter de nouvelles connaissances mais aussi pour orienter le regard que nous portons sur certains objets.

En somme, plutôt que de subir l'influence unilatérale des médias, nous les choisirions avec soin, allant vers les modes de transmissions et les médias répondant le mieux à nos désirs plus ou moins conscients (Gonnet, 2003), nous serions même co-constructeurs des messages médiatiques sans jamais pouvoir être réduits à de simples consommateurs (Jacquinot-Delaunay, 2002). Dans cette optique, les conditions de réception sont intéressantes à considérer, surtout lorsqu'on sait combien les auditeurs, spectateurs et lecteurs de produits médiatiques aiment à en parler avec d'autres, voire à écouter ou regarder avec les proches, ce qui induit chez eux d'autres processus de traitement de l'information (Tisseron, 2000). Tandis que la littérature psychosociale expérimentale des médias a plus souvent porté sur des sujets sociaux décontextualisés, sans que leurs liens sociaux ou leurs interactions avec autrui ne soient toujours considérés, il lui importe aujourd'hui d'examiner comment les relations qu'entretiennent ces sujets avec leur groupe social médiatisent leur perception des images médiatiques (Girandola, 2004 ; Jouët, 2005), en leur permettant notamment de mieux faire face aux messages menaçants par exemple (Courbet & Fourquet-Courbet, 2003).

Quand ils sont objets d'étude, les textes médiatiques doivent être distingués selon leur visée discursive et selon les types effets qu'ils cherchent à produire (Charaudeau, 1997).

Ceux relevant d'une visée de captation tenteraient de susciter des croyances à grand renfort de mise en scène des contenus, leur impact serait surtout affectif. Ceux dont la visée est spécifiquement informative se caractériseraient au contraire par une volonté de communiquer des savoirs de façon objective ; ils présenteraient des effets essentiellement cognitifs. Les travaux effectués sur ces derniers types de textes en psychologie sociale des médias sont rares (Burguet & Girard, 2004). Cherchant alors à rendre compte des effets des routines de consommation médiatique textuelle – ce que Ghiglione désigne par « contrat de lectorat » (1986) – ils prennent généralement appui sur les théories cognitives, sans nécessairement procéder à une analyse didactique du contenu des textes.

### **1.3 L'objet didactique vu par l'analyse du discours et par la didactique des sciences sociales**

Si l'on suit Chabrol, Courbet et Fourquet-Courbet (2004), un enjeu important de l'offre médiatique consiste à informer et éduquer au moyen d'écrits à visée didactique. Dans ces écrits, on peut entendre la notion de didacticité comme liée à une intention (réelle ou simulée) de rendre l'autre plus compétent (Moirand, 1993). Elle se traduirait par des propriétés discursives particulières auxquelles on s'est intéressé en analyse de discours (Moirand 1997, 2007). Il apparaît notamment que les paraphrases, les reformulations, les procédés de définition, d'explication ou d'exemplification, les formes de questionnement et les procédures de récapitulation constituent autant de traces verbales de didacticité présentes dans ces textes, qui convoquent à l'envi les paroles d'experts. Soumis à l'analyse de discours, les textes médiatiques devenus lieux de transmission de connaissances révèlent une forte hétérogénéité discursive, laquelle est exhibée tant au niveau verbal qu'iconographique, notamment au moyen de nombreux encadrés, de schémas, de plans, de cartes, d'une utilisation massive des guillemets, des caractères gras ou bien d'italiques. En raison d'une contradiction entre le projet vulgarisateur d'expliquer la science et les contraintes de rapidité des médias qui ne peuvent que la montrer, ce genre discursif apparaît davantage prompt à faire voir qu'à faire comprendre (Moirand, 1997), et mobilise plus par sa capacité à attirer plutôt qu'à informer véritablement (M.-N. Sicard, 1997). Dans ce contexte, le recours aux images dont les qualités esthétiques invitent autant à l'évasion qu'à la tromperie est fréquent (M. Sicard, 1997). Il est permis de supposer que les qualités de structure et de cohérence interne des textes sont alors en mesure de prémunir les lecteurs contre un traitement cognitif trop orienté ou trop superficiel.

Apportant un autre regard sur les supports textuels à visée informative, les didactiques se centrent sur les aspects de contenu, déterminants en matière de transmission et d'appropriation des connaissances pour une discipline donnée. En didactique des sciences sociales, et notamment en géographie, discipline sur laquelle on s'est penchée, on a par exemple souligné combien les experts dans ce domaine avaient du mal à parvenir à un consensus sur les solutions à apporter à un problème géographique (Voss *et al.*, 1983 ; Carretero et Voss, 1994). En effet, plutôt que d'arriver à la solution en manipulant un espace problème, ils construisent un espace d'explication, dans lequel ils sont en possession de la solution, mais doivent reconstruire les buts et les étapes dans argumentation appropriée. En outre, plutôt que d'isoler l'influence de chacun des facteurs considérés ou de contrôler les variables indésirables, ils envisagent l'interaction simultanée de l'ensemble des facteurs pris en compte, ce qui ne peut se concevoir que dans la complexité. Quand elle est utilisée dans les écrits médiatiques, la géographie, en tant que discipline de l'espace – espace naturel, espace construit, espace de relations ou encore espace système que la carte aide à

comprendre – interroge la relation entre le lieu et la forme ou encore les raisons qui font d'un espace donné une catégorie historique et sociale. On se demande en particulier face à un phénomène localisé, pourquoi il est observé là et pas ailleurs, ce qui engage une réflexion sur les relations entre sociétés et espaces géographiques [Durand-Dastès, 1991 ; Le Roux, 1995].

Les didacticiens de la géographie s'efforcent de conduire l'élève à élaborer de façon autonome de nouvelles connaissances à partir de situations problèmes. Celles-ci sont définies comme propices au débat, sollicitant la faculté d'étonnement, et admettant plusieurs interprétations, éventuellement contradictoires, entre lesquelles l'élève doit choisir (Gérin-Grataloup, Solonel & Tutiaux-Guillon 1994). Pratiquement, ces situations s'appuient sur un travail documentaire – on propose des cartes, des images, des textes, des statistiques –, le questionnement portant souvent sur un problème concret qui se pose, par exemple, dans le domaine de l'aménagement du territoire. Les documents donnent alors à voir les origines du problème, les points de vue des différents acteurs et les enjeux des décisions à prendre. Les élèves, auxquels on demande d'incarner le rôle de décideurs, de produire un essai ou de remplir un organigramme causal de manière à visualiser graphiquement la complexité, sont alors amenés à mettre en relation plusieurs causes avec plusieurs effets, et à traiter les informations au sein d'un niveau spatial spécifique. Lorsqu'il leur est demandé de produire la synthèse d'un dossier documentaire, les élèves sont confrontés au problème de la planification ainsi qu'à celui de la sélection des contenus, lesquels doivent être choisis au sein du stock d'informations disponibles. Les meilleures productions écrites n'utilisent pas nécessairement l'ensemble des documents, mais elles savent les mettre en relation, les dépasser pour dégager le sens général. Les points de vue des acteurs sont pris en compte et l'élève énonce son propre travail en reliant certains arguments choisis au moyen de connecteurs spécifiques qui établissent la cohérence d'ensemble et conduisent à une conclusion (Vigner, 1990 ; René, 1991 ; Jacquemond et Jakob, 1992). Ce qui fait dire à certains auteurs que le sens ne se construit pas dans l'analyse, processus dominant de l'exposition des savoirs, mais dans la synthèse, qui ne s'apprend pas, mais doit être construite par l'apprenant (Gérin-Grataloup *et al.*, 1994). On voit combien ce type de tâche, qui met en œuvre de multiples habiletés et se prête à diverses stratégies, dans la mesure où tous n'utilisent pas les mêmes documents, n'accordent pas le même poids aux mêmes informations, et n'argumentent pas de la même manière, fournit une occasion précieuse d'étudier la variabilité interindividuelle.

## 2. Illustrations empiriques

Les travaux ont été effectués tantôt en production – ils s'inscrivent alors dans le prolongement de ceux relatifs à la rédaction collaborative à partir d'un dossier documentaire exposée dans le chapitre précédent – tantôt en compréhension – ils font alors l'objet d'études distinctes.

### 2.1. En production : étude de la rédaction collaborative

En se focalisant sur ce que Hayes (1996) appelle « l'environnement social de la tâche », de récentes recherches se sont fixé pour objectif d'étudier les processus de production de textes dans une perspective socio-cognitive ; elles font alors l'hypothèse que

confronter sa représentation propre d'un texte à produire avec celle d'autrui faciliterait l'identification et l'articulation des principaux arguments. Permettre aux scripteurs de verbaliser leurs buts et stratégies compenserait l'absence de feed-back inhérente à toute rédaction individuelle. On peut toutefois s'interroger sur le dispositif de collaboration optimal. Braaksma, Rijlindaam, Van den Berg & Van Hout-Wolters (2004) montrent qu'un simple apprentissage par observation affecte l'organisation temporelle et la qualité du texte produit après l'exposition à un modèle. Pour certains, les processus de révision sont maximisés quand les textes sont examinés par des dyades (Zammuner, 1995). Pour d'autres, le produit d'une rédaction dyadique n'est nécessairement pas meilleur que celui d'une rédaction individuelle (Roussey, Farioli & Piolat, 1992). La comparaison des dispositifs individuels et collaboratifs d'apprentissage, centrale dans la plupart de ces travaux, est discutable. En effet, les activités dans lesquelles s'engagent les membres d'un groupe, qu'il s'agisse de coordination ou de gestion de la relation et de l'intercompréhension, sont très différentes de celles d'un apprenant individuel (Baker, 1994). Comparer entre eux plusieurs dispositifs collaboratifs différenciés par les ressources qu'ils offrent apparaît plus heuristique. C'est ce que nous avons tenté de faire en opposant un dispositif de rédaction collaborative complet, pour lequel les sujets dialoguent et rédigent un essai ensemble, à un dispositif de rédaction collaborative partiel, pour lequel les sujets rédigent un essai individuel après avoir dialogué ensemble (Olry-Louis, 2006 ; Olry-Louis & Soidet, 2008). L'étude principale a porté sur 62 lycéens en classe de Première : 32 participants ont produit un écrit collaboratif – *collaboration complète* – et 30 autres ont produit un écrit individuel après une phase de discussion – *collaboration partielle* –. De cet échantillon qui a permis le recueil de données quantitatives, a été extrait un sous-échantillon de 24 lycéens filmés durant la tâche à des fins d'analyse qualitative. Ce sous échantillon est constitué par 6 groupes de 4 élèves, 3 d'entre eux étant enregistrés dans le dispositif de *collaboration complète*, les 3 autres dans le dispositif de *collaboration partielle*.

Revenant sur des éléments empiriques constituant un approfondissement des travaux déjà présentés, nous allons nous attarder ici sur deux aspects principaux. D'une part, nous présentons dans le détail les indicateurs utilisés pour évaluer les productions écrites de sujets lycéens. D'autre part, nous décrivons la manière dont les échanges oraux accompagnant la tâche de rédaction collaborative ont été analysés.

### **Analyse des productions écrites**

Il nous faut préciser que le dossier documentaire dont il s'agissait de produire la synthèse, conçu en collaboration avec un didacticien en géographie, portait sur la ville de Venise, ses problèmes actuels, ses perspectives d'avenir. Les 14 documents retenus étaient extraits de diverses sources, les principaux supports utilisés étant la presse grand public (*Le Monde*, *Courrier International*, *Le Magazine Littéraire*, n° 219), les revues ou ouvrages spécialisés (*Mappemonde*), les guides touristiques. Quatre documents décrivaient le site de Venise de manière objective ou subjective, cinq documents exposaient les problèmes rencontrés par la ville et cinq autres documents étaient centrés sur les remèdes à apporter. Une page "repères", jointe, présentait un plan général de la lagune de Venise et fournissait des données caractérisant la ville, son histoire, son activité actuelle, et les menaces qui pèsent sur elle. La consigne invitait les sujets à produire, en 2 heures et sous la forme qui leur convenait, la synthèse du dossier documentaire proposé pour rendre compte de « *Venise, problèmes actuels et perspectives d'avenir* ». En condition coopérative, il était précisé que les sujets devaient produire la synthèse après avoir échangé les idées dans le groupe.

Les synthèses produites par les élèves ont été analysées sur la base de plusieurs indicateurs indépendants choisis en référence aux travaux différenciant les écrits d'experts et de novices en sciences sociales (Voss *et al.*, 1983 ; Baker, 1994). Les *Informations Restituées* (IR) évaluaient la quantité d'informations jugées importantes restituées dans la synthèse, la *Trame Conceptuelle* (TC) évaluait la dimension explicative globale du texte, en prenant en compte les contresens et les connecteurs ou les verbes exprimant les relations de causalité, l'*Organisation du Discours* (OD) évaluait le niveau d'intégration présenté par le plan, les *Localisations Géographiques* (LG) combinaient plusieurs indicateurs (les localisations, les quantifications et les termes géographiques appropriés), la *mise en évidence des Controverses* (CO) répertoriait chacun des désaccords entre acteurs et des paradoxes soulignés dans le dossier. Pour chaque indicateur, une double correction en aveugle a été effectuée, donnant lieu à des coefficients de concordance d'une valeur élevée (valeurs respectives de .97, .91, .80, .98, .91). Un score total à la synthèse a pu être calculé par sommation des sous-scores.

Un questionnaire a été élaboré dans le but d'évaluer les acquisitions. Les questions portaient, pour la moitié d'entre elles, sur des aspects conceptuels évoqués par plusieurs documents (mises en relation, généralisations, inférences, prises de position personnelles, relations causales) et pour l'autre moitié, sur des aspects factuels (noms de lieux ou de personnes, objets, nombres, détails dramatiques) évalués par des questions à choix multiples.

En ce qui concerne l'efficacité comparée des dispositifs collaboratifs, le tableau 2 récapitule l'ensemble des variables prises en compte dans les deux conditions de collaboration pour évaluer la qualité des synthèses produites au cours de la tâche et la qualité des acquisitions appréciée par le questionnaire. A la synthèse, les deux groupes obtiennent des résultats comparables pour la Trame conceptuelle ( $t_{(60)} = 1.32$ ,  $p < .192$ ), l'Organisation du Discours ( $t_{(60)} = 1.18$ ,  $p < .242$ ), les Controverses ( $t_{(60)} = 1.03$ ,  $p < .307$ ). Mais pour les Informations restituées ( $t_{(60)} = 1.89$ ,  $p < .06$ ), les Localisations géographiques ( $t_{(60)} = 1.96$ ,  $p < .05$ ), et la qualité d'ensemble de la synthèse ( $t_{(60)} = 1.95$ ,  $p < .05$ ), les participants placés en condition collaborative complète obtiennent de meilleurs résultats que ceux en situation de collaboration partielle. Toutefois, les deux groupes ne se différencient pas au questionnaire ( $t_{(60)} = 0.15$ ,  $p < .881$ ).

Tableau 2 : Moyennes (M) et écart-types (S) des variables évaluant synthèse et questionnaire

Variables	Collaboration partielle		Collaboration complète	
	M	S	M	S
Informations restituées (IR)	3.75	1.41	4.39	1.26
Trame conceptuelle (TC)	4.80	2.97	5.73	2.61
Organisation du discours (OD)	1.73	0.73	1.97	0.82
Localisations géographiques (LG)	4.18	1.74	5.53	1.15
Controverses (CO)	0.93	0.98	0.72	0.63
Score total pour la synthèse	15.40	6.41	18.34	5.39
Score au questionnaire	10.53	3.03	10.66	3.98

### **Analyse des interactions accompagnant la rédaction collaborative**

Plutôt que de considérer les dispositifs collaboratifs comme des facteurs externes à l'apprentissage, nous avons cherché à mettre en lumière les mécanismes socio-cognitifs les sous-tendant. Dans cette perspective, on a caractérisé les interactions verbales enregistrées

dans chacun des dispositifs pour tenter de comprendre comment les constructions cognitives s’y sont échafaudées. Pour ce faire, on a effectué un codage des échanges sur la base d’une catégorisation des actes de parole proposée par Chabrol et Bromberg (1999) sur laquelle on reviendra plus largement dans les chapitres suivants. Selon ces auteurs, les actes de parole constituent pour les acteurs sociaux des moyens interactifs de résoudre des problèmes concrets ou symboliques, de co-construire une réalité sociale. L’ensemble de catégories primitives appelées « sphères » qu’ils proposent tentent de rendre compte de ce que l’on détermine conjointement lorsqu’on communique : *la sphère de l’information* concerne tout acte visant à décrire des objets du monde de façon non évaluative (apporter des informations, mettre en cause la véracité de l’information ...), *la sphère de l’évaluation* réfère à tout acte qui marque, par une modélisation, un jugement de valeur sur les objets et états du monde (apprécier la conformité à une norme ...), *la sphère de l’interaction* concerne tout acte de parole visant à co-élaborer les identités des partenaires (mettre en cause le bien fondé d’une prise de position ...), *la sphère de l’action* réfère à tout acte visant à inciter à faire (présenter une action comme à accomplir dans le futur), *la sphère du contrat* concerne tout acte qui vise à réguler la communication en fonction de buts et d’enjeux (gérer le « quoi faire et comment », le « quoi dire, quoi écrire, et comment »).

Sur la base de cette grille d’analyse, les 6 corpus recueillis ont été codés en 3505 actes de paroles, dont 2535 sont produits en *collaboration complète* et 970 en *collaboration partielle*. Au total (cf. tableau 3), 32 % des échanges sont consacrés à la sphère informative, 28 % concernent la sphère interactive, 20 % la sphère contractuelle, 13 % la sphère de l’action et 7 % la sphère de l’évaluation.

Ce qui distingue globalement les deux dispositifs collaboratifs concerne les sphères de l’information, du contrat et de l’évaluation : on échange plus en référence à la sphère informative en collaboration complète, on se situe davantage dans les sphères évaluative et contractuelle en collaboration partielle.

Si l’on prend par ailleurs en compte la dimension temporelle, en distinguant la répartition des sphères dans la première moitié des échanges et dans la deuxième moitié, on voit que c’est cette dernière qui différencie les deux dispositifs : les groupes en collaboration partielle réduisent alors les propos relatifs à l’information et augmentent en contrepartie ceux relatifs à l’action et à l’évaluation, tandis que les groupes en collaboration complète limitent en fin de tâche les échanges liés à l’action et au contrat. Ainsi, dans un premier temps, les sujets se centrent sur les aspects informatifs et mettent en place le cadre de travail. Ce qui différencie alors les deux dispositifs c’est la plus grande part accordée au contrat dans le cas des groupes en collaboration partielle, comme si ceux qui seront amenés à se séparer pour rédiger ressentiaient davantage le besoin de construire rapidement les règles de fonctionnement du groupe que chacun pourra reprendre à son compte ultérieurement. Corrélativement, le volume des échanges consacré à l’action apparaît plus important dans le cas des groupes en collaboration complète, qui semblent s’emparer de l’objectif de production commune qui leur est donné. Dans le deuxième temps des échanges, l’activité de parole se modifie de manière plus profonde dans les groupes en collaboration partielle, lesquels délaissent une bonne part de la sphère informative (sphère qui caractérise le mieux la tâche de synthèse) au profit des sphères de l’évaluation, de l’action et du contrat, comme si la partie informative était prise en charge par chacun au niveau de son écrit personnel, et que le groupe avait autre chose à construire à partir de là.

Tableau 3 : Répartition, par temps de l'interaction, des sphères dans les deux dispositifs

	collaboration complète			collaboration partielle			moyenne
	Temps1	Temps2	Total	Temps1	Temps2	total	
Information	33,4	34,10	33,70	33,00	24,50	28,90	32,40
Evaluation	05,0	07,60	06,30	06,20	10,40	08,20	06,80
Interaction	25,90	29,60	27,70	25,80	29,00	27,30	27,60
Action	13,90	11,20	12,60	10,70	15,20	12,90	12,70
Contrat	21,80	17,50	19,70	24,30	20,90	22,70	20,00

Que retenir de cette étude ? Lorsque l'on compare, au plan quantitatif, les performances moyennes obtenues dans les deux conditions, les productions écrites apparaissent de moindre qualité dans le dispositif de collaboration partielle, alors que la qualité des acquisitions est équivalente dans les deux conditions. De son côté, l'analyse des actes de parole a montré qu'en cas de collaboration partielle, d'une part, le volume des échanges était deux fois et demi plus faible, d'autre part, l'activité langagière se modifiait au fil du temps, comme s'il y avait rupture dans la tâche en même temps que dans le groupe : l'évocation des informations, indispensable pour l'élaboration d'une synthèse, se raréfiait progressivement, tandis que la place laissée aux évaluations et au contrat augmentait. On notera aussi qu'en collaboration complète, plus le volume des échanges est élevé, plus cela profite à la qualité de l'écrit collectif. En collaboration partielle, cette relation n'a pu être établie, comme si la qualité des productions écrites dépendait moins du fonctionnement interactif adopté pendant les échanges que d'un fonctionnement plus individuel. Aussi faut-il souligner avec d'autres (Johnson *et al.*, 1990, Buchs, Butera, & Mugny, 2004), la nécessité de se pencher de près sur les dispositifs de coopération, notamment selon qu'ils laissent ou non la possibilité aux participants de fonctionner au plan individuel.

## 2.2 Etudes en compréhension : le cas des inter-relations textes images

L'étude principale que nous avons effectuée en compréhension a examiné comment interagissent le contenu des illustrations et la structure textuelle dans la compréhension d'articles de presse à visée médiatique (Olry-Louis & de Verdilhac, 2007). Comme la plupart des documents, aussi bien les sites Internet que les manuels scolaires et les articles de presse, se composent aujourd'hui d'informations textuelles et imagées, on est parti de l'idée que le sens d'un texte illustré émergeait de la mise en relation de ces deux supports et on a examiné les effets de ces inter-relations dans le cas d'un article relatif à la déforestation amazonienne destiné à des adolescents.

### **Problématique**

De la même façon qu'une phrase est traitée en fonction des structures hiérarchiques sous-jacentes qui la constituent, un texte est interprété, stocké, rappelé non seulement en fonction de la séquence des phrases qui le constituent (la microstructure) mais aussi et surtout à partir de sa structure d'ensemble (la macrostructure). On sait par ailleurs que tout texte s'organise à partir de quelques idées essentielles, dont l'une, principale, constitue le thème proprement dit (Meyer, 1975). Véritable point d'ancrage indiquant de quoi il va être question, et donc quelles connaissances vont devoir être mobilisées, le thème constitue un



pivot pour l'intégration des différentes idées présentes dans le texte, en permettant de décider si telle idée est importante ou non. Ainsi, son identification facilite-t-elle l'organisation des différents sous-thèmes et leur hiérarchisation. Dans le cas où plusieurs organisations thématiques seraient applicables à un même texte, la perspective de lecture introduite par un titre, par une consigne ou par une illustration pourrait influencer le lecteur dans ses choix pour construire la signification.

En tant qu'objet ressemblant à (ou imitant) quelque chose d'autre, l'image constitue une représentation analogique d'une réalité visible ou invisible (Joly, 1994). Qu'elle s'incarne sous la forme de schémas abstraits ou de photographies isomorphes à la réalité qu'elle représente, elle procède toujours d'une visualisation d'un réel de référence. Aussi, présente-t-elle une valeur informative propre, laquelle doit néanmoins être élaborée par le lecteur. En effet, loin de communiquer une signification toute faite ou de transmettre directement un décalque du réel de référence, l'image engage à une authentique activité constructive fondée sur l'interprétation. D'une part, l'adéquation de l'image au réel ne peut être envisagée indépendamment de celui qui la regarde (M. Sicard, 1997 ; Vezin & Vezin, 1988). D'autre part, les illustrations déterminent la perspective prise sur le sujet traité, orientant de fait la sélection d'informations, en faisant juger plus importantes les informations en accord avec le contenu des illustrations (Peeck, 1994).

Sur le plan cognitif, on distingue généralement le traitement par un canal auditif-visuel d'informations perçues auditivement et représentées verbalement, et le traitement par le canal visuel-imagé d'inputs visuels (Mayer, 2001). Toute source d'information pourrait se suffire à elle-même sous sa forme initiale, l'apport d'autres explications sur un canal différent risquant d'alourdir inutilement la tâche de créer une surcharge cognitive (Sweller & Chandler, 1994 ; Tricot, 1998). Ainsi, les effets de l'intégration spatiale du texte et des illustrations, généralement positifs car ils favorisent la co-référenciation des éléments, pourraient aussi s'avérer négatifs dans le cas où l'information intégrée dupliquerait inutilement la seconde source d'information. Comparant le texte présenté à l'écrit seul ou accompagné d'illustrations Levie & Lentz (1982) et Levin, Anglin & Carney (1987) ont montré que les bénéfices mnémotechniques apportés par la présence d'illustrations – meilleure visualisation de l'information, meilleur encodage du contenu à mémoriser – sont conditionnés par leur fonction à l'égard du texte, celles de transformation (schéma), d'interprétation (graphique) ou d'organisation (carte, diagramme) servant davantage l'apprentissage que celles de représentation (photographie) ou de décoration (image esthétique). Comme, par ailleurs, la compréhension du monde dénoté par le texte nécessite l'élaboration de niveaux de représentations différenciés – base propositionnelle et modèles mentaux intégrant connaissances et inférences –, l'image pourrait constituer un mode de spécification privilégié des modèles mentaux lorsqu'ils incluent des données figurables (Denis et de Vega, 1993). Ainsi, l'image peut être vue comme l'expression graphique de certains aspects du modèle mental (Gyselinck, 1996 ; Schnotz, Böckheler & Grzondziel, 1999). Sachant que les épreuves portant sur les inférences élaboratives font appel à la qualité du modèle mental, alors que les épreuves portant sur des informations explicites (phrases littérales ou paraphrases) dépendent seulement des représentations propositionnelles construites (Ehrlich & Tardieu, 1993), on peut penser qu'en plus d'améliorer le rappel d'informations ciblées ou non par ce qu'elles donnent à voir, la présence d'illustrations peut faciliter l'élaboration d'inférences (Glenberg & Langston, 1992 ; Mayer, 1989 ; Waddil & McDaniel, 1992).

Dans quelle mesure la compréhension d'un article de presse dépend-elle de la structure du texte et du contenu des illustrations ? Dans les textes à visée didactique de la presse destinée aux enfants ou aux adolescents, les illustrations consistent le plus souvent à répliquer certains éléments textuels sous forme imagée. Comme elles sont supposées constituer une deuxième opportunité d'apprentissage, leur présence devrait faciliter la compréhension du texte. Par ailleurs, le contenu de ces illustrations est susceptible d'induire une perspective de lecture en orientant la sélection des informations. Ces effets pourraient varier selon le niveau de structuration du texte (Caillies & Denhière, 2001 ; McNamara et al., 1996). Une expérimentation a été conduite auprès d'élèves de 3<sup>ème</sup> de collège à partir d'extraits naturels de presse remaniés à des fins expérimentales.

### **Méthode**

En rassemblant plusieurs articles extraits du magazine « *Sciences et Vie Junior* » sur le thème de la déforestation amazonienne, nous avons composé un texte de 1160 mots. Celui-ci a été divisé en 3 sous-thèmes comportant chacun entre 300 et 400 mots. Une partie introductive décrivait *les richesses naturelles et la situation géographique*, une deuxième partie centrée sur la *forêt* retraçait sa lente disparition, une troisième partie décrivait les *difficultés des tribus indiennes face à la déforestation*. Deux versions de ce texte ont été élaborées. Dans la première version, dite « structurée thématiquement » (ST), les trois sous-thèmes ont été placés à la suite dans l'ordre précédemment décrit, chaque sous-thème étant développé en profondeur en un seul « bloc ». Dans la seconde, dite non structurée thématiquement (NST), les trois sous-thèmes ont été abordés tout au long du texte. Ainsi, chaque paragraphe est composé de trois phrases du premier sous-thème, suivies de trois phrases du deuxième sous-thème et de trois phrases du troisième sous-thème.

Les illustrations incorporées au texte sont des photographies en couleur, sans légende provenant de l'article original et du site Internet de « *National Geographic* ». Un premier ensemble de 35 illustrations avait été pré-testé auprès d'un échantillon de 60 sujets collégiens qui avaient pour tâche de ne retenir que les cinq photographies d'indiens et les cinq photographies de la forêt rendant le mieux compte du texte lu auparavant. Sur la base des images les plus souvent sélectionnées, trois séries de photographies ont été constituées : 5 représentant uniquement les Indiens (IND), 5 photos représentant uniquement la forêt (FOR) et 5 représentant les deux sous-thèmes (I2). Chaque type de série a ensuite été inséré dans les deux versions du texte expérimental.

Un questionnaire, composé de trois épreuves, évaluait la compréhension du texte. Conçu en référence aux épreuves élaborées dans le domaine (Blanc & Tapiero, 2002 ; Peeck et Goud, 1985), il portait non seulement sur des informations explicites mais aussi sur des inférences. L'épreuve 1 invitait à produire un résumé, l'épreuve 2 proposait de hiérarchiser six propositions ( 3 relatives à la déforestation et 3 aux Indiens) selon l'importance accordée, l'épreuve 3 invitait à répondre par vrai ou faux à 20 affirmations (10 étant explicitement mentionnées dans le texte et 10 constituant des inférences).

Quatre-vingt seize élèves scolarisés dans 4 classes de 3<sup>ème</sup> de collège ont participé à l'expérimentation. Ils ont été affectés aléatoirement dans les 8 conditions expérimentales, obtenues par le croisement de la variable indépendante « Structure du texte » à 2 modalités – structure thématique (ST) et structure non thématique (NST) – avec la variable indépendante « Contenu des illustrations » à 4 modalités – aucune illustration (IØ, cf. groupe

contrôle), illustrations d'indiens (IND), illustrations de la forêt (FOR), illustrations portant sur les deux thèmes (I2). Prévenus avant la lecture qu'ils seraient ensuite interrogés par questionnaire, les élèves disposaient d'une heure au total pour lire et répondre aux questions.

### **Mise à l'épreuve des hypothèses**

Trois hypothèses ont été avancées pour rendre compte des effets des illustrations et de la structure thématique du texte sur les processus de traitement :

H1 - La structuration du texte est supposée influencer l'élaboration de la signification, avec une meilleure compréhension avec les textes ST qu'avec ceux NST. On prévoit en ST des résumés plus riches (épreuve 1) et moins d'erreurs aux questions de vérification d'informations explicites et d'inférences (épreuve 3). Les résultats montrent qu'à l'épreuve 1, les textes structurés donnent lieu à des résumés plus étoffés, et non exclusivement orientés sur le thème des illustrations données à voir. En revanche, à l'épreuve 3, lorsque les sujets ont à se prononcer sur la véracité de propositions, l'hypothèse d'effet de la structure textuelle n'est pas confirmée.

H2- Le contenu des illustrations est supposé induire une perspective de lecture. La présence d'images appartenant à un sous thème spécifique (IND et FOR) est censée orienter préférentiellement l'attention vers les informations en rapport avec ce thème, ce que l'on n'observerait pas dans les deux autres conditions (IØ et I2). Aussi, on attend une orientation thématique préférentielle dans les épreuves 1 et 2. Si on observe bien l'effet attendu à l'épreuve 2 – pour ordonner des propositions, les sujets surestiment l'importance de celles dont le thème est en accord avec le contenu des illustrations – deux interactions non prévues apparaissent à l'épreuve 1 avec, pour la seule condition NST, une faible centration sur le thème de la forêt quand les illustrations portent sur les Indiens et, inversement, une faible centration sur les Indiens quand les illustrations se rapportent à la forêt, ce qui traduit une orientation thématique conforme au contenu des illustrations.

H3- L'effet d'induction de perspective est supposé plus important lorsque le lecteur dispose d'un support textuel faiblement structuré du point de vue thématique (NST). On prévoit donc une interaction entre les deux variables indépendantes : les moins bonnes performances obtenues en condition NTS au résumé (épreuve 1) et à la vérification d'affirmations (épreuve 3) devraient être améliorées par la présence d'illustrations. On observe bien une interaction entre les deux variables, mais son sens n'est pas celui attendu. A l'épreuve 1, en NST, la présence d'images n'aide pas, comme nous le supposions, les lecteurs à construire des résumés plus longs. A l'épreuve 3, la version illustrée par la forêt donne lieu à de meilleures performances que celle illustrée par les Indiens.

### **Discussion**

Ce travail a montré que les phénomènes mis en évidence variaient selon la structure thématique du texte et qu'ils devaient être nuancés selon le contenu des illustrations.

Le fait que la variable « structure textuelle » affecte le volume des résumés produits est compatible avec l'idée selon laquelle un texte est interprété et stocké en mémoire en fonction de sa structure d'ensemble (Kintsch et Van Dijk, 1978). Seule la version thématiquement structurée permettrait au lecteur de condenser chaque paragraphe en une (macro-)proposition qui le résume. Comme par ailleurs les effets des illustrations se manifestent dans la seule modalité de texte non structuré thématiquement (plus grande

sensibilité au contenu des images et traitement moins élaboré des informations), on peut dire que l'influence des illustrations sur la sélection, sur la compréhension et sur la mémorisation dépend de la structure textuelle. En particulier, les images d'Indiens utilisées semblent avoir orienté l'attention des lecteurs sur ce thème au détriment de l'ensemble du texte, donnant raison à Barthes (1994, p.583) selon lequel « *l'image est péremptoire, elle a toujours le dernier mot ; aucune connaissance ne peut la contredire, la ménager, la subtiliser* ». Tout se passe finalement comme si la force des illustrations ne s'exerçait que lorsque la structuration du texte était faible, affectant alors négativement les performances.

Les résultats relatifs aux illustrations sont compatibles avec la notion d'induction de perspective proposée par Peeck et Goud (1985) : en orientant la sélection des informations jugées importantes, le contenu des illustrations affecte la construction de la signification conservée en mémoire, notamment au niveau de l'identification du thème principal (Meyer, 1975). Et, conformément aux conclusions de Lemonnier et Schallert (1980) et de Waddill et McDaniel (1992), l'impact des illustrations sur la compréhension ne se limite pas toujours aux seules informations illustrées. Pour interpréter le fait que les photographies d'Indiens conduisent toujours à de médiocres performances, nous signalons, à l'instar de Levin *et al.* (1987), que toutes les illustrations n'ont pas les mêmes fonctions par rapport au texte : si celles représentatives constituent une source redondante d'informations, ce n'est pas le cas des images décoratives, adjointes au texte uniquement pour le rendre plus attractif. Il semble bien que les images d'Indiens s'apparentent davantage à des illustrations esthétisantes dont on sait que l'impact cognitif est le plus faible en compréhension.

En somme, contrairement à ce qui souvent été observé avec des textes bien construits (Glenberg & Langston, 1992 ; Gyselinck, 1996), certains des résultats présentés ici plaident en défaveur de l'hypothèse de l'intervention des illustrations dans l'élaboration d'une représentation du texte qui serait de type modèle mental. En effet, loin de jouer un rôle positif, une partie des illustrations utilisées dans cette étude (les images les plus décoratives) ont pour effet de desservir la compréhension d'inférences élaboratives, ceci dans le seul cas où le texte est faiblement structuré. Autrement dit, ces images ne parviennent pas à suppléer à la pauvreté de structuration du texte. Le choix, lors d'une étude ultérieure, d'images dont on sait qu'elles facilitent l'apprentissage – comme celles présentant une fonction de transformation, d'interprétation ou d'organisation – permettrait de prolonger l'étude de l'impact cognitif des illustrations en interaction avec les caractéristiques structurelles du texte. On aurait alors sans doute plus de chances de vérifier l'hypothèse selon laquelle la présence de telles images est susceptible de compenser une faible structuration du texte.

### 3. Bilan

Comme on l'a vu, l'approche des textes propre à la psychologie cognitive a mis surtout l'accent sur des modèles de niveaux de représentation et de traitement supposés peu déterminés par le contenu et les types de textes, sauf dans le cas des textes procéduraux qui font l'objet de recherches spécifiques. Si parfois on s'attache à spécifier les traitements cognitifs en référence à certaines superstructures textuelles, on se préoccupe plus rarement des buts de lecture que se fixent les sujets ou de leurs usages. L'approche intégrative que nous avons tenté de mettre en œuvre entend embrasser tout un ensemble de travaux souvent disjoints (psychologie cognitive, psychologie sociale, analyse de discours, éducation

aux médias) autour de la notion de textes médiatiques à visée didactique. Mais cette notion reste sans doute trop large pour s'avérer pleinement opérante. Il faudrait pour cela la décliner en genres écologiquement valides mieux spécifiés et davantage étudiés en contexte. On a commencé à travailler dans cette direction mais pas de façon suffisamment systématique.

Ainsi, on s'est intéressé aux processus psychologiques impliqués dans la réception des récits médiatiques par les enfants de 4 à 7 ans (Alèbe, 2003, 2005). Il est vrai que la presse enfantine accorde une large place au récit, notamment lorsqu'elle rapporte des événements réels comme dans le cas des faits divers : petits ou grands, cocasses ou macabres, défiant la morale ou les normes sociales, ceux-ci sont souvent réincorporés dans des récits, les donnant à comprendre le monde « de l'intérieur » en impliquant des personnages supposés proches du lecteur. Dotés des mêmes propriétés – séquentialité, indifférence factuelle, fonction explicative, dramatisation et agentivité – que les autres récits, les récits médiatiques constitueraient eux aussi des modes privilégiés de transmission des modes de pensée d'autrui (Bruner, 1991). En sollicitant vivement l'imagination de l'enfant, ils l'aideraient à penser le monde, jouant de ce fait un rôle crucial dans son développement cognitif (Harris, 2002, 2007). Si un certain nombre d'études se sont intéressées à la relation entre compréhension de récit et théorie de l'esprit, vue en tant que système d'inférence permettant d'attribuer divers états mentaux à autrui et conditionnant la capacité de l'enfant à se représenter la pensée de l'autre et à prédire ses conduites. (Bradmetz, 1999 ; Melot & Nadel, 1998), nous n'avons pas identifié parmi eux de travaux propres aux récits médiatiques de type faits divers. En comparant la réception par des enfants de 4-5 ans ou de 6-7 ans de récits traditionnels (Le petit chaperon rouge ...) ou de faits divers relatés dans des magazines destinés à leur tranche d'âge (*Quoti*, *Pirouette*, pour les plus jeunes, *Mon quotidien*, *Youpi* pour les plus âgés), on s'est demandé dans quelle mesure les faits divers, comme les récits, faisaient appel aux théories de l'esprit pour être compris et comment ces théories se manifestaient pour les deux tranches d'âge considérées. Un récit et un fait divers relaté ont été donnés à lire individuellement à des enfants des deux tranches d'âges correspondantes, lesquels ont ensuite été invités à répondre à diverses questions d'attributions d'états mentaux, en particulier de fausses croyances, comme on le fait pour tester habituellement l'accès à la théorie de l'esprit. Les résultats ont montré que, si dans l'ensemble, les enfants comprenaient les articles qui leur avaient été donnés à lire, c'est lorsque ceux-ci portaient sur des faits divers que les performances étaient les meilleures. Si le groupe le plus jeune (4-5 ans) était en difficulté pour attribuer sans erreur de fausses croyances à un personnage dans une situation donnée, l'autre groupe (6-7 ans) parvenait à attribuer correctement de simples croyances aux personnages mais peinait à expliquer leurs actions ou leurs propos par de fausses croyances.

On a aussi commencé à s'intéresser d'un point de vue cognitif et social à l'information médiatique propre à l'orientation scolaire et professionnelle. Quels types de représentations sont implicitement véhiculées et explicitement montrées par les textes médiatiques destinés aux jeunes en matière d'information sur les métiers et sur les filières de formation ? A quelles conditions peut-on penser les médias comme une ressource pour apporter de l'information sur les métiers et tenter de transformer certaines représentations par trop stéréotypées ? Quelles théories sont susceptibles d'en rendre compte ? Par exemple, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle met l'accent sur les capacités des personnes à gérer leurs choix professionnels à partir de nombreuses influences médiatiques s'exerçant par l'identification à des modèles de rôles perçus comme étant similaires (Bandura, 2003 ; Lent,

2008). Partant de l'idée que le travail et les métiers sont mis en scène dans et par les médias, on s'est proposé de questionner les représentations médiatiques propres à l'orientation et au travail en référence aux trois pôles « production – discours – réception » qui structurent la recherche en matière de communication médiatique. Pour ce faire, on a convoqué les regards croisés de psychologues, de sociologues, de spécialistes de l'orientation et de l'éducation aux médias en tentant de les faire dialoguer (Olry-Louis, 2010). Il nous semblerait utile d'inscrire dans les travaux élaborés en ergonomie cognitive dans une perspective psycho-pédagogique prenant pour point de départ l'activité de recherche d'informations du sujet apprenant (Amiel, Morcillo, Tricot, Jeunier, 2003 ; Tricot, 2002 ; Tricot & Rufino, 1996) des études qui chercheraient à faire varier le contexte social de recherche d'informations, par exemple en laissant ou non la possibilité d'échanges avec les pairs.

Mais, il nous bien reconnaître que malgré l'orientation textuelle donnée à quelques travaux accomplis dans le champ de l'éducation, cette orientation s'est limitée à des études ponctuelles qui, tout aussi prometteuses qu'elles soient apparues, n'ont pas permis de déboucher sur une ligne de recherche assez précise pour se voir développée de façon systématique. Bien que cette thématique de la compréhension et de la production continue à nous intéresser, notamment parce qu'elle soulève des problèmes situés à l'interface du cognitif et du social, au point de générer encore de nouveaux projets de recherches (cf chapitre 5), le cœur de nos travaux a été consacré comme on va le voir aux interactions éducatives et professionnelles et c'est à partir de cette thématique première, que la question des traitements cognitifs textuels peut continuer à être travaillée. Un détour théorique s'impose pour aborder le champ notionnel des interactions et extraire de ce champ les mécanismes sur lesquels nous entendons fonder notre programme de recherches. C'est à cela que nous allons employer les trois derniers chapitres.

# Chapitre 3 - Interactions à visée épistémique

Les interactions épistémiques renvoient à l'ensemble des interactions orientées vers la construction de connaissances qui se manifestent à l'intérieur de dispositifs d'apprentissage délibérément mis en place pour les favoriser. Nous les distinguons ici des interactions praxéologiques, orientées vers l'action au travail, que nous présentons dans le chapitre suivant. Prescrites du point de vue de leur finalité éducative, de leur organisation matérielle et du cadre spatio-temporel dans lequel elles se déroulent, les premières sont toujours motivées par une visée cognitive précise pour l'enseignant qui les met en place ou pour le chercheur qui les étudie, même quand elles sont liées à une activité présentée comme dotée d'une finalité d'ordre pratique – par exemple, résoudre un problème ou construire un certain type d'objet –. A contrario, les interactions au travail présentent avant tout une finalité de production (il s'agit moins d'apprendre que de produire ou de faire face à un problème). Soumises à de fortes contraintes organisationnelles, elles sont viscéralement inscrites dans des situations naturelles, ce qui les rend plus difficilement « provocables » par le chercheur.

Prenant appui sur plusieurs travaux (A3, A4, A5, A7, A14, A17, CO5, CO16) ce chapitre est articulé autour de trois parties. La première rend compte des fondements théoriques des interactions à visée épistémique. Partant des thèses initialement élaborées par Piaget, Vygotski, Bruner et Bakhtine, elle fait le point sur les prolongements auxquels celles-ci ont donné lieu en abordant les questions de coopération, de conflit et de dialogisme. Les parties suivantes présentent les investigations empiriques auxquelles on s'est livré : la deuxième partie porte sur l'apprentissage coopératif, la troisième partie sur le tutorat.

## 1. Fondements théoriques

### 1.1 Le langage et la pensée dans la coopération avec autrui : les thèses

Autrui constitue une inépuisable source de stimulation de la pensée. « *La preuve est née de la discussion* » affirmait Piaget (1978, p. 164) pour lequel le doute et le besoin de prouver résultent du choc de notre pensée avec celle des autres. S'il situe plus directement le rôle socio-cognitif d'autrui dans le cadre de relations égalitaires dépourvues de tout élément d'autorité ou de prestige, d'autres l'ont pensé davantage en référence à une dissymétrie de compétences entre les partenaires. La notion de zone proximale de développement proposée par Vygotski permet de préciser le cadre et la fonction pour le développement de l'enfant de ce partage de la pensée avec autrui : « *en collaboration, l'enfant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome, il résout des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur mais il y a toujours une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration* » (Vygotski, 1934/1997, p. 352). Plus tard supposé capable de réaliser seul ce qu'il aura su faire

en collaboration sur le moment, l'enfant aura alors tiré profit d'interactions sociales engendrées par des situations d'apprentissage pensées pour devancer son développement. Ce sont, pour Vygotski, les seules qui vaillent.

Cette zone d'échanges ainsi posée dans ses finalités, comment formaliser la nature de ce qui s'y déroule sur les plans cognitif et langagier ? Comme on va le voir, les thèses développées par Vygotski, par Bakhtine et par Bruner, sur lesquelles nous prenons appui ici, adoptent chacune à leur manière un angle plus historique que naturalisant dans leur appréhension du problème. Elles insistent sur l'origine sociale des fonctions psychiques, sur le rôle éminemment fonctionnel du mot dans la pensée et sur le rapport dynamique qui les unit tous deux. Elles se distinguent cependant par une plus ou moins grande focalisation sur les phénomènes intra ou inter-subjectifs ou sur le passage des uns aux autres et finalement, sur la place explicative prépondérante accordée aux processus de pensée, aux processus langagiers ou à la transmission culturelle.

Dans son approche du développement des fonctions psychiques supérieures, Vygotski (1935/1985, p. 111) insiste sur le fait qu'il y a transfert des relations sociales dans le monde psychique interne: « *Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique.* » Jusqu'au tout début des années 30, il a présenté les signes – notamment langagiers – comme des instruments psychologiques socialement transmis, qui médiatisent l'activité et toute forme de pensée. Dans la dernière partie de son œuvre, il a mis l'accent non plus sur la seule fonction des signes mais sur la nature de la signification car « *non seulement la pensée est médiatisée extérieurement par les signes, mais elle l'est intérieurement par les significations* » (1934/1997, p. 493). Parce qu'elle évolue sans cesse au fil des contextes rencontrés dans le sens des mots, la signification – élément le plus stable du sens – joue un rôle de premier plan dans les rapports entre pensée et langage, toujours conçus en développement : « *le rapport de la pensée avec le mot est avant tout un processus, c'est un mouvement de la pensée au mot et inversement du mot à la pensée* » (ibid., p. 428). Ce double mouvement peut se décomposer ainsi : d'un côté, la pensée a le pouvoir de transformer le langage. S'enrichissant du sens tiré des contextes, la signification du mot évolue ; elle a donc un devenir dans les échanges entre les personnes et en chacune d'elles. Le langage n'en est que plus vivant, ainsi conçu comme le moyen et l'objet d'une activité dialogique qui le renouvelle (Clot, 1999). Symétriquement, admettant une « *modification de la structure du sens lors de son incarnation dans les mots* », Vygotski (1934/1997, p. 435) reconnaît au langage le pouvoir de transformer la pensée, étant entendu qu'il ne « *sert pas d'expression à une pensée toute prête* », que celle-ci « *ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot* » et qu'« *en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie* » (p. 431). En somme, c'est le langage intérieur dans lequel prédomine le sens (contrairement au langage oral dans lequel prime la signification) qui médiatiserait ce rapport dynamique entre la pensée et le langage.

Chez Bakhtine, les mécanismes de renouvellement sont essentiellement à rechercher dans la sphère langagière. C'est elle qui oriente l'activité mentale, au point de faire dire à François (1999) que l'aspect le moins développé de sa théorie concerne la relation du langage avec ce qui n'est pas lui. Bakhtine a en effet mis l'accent sur la nature nécessairement sociale de toute énonciation et de l'ensemble des signes permettant d'articuler le langage (Bakhtine & Volochinov, 1929/1977). Pour lui, tout discours rapporte un discours étranger et se



rapporte à un autre discours, y compris dans le langage intérieur traversé notamment par les évaluations d'un destinataire virtuel. Peuplée de mots d'autrui lorsqu'elle cherche à exprimer quelque chose de personnel, notre parole serait constamment caractérisée par l'assimilation, plus ou moins consciente d'elle-même, sous une forme identique ou infléchie, « *du mot non personnel, du mot qui est plus grand que soi* », traduisant « *une aspiration à fuir ses propres mots à l'aide desquels on ne sait rien dire de substantiel* » (Bakhtine, 1979/1984, p. 370). En ce sens, le dialogue, c'est-à-dire l'échange de mots, serait la forme la plus naturelle non seulement du langage mais aussi de la conscience psychique confrontée sans cesse à une lutte avec la parole d'autrui (Bakhtine, 1975/1978). En déclarant que « *comprendre, c'est opposer à la parole du locuteur une contre parole* » (Bakhtine & Volochinov, *ibid.*, p. 146), que c'est aussi « *nécessairement devenir le troisième dans un dialogue* » (Bakhtine, 1979/1984 (p. 336), Bakhtine suggère que la pensée part du langage et y revient. On retiendra que si la vie des mots repose pour lui sur leur passage d'un locuteur à un autre, d'un collectif à un autre, d'une génération à une autre, d'un genre de discours à un autre, fixant, dans un milieu donné, le régime social de fonctionnement de la langue, la signification devient du même coup l'objet d'une hybridation sociale. Sont de ce fait dignes d'intérêt le développement des significations dans le temps ou bien la façon dont différentes voix entrent en contact et se modulent mutuellement dans l'interaction. Aussi, comme pour Bakhtine la langue n'est pas intériorisée, il faut partir de la production verbale du sujet parmi les autres pour saisir comme elle se transfigure.

Alors que l'un s'est intéressé directement aux interrelations entre les textes tandis que l'autre se préoccupait plus exclusivement de processus psychologiques, les thèses de Bakhtine et de Vygotski ne sont pas sans présenter des points de convergences et de frottements. Quand Vygotski ne dit rien des relations entre institutions sociales et processus mentaux, question travaillée par Bakhtine avec la notion de langages sociaux qui définissent une identité sociolinguistique à l'intérieur d'une langue, ce dernier évoque lui-même assez peu l'activité mentale interne. Si tous deux accordent une extrême attention au contexte, c'est au contexte linguistique immédiat des énoncés que Vygotski s'intéresse, tandis que Bakhtine se focalise sur le contexte social des genres qui préfigurent les énoncés attendus dans un milieu donné. Ainsi, au regard de l'intersignification travaillée par Bakhtine, la signification vygotkienne apparaît faiblement sociale mais plus apte à rendre compte de la dynamique pensée langage (Clot, 1999 ; Wertsch, 1985).

La contribution de Bruner a éclairé la manière dont sont construites et développées les significations humaines à travers l'histoire et la culture, grâce à l'usage du langage. Pour lui, c'est dès son plus jeune âge que l'enfant participe à un vaste processus social où se négocient publiquement les significations. D'emblée doté d'un ensemble de dispositions à comprendre le mode social, il sera amené à apprendre progressivement moins ce qu'il faut dire que la manière, l'endroit, les circonstances dans lesquelles les choses doivent être dites (Bruner, 1987). C'est aussi dès son plus jeune âge qu'il bénéficiera de processus de transmission explicitement mis en place à son attention par l'adulte dans la négociation des références, dans l'activité conjointe et dans l'activité de tutelle. En s'appuyant sur des données empiriques, Bruner (1983) a cherché à décrire les caractéristiques interactionnelles des interventions de l'adulte qui permettent à l'enfant de progresser dans la résolution de problèmes. Il a défini la notion d'étayage dans le prolongement direct de celle de zone proximale de développement : le processus consiste pour l'adulte à prendre en charge les éléments de la tâche qui excèdent les capacités de l'enfant grâce, notamment, à son expertise

en matière d'outils culturels et de fonctions psychologiques propres au soutien. S'il adopte un véritable rôle de tuteur, plutôt que de guider directement l'action de l'enfant, l'adulte sera amené à ajuster ses interventions aux besoins de celui-ci. Selon la manière dont il se représente l'objet de l'apprentissage, son propre discours et l'état mental de son partenaire – notamment selon sa capacité à formuler des hypothèses sur les hypothèses guidant l'action de celui-ci – il pourra tantôt fournir des explications, tantôt contrôler l'action du partenaire et/ou la valider, tantôt accomplir des démonstrations en cas de nécessité. Les modalités d'intervention mises en œuvre devraient permettre d'instaurer des formats d'action et d'échange à l'intérieur desquels l'enfant pourra développer son autonomie. On le voit, l'apport propre de Bruner est d'avoir mis en avant le rôle préfigurateur de la culture et du langage pour l'esprit humain et d'avoir donné un contenu pédagogique et interactionnel à la zone proximale de développement en modélisant la médiation de tutelle.

## **1.2 La coopération, lieu de conflit et de dialogisme : les prolongements**

Ces thèses initiales ont donné lieu à de nombreux prolongements dont certains servent directement notre propos. C'est le cas pour la notion de coopération, vue comme un préalable au développement des relations entre pensée et langage et à deux notions permettant de conceptualiser la manière dont les savoirs sont supposés se former au plan inter psychique : celle de conflit, qui a pris corps en psychologie sociale développementale, et celle de dialogisme, qui s'est développée en philosophie et en sciences du langage, l'une et l'autre éclairant les phénomènes tant relationnels que cognitifs qui se jouent dans le dialogue.

### ***La coopération***

A côté des ingrédients habituels attachés à la notion d'interaction – les processus d'influence mutuelle qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange, la rencontre caractérisée par l'ensemble des événements qui composent cet échange ... – la diversité des formes qu'elle peut prendre est parfois soulignée. Ainsi, l'interaction renvoie-t-elle à « *toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative* » (Vion, 1992, p. 17) ou à toute une gamme de stratégies permettant aux participants d'assurer le déroulement de l'échange selon la double mécanique du principe de coopération et de celui de compétition (Berrendonner & Parret, 1990). Selon ces vues, d'un point de vue comportemental, toute interaction pourrait trouver place entre un pôle dominé par la coopération (présence de négociations, de concessions, d'accords, de réconciliations ...), un autre par le conflit (présence de turbulences, de polémiques, de ruptures). D'un point de vue strictement langagier, si l'on en croit Grice (1979), toute conversation serait intrinsèquement coopérative, nos échanges de paroles étant pour partie le résultat d'efforts de coopération, qui permettraient à chaque participant d'y reconnaître une direction acceptée par tous. Le principe général susceptible d'être (plus ou moins) respecté par chacun d'eux étant que : « *votre contribution à la conversation correspond à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé.* » (p.60). Le respect de ce principe permettrait à l'auditeur d'attribuer une intention au locuteur et d'interpréter (correctement) son énoncé à partir de mécanismes inférentiels. Si ce modèle a le mérite, contrairement à bien d'autres, de placer l'allocutaire - et non pas le locuteur - au centre de la dynamique interactionnelle, il est critiquable dans la mesure où il fait du sens des énoncés le fruit d'une interprétation exhaustive unique. Ainsi, les enchaînements langagiers sont explicables par le sens donné aux énoncés qui précèdent, sens interprété de façon irrévocable en fonction de certains principes. Nous sommes bien en

présence d'une conception tout à la fois statique et monologique des conversations, qui néglige de fait la co-construction en actes au cours de la conversation.

Parce qu'elle est vue comme une source potentielle de connaissance et de modification des croyances, la coopération se voit également accorder un statut central dans le courant de recherches propre à l'interaction socio-cognitive en éducation. Telle qu'elle y est pensée, elle présente elle aussi des limites. Caractérisée par un engagement non compétitif dans une action commune, et définie comme la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donnés, confrontés à un apprentissage particulier, « *rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins* » (Doron et Parot, 1991, p. 157), la coopération semble être donnée d'emblée et fonctionner sur le mode du tout ou rien, même si, comme on va le voir dans les travaux de recherche propres à ce courant, les trois principales manières dont on l'a empiriquement envisagée suggèrent une évolution (Olry-Louis, 2003).

D'après la première conception, caractérisée par une définition *a priori* de la coopération, elle est prescrite à travers un " contrat expérimental " selon lequel il convient de discuter pour se mettre d'accord afin d'aboutir à une solution commune pour traiter le problème présenté. Classique, cette approche est souvent adoptée à des fins expérimentales : plusieurs évaluations sont pratiquées pour mesurer les progrès et plusieurs conditions d'apprentissage sont mises en place de manière à établir des comparaisons. Ce genre de travaux se donne pour but de préciser les conditions dans lesquelles l'interaction est bénéfique au plan cognitif pour chacun des partenaires de l'interaction, et les méthodes, initialement purement expérimentales et quantitatives, se sont peu à peu assorties d'analyses plus qualitatives (cf. Gilly, Roux & Trognon, 1999). Dans une autre acception, la coopération fait l'objet d'interventions éducatives visant à optimiser, à long terme et pour des contenus variés d'apprentissage scolaires, les modes d'investissement du travail collaboratif. L'approche revient à mettre en place en classe, sur une longue période, un dispositif pédagogique qui consiste à faire travailler les apprenants en groupes suffisamment restreints pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective qui a été clairement assignée. Un principe essentiel de ce dispositif est " l'interdépendance positive " des buts poursuivis par les participants (*positive goal interdependence*), chacun des membres du groupe ne pouvant réaliser son but que si les autres membres peuvent atteindre le leur. Résultant alors de la pression exercée par une évaluation collective des productions d'élèves, la coopération est appréhendée comme un système qui peut « *émerger d'un ensemble d'interactions sociales et s'imposer dans la mesure où elle [la coopération] maximalise les profits de chaque individu.* » (Doron et Parot, 1991, p. 158). Ce courant présente à notre avis deux intérêts principaux. L'un est de considérer qu'il ne suffit pas de placer ensemble des élèves autour d'une tâche pour qu'ils travaillent de manière coopérative, d'affirmer en quelque sorte qu'une coopération authentique se construit dans le temps, éventuellement au moyen d'entraînements spécifiques. Un autre intérêt est d'avoir tenté d'apprécier les effets de ce dispositif non seulement au plan cognitif, mais aussi au plan socio-relationnel (Cohen, 1994 ; Bourgeois et Nizet, 1997). Dans un troisième cadre d'études, la coopération est appréciée *a posteriori* au moyen d'une analyse des propos échangés. Partant d'un postulat d'interdépendance entre les structures conversationnelles et les structures cognitives, Les travaux de ce genre se dotent de critères langagiers fins et, partant, cherchent à décrire les processus interlocutoires qui témoignent de la coopération dans l'interaction (Trognon et al., 1999). Définissant par exemple la coopération comme « *un rapport égalitaire entre 2 ou n individus qui créent un*

*espace social finalisé pour une tâche et qui, pour ce faire, construisent une interdépendance fonctionnelle* », Sorsana (2003) met en évidence des séquences interlocutoires de type « échange » chez certaines dyades (dites coopératives) et de type « intervention » chez d'autres dyades, et montre que les progrès cognitifs sont plus nets dans le cas des dyades coopératives.

### **Le conflit**

Selon Piaget, le développement de la pensée de l'enfant consiste à se décentrer progressivement de son seul propre point de vue sur la réalité pour aller vers la prise en compte progressive des différents points de vue possibles et vers leur coordination. Les conflits, nés des contradictions entre les actions initiées par l'enfant et leur résultat, y joueraient un rôle majeur car, en créant des déséquilibres entre les structures cognitives internes et l'environnement, ils nécessiteraient de s'accommoder pour assimiler les nouvelles informations (Piaget, 1975 ; Inhelder et al., 1974). Dans ce cadre, la coopération avec des pairs serait génératrice de développement : moins sujette à la contrainte sociale que l'interaction avec l'adulte, celle-ci amènerait l'enfant à tenter de réconcilier les différences entre ses idées et celles des autres par le biais de confrontations. Ainsi, la notion de conflit sociocognitif prolonge le point de vue piagétien sur la vertu constructive des déséquilibres et des confrontations, en faisant intervenir les conflits interindividuels à côté des conflits intraindividuels déjà envisagés par Piaget : *« quand autrui introduit fermement une centration opposée à celle de l'enfant, celui-ci ne se trouve pas face à un conflit de nature seulement cognitive, mais aussi sociale. Ce conflit sociocognitif qui fait coexister dans une même situation et en même temps deux centrations opposées, ne peut être nié aussi facilement qu'un conflit résultant d'oscillations entre centrations individuelles, provisoires et successives »* (Doise & Mugny, 1981, p. 40). Ce conflit, à la fois cognitif et social, permettrait de prendre conscience de l'existence de réponses différentes, fondées sur des éléments d'information non pris en compte jusqu'alors, et se prêterait à un engagement cognitif actif motivé par un conflit de communication. Ainsi, les travaux genevois, dits structuralistes parce qu'ils s'appuient sur le modèle du développement cognitif proposées par Piaget, ont donné lieu à une théorie psychosociale du développement de l'intelligence qui met l'accent sur le conflit sociocognitif comme mécanisme de la construction cognitive (cf. Doise & Mugny, 1997). Il ressort de ces travaux que même en l'absence d'une réponse alternative plus correcte que celle du sujet, le conflit peut entraîner des progrès mais que toutes les interactions sociales ne sont pas à même de susciter le développement, notamment lorsqu'elles n'impliquent pas assez d'échanges, ou que ceux sur lesquels elles reposent sont trop unilatéraux (Perret-Clermont, 1979). D'autres travaux sont partis du constat selon lequel le conflit n'était pas indispensable à l'apprentissage dans l'interaction (Gilly, Fraise et Roux, 1988). Sur la base de l'enchaînement séquentiel d'interactions dyadiques, ils ont distingué quatre types de dynamiques interactives susceptibles de faire progresser selon la manière dont s'élabore la solution : elle peut être produite par un seul sujet puis ratifiée par son partenaire (collaboration acquiesçante), elle peut être élaborée successivement par les deux partenaires à tour de rôle (co-construction), elle peut aussi faire l'objet d'un désaccord, lequel peut être argumenté (confrontation contradictoire) ou non (confrontation avec désaccord). Il faut enfin préciser que quand conflit il y a, celui-ci est rarement dépourvu d'enjeux sociaux et le risque est élevé qu'il débouche sur une logique de compétition. Il importe donc de spécifier la manière dont il peut être socialement régulé avant de présager de sa valeur constructive (Darnon, Butera & Mugny, 2008 ; Johnson, Johnson & Tjosvold, 2000). La distinction opérée

entre un mode de régulation de nature épistémique, centré sur la compréhension de la tâche, et un mode de régulation de nature relationnelle, basé sur la comparaison sociale des compétences, fait apparaître que le second dessert souvent les apprentissages (Quiamzade & Mugny, 2001). En effet, La régulation relationnelle, qui caractérise par exemple la complaisance, consiste à motiver le changement de réponse par le seul souci de préserver la relation ou de protéger les compétences propres (Buchs, Filesetti, Butera & Quiamzade, 2004 ; Darnon, Buchs, & Butera, 2006 ; Mugny *et al.*, 2003).

En somme, comme on le voit, le conflit avec autrui porte en germe de nombreuses issues possibles. S'il fait douter sur le plan cognitif, il conduit aussi à un conflit d'intérêts qui peut se traduire aussi bien par des processus constructifs que destructeurs. Deutsch et ses collègues (Deutsch & Krauss, 1960 ; Deutsch & Coleman, 2000) ont en particulier montré qu'une structure compétitive de la situation détériore généralement les processus de communication et favorise les attitudes négatives envers les autres, perçus de manière biaisée, la seule issue envisagée étant parfois la domination.

### **Le dialogisme**

Loin de la psychologie sociale expérimentale dans laquelle se sont développées ces conceptualisations du conflit, c'est dans les champs littéraire et philosophique que s'est constituée la notion de dialogisme. Par dialogisme, on entend généralement que tout discours – pris dans un cadre interactionnel ou intertextuel – dépend des énoncés qui le précèdent et projette la façon dont il va être reçu, ce qui implique qu'il n'existe pas de discours qui aurait été conçu, produit, élaboré par une instance isolée de la circulation des discours (Bakhtine & Volochinov, 1929/1977 ; François, 2006 ; Moirand, 2002). Désignant donc les formes de la présence de l'autre dans le discours, dans un processus d'interaction entre un ego et un alter qui l'inspire et à qui il répond, le dialogisme s'oppose à une conception monologique du discours dans laquelle « *les phrases continuent à être tenues pour les résultats de l'activité symbolique d'un locuteur individuel* » (Jacques, 2000, p. 550).

Si initialement, chez Bakhtine, le dialogisme interactionnel réfère principalement aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires, la notion s'est complexifiée avec Jacques. Celui-ci le définit par la structure interne d'un discours fonctionnant de manière transitive entre deux instances énonciatives en relation interlocutive, en référence à un monde à dire. Ainsi, dans un véritable dialogue, il serait moins question de l'entrelacs de plusieurs discours que de la production d'un seul discours à plusieurs qui donne de la voix à la relation interlocutive. En effet, pour lui, non seulement « *chacun émet en fonction du recevoir de son partenaire. Inversement, chacun reçoit ce qu'il aurait pu, pour une part, émettre* » (ibid., 2000), mais dès que je parle, « *je n'ai plus mon centre en moi-même* » (Jacques, 1979, p.58) au sens où l'espace dialogique me précéderait.

Bien que cette thèse, élaborée en philosophie et débouchant sur une véritable pragmatique de la communication, soit difficile à étayer sur le plan empirique, quelques tentatives ont été initiées en ce qui concerne le dialogue référentiel dont l'enjeu principal est la construction d'un référent commun. Certains psychologues ont cherché à décrire comment se construisent les moyens de co-référent. Ils ont fortement suggéré que, conversationnellement, « *c'est par l'acte complémentaire de l'allocutaire que la perspective du locuteur initial se trouve confortée ou au contraire ébranlée, ce qui conduit à un ajustement de croyances communes dans les tours suivants* » (Deleau, 2006).

On le voit, tout aussi éloignée des faits empiriques qu'elle soit, la notion de dialogisme aide à penser la distinction nécessaire des voix et des personnes qui les portent. Dans l'interaction, les énonciations sont moins le fait de sujets donnés que d'une interlocution s'exprimant dans le cadre d'une rencontre. Ainsi sont elles plus « grandes » que soi, en tout cas taillées sur un autre modèle. De ce fait, elles ne sauraient être en mesure de rendre compte, directement et en toute transparence, des cognitions individuelles.

Comment tenter en somme d'intégrer l'ensemble de ces notions dans une « théorie » de l'apprentissage de l'interaction ? Celui-ci doit être conçu comme régi par un but commun, par un principe minimal partagé pour interpréter les propos d'autrui, par des capacités à dialoguer qui peuvent faire l'objet d'un apprentissage explicite. Même s'il n'est pas requis au plan cognitif, le conflit a de fortes chances d'émerger dans l'échange. Loin d'être garant d'apprentissage, il peut être régulé de diverses manières, les unes dirigées par des préoccupations d'ordre purement relationnel, les autres d'orientation plus cognitive. Enfin, le dialogue ne saurait se ramener à l'addition de propos tenus par les uns et par les autres, si l'on prend en compte le fait qu'il est par nature temporellement ordonné, distribué et imprévisible (Trognon & Batt, 2003). Pas toujours compatibles entre elles – mesurer la qualité de l'échange au nombre d'interactions apparaît par exemple peu cohérent avec une conception dialogique –, ces notions sont, au moins pour l'une ou l'autre d'entre elles, fréquemment évoquées dans le champ de l'apprentissage dans l'interaction. Nous allons exposer comment elles ont été empiriquement explorées dans la littérature et dans nos propres travaux en matière d'apprentissage coopératif et de tutorat.

## 2. L'apprentissage coopératif

### 2.1. D'un dispositif pédagogique innovant à une question théorique centrale

Par apprentissage coopératif, on désigne les dispositifs d'apprentissage entre pairs dans lesquels un nombre restreint d'apprenants travaillent ensemble pour réaliser un but commun lié à une tâche scolaire – chacun ne pouvant réaliser son but que si les autres membres du groupe peuvent atteindre le leur – sans supervision directe d'un enseignant (Cohen, 1994 ; Damon & Phelps, 1989). Ses principales origines sont à rechercher outre-Atlantique dans des travaux de recherche en éducation (Johnson & Johnson, 1974 ; Slavin, 1980) inspirés par la psychologie sociale (Deutsch, 1949 ; Sherif, 1967).

Sur le plan théorique, il est supposé stimuler les processus inter et intra-individuels et le passage des premiers aux seconds. Vues par Vygotski (1934/1985), les interactions sociales qu'il génère permettent au sujet de s'approprier des systèmes de signes et de transformer des processus interpersonnels présentant une fonction communicative en processus intra-personnels dont la fonction est cognitive. Vues sous l'angle du conflit socio-cognitif, les différentes réponses produites provoqueraient un double déséquilibre interindividuel et intra-individuel chez les partenaires et c'est la nécessité sociale de se mettre d'accord sur une réponse qui les inciterait à coordonner leurs points de vue, et ce faisant, les amènerait à intérioriser les coordinations interindividuelles.

Si les bénéfices de ces dispositifs ont souvent été constatés lorsqu'ils sont comparés à des modes d'apprentissages individuels, ils sont loin d'être systématiquement relevés. Plusieurs méta-analyses (Johnson & Johnson, 1989 ; Johnson *et al.*, 1981) et articles de

synthèse (Slavin, 1985) ont conclu que deux tiers des études mettent en évidence les effets cognitifs positifs des dispositifs d'apprentissage coopératif. Communs à plusieurs disciplines, ils portent tout autant sur les performances, sur la mémorisation des connaissances, sur les stratégies de raisonnement, ou encore sur la créativité, ce qui suggère que le travail coopératif stimulerait un raisonnement de haut niveau et une réflexion métacognitive. De nombreux bénéfices socio-affectifs et motivationnels ont également été mis en évidence, qu'ils portent sur l'augmentation des dispositions coopératives, marquées par une meilleure acceptation d'autrui et une compréhension plus fine de son point de vue, sur le renforcement de l'estime de soi, lié au sentiment de contribuer à un but collectif, ou encore sur un investissement accru dans les tâches scolaires (Gillies & Ashman, 1996 ; Shachar & Sharan, 1994). Il reste cependant dans la littérature une part non négligeable d'effets jugés non significatifs dont il est difficile de rendre compte. L'une des explications proposées invoque une forte variabilité relative à la fréquence et à la nature des interactions d'apprentissage. Cette question a occasionné un vif débat entre Webb (1989, 1991) et Cohen (1994) et a débouché sur une analyse des processus cognitifs requis par les différents types de tâches proposées dans les études. En cas de tâches de haut niveau conceptuel, comme celles utilisées par Cohen et ses collaborateurs, l'intensité des interactions serait vitale pour la résolution car les seules ressources individuelles des partenaires n'y suffiraient pas. Dans le cas de tâches routinières, comme celles proposées par Webb, l'apprentissage dépendrait alors plus de la qualité des échanges que de leur fréquence, l'analyse ayant de ce fait à prendre en compte la nature de l'aide – une explication, la solution – reçue en réponse ou non à une demande, ainsi que les suites qui lui sont données (Webb, Troper & Fall, 1995 ; Webb & Mastergeorge, 2003). Ainsi, une fois le mode de collaboration identifié comme un facteur fondamental pour rendre compte des progrès des enfants, l'idée s'est imposée que loin d'être une disposition naturelle, la propension à la coopération et l'art de rendre celle-ci efficace requéraient un entraînement. Dans les programmes éducatifs conçus à cet effet, le maître tente d'apprendre aux élèves à coopérer, organisant les échanges de manière à inciter les élèves à partager et à questionner leurs savoirs respectifs, à expliciter leur point de vue personnel, à résumer les conclusions faites par le groupe (Gillies & Aschman, 1996, 1998 ; King, Staffieri & Adelgais, 1998 ; Shachar et Sharan, 1994).

Au-delà des pratiques pédagogiques fondées sur la coopération, il est vite apparu indispensable, sur le plan de la recherche, de s'intéresser tout autant aux processus interpersonnels qu'aux processus intra en se dotant d'unités d'analyse qui portent à la fois sur l'individu et sur le groupe dans lequel celui-ci interagit (Kumpalainen & Mutanen, 1999). C'est en effet chez le sujet, d'une part, qu'il convient de rechercher les traces de l'apprentissage ainsi que toutes les caractéristiques personnelles qui peuvent, en amont, conditionner celui-ci. C'est d'autre part dans le groupe de pairs qu'il importe de caractériser les formes de participation de chacun et les dynamiques favorables à l'apprentissage. C'est précisément parce qu'elle renseigne sur les variables médiatisant l'efficacité de l'apprentissage individuel, que l'étude des différences individuelles peut contribuer à une meilleure connaissance de ses processus inter et intra-personnels. C'est dans cette perspective qu'ont été effectuées les études dont nous nous proposons de rendre brièvement compte.

## 2.2. Première étude (Olry-Louis & Soidet, 2003)

Selon nous, une approche différentielle de l'apprentissage différentiel doit, d'une part, montrer comme nous l'avons fait dans le chapitre 1 avec les styles d'apprentissage, que certaines caractéristiques personnelles des sujets sont susceptibles d'affecter leur comportement verbal dans le groupe et le bénéfice qu'ils peuvent tirer de l'apprentissage coopératif. Elle doit, d'autre part, permettre de décrire au moyen de méthodes systématiques le fonctionnement de chaque groupe étudié de manière à fonder les observations par des comparaisons intergroupes.

### **Problématique**

Une première étude a visé à émettre des pronostics de performances sur la base d'indicateurs relatifs au fonctionnement interactif de petits groupes d'élèves, ces pronostics étant ultérieurement comparés aux performances effectives. Parmi ces indicateurs, certains concernent des aspects quantitatifs. On sait par exemple que la quantité des échanges témoigne plutôt d'un bon fonctionnement de groupe. D'autres indicateurs renvoyant à des modalités qualitatives méritent d'être explorés. C'est le cas de la notion de rôles qui nécessite quelques précisions.

Désignant très généralement une position déterminée dans un ensemble ordonné de comportements de la vie en société en psychologie sociale, la notion de rôle renvoie plus précisément à des comportements langagiers en analyse du discours, lesquels révèlent le mode d'énonciation dans lequel sont engagés les sujets parlants. Ainsi les sujets posant quantité de questions peuvent être caractérisés par leur rôle interrogant, ceux donnant des ordres par leur rôle directif. On retiendra donc que "*les rôles permettent de définir quelle est l'activité communicationnelle de chaque participant*" (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 514). Le rôle ainsi défini peut être rapproché d'une stratégie de communication, étant entendu que celle-ci n'est pas une stratégie individuelle dont le sujet communiquant aurait la totale responsabilité, le locuteur n'étant jamais que l'un des partenaires. Les stratégies de communication sont plutôt vues comme des lignes d'actions coordonnées qu'il convient de décrire en termes linguistiques, non nécessairement conscientes, qui se construisent en tenant compte de l'équilibre précaire et toujours modifié entre les positionnements dans l'échange (Vion, 1999). Certains travaux ont ébauché une description des interactions coopératives en termes de rôles. Ainsi, Baker (1996) souligne que les participants, engagés par rapport à leurs thèses, ont adopté des rôles dialectiques consistant par exemple à proposer ou à s'opposer. De même, par rapport à la tâche proposée, il a noté la tendance des élèves à tenir des rôles plus ou moins figés (générer des solutions, critiquer, réaliser le dessin, manipuler, évoquer tel type de connaissances). De son côté, Roux (1999) a dégagé de ses observations plusieurs rôles caractéristiques. On citera par exemple celui du "*leader cognitif*" qui propose une procédure de résolution à partir d'une théorie, contrôle son propre fonctionnement et participe à la co-organisation des cognitions des partenaires ; celui du "*leader social*" qui a le souci d'organiser les relations sociales ; celui du "*faux candide*" qui questionne de manière souvent pertinente et finit par provoquer l'insight des autres ... . Les rôles sont ici attribués à partir d'une analyse séquentielle, la thèse étant que les médiations sémiotiques véhiculées par les illocutions contribuent conjointement à accomplir les rapports sociaux, en termes de statuts et de rôles, et les processus cognitifs, en termes de savoirs requis par le domaine épistémique. Notre démarche personnelle consiste à dégager des rôles à partir d'associations systématiques de modes d'intervention verbale observés chez un



certain nombre de sujets considérés comme typiques.

### **Méthode**

Les données sont extraites de l'étude 2 présentée dans le chapitre 1 qui se rapportait à une tâche de synthèse de documents en géographie. Elles ne concernent ici que le sous-échantillon constitué par les 24 sujets filmés au cours d'interactions au sein de 6 groupes de 4 lycéens scolarisés en classe de Première.

L'analyse du corpus a été réalisée à partir de deux grilles. La première permet de caractériser les sujets par leurs types d'intervention, la seconde, centrée sur l'organisation séquentielle de certains types d'interventions, permet de caractériser les dynamiques interactives dans chacun des groupes.

Fondée sur un codage distinguant 10 catégories d'interventions<sup>5</sup> dans le corpus, la première grille permet de comptabiliser le nombre et les types d'interventions verbales produits par chacun et par là même d'aider au repérage des rôles communicationnels. Elle permet en outre, par sommation, de caractériser chaque groupe par : *son intensité interactive* (nombre total d'interventions émises par le groupe), *le nombre de participants actifs* (participants produisant 25% ou plus des interventions du groupe), *et le nombre de participants impliqués dans la tâche* (lorsqu'un participant est à l'origine de digressions considérées comme importantes, il est considéré comme non impliqué).

Une Analyse Factorielle des Correspondances a été réalisée à partir des 10 types d'intervention repérés et des 24 sujets de notre échantillon. Le premier axe factoriel expliquait 38% de la variance. Il opposait principalement l'argumentation (ARG) et 4 sujets sur le pôle positif, au contrôle (CT) et à quatre autres sujets sur le pôle négatif. Nous interprétons cet axe comme un mode de participation orienté soit vers l'explication personnelle au moyen d'arguments, soit vers le contrôle de ce qui est dit ou fait par les autres. Le second axe factoriel expliquait pour sa part 22% de la variance : il opposait la demande d'argumentation (DA), la centration (CENT) et 5 sujets à l'ajout d'idées (AI), la répétition (REP) et 3 sujets. Il nous apparaît comme un axe lié à l'attitude face à la tâche de synthèse, tantôt interrogative, tantôt productive par le biais d'idées nouvelles. C'est sur la base des pôles de ces deux axes factoriels qu'on s'est appuyé pour définir quatre rôles principaux caractérisant les sujets positionnés sur ces pôles, les autres étant qualifiés de sujets mixtes. Le rôle d'*argumentateur* qualifie les élèves cherchant à expliquer leur position, par opposition au rôle de *gestionnaire* qui caractérise les sujets contrôlant les autres. Le rôle *questionneur* décrit l'attitude de ceux qui accèdent au contenu de la tâche au moyen de demandes, par opposition au rôle *constructif*, propre aux élèves centrés sur la production d'idées pour réaliser la synthèse.

La seconde grille, relative aux enchaînements des interventions, reprend trois des dynamiques interactives pointées par Gilly, Fraisse et Roux (1988) qu'elle comptabilise pour chacun des groupes de travail : la co-construction (enchaînement par lequel l'intervention de l'un complète l'intervention de l'autre, ex : " idée - accord - idée "), la confrontation contradictoire (l'un exprime son désaccord, suscitant une discussion argumentée jusqu'à ce

---

<sup>5</sup> Ces catégories ont été présentées dans le § 5.1 du chapitre 1. Pour mémoire, les 10 catégories sont : Centration (CENT), Impulsion du travail (IT), Contrôle du travail (CT), Ajout d'idée (AI), Répétition (REP), Demande de contrôle de sa propre compréhension (DCC), Demande d'argumentation (DA), Argumentation (ARG), Désaccord (DES), Accord (ACC).

qu'un consensus se dégage, ex : " idée - désaccord - négociation - accord ") et la confrontation avec désaccord (l'un exprime son désaccord sans l'argumenter et sans que le groupe ne s'y arrête, ex : " idée - désaccord - idée "). Selon nous, les deux premières dynamiques sont les plus profitables au plan cognitif).

Les deux grilles d'analyse de corpus utilisées permettent de caractériser les groupes, par sommation des types ou des enchaînements d'interventions. Un ensemble de critères d'efficacité a été dégagé afin de poser un pronostic global de réussite pour chaque groupe. Ce pronostic est établi en fonction pour la première grille : 1) des rôles individuels identifiés, 2) du nombre de participants actifs, un élève étant considéré comme tel dès qu'il émet au moins  $\frac{1}{4}$  des interventions du groupe, 3) de l'intensité interactive caractérisant le groupe, évaluée à travers le nombre total d'interventions, 4) du nombre d'élèves impliqués dans le travail, l'implication de chacun étant appréhendée à travers la quantité des digressions dont il est à l'origine et, pour la deuxième grille, 5) des dynamiques interactives dominantes (grille 2). Un pronostic de réussite maximale est posé lorsque le groupe se caractérise par une interaction intense, basée principalement sur les dynamiques de confrontation contradictoire et de co-construction, lorsque chaque membre du groupe se montre actif, impliqué et qu'il se caractérise par un rôle clairement identifié. Le pronostic posé (qui peut être de bonne, moyenne, ou médiocre réussite) est ensuite comparé aux performances objectives des groupes et des sujets de chaque groupe (classées " faibles ", " moyennes ", " fortes " <sup>6</sup>).

### **Résultats**

Nous avons examiné pour chacun des 6 groupes en quoi leur fonctionnement interactionnel contribuait à prédire la qualité des apprentissages, évaluée collectivement à l'issue de la tâche et individuellement quelques jours plus tard. Les résultats indiquent que lorsque les groupes satisfont globalement à notre système de critères prédictifs, les performances des groupes comme celles des individus sont conformes aux pronostics formulés. Lorsque certains de ces critères ne sont pas respectés, le pronostic est plus difficile à établir en ce qui concerne les performances individuelles au rappel. On note en particulier que certains participants qui se sont montrés peu actifs dans leur groupe peuvent obtenir de très bons résultats individuels. A contrario, on observe que lorsque l'implication de tous dans la tâche fait défaut dans le groupe, cela entraîne de faibles performances ultérieures, quelles que soient les valeurs prises par les autres critères.

Bien que les effectifs soient faibles pour chaque rôle repéré, on s'est demandé si certains rôles étaient associés à une bonne qualité d'apprentissage ou au contraire à de faibles acquisitions. On a donc mis en relation les rôles adoptés dans l'interaction et les performances obtenues au rappel individuel. Deux rôles méritent une attention particulière, même si l'on ne peut dégager que des tendances ici. Le rôle *constructif*, qui consiste à amener au groupe les idées pour réaliser la synthèse, s'avère être majorant pour l'apprentissage des 3 participants qu'il caractérise. A l'inverse, le rôle *questionneur*, marqué par de nombreuses demandes d'argumentation et de centration adressées aux partenaires, conduit à de faibles performances individuelles pour 3 des 5 participants ainsi qualifiés.

---

<sup>6</sup> Pour mémoire, les performances des groupes correspondent aux évaluations des productions écrites, qui ont l'objet d'une notation critériée puis ont été ventilées dans l'une des 3 classes « faible, moyenne, forte » selon leur position dans la distribution. Les performances individuelles sont celles obtenues à l'épreuve de rappel proposée quelques jours plus tard. Elles ont fait l'objet du même type de ventilation en 3 classes.

### **Discussion**

Nous avons vu que la valeur des pronostics émis dépendait en premier lieu du poids attribué aux cinq critères considérés. Au vu des données il faut bien admettre qu'un critère pèse davantage sur la qualité des acquisitions individuelles que les autres : c'est l'implication qui prend donc ici le statut de critère nécessaire mais non suffisant. Le critère qui s'avère le moins prédictif est l'activité des sujets : cela indique que bon nombre de participants continuent, en condition interactive, à fonctionner sur un plan individuel en s'appuyant sur leurs propres ressources, notamment lorsque leur groupe s'avère peu productif.

Nous avons également vu que les différents rôles adoptés au cours des interactions ne conduisaient pas à une réussite ultérieure équivalente : le rôle constructif semble majorant pour l'apprentissage, tandis que le rôle de questionneur est plutôt associé à un faible apprentissage. Compte tenu de la nature de la tâche, il n'est pas surprenant que le rôle constructif, qui se caractérise par la production d'idées nouvelles concernant les informations à mentionner dans la synthèse écrite, soit associé à la réussite. Ce rôle apparaît en effet, parmi ceux identifiés, comme le plus centré sur les éléments de contenu dans une perspective d'intégration d'ensemble. La faible réussite des sujets adoptant un rôle questionneur est plus délicate à interpréter au regard des travaux selon lesquels le fait de poser des questions de haut niveau cognitif facilite l'apprentissage, ce qui n'exclut pas d'être soi-même en situation de fournir des réponses (King *et al.*, 1998). Ce qui a vraisemblablement manqué aux sujets que nous avons appelés "questionneurs" c'est l'occasion de produire par eux-mêmes un contenu de manière à se l'approprier et à le mémoriser.

On peut regretter d'avoir fondé notre analyse sur des aspects plus communicationnels que représentationnels, nous privant ainsi de la possibilité de nous prononcer sur la valeur propre d'une question ou d'une réponse selon sa pertinence, et de n'avoir pas pris en compte les aspects séquentiels qui auraient par exemple permis de distinguer les interventions initiatrices (telles que proposer, questionner) et les d'interventions réactives (telles qu'accepter, répondre). En plus de mieux faire saisir les caractéristiques des rôles qu'on a tenté de dégager, notamment par une plus ou moins grande capacité à changer de place dans l'échange, cela aurait peut-être pu conduire à éprouver les conclusions de Webb (1989) selon lesquelles seules les explications reçues en réponse à des requêtes seraient associées à une bonne réussite ultérieure.

Cela étant, en prenant nos unités d'analyse chez les sujets et dans le groupe, nous avons tenté de décrire l'apprentissage coopératif à la fois comme l'addition des ressources mises en œuvre par les partenaires et comme une construction conjointe, émergeant de la dynamique interactive. En considérant les interactions à partir de leurs effets cognitifs espérés, nous avons par ailleurs cherché à cerner les conditions de l'appropriation au niveau intra-individuel de ce qui a fait l'objet de coordinations interindividuelles. Selon nous, l'apprentissage coopératif doit en effet être étudié en référence à des facteurs personnels et à des facteurs relatifs au fonctionnement des groupes de travail, de manière à examiner précisément comment ces deux types de facteurs s'articulent. A cet égard, la notion de rôle est intéressante car elle se situe dans un interface : ni tout à fait déterminée par des caractéristiques et des intentions personnelles, ni tout à fait improvisé dans l'échange, elle rend compte de la manière dont la rencontre avec autrui fait émerger des lignes d'actions communicatives engagées avec lui dans une situation particulière.

### 2.3. Deuxième étude (Olry-Louis & Dordeins, 2003)

#### **Problématique et hypothèses**

Deux hypothèses sont testées en référence aux processus inter et intra de traitement textuel. Selon la première, relative au passage des processus intra-personnels en processus interpersonnels, le traitement de l'information textuelle serait facilité par le travail coopératif, lequel amènerait chacun à approfondir les contenus en mettant en oeuvre des activités épistémiques telles que vérifier, argumenter, contredire, etc. Selon la seconde hypothèse, relative au passage de processus interpersonnels en processus intra-personnels, les connaissances co-construites laisseraient place à des connaissances individuelles stabilisées. L'examen de ces deux hypothèses s'appuie, dans notre étude, sur la comparaison d'un apprentissage coopératif à un apprentissage classique et sur l'analyse du contenu des échanges en tant qu'épisodes de négociation.

On conçoit ici la négociation comme un processus à l'oeuvre dans les développements conversationnels pour tenter de réduire un état initial de divergences entre les interlocuteurs quant à l'objet de la négociation (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Conversationnellement, un épisode négociatif se repère à travers l'enchaînement temporel des propositions : il se traduit généralement par l'ouverture d'un échange subordonné. Pour qu'elle puisse s'appliquer avec profit au champ de l'apprentissage coopératif, la notion de négociation doit, selon nous, être spécifiée par son objet, de nature épistémique puisqu'il concerne le plan des connaissances et des fondements conceptuels qui sous-tendent la résolution de problèmes. En conséquence, nous appelons négociations épistémiques les épisodes conversationnels qui, au cours d'interactions organisées à des fins didactiques, cristallisent les désaccords relatifs au problème à résoudre par les apprenants, qu'ils portent sur les buts à atteindre – le sens du problème – sur les moyens à employer – les procédures de résolution, les places et rôles de chacun – ou sur les solutions, qu'elles soient intermédiaires ou définitives. Parce qu'elles ont une finalité épistémique, ces négociations font largement appel à l'explication, à la justification, à l'argumentation et à la contre-argumentation, lesquelles amènent à co-construire une représentation commune. Pour autant, elles ne dispensent pas des jeux habituels de préservation des faces.

#### **Méthode**

L'apprentissage proposé repose sur plusieurs tâches textuelles d'extraction d'informations importantes d'un récit qui nécessitent l'élaboration de représentations mentales fortement hiérarchisées. L'activité de sélection d'informations importantes d'un texte ayant déjà été étudiée expérimentalement, on s'est inspiré des critères qui avaient été dégagés pour juger de l'importance des propositions (Gilly & Deblieux, 1996, 1999). Les tâches ont cependant été transposées au contexte scolaire conformément à l'approche anglo-saxonne de l'apprentissage coopératif (Cohen, 1994 ; Webb & Palincsar, 1996) qui préconise de longues séances de coopération consacrées à des contenus scolaires. Conçues avec un enseignant de français, ces tâches présentaient une bonne validité écologique.

Les sujets étaient 40 élèves de 6<sup>ème</sup>, issus de deux classes, répartis dans un groupe expérimental de 21 élèves, et un groupe témoin de 19 élèves.

La procédure comprenait un entraînement, une tâche test, et une tâche de transfert. Dans un premier temps, les élèves ont tous été entraînés individuellement à l'activité de

résumé de récit en étant chargés de donner des titres à de courts textes, puis de discuter les choix de chacun. Au cours d'une seconde séance, ils ont été invités à résoudre la tâche test consistant, après lecture d'un texte (récit d'une régata), à sélectionner parmi une vingtaine de propositions, les dix propositions rendant compte des informations les plus importantes. Dans le groupe expérimental, cette tâche était d'abord effectuée individuellement puis en groupes de trois ou quatre librement constituées, les échanges étant filmés. Dans le groupe contrôle, la tâche est demeurée strictement individuelle. Une semaine plus tard, au cours d'une dernière séance, une épreuve individuelle de transfert a été proposée qui consistait à effectuer le même type d'activité sur un autre texte (récit d'une expédition polaire).

### **Résultats**

Nous attendions que la situation de co-résolution, en incitant les sujets du groupe expérimental à argumenter, leur permette d'améliorer leurs performances individuelles à la tâche test (hypothèse 1), et de mieux réussir la tâche de transfert que les sujets du groupe contrôle (hypothèse 2).

Des échelles de notation distinctes ont été constituées pour chacune des tâches. Par exemple, pour la tâche test, les propositions sélectionnées par les élèves ont été notées en fonction de leur adéquation avec le classement préalable de l'ensemble des propositions effectué par trois juges (un enseignant et deux chercheurs) : 3 points étaient attribués par proposition retenue considérée comme importante au niveau macrostructural par les juges, 2 points par proposition considérée comme assez importante mais non-indispensable pour l'établissement de la macrostructure, 0 point par proposition considérée comme neutre car elle réfère à la microstructure, tandis que 4 points étaient soustraits pour chaque proposition erronée.

Tableau 4 – Performances moyennes obtenues par les deux groupes aux trois tâches

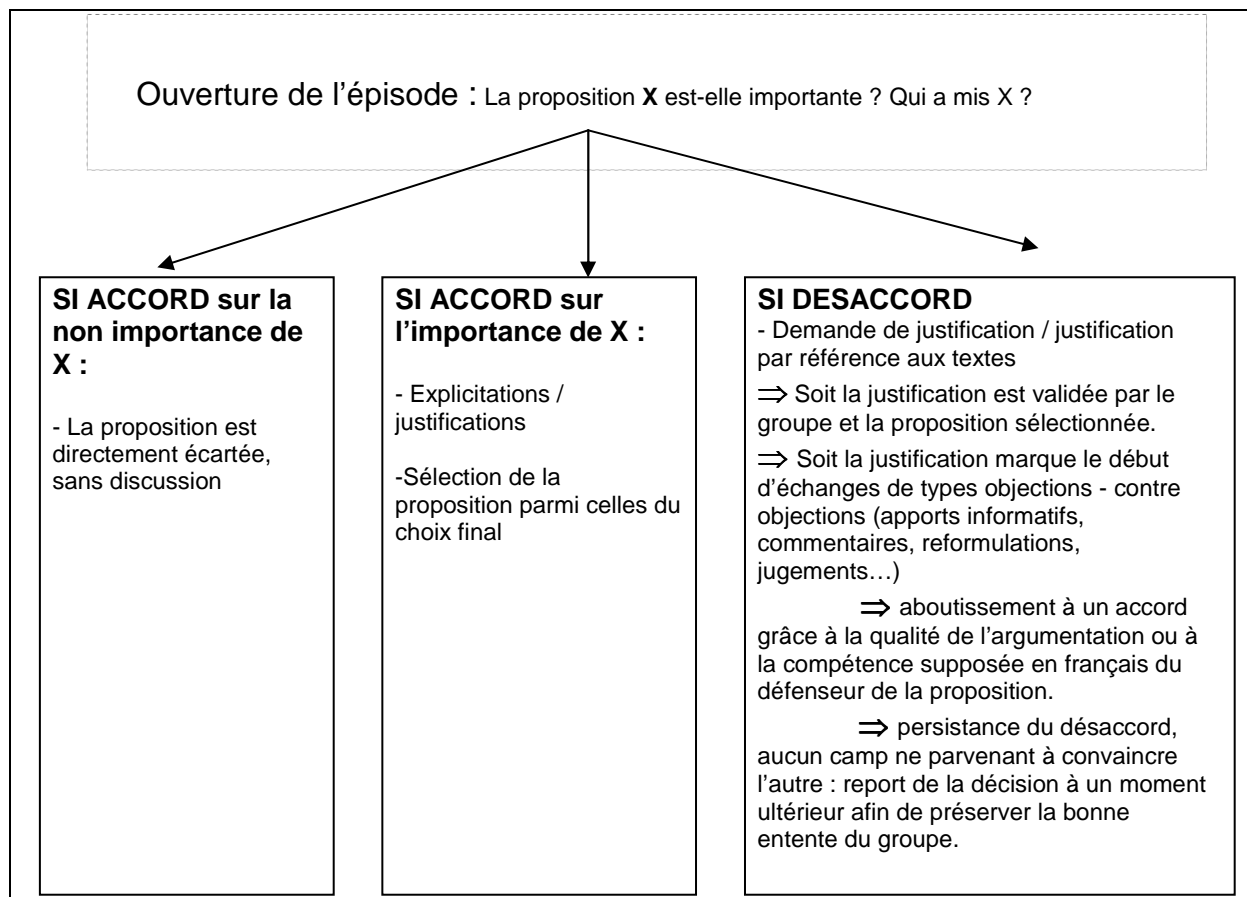
	Groupe contrôle	Groupe expérimental
Entraînement individuel	19.53	20.43
Test	11.47	12.24 (résol. ind.)
		16.62 (résol. coop.)
Transfert individuel	10.95	9.88

L'analyse des performances (cf. tableau 4) montre que les élèves des deux groupes sont de niveau équivalent à l'issue de la tâche d'entraînement. A la tâche test, tous les élèves du groupe expérimental améliorent leurs réponses en passant d'une résolution individuelle à une résolution coopérative ( $t_{(20)} = 4.70, p < .001$ ), surpassant alors ceux du groupe contrôle ( $t_{(38)} = 4.19, p < .001$ ), conformément à l'hypothèse 1. Mais les progrès réalisés ne se retrouvent pas à la tâche de transfert, pour laquelle l'on n'observe pas de différence entre les deux groupes, ce qui infirme l'hypothèse 2. Une analyse plus fine des types de réponses produites lors de la tâche test montre que si les patterns de réponses des sujets du groupe

expérimental ressemblent, pour la phase individuelle, à ceux du groupe contrôle, ils se modifient fortement au cours de la phase coopérative : les jugements d'importance des propositions se contrastent davantage, avec un rejet massif des réponses erronées.

Pour tenter d'expliquer pourquoi les sujets du groupe expérimental progressent entre la passation individuelle et la passation coopérative, nous avons analysé la manière dont les partenaires négocient les décisions relatives à chacune des propositions. Nous avons formalisé dans le tableau 5 le déroulement d'une séquence interactionnelle type de prise de décision. S'engageant uniquement en cas de désaccord sur l'importance d'une proposition donnée, les processus de négociation consistent tantôt à se mettre d'accord sur une solution après un échange d'arguments relatifs au domaine de référence, tantôt à différer la décision en cas de cristallisation du désaccord. Qu'elles se fondent sur la qualité de l'argumentation dialoguée ou sur la compétence supposée du défenseur d'une position, les décisions prises écartent les solutions erronées initialement choisies au plan individuel.

Tableau 5 - Déroulement d'une séquence interactive type lors de la tâche test



L'analyse des corpus au niveau de chaque groupe fait apparaître deux structures types de tours de parole : l'une fait alterner symétriquement les tours avec une orientation des échanges fondée sur un couplage intervention initiatrice (question) / intervention réactive (réponse), l'autre fait la part belle à l'expression des positions respectives au détriment de l'alternance symétrique. Les partenaires campent alors sur leur position en n'hésitant pas à

donner des ordres ou à couper la parole, la situation pouvant devenir prétexte pour affirmer sa place, rendre visible sa compétence et prendre la forme d'un rapport de forces avec la recherche explicite de ralliement auprès de partenaires choisis.

### **Discussion**

Cette étude n'a pas démontré la valeur cognitive du passage de l'interindividuel à l'intra-individuel. Si les échanges amènent bien à limiter les choix de réponses erronées (Baker, 1996), ils servent ici fonctionnellement davantage la réussite immédiate à l'exercice plutôt que l'acquisition de procédures de résolution assez générales pour être transférables. En revanche, elle a illustré la manière dont, dans l'apprentissage coopératif, les partenaires peuvent tirer profit du passage de processus intra-personnels en processus interpersonnels, *via* les processus de négociation. Nous voudrions d'ailleurs souligner la valeur heuristique de la notion de négociation qui, à certains égards, peut paraître préférable à celle de coopération telle qu'elle est habituellement définie, car plus facilement accessible à l'observation directe, moins abstraite en quelque sorte. En effet, quand la coopération réfère d'abord à l'action (la coordination de l'activité), la négociation réfère au langage (les procédures conversationnelles). Quand la coopération renvoie à ce qui réunit (le but partagé, la mise en commun des forces conjointes), la négociation renvoie d'emblée à ce qui divise (la divergence des positions initiales qu'il s'agit de réduire en se mettant d'accord sur une position mutuellement acceptable). Alors que la coopération semble devoir s'exprimer en tout ou rien, le caractère processuel de la négociation la rend plus nuancée, plus fragile aussi, car révisable à chaque tour de parole. Malgré son intérêt langagier évident, on préfère à la notion de négociation celle de coopération, dont le caractère finalisé par un but commun convient mieux à l'apprentissage et aux dimensions de l'activité professionnelle qui nous intéressent. Pour la rendre plus opératoire, il faut simplement lui donner des contenus psychologiques et langagiers plus précis, qui pourraient être décrits en termes de mécanismes. Nous reviendrons sur ce point.

## **3. Le tutorat**

### **3.1. L'activité tutorielle et ses effets**

Ces dix dernières années, le tutorat s'est considérablement développé dans les universités françaises (Sirota, 2003), rejoignant en cela une tradition bien établie dans les pays anglo-saxons, à tous les niveaux de la scolarité (Allen, 1976 ; Moust et Schmidt, 1994 ; Shute, Foot, et Morgan, 1992). Conçu comme une forme individualisée d'accompagnement visant à aider les étudiants dans leurs apprentissages universitaires, il donne lieu à des pratiques diversifiées. Dans la littérature, le tutorat fait référence à la transmission intentionnelle de savoirs au sein de dyades asymétriques associant un expert qui maîtrise un savoir et un novice qui ne le connaît pas, les interventions du premier ayant pour objectif de faire progresser l'autre *via* des processus d'étayage (Ellis et Rogoff, 1982 ; Winnykamen, 1996). Si l'âge et les caractéristiques propres des tuteurs et des tutorés importent peu – il peut s'agir de pairs –, la disparité de savoirs entre eux constitue une condition essentielle, les tuteurs ayant d'ailleurs pu bénéficier d'un entraînement spécifique au domaine de compétences visé. Choisis parmi les pairs des tutorés, les tuteurs sont supposés s'en distinguer sur plusieurs plans : plus âgés, ils doivent bénéficier d'une expérience scolaire ou universitaire plus importante et faire état de compétences académiques avérées (Baudrit,

2000, 2002). En charge d'accompagner des tutorés pris individuellement ou en petits groupes, ils seraient, du fait de leur proximité avec eux, aptes à les aider autrement que ne le font les enseignants (Shute *et al.*, 1992). En lien avec l'étymologie du mot tuteur qui renvoie à la racine latine « tueri » (« protéger », « veiller sur », « garder »), c'est la personnalisation de l'aide apportée qui caractérise son action et permet de la distinguer de celle du moniteur, centrée sur l'instruction.

Le tutorat repose sur des bases communicationnelles (Olry-Louis, 2009b). Spécifié par ses protagonistes – deux personnes aux rôles complémentaires et pour lesquelles on reconnaît une asymétrie de compétences – et par son objectif – faire acquérir un savoir à l'un des participants – le dialogue tutoriel fait partie des dialogues instrumentaux, dont le cadre et les objectifs sont fixés dans leurs grandes lignes par une intentionnalité collective (Trognon et Saint-Dizier, 1999). Certains chercheurs se sont demandés si les interactions tutorielles s'avéraient suffisamment stables et singulières du point de vue de leur structure, de leur contenu thématique et de leur style pour qu'on puisse le concevoir comme un genre de dialogue (*ibid.*). En analysant le déroulement conversationnel de ces interactions, ils concluent à une grande hétérogénéité discursive : « la finalité du dialogue tutoriel ne déterminant pas directement la figure conversationnelle qui la réalise, c'est tout l'éventail des actes de langage qui sera mis à contribution » (*ibid.*, p. 789). En même temps, ils admettent que la relation tutorielle y surdétermine les énonciations, tant au niveau de leur production qu'à celui de leur interprétation. En outre, en tant qu'activité discursive visant à transformer l'état problématique relatif à un domaine de connaissance d'un sujet en un état non problématique, l'explication apparaît particulièrement constitutive de l'activité tutorielle, qu'elle prenne la forme de descriptions, de reformulations, d'explicitations ou de recherche de causes, etc. (Bruxelles et de Gaulmyn, 2000).

Dès lors qu'on cherche à quantifier les effets scolaires du tutorat, les bénéfices liés au tutorat apparaissent peu stables d'une étude à une autre et d'importance modérée aussi bien pour les tutorés que pour les tuteurs (Baudrit, 2005 ; Cohen Kulik et Kulik, 1982). L'effet tuteur, souvent évoqué toutefois, est expliqué par le fait que l'activité explicative conduirait le tuteur à apprendre deux fois en quelque sorte (Barnier, 2001 ; Buchs, Lehraus et Butera, 2006). Les travaux qui se sont le plus directement intéressés à l'activité communicative des tuteurs sont, d'une part, ceux qui ont tenté de caractériser les types d'échanges produisant les effets cognitifs les plus nets sur l'apprentissage et, d'autre part, ceux qui ont cherché à savoir quelles attitudes les partenaires développaient à l'égard de différents types d'interventions tutorielles. En ce qui concerne le premier ensemble, Webb, Troper et Fall (1995) ont montré que ce sont surtout les explications sollicitées par les novices (*vs* non sollicitées), présentant un haut niveau d'approfondissement et suivies d'une mise en œuvre effective de leur part, qui corrèlent avec la qualité de l'apprentissage. Inversement, donner directement la bonne réponse ou signaler une erreur sans explication resterait sans effet sur la performance. D'autres travaux, conduits à partir d'analyses séquentielles des échanges, suggèrent qu'une énonciation tutorielle de type implicite, avec une structure dialogale question/réponse, était nettement plus bénéfique pour la poursuite du dialogue et pour l'apprentissage du tutoré qu'une énonciation de type explicite, à l'aide d'ordres (Sorsana, 2005). Quelques études se sont directement intéressées au moyen de questionnaires à la perception qu'avaient les partenaires de leurs interactions, plusieurs conditions interactives étant comparées. Par exemple, après avoir mis en place plusieurs conditions de tutorat variant selon le type de questionnement utilisé par le tuteur, King, Staffieri et Adalgais (1998)



ont évalué par questionnaire la satisfaction à l'égard du processus de tutorat. C'est dans la condition où celui-ci était fondé sur un entraînement aux questions que la satisfaction est apparue la plus élevée, notamment du point de vue de la qualité de l'aide reçue.

Une perspective plus spécifiquement psycho-sociale serait à même, selon nous, de compléter utilement les approches psycho-pédagogiques privilégiées dans ces travaux. En effet, le propre de la psychologie sociale de la communication est de considérer le langage autrement que comme la transposition transparente d'une réalité interne ou externe. Dans les vingt dernières années, le sujet communicant y est passé du statut d'émetteur-récepteur à celui de locuteur-interlocuteur, doté de mécanismes cognitifs lui permettant d'anticiper et de produire des stratégies argumentatives, en réagissant non seulement au contenu du message mais aussi à la relation établie avec le partenaire (Bromberg et Trognon, 2004). Sur la base de ces conceptions, les recherches sur le langage se sont développées tant en situation naturelle qu'en situation expérimentale. Par exemple, on a modélisé les interventions verbales de l'un des partenaires pour examiner les répercussions que cela entraînait aux plans conversationnel, représentationnel et/ou actionnel (Blanchet, 1991 ; Camus, 2004). On a aussi fait varier la compétence supposée du partenaire pour examiner les effets langagiers d'une telle représentation. Ces études ont montré que lorsque le partenaire était vu comme un expert particulièrement compétent dans la tâche effectuée avec lui, la manière dont on s'adresse à lui s'en ressent fortement, tant du point de vue des informations transmises (Isaacs & Clark, 1987) que du point de vue de la relation instaurée (Bromberg, 1990 ; Ghiglione & Bromberg, 1990 ; Minondo-Kaghad et Sales-Wuillemin, 2005). En s'intéressant à la compétence non plus supposée mais réelle d'enfants, on a montré que l'emploi du plus grand nombre de directifs dans les aides formulées provenait des tuteurs les moins compétents dans la tâche (Verba & Winnykamen, 1992).

Les méthodes mises en œuvre dans ces travaux pourraient être réinvesties dans le dialogue tutoriel entre adultes. Plus précisément, nous pensons qu'en modélisant les modes d'interventions du tuteur, d'une part, du novice, d'autre part, à partir de variations spontanées observées en situation de tutorat, on pourrait examiner quelques répercussions de ces variations aux plans de la performance, de la perception de la situation et du dialogue lui-même. Les deux études présentées ci-dessous visent à investiguer les phénomènes communicationnels propres aux interactions de tutelle dans une perspective expérimentale.

### **3.2. Etude 1 (Olry-Louis, 2008, 2009a)**

#### ***Questions et hypothèses***

Faire systématiquement varier la manière dont le partenaire en position haute formule ses interventions permet-il de modifier l'état mental de l'interlocuteur ? Dans quelle mesure est-il d'ailleurs sensible à la manière dont on s'adresse à lui ? Et, dans le cas où il doit accomplir une tâche avec l'aide de cet autre, son mode de résolution et ses performances en sont-ils affectés ? On s'attend à ce que les variations de forme et de contenu des interventions soient clairement perçues par les novices et affectent leur apprentissage.

Partant du constat que les tuteurs peuvent adopter des modalités d'énonciation plutôt questionnantes ou plutôt directives, en fonction de leur âge (Foot et al., 1990 ; Shute et al., 1992 ; Winnykamen, 1996) et de leurs compétences dans le domaine (Verba & Winnykamen, 1992), et que ces modalités semblent avoir des effets différents sur la maîtrise de la tâche

(Sorsana, 2005) voire même sur la perception du tuteur (Frayse, 1991), nous avons contrasté deux formes d'intervention, l'une caractérisée par l'usage du mode interrogatif, l'autre par celui du mode impératif, le contenu des interventions portant sur les mêmes indices explicites. Avec l'idée que les modes d'intervention tutoriels se différencient aussi selon le degré d'intervention du tuteur dans l'activité du novice (Soidet, 2007), le tuteur pouvant choisir d'intervenir sur le contenu de la tâche ou s'en abstenir, nous avons ajouté aux deux conditions expérimentales une condition contrôle dans laquelle le tuteur intervient de façon minimale sans donner d'indices.

L'effet des ces trois conditions a été testé dans une situation de résolution de problèmes, la tâche de sélection de Wason (1966, 1968), déjà utilisée en situation dyadique (Laux, Trognon & Batt, 2008 ; Moshman & Geil, 1998 ; Trognon, Batt & Laux, 2006). Les effets des modes d'intervention tutoriels sont recherchés sur les performances des novices dans la tâche et sur leur perception de la situation, les hypothèses étant que :

- les performances devraient être d'autant meilleures qu'une aide est apportée sur le contenu (H1) et que l'énonciation s'accomplit sur un mode questionnant (H2) ;
- les novices auront une perception fine de l'aide apportée par le tuteur, la jugeant moins conséquente en cas d'absence d'indice (H3) et plus positivement du point de vue de sa forme dans la condition de questionnement par rapport à celle d'injonction (H4).

### **Méthode**

*Participants* - Les 30 participants de l'étude étaient étudiants en communication : 26 femmes et 4 hommes, âgés de 20 à 25 ans, ont été les novices de cette étude, tandis qu'un compère féminin jouait le rôle de tuteur dans des conditions soigneusement définies à l'avance.

*Procédure* - L'étude s'est effectuée en deux phases, l'une dyadique, l'autre individuelle. Durant la première phase, chaque novice était mis en présence d'une partenaire, présentée comme tutrice chargée de l'aider à résoudre un problème. Après avoir vérifié que le novice ne connaissait ni la tâche, ni la bonne réponse, elle l'accompagnait dans sa résolution en recourant aléatoirement à l'une des trois modalités d'intervention suivantes : 1/ médiation « bienveillante » sans qu'aucun indice ne soit fourni, 2/ médiation avec indices énoncés sur le mode interrogatif – des questions étaient posées à trois reprises au novice pour attirer son attention sur les points cruciaux du problème –, 3/ médiation avec indices formulés sur un mode impératif – des injonctions étaient adressées à trois reprises attirer l'attention du novice sur les mêmes points. Chacun de ces types de médiation, appelés dorénavant GC (groupe contrôle), MQ (médiation question), MI (médiation injonction) a été employé auprès de 10 novices, les trois groupes présentant les mêmes caractéristiques d'âge et de sexe. Au cours d'une seconde phase, individuelle, les novices étaient chargés de remplir un questionnaire destiné à évaluer leur perception de l'aide apportée, puis on leur soumettait par écrit une épreuve de transfert isomorphe au problème qu'ils avaient eu à résoudre précédemment avec l'aide du tuteur.

*Matériel* - La tâche de sélection de Wason (1966, 1968) constitue le paradigme expérimental le plus utilisé pour étudier le raisonnement déductif. Dans sa version originale, elle consiste à présenter aux sujets un jeu dont les cartes portent une lettre sur une face et un nombre sur l'autre et une règle conditionnelle de forme *si p alors q* à partir de laquelle les cartes auraient été construites : « s'il y a une voyelle sur une face d'une carte, alors il y a un nombre pair sur l'autre face. » On présente ensuite quatre cartes, deux pour lesquelles la face

lettre est visible (par exemple un A et un B), les deux autres montrant leur face nombre (un 2 et un 5). La tâche des sujets est de sélectionner toutes (et rien que) les cartes qui doivent être retournées afin de déterminer si la règle est vraie. La solution logique consiste à sélectionner les deux cartes susceptibles de falsifier la règle, c'est-à-dire la carte portant la lettre A (le cas  $p$ ) et celle portant le nombre 5 (le cas  $non\ q$ ). Comme elle n'est fournie spontanément que par environ 10% des sujets, on a envisagé de simplifier la tâche, en faisant varier la consigne, le contexte et le contenu de la tâche initiale. Ainsi, des versions modifiées ont vu le jour, dont certaines proposent de substituer au contenu abstrait un contenu concret familier, un certain nombre de chercheurs estimant que le recours à des schémas pragmatiques de raisonnement, spécifiques à leur domaine d'emploi, facilite le test d'hypothèses (Cheng & Holyack, 1985 ; Sperber, Cara & Girotto, 1995). D'autres versions simplifiées incitent les sujets à se centrer sur les points cruciaux du problème, à savoir définir l'espace du problème, identifier les cas possibles en fonction de la règle et en inférer la nature des faces invisibles avant la sélection (Georges, 1990 ; Grosset, Barouillet, & Misuraca, 2004). Le problème utilisé au cours de la phase dyadique correspond à l'une de ces versions simplifiées en référence à une situation concrète. La tâche du sujet est présentée comme analogue à celle d'un postier américain ayant à vérifier la règle suivante : « si une lettre est cachetée, alors elle porte un timbre à 2.80\$ ». Quatre enveloppes, présentées à l'envers ou à l'endroit, sont posées devant lui : la première est à l'envers et cachetée, la deuxième est à l'endroit et porte un timbre à 2.10\$, la troisième est à l'envers et n'est pas cachetée, la quatrième est à l'endroit et porte un timbre de 2.80\$. Le sujet doit indiquer quelles enveloppes retourner pour vérifier la règle. Le problème utilisé comme épreuve de transfert au cours de la phase individuelle correspond à la tâche princeps de Wason.

*Variables* - Outre la condition dans laquelle l'intervention, bienveillante, se voulait minimale au point de vue du contenu (GC), la variable indépendante relative à la médiation tutorielle présentait deux modalités : le tuteur apportait des aides sous forme d'injonctions (MI) ou de questions (MQ). Pour exercer sa médiation, la tutrice disposait de consignes précises. Les performances obtenues à la tâche test et à l'épreuve de transfert constituent un premier ensemble de variables dépendantes, calculées à partir du nombre de bonnes réponses fournies dans les trois groupes. La perception de la situation, évaluée au moyen d'un questionnaire conçu pour les besoins de l'étude, donnait lieu à un second ensemble de variables dépendantes. Construit sur la base de 21 différenciateurs sémantiques associés à des échelles de réponse de type Likert en 7 points, le questionnaire se compose de trois échelles, donnant chacune lieu au calcul d'un score moyen, une fois l'homogénéité des échelles vérifiée :

- L'échelle l'évaluation de la tâche comprenait 7 items portant sur sa difficulté (1 : très difficile/ très facile, 5 : complexe/ simple, 6 : inaccessible/accessible, 7 : aucune/ beaucoup de difficultés ressenties) et sur son caractère attrayant (2 : frustrante/excitante, 3 : ennuyeuse/amusante, 4 : non motivante/motivante).

- L'échelle l'aide du tuteur comprenait 9 items (8 : sa présence tuteur a aidé : pas du tout/beaucoup, 9 : Vous êtes-vous senti par rapport à lui : dépendant/indépendant, 10 : ses interventions sont, en quantité : inexistantes /existentes, 11 : insuffisantes/suffisantes, 12 : elles sont, en qualité : incompréhensibles/compréhensibles, 13 : inadaptées à mes demandes/adaptée, 14 : non pertinentes/pertinentes, 15 : compliquées/simples, 16 : données trop tôt ou trop tard/ données au bon moment.

- L'échelle forme des interventions tutorielles comprenait 5 items (17 : brutales/douces, 18 : directives/non directives, 19 : rigides/souples, 20 : sèches/aimables, 21 fermées/ouvertes).

Le calcul d'indices de fidélité inter-items a conduit à ramener la première échelle à 5 items (1, 2, 5, 6, 7), la deuxième à 7 items (8, 9, 10, 11, 13, 14, 16) et la troisième à 5 items (17 à 21), avec des valeurs respectives d'alpha de Cronbach de .75, .95 et .88.

### Résultats

*Les performances à la tâche de sélection* - À la tâche test, aucun des novices n'a fourni la bonne réponse avant son interaction avec le tuteur, quelle que soit la condition. À l'issue de l'interaction, l'ensemble des sujets de GC a continué à fournir des réponses erronées, alors qu'une très large majorité réussissait le problème dans les conditions MI et MQ. À la tâche de transfert effectuée individuellement, les résultats sont quasiment identiques : aucun sujet de GC n'a fourni la bonne réponse contre 8 de chacune des autres conditions. La réussite finale à la tâche et celle à l'épreuve de transfert sont bien liées à la condition de médiation (respectivement  $X^2(2)=22,50$ ,  $p<.05$  et  $X^2(2)=17,14$ ,  $p<.05$ ).

*La perception de la situation* - En ce qui concerne l'évaluation de la tâche, les scores moyens d'échelle ne différencient pas les trois conditions ( $M_s = 2.98$  (GC),  $3.16$  (MI), et  $3.40$  (MQ),  $F_{(2,27)} = 0.51$ , NS). L'appréciation de l'aide donne lieu à des variations inter-groupes : à côté d'une différence globale ( $M_s = 2.20$  (GC),  $5.57$  (MI), et  $6.01$  (MQ),  $F_{(2,27)} = 111.88$ ,  $p<.0001$ ), on note de plus fortes moyennes en conditions expérimentales qu'en GC ( $t_{(28)} = -14.98$ ,  $p<.0001$ ), MI et MQ ne se différenciant pas entre elles ( $t_{(18)} = .91$ , NS). Pour l'évaluation de la forme des interventions, les scores moyens apparaissent globalement différents ( $M_s = 3.66$  (GC),  $4.42$  (MI), et  $5.40$  (MQ),  $F_{(2,27)} = 4.88$ ,  $p<.01$ ), ceux des conditions expérimentales sont plus élevés que ceux de GC ( $t_{(28)} = -2.42$ ,  $p<.02$ ), MQ donnant lieu à un score moyen plus fort que MI ( $t_{(18)} = 1.94$ ,  $p<.06$ ).

Tableau 6 : Réponses moyennes et écarts-types au questionnaire d'évaluation

Échelles de perception de la situation	Moyenne (écarts-types)	Moyennes (écarts-types) par condition			Anova
		Contrôle (C)	Injonctions (I)	Questions(Q)	
Évaluation de la tâche	3.18 ± 0.92	2.98 ± 0.53	3.16 ± 1.26	3.40 ± 0.87	NS
Évaluation de l'aide	4.07 ± 1.87	2.20 ± 0.65	5.57 ± 0.63	6.01 ± 0.63	$F(2,27)=111.88^{***}$
Évaluation de la forme des interventions	4.54 ± 1.85	3.66 ± 1.47	4.42 ± 1.59	5.4 ± 0.90	$F(2, 27)=4.88^*$

\*\*  $p<.01$  est noté\*,  $p<.0001$  est noté \*\*\*.

### Discussion et conclusion

Nous avons posé quatre hypothèses. Pour ce qui est des performances à la tâche de sélection de Wason, on attendait de meilleures performances lorsqu'une aide était apportée (H1) et lorsque l'énonciation s'accomplissait sur un mode questionnant (H2). Comme prévu,

ne pas fournir d'indices conduit à l'échec, que ce soit à l'issue de l'interaction ou lors de l'épreuve de transfert, contrairement aux deux conditions avec aides, qui donnent lieu à une réussite massive. Ces données sont compatibles avec H1. En revanche, le fait que la réussite à la tâche soit similaire dans les deux conditions expérimentales invalide H2.

Pour ce qui est des perceptions de la situation, on attendait une perception assez fine pour permettre aux novices de repérer l'absence d'aide (H3) et de différencier les deux autres formes d'intervention, la médiation par questionnement étant supposée la plus appréciée (H4). L'évaluation de l'aide et de la forme des interventions diffèrent bien selon qu'une aide est apportée (MQ et MI) ou non (GC). En outre, pour la seule perception de la forme des interventions, on observe une différence entre les deux conditions expérimentales. Ces résultats sont compatibles avec H3 et H4 : l'aide est jugée moins importante en cas d'absence d'indices et c'est la médiation par questionnement qui est jugée le plus positivement dans sa forme. Par contraste, l'évaluation de la tâche est insensible aux effets de la forme de médiation. Ceci suggère que les sujets novices font preuve de clairvoyance : leurs perceptions s'ajustent finement à la variable que l'on a manipulée, sans que cela affecte pour autant leur perception de la tâche, constante quelle que soit la condition.

Ces résultats, à considérer avec prudence car ils ont été obtenus sur de petits effectifs, soulèvent un problème relatif au statut du questionnement. Quelques auteurs fondent l'entraînement à l'apprentissage entre pairs sur sa pratique, incitant d'ailleurs les partenaires à échanger leurs rôles (King, 1994 ; King et al., 1998). C'est dire l'importance attribuée à ce procédé discursif. D'un autre côté, certains auteurs considèrent que, dans le cadre de la relation tutorielle, le questionnement constitue souvent une injonction indirecte, une manière polie de suggérer une requête, finalement peu distincte, si ce n'est au plan formel, d'un ordre formulé impérativement (Trognon & Saint-Dizier, 1999). Cela pourrait expliquer que les sujets novices de notre étude différencient la forme des deux modes d'intervention sans que cela entraîne d'effets sur leur activité cognitive, contrairement à d'autres études concluant à l'incidence des modalités d'intervention – particulièrement l'effet négatif d'impositions énoncées par des directifs – sur la poursuite de dialogue et sur les bénéfices cognitifs retirés (Gilly & Deblieux, 1999 ; Sorsana, 2005 ; Verba & Winnykamen, 1992).

### **3.3. Etude 2 (Olry-Louis, 2008, 2011)**

En modélisant l'intervention du sujet novice de sorte qu'il exprime périodiquement son incompréhension du problème, nous avons cherché à décrire la manière avec laquelle des tuteurs disposant ou non d'une expérience de la fonction tutorale à l'université faisaient face à cette situation. On s'attend à ce que les tuteurs expérimentés soient plus à même de piloter le dialogue et utilisent davantage les questions que les injonctions lorsqu'ils cherchent à faire agir leur partenaire.

#### ***Méthode***

Huit étudiants de deuxième ou troisième cycle en communication à l'université Paris III, âgés de 25 ans en moyenne, ont été entraînés au même problème logique que celui utilisé dans l'étude 1, puis chargés d'aider une étudiante présentée comme novice, mais compère en réalité, à trouver la réponse à ce problème. La moitié des étudiants (deux hommes et deux femmes) jouant le rôle des experts tuteurs avaient déjà exercé des fonctions

de tutorat à l'université au moins pendant un semestre. L'autre moitié était constituée de tuteurs inexpérimentés. Chacun des tuteurs était entraîné à résoudre la tâche avant sa rencontre avec le compère. Celui-ci, présenté comme un novice que les sujets devaient aider à comprendre le problème, simulait l'incompréhension tout au long de ses interactions avec les tuteurs, dont la durée était limitée à 15 minutes. Les huit enregistrements vidéo des interactions tuteur-novice constituent notre corpus.

Les indicateurs de l'analyse se réfèrent à la taxonomie des actes de langage proposée par Searle (1972, 1982) qui distingue cinq catégories d'actes. Outre les promissifs (actes de promesse, d'offre, d'invitation ...), les expressifs (actes de félicitation, de remerciement ...) et les déclaratifs (actes de déclaration officielle ...) deux catégories nous intéressent particulièrement :

- les assertifs ou représentatifs (actes d'affirmation) engagent la responsabilité du locuteur sur l'existence d'un état de choses et sur la vérité de la proposition exprimée. Ils sont satisfaits lorsque ce qui est dit s'ajuste à la réalité du monde et traduit la croyance du locuteur ;

- les directifs (actes de questionnement, d'ordre, de requête, ....) représentent des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose à l'auditeur et sont satisfaits lorsque la réalité du monde s'ajuste à ce qui est dit et exprime la volonté du locuteur.

Pour aller au-delà d'une catégorisation des propos des tuteurs en actes assertifs ou directifs, il convient d'apprécier, comme le proposent Minondo-Kaghad & Sales-Wuillemin (ibid.), la manière dont le pilotage du dialogue et la gestion de la relation sont assurés. Ces auteurs considèrent en effet que le tuteur pilote le dialogue dès lors qu'il produit un nombre élevé d'actes de langage assertifs qui traduisent sa prise d'initiative en orientant les propos du partenaire. Deux types d'assertions doivent donc être distinguées : celles, dites initiatrices, qui orientent les propos du novice<sup>7</sup> et celles dites réactives qui sont données en réponse aux assertions initiatrices ou aux directifs du novice<sup>8</sup>. En outre, parmi les directifs, nous avons jugé utile de distinguer, en référence à l'étude précédente, les questions<sup>9</sup> et les injonctions<sup>10</sup>. Pour chaque tuteur, le nombre d'assertions initiatrices et réactives ainsi que le nombre de directifs de type questions ou injonctions ont été divisés par le nombre total d'actes de langage recensés.

### **Hypothèses**

Conformément au travail de Minondo-Kaghad et Sales-Wuillemin (2005), on s'attend à qu'un plus fort taux d'assertions initiatrices chez les tuteurs expérimentés que chez les autres tuteurs traduise un meilleur pilotage du dialogue par les premiers. En outre, conformément aux travaux menés sur les compétences des tuteurs (Bruner et d'autres), on s'attend à ce qu'en matière de directifs, on observe proportionnellement moins d'injonctions et plus de questions chez les tuteurs expérimentés par rapport aux autres, ce qui traduirait une meilleure capacité d'écoute et d'ajustement au novice.

<sup>7</sup> Par exemple : « la 4 ... il est troublant, c'est la façon dont c'est formulé dans cet exercice-là »

<sup>8</sup> Par exemple : « d'accord », « mais c'est pas ça », « Oui, alors, tu as raison pour la 1 ».

<sup>9</sup> Par exemple : « t'en es sûre ou pas finalement ? » ou « qu'est-ce qui te fait penser ça ? ».

<sup>10</sup> Par exemple : « attends », « regarde », « écoute-moi », « donc tu travailles à la poste américaine », « il faut qu'on l'élimine ».

## Résultats

Le codage des interventions tutorielles fait apparaître une meilleure représentation des assertifs que des directifs.

Parmi les assertifs, les propositions initiatrices sont majoritaires. Utilisées pour expliquer, attirer l'attention sur un point précis, réorienter la résolution, commenter une erreur, tandis que les propositions réactives servent à réguler la communication, à manifester un accord ou un désaccord, ou bien encore à répondre à une question, elles ne permettent pas de distinguer les deux groupes de sujets ( $U=5,00$ ,  $p=.243$ ). De même, les propositions réactives figurent en proportion équivalente dans les deux groupes de sujets ( $U=8,00$ ,  $p=.557$ ).

En ce qui concernent les deux types de directifs recueillis, les injonctions concernent le plus souvent l'attitude du novice qu'on prie d'être attentif (« regarde », « écoute-moi », « imagine »...) ou de se mettre dans une certaine posture (« sors de ta logique », « il faut que tu te mettes dans la peau d'une postière ») et le choix des réponses (« celle-là, on doit l'éliminer » « il faut que tu la rejettes » ...), tandis que les questions font suite à une erreur du novice (« Alors t'en es sûre ou pas ? » « qu'est-ce qui te fait penser ça ? ») ou à une explication du tuteur (« tu comprends ce que je veux dire ? », « est-ce que je suis clair ? », « c'est d'accord pour toi ? »). On ne peut conclure à un lien entre l'expérience en matière de tutorat et l'usage de questions ( $U=5.00$ ,  $p=.24$ ). On notera toutefois, en tendance, une association entre l'usage de l'injonction et l'inexpérience en matière de tutorat ( $U=3.00$ ,  $p=.10$ ).

Tableau 7 : Profils langagiers moyens des tuteurs selon leur expérience (moyennes et écarts types)

Tuteurs	Proportion d'assertions initiatrices	Proportion d'assertions réactives	Proportion de directifs de type ordre	Proportion de directifs de type question
Expérimentés	.406±.056	.270±.078	.111±.05	.212±.06
Inexpérimentés	.381±.001	.265±.113	.184±.05	.172±.09
Ensemble	.392 ±.04	.267±.10	.147±.07	.192±.09

Contrairement à ce qui était attendu, la non-différenciation du taux d'assertions initiatrices chez les tuteurs expérimentés et peu expérimentés ne permet pas de conclure à un meilleur pilotage du dialogue chez les premiers. En outre, seule la tendance observée quant à l'usage plus fréquent des injonctions par les tuteurs inexpérimentés, laquelle reste à confirmer auprès d'un échantillon plus important, pourrait suggérer une moindre capacité chez ces tuteurs à répondre aux signaux d'incompréhension du novice en régulant leur propre activité. En effet, sachant que la sensibilité aux différences interindividuelles de compétences entre novices se développe tardivement (Winnykamen, 1996) et que les tentatives d'explicitations fournies sont le plus souvent incapables de capter la logique propre d'un novice (Chi, Siler et Jeong, 2004), on peut penser que ces formes d'explications standards se

délivrent plus naturellement sous forme d'injonctions que de questionnements centrés sur le raisonnement du novice.

### **Conclusion**

Même si les résultats ne permettent pas de valider toutes nos hypothèses, le fait d'avoir contrasté questions et injonctions nous semble potentiellement fécond pour l'étude des interventions tutorielles. Faire varier dans l'étude 1 la manière dont le tuteur s'adresse aux novices conduit à conclure que, même si elle est sans effets cognitifs sur leurs performances, l'activité langagière du tuteur est bien décryptée par les novices. À cet égard, les notions de congruences cognitive et sociale utilisées par Moust et Schmidt (1994) pour désigner la sensibilité du tuteur aux problèmes rencontrés par le novice et sa volonté d'établir avec lui des relations positives et équilibrées pourraient être appliquées avec profit aux novices pour rendre compte du fait qu'ils sont eux-mêmes très sensibles aux formes d'aide qui leur sont proposées. En ce sens, la manière avec laquelle les tutorés décryptent l'étalement apporté en situation naturelle ou artificielle mériterait d'être investiguée afin de mieux identifier leurs besoins. Corrélativement, modéliser les interventions du novice dans l'étude 2 suggère que, pour faire face à l'incompréhension du novice, les tuteurs expérimentés recourent un peu moins souvent aux injonctions que les autres. Il serait intéressant de prolonger ce travail par une série d'observations systématiques permettant de préciser, à partir d'une analyse du dialogue tutoriel, comment les tuteurs interviennent directement dans l'activité du novice (sous forme de démonstrations, d'explications, de contrôle de l'activité ...), sous quelle forme verbale et avec quels effets.

## **4. Bilan**

Au terme de cette présentation de l'apprentissage dans l'interaction, nous voudrions revenir sur l'approche différentielle qui a guidé une bonne partie de nos travaux et montrer comment elle peut faire l'objet d'un programme scientifique, dans le cadre d'une articulation avec d'autres approches comme l'expérimentation et l'analyse de discours auxquelles nous avons recouru complémentirement.

Comme l'énonce Reuchlin (2001, p. 67), « *psychologie générale et psychologie différentielle définissent deux perspectives scientifiques complémentaires : les différences individuelles ne peuvent s'expliquer que par des lois générales ; une théorie psychologique ne peut être considérée comme générale que si elle s'avère capable d'expliquer la diversification interindividuelle des conduites auxquelles cette théorie s'applique.* Or, si l'on caricature les méthodes habituellement mises en œuvre en matière d'apprentissage dans l'interaction, on peut dire que les données analysées cherchent à rendre compte soit de moyennes obtenues par agrégation de données individuelles obtenues dans les mêmes conditions, comme on le fait généralement en psychologie expérimentale, quitte à se remettre à penser au niveau du sujet pour les interpréter (Vrignaud, 2004), soit de « cas » singuliers, sous la forme d'analyses « cliniques » de séquences isolées, sans intention préalable de généralisation. Mais il faut reconnaître, qu'à quelques exceptions près (Flieller & Marcus, 1990), on ne trouve guère d'approches qui cherchent par exemple à comparer le fonctionnement interactionnel de populations dont on aurait des raisons de penser qu'elles pourraient se comporter de manières différentes quant aux variables psychologiques étudiées. Tentons de cerner quels pourraient être les apports et les modalités possibles d'une approche différentielle des



interactions éducatives, que ce soit dans une *perspective descriptive*, pour analyser les interactions elles-mêmes, ou dans une *perspective explicative*, pour les mettre en relation avec un critère externe (Olry-Louis, 2010).

La perspective descriptive consiste à effectuer, à partir d'un système préalable de catégorisation du contenu et/ou de la forme des interactions, des comparaisons qui visent à souligner la variabilité des interactions. Plusieurs formes de variabilité peuvent alors être dégagées. *La variabilité interindividuelle* peut être illustrée par la mise en évidence, dans une même situation, de registres de fonctionnements interactionnels différents, qu'ils soient dépeints en termes de positions d'énonciation, de lignes d'actions coordonnées ou de rôles interactionnels. C'est ce qu'on a tenté de faire avec la notion de rôles au sein de petits groupes d'apprentissage coopératif. *La variabilité intra-individuelle* peut être mise en évidence lorsqu'un même sujet a recours à des conduites interactionnelles différentes à différents moments d'une même situation. On étudie alors la variabilité dans le temps ; l'analyse de la dynamique interactionnelle à partir de données séquentielles en constitue une bonne illustration. Par exemple, Danis, Santolini et Tijus (2007) ont montré à propos d'une tâche de lecture d'album, comment, dans le cours de l'interaction, le niveau des propositions d'un adulte agissait sur le niveau des propositions d'un enfant, et inversement. *La variabilité interactionnelle* est appréhendée lorsque l'unité d'analyse n'est plus le sujet mais un ensemble de participants – une dyade ou un petit groupe –, entretenant entre eux des modalités d'échanges spécifiques. C'est ce que l'on a tenté de faire en caractérisant le fonctionnement de petits groupes d'apprentissage coopératif, à l'aide d'indicateurs tels que l'intensité interactive.

A des fins non plus descriptives, mais explicatives, les interactions peuvent être mises en relation avec des données externes. Celles-ci peuvent être le fruit de variables manipulées – on fait alors un pas vers l'expérimentation – ou recueillies chez les sujets au moyen de mesures, comme dans le cas des études corrélationnelles. L'étude dans laquelle on a contrasté les modes d'intervention du tuteur lorsqu'il formule des aides pour en évaluer les effets illustre le premier cas. On y apprend que les novices y sont très sensibles. Dans le cadre du second cas, relatif à des variables non plus provoquées mais invoquées, on peut attribuer le statut de prédicteur ou de critère aux interactions. Celles-ci prennent une valeur prédictive lorsqu'on cherche à expliquer les différences de qualité d'apprentissage par des différences interactionnelles. Les interactions ont valeur de critère quand à l'inverse on cherche à expliquer des différences interactionnelles par des caractéristiques relationnelles ou psychologiques, comme nous l'avons fait dans le chapitre 1 avec le style d'apprentissage social.

On le voit, la mise en œuvre de méthodes systématiques d'analyse, la mise en relation avec des données externes à l'interaction et l'articulation entre les facteurs individuels et les facteurs interactionnels constituent des pivots dans les modalités des approches différentielles envisagées. Tout aussi utiles qu'elles puissent apparaître pour identifier des sujets ou des variables remarquables par rapport aux phénomènes interactionnels étudiés, ces approches ne sauraient se suffire pour capter la finesse des mécanismes interactionnels. L'analyse fine du corpus fait de toute évidence appel à des méthodes d'analyse de discours, qui, selon le type de données peuvent être séquentielles ou non. Ainsi l'étude au cours de laquelle on a modélisé la conduite verbale des novices afin d'examiner la manière dont le tuteur y fait face mobilise quelques indicateurs quantitatifs utiles. Non présentées ici, des analyses séquentielles, indispensables pour prendre en compte la dimension temporelle dynamique de

l'activité langagière, ont été produites sur le corpus « sélection coopérative d'informations textuelles par des élèves de 6<sup>ème</sup> » (Olry-Louis, 2005). Moins centrale dans le champ, mais indispensable dès lors qu'il s'agit de conclure avec certitude à des rapports de causalité entre les variables manipulées et les effets observés, la méthode expérimentale pourrait être davantage mobilisée, notamment pour comparer des conditions dans lesquelles on ne fait varier qu'un seul paramètre propre à l'interaction. Certes, cette méthode a pour caractéristique principale de réduire la complexité des phénomènes interactionnels et d'interroger parfois sur son champ de transférabilité des savoirs (et donc de validité) en situation naturelle. Mais elle peut aussi s'articuler avantageusement à d'autres méthodes, notamment lorsqu'elle est utilisée pour répliquer des situations qui ont donné lieu à des analyses plus qualitatives (Clot & Leplat, 2005). En somme, bien des méthodes et des sous-disciplines sont mobilisables à des degrés divers dans l'étude des mécanismes à l'oeuvre dans les apprentissages interactionnels. Et, pour tenter de les « saisir » ou, en d'autres termes, de les décrire, analyser et/ou étudier (selon le cadre épistémologique que l'on choisit de privilégier), nous défendons, avec d'autres (Gilly, 1993), l'intérêt des approches pluridimensionnelles.

# Chapitre 4

## Interactions à visée praxéologique

### 1. Introduction

#### 1.1. La parole au travail

Comme le rappelle Borzeix (2001), le statut de la parole dans les organisations productives s'est profondément modifié au cours des deux dernières décennies. Réhabilitée, (ré)instrumentalisée, mise au service de la performance, elle fait aujourd'hui l'objet de nombreuses sollicitations, les organisations s'étant mises à encourager la production d'une matière langagière inédite et abondante dans divers collectifs de travail tandis que les nouvelles technologies d'information et de communication rendent possibles de multiples formes d'échanges à distance (Navarro, 2001). Ainsi, bon nombre de milieux de travail disposent aujourd'hui de toute une palette de dispositifs de communication, de la classique réunion de travail au plus récent forum de discussion.

De nombreuses disciplines, issues de la sociologie, de l'ergonomie, des sciences du langage et de la psychologie se sont intéressées aux phénomènes de collaboration dans le travail. Amenées à se doter d'outils d'analyse langagiers, elles ont pu se livrer à l'observation de toutes sortes de situations naturelles. Constituent ainsi autant d'objets d'étude les directives entendues sur une chaîne de production (Filliettaz, 2007) ou sur un chantier (Sannino, Trognon, Dessagne, Kostulski, 2001) l'élaboration d'un diagnostic à propos d'une panne mécanique (Trognon et Batt, 2003), la transmission d'informations d'une équipe à une autre en hôpital (Grosjean & Lacoste, 1998), les interactions de service dans un bureau de poste (Grosjean, 2004), dans un garage (Mayen, 1998), ou lors de la distribution du courrier (Kostulski, 2001). De façon générale, les interactions communicatives qui servent l'action au travail – que nous appellerons interactions à visée praxéologique – représentent un champ d'étude privilégié pour tous ceux qui s'intéressent au travail collaboratif, aux relations de service, à la transmission des savoirs professionnels ou encore au fonctionnement d'équipes de travail chargées de s'acquitter d'une ou de plusieurs tâches données dans des conditions définies par l'organisation (Clot, 2008 ; Karnas, 2002). En psychologie du travail plus particulièrement, des recherches conduites sur les équipes de travail dans leurs cadres naturels se sont développées, apportant une connaissance plus fine des modalités de transaction interpersonnelles susceptibles de conditionner l'efficacité de ces équipes (Savoie & Brunet, 2000 ; Trognon & Dessagne, 2003).

#### 1.2 Cinq études de cas mises en perspective

Le contenu de ce chapitre se rapporte à cinq de nos publications récentes, chacune étant propre à une étude de cas donnée [A8, 10, A11, A12, CO18]. Construit sur un mode d'exposition synthétique, sa structure est articulée à partir des problématiques rencontrées, des situations de travail analysées, des méthodologies empruntées pour décrire les échanges

et des principaux résultats. Ainsi évoqués en référence à des descripteurs généraux, les cas seront en partie « dé-singularisés ». Parce que les uns et les autres ne s'analysent pas de la même manière, on sera amené à distinguer ici, comme dans la section précédente, les cas concernant des polylogues et ceux portant sur des dilogues.

Deux études ont analysé des situations polylogales, l'une orale, l'autre écrite. La première portait sur l'analyse du fonctionnement d'un épisode particulier de travail collaboratif : une réunion enregistrée en agence de publicité, au cours de laquelle les participants tentaient de se mettre d'accord sur le choix de créations graphiques à proposer à un client. En prenant appui sur la théorie des actes de parole et la catégorisation qui lui est associée, on a procédé à la description des places et des rôles interlocutifs adoptés par les participants, d'une part, et des différents types d'épisodes négociatifs structurant les échanges, d'autre part (Olry-Louis & Cartron, 2009). La seconde étude visait à éclairer l'analyse des échanges de professionnels sur une liste de discussion, à partir du cas de la liste utilisée par les juges pour enfants. Elle a consisté à passer en revue dans une perspective critique les principaux instruments d'analyse utilisables dans le domaine pour les appliquer conjointement sur quelques extraits significatifs des échanges recueillis (Olry-Louis, Soidet, Mollo, Duveau, à paraître).

Trois types d'interactions dyadiques ont par ailleurs été étudiées, deux en situations naturelles de travail, la troisième dans une tâche expérimentale. La première étude analysait l'activité communicative mise en œuvre par des facteurs engagés dans une fonction tutorale auprès de leur apprenti. La situation professionnelle observée était celle de la distribution du courrier et les moments critiques choisis mettaient en jeu la relation de service. Examinant ainsi le rôle de l'autre dans la transmission par trois tuteurs de savoirs relatifs à la relation de service, on a montré que leurs modalités d'interaction et de compréhension des situations étaient très contrastées (Olry-Louis & Olry, à paraître). La deuxième étude visait à décrire comment la confiance, considérée comme un moment d'asymétrie consenti entre deux interlocuteurs, où l'un dévoile intentionnellement quelque chose de lui-même à un autre choisi, s'accomplit sur le plan discursif dans le cas d'entretiens de conseil en orientation. S'appuyant sur un corpus de 64 entretiens retranscrits, elle a analysé les épisodes repérés comme consacrés à l'activité de confiance en s'attachant à décrire les procédés discursifs permettant de construire une relation interlocutive favorable à son énonciation, les modalités de sa prise en charge par les interactants et ses répercussions sur l'entretien de conseil (Olry-Louis, Brémond, Pouliot, 2011). La troisième étude, partie de l'idée que la répartition du travail conversationnel entre les hommes et les femmes en situation de travail ou de résolution de problème reste peu connue, a analysé un corpus portant sur 13 dyades hôtesse de l'air – steward sollicitées sur leur lieu de travail pour résoudre un problème adapté de la tâche de Wason. Elle a montré que si les hommes et les femmes ne se distinguent pas dans leur mode de résolution, ils n'interagissent pas de la même manière : les hommes se caractérisent par de plus nombreuses interruptions et par une propension plus grande à énoncer la solution, les femmes par une tendance plus marquée à approuver le discours de l'autre (Olry-Louis & Tamburini, à paraître).

## 2. Problématique

Deux préoccupations majeures ont guidé notre travail. La première tient à la volonté de fournir comme on va le voir une description approfondie de pratiques dialogiques à champ large qui sont observées le plus souvent dans des situations professionnelles spécifiées, la seconde relève d'une visée de différenciation. Avant d'exposer comment elles ont été mises en œuvre tantôt séparément, tantôt conjointement dans les différentes études, développons chacune de ces visées.

### 2.1 Une visée descriptive pour des pratiques dialogiques à champs larges

Chercher à rendre compte de la manière dont certaines activités discursives se déploient par le dialogue dans l'interaction professionnelle nous a amenée à nous intéresser aux mécanismes liés à la transgression des règles conversationnelles ainsi qu'à deux formes d'activités langagières, la confiance et la négociation. Nous allons dégager les caractéristiques de chacune de ces pratiques et expliciter la manière dont on les a examinées en situation.

#### ***La violation des règles conversationnelles***

La conversation est une forme fondamentale d'interaction sociale dont la principale fonction est d'établir et de maintenir les liens entre les personnes. Bien qu'on en ait peu conscience, c'est une activité hautement structurée ; en témoignent les épisodes d'ouverture, de fermeture et les séquences constitutives aisément identifiables à leurs caractéristiques. Aucun scénario n'en est pour autant fixé à l'avance, les conversations étant co-construites par les participants au fil des tours de parole, à partir de règles implicites fondées sur l'égalité du droit à la parole et sur une volonté de compréhension mutuelle. Tout échange verbal est cependant contraint par le fait que les locuteurs doivent se répartir successivement la parole, celle-ci ne pouvant être dévolue qu'à une personne à la fois. Ainsi, le dialogue idéal suppose que chacun à son tour parle pendant que l'autre écoute, sans qu'il y ait de chevauchements, d'interruptions ou de silence prolongé entre les tours.

Comme ce sont généralement les interlocuteurs en présence qui décident du temps, de l'ordre et des modalités des prises de parole, les violations de ces règles sont fréquentes et généralement bien tolérées. Une première forme de transgression des règles conversationnelles concerne la disparité des longueurs des contributions. En effet, selon la plupart des modèles communicationnels, les locuteurs sont censés s'octroyer un temps de parole équivalent de manière à ce que chacun puisse exprimer ses vues. Une deuxième modalité de transgression concerne la simultanéité de paroles émises par deux interlocuteurs, laquelle peut prendre la forme de chevauchements ou d'interruptions. Les premiers proviennent des contraintes du système de prise de tour et surviennent à un possible moment de transition. Par exemple, pour éviter un « trou » dans la conversation, un nouveau locuteur peut initier un énoncé aussi près que possible de ce qu'il croit être la fin de l'énoncé du locuteur précédent, alors même que ce dernier entame un nouvel énoncé. Les interruptions consistent quant à elles en des intrusions plus profondes dans la structure interne de l'énoncé du locuteur, lequel n'a pas terminé son tour de parole. Elles sont vues comme des violations intentionnelles des procédures de tour et relèvent à ce titre d'un déni d'égalité d'accès à l'espace de la parole (Sachs, Schegloff & Jefferson, 1974). Les défauts de confirmations minimales constituent une autre forme de transgression car elles entraînent bien souvent des

silences. Prenant la forme d'un acquiescement verbal ou d'un signe de tête, les confirmations minimales signalent au locuteur qu'il est écouté, compris et peut poursuivre. C'est ce qu'il fait généralement lorsque ces confirmations sont placées au bon moment dans la conversation. Employées trop tardivement, elles peuvent au contraire être entendues comme autant de signes de désintérêt ou d'inattention, poussant alors le locuteur à se répéter, à prolonger les pauses, à hésiter et finir par se taire (Slembek, 1990). Régler la survenue de ces réponses minimales, indispensables au bon déroulement de la conversation, peut devenir un puissant moyen de domination du locuteur.

Sur la base de ces indicateurs, on s'est demandé dans quelle mesure la transgression de l'idéal interactionnel était liée aux identités de genre des partenaires. On a alors cherché à rendre visible le travail conversationnel mis en œuvre par les un-e-s et les autres en résolution de problème à partir du respect ou de la violation des règles conversationnelles.

### **La négociation**

Activité menée au cours de situations qui la favorisent et la formatent en même temps, la négociation met en interaction plusieurs acteurs qui, confrontés à la fois à des divergences et à des interdépendances, choisissent de rechercher une solution mutuellement acceptable (Dupont, 1994 ; Grosjean & Mondada, 2004). Déjà rencontrée dans le champ des interactions épistémiques, elle s'est aussi avérée centrale dans les interactions à visée praxéologique.

En linguistique interactionnelle, la négociation est moins conçue comme une catégorie d'activité propre à des sphères de la vie sociale que comme un processus à l'œuvre dans les développements conversationnels. En effet, toute interaction verbale met en jeu des reconfigurations sur la signification des énoncés, sur les places des interactants et sur les objets de discours, ces reconfigurations s'accomplissant au moyen de processus négociatifs (Filliettaz, 2005 ; Kerbrat-Orecchioni, 2004). En étudiant le déroulement temporel des négociations en contexte naturel, plusieurs auteurs ont montré que ces processus présentaient une structure commune de base, en dépit des issues parfois imprévisibles auxquels ils conduisent (Firth, 1995 ; Maynard, 1984). Définie précisément par Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 28) comme « tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange », ces processus de négociation conversationnelle supposent la présence d'un objet à négocier, d'un état initial de divergence entre les interlocuteurs, de procédures qui témoignent de l'intention de chercher à restaurer un accord, et d'un état final, l'issue de la négociation, qui peut être réussie ou échouée. Le schéma général présenté par toute négociation conversationnelle peut se résumer ainsi : 1/ A fait à B une *proposition*, 2/ B conteste cette proposition, en émettant éventuellement une *contre-proposition*, 3/ A rejette la contestation et maintient sa proposition initiale. On notera ici l'importance du troisième tour de parole qui permet de distinguer le cas de l'ajustement, selon lequel les interactants ne maintiennent pas leurs positions, soit parce qu'ils trouvent rapidement un accord, soit parce qu'ils choisissent de ne pas s'arrêter sur le désaccord, et celui de la cristallisation du désaccord, selon lequel les divergences donnent lieu à une thématization. Ce qui fait dire à Traverso (2004, p. 48), que la négociation n'est qu'une « suite possible après l'expression d'un désaccord dans l'interaction ». Conversationnellement,

c'est donc à travers l'enchaînement temporel des propositions que se repère un épisode négociatif, lequel se traduit par l'ouverture d'un échange subordonné (Sorsana, 2005).

En s'attachant à l'observation d'une situation propice aux processus de négociation, une réunion au cours de laquelle il convenait de se mettre d'accord sur les solutions avancées par les participants, on s'est attaché à découper des épisodes de négociation, à les décrire sur le plan interactionnel et à les différencier entre eux.

### **La confiance**

Enfin, l'activité discursive propre à la confiance a été examinée à l'occasion d'un travail interdisciplinaire mené en pragmatique, auprès de philosophes du langage et de linguistes (Popelard, 2010). Comment définir cette activité ? « Confier quelque chose à quelqu'un, c'est lui déclarer (assertivement) quelque chose de personnel généralement sous le sceau du secret » nous dit Vanderveken (1988, p. 173-174) qui envisage deux conditions de réussite à cet acte : invoquer la confidentialité, prendre pour allocutaire une personne digne de confiance. Quelle peut être cette personne ? A l'inverse de la figure toujours dotée d'une autorité préalable dans le cas de l'aveu, de la confession ou de l'examen de conscience, le confident semble pouvoir revêtir plusieurs visages : l'inconnu qu'on ne reverra pas, l'ami de toujours, le subordonné ou le valet, celui avec lequel on tente de nouer une relation, cet « autre pertinent » désignant dans la relation thérapeutique celui auquel on peut exprimer ses besoins et ses émotions selon Labov & Fanshel (1973). Toutes ces positions du confident suspendent le risque d'une évaluation de sa part, elles le ramènent à une figure de témoin avec lequel on choisit de partager une expérience. S'il n'implique pas de réciprocité – le confieur n'attendant pas d'épanchement en retour – l'acte réussi de confiance tient ainsi au lien relationnel « de confiance » établi lors de l'interaction ou préexistant à elle.

Quand on « fait une confiance » l'article indéfini au singulier qualifie un contenu circonscrit, lequel est par nature autocentré. Ni l'une, ni l'autre de ces caractéristiques ne sauraient cependant assurer son caractère propre à la confiance, un même contenu pouvant tout aussi bien faire l'objet d'une assertion, d'une annonce, d'une confiance, ou d'un aveu. Inversement, presque tout contenu auto-centré peut faire l'objet d'une confiance dès lors que les partenaires l'entendent comme tel. Non identifiable par son seul contenu, la confiance engage l'intime en ce qu'elle lève le voile sur une part secrète de soi-même. Versant privé d'une expérience, empreinte de subjectivité, elle relève davantage du ressentir ou du faire que du penser et privilégie les informations biographiques, plaçant celui qui la livre en position d'expert sur un contenu auquel lui seul a accès. De ce fait, elle devrait se trouver marquée par la prédominance d'une forme narrative faisant appel à la re-configuration du passé, à la mise en intrigue des événements relatés (Ricoeur, 1990).

Au plan conversationnel, l'énonciation d'une confiance s'accompagne nécessairement d'une modification de la situation interlocutive (Traverso, 2007). En substituant à l'alternance naturelle des tours de parole le passage à de longs épisodes monologués, elle se traduit par une rupture qui débouche sur une franche asymétrie des places discursives : l'un est alors supposé prendre totalement en charge la progression du contenu de l'interaction tandis que l'autre serait contraint à l'écoute et à l'expression du soutien. Mais c'est dans la mesure où l'entrée en confiance aura été négociée par les deux partenaires qu'ils pourront s'engager dans cette forme d'échange asymétrique. Et c'est en cela que la confiance se différencie du dévoilement de soi qui instaure le locuteur en maître du discours sans que cela appelle

nécessairement de réponse. Au moment où elle cherchera à se dire, la confiance est en effet supposée faire l'objet d'une ratification par ses deux actants. L'un et l'autre sont mobilisés par l'activité de confiance : ensemble, ils conviennent de s'y engager et vont s'employer à y co-construire une signification. Aussi, réussir une confiance présuppose que le confident joue son rôle : qu'il espère et attende la parole de l'autre, qu'il comprenne que cette bouteille à la mer lui est destinée et l'accueille comme un don, encourageant pleinement son expression (Popelard, 2010). Par opposition à une conception monologique du discours dans laquelle les énoncés sont attribués à l'activité symbolique d'un locuteur individuel, nous assumons une conception dialogique de la confiance (Jacques, 2000). Pour nous, c'est dans un processus d'interaction entre un égo et un alter qui l'inspire et à qui il répond que se manifeste un dialogisme renvoyant aux formes de la présence de l'autre dans le discours propre à la confiance.

En somme, la confiance est ici considérée comme un moment d'asymétrie consenti entre deux interlocuteurs où l'un dévoile intentionnellement une part supposée secrète de lui-même à un autre choisi, lequel participe à l'émergence et au déploiement de la confiance dans un espace conversationnel singulier. Choissant ses actants et son cadre spatio-temporel, la confiance ne serait le plus souvent que d'un moment – même si elle peut dans certaines circonstances occuper tout l'espace de la rencontre – susceptible de s'immiscer à l'intérieur de plusieurs genres interactionnels (conversation, échange de vues, consultation, débat ...), introduisant toujours une rupture dans le fil des propos, rupture dont on devrait trouver trace avec l'emploi de marqueurs langagiers.

Cette pratique dialogique ainsi définie, on s'est proposé d'en rechercher les traces langagières dans un large corpus d'entretiens de conseil en orientation, pour mieux saisir la manière dont elle s'exprime et dont elle est prise en charge par les interactants. En donnant à voir comment la confiance émerge et se déploie dans l'entretien de conseil en orientation, on s'est attaché à montrer que, tout en prenant de multiples formes et en occupant une place variable dans l'échange, la confiance du consultant oblige dans tous les cas le psychologue à y faire face dans la mesure où elle se présente moins comme une production individuelle que comme le produit d'une activité conjointe dans l'interaction.

## **2.2 Une visée différentialiste**

On le voit, la description approfondie de ces activités discursives fondées sur le dialogue amène naturellement à distinguer plusieurs de leurs formes. Une perspective délibérément différentielle nous a conduite à systématiser cette démarche. La différenciation se fonde sur une démarche comparative, basée le plus souvent – mais pas toujours – sur des données quantitatives. Qu'il s'agisse de différencier des individus ou des groupes – définis par leur sexe – selon les modes d'intervention langagière des participants, ou encore de différencier des épisodes ou des activités langagières selon les modes de structuration des échanges, la démarche est identique : il convient de se doter de descripteurs propices à la comparaison et de les appliquer de façon systématique au corpus. La difficulté principale inhérente à ce type d'entreprise réside dans le choix des descripteurs. Idéalement, ceux-ci doivent être théoriquement fondés et empiriquement déjà éprouvés dans des études similaires, de sorte que des comparaisons ultérieures puissent être effectuées. Il est également souhaitable que le codage ou l'analyse en référence à ces descripteurs pose le moins de problème d'ambiguïté possible et que leur interprétation soit pertinente pour la situation analysée.



En ce qui concerne le genre par exemple, partant des travaux effectués auprès de groupes de locuteurs de même sexe, selon lesquels certains indicateurs comme la quantité de paroles et d'interruptions augmentaient proportionnellement à l'élévation dans la hiérarchie sociale, on a cherché à rendre visible le travail conversationnel des femmes et des hommes en quantifiant ces indicateurs pour chacun d'eux dans le dialogue mixte, comme cela avait été effectué dans d'autres travaux (Zimmerman & West, 1975). Notre apport propre a consisté à rechercher la trace de rapports sociaux d'inégalité de genre dans la manière dont les femmes et les hommes prenaient en charge l'activité conversationnelle face à un problème logique à résoudre conjointement. En nous appuyant sur le cas des dyades hôtesse de l'air / steward, on a cherché à apprécier dans quelle mesure leur fonctionnement conversationnel appréhendé à travers la longueur des contributions, le nombre des confirmations minimales, des questions, des chevauchements et des interruptions se révélait genré, ceci indépendamment de l'activité purement cognitive de résolution.

Pour étudier la différenciation interindividuelle, on a choisi de soumettre une situation communicative particulière – une réunion de travail – à une analyse fine de la manière dont les participants intervenaient au plan langagier, notamment sur le plan de la négociation. Comme la théorie et la catégorisation de Chabrol & Bromberg (1999) s'étaient avérées fécondes pour différencier des genres médiatiques à partir d'interactions prélevées au cours de conversations radiophoniques (Becqueret, 2007) et de débats télévisuels (Desquinabo, 2007a, 2007b), elles ont été utilisées pour le codage de l'ensemble des actes de parole recueillis, pris ici en tant qu'unités minimales d'analyse. La catégorisation était supposée permettre, d'une part, de dégager des stratégies discursives différenciées chez les participants et, d'autre part, de mettre au jour la structure des séquences interactives au cours de la réunion.

Renvoyant à une différenciation d'épisodes, ce second objectif a été repris dans une autre étude. En utilisant cette même catégorisation, on a montré que les discussions recueillies sur un forum de magistrats pouvaient être différenciées à partir des actes de parole des participants et de la structure des échanges, ces différences renvoyant à des finalités distinctes – essentiellement praxéologiques ou réflexives – allouées aux discussions. Pour ce faire, il a d'abord fallu extraire du corpus quelques discussions, puis les soumettre à une analyse quantitative systématique et comparative.

Une autre manière d'examiner la différenciation interindividuelle a consisté à analyser plus qualitativement la manière dont différents facteurs-tuteurs donnaient à voir à leur apprenti les relations de service qu'ils entretiennent avec l'usager. Pour caractériser finement les modalités langagières d'accomplissement du tutorat, les discours ont donné lieu à plusieurs analyses : une analyse séquentielle a porté sur l'ajustement des tuteurs aux demandes des apprentis, une analyse énonciative a cherché à rendre compte de la distance entretenue par les tuteurs à leurs énoncés à travers les personnes convoquées dans leur discours. Enfin, on a cherché les traces d'une activité réflexive définie comme prenant pour objet l'activité elle-même, au moyen d'explications, de critiques ou de comparaisons – à un modèle prescriptif ou à des procédures alternatives – visant à la transformer. Comme dans toutes les analyses qualitatives de ce type, il convient alors de choisir quelques extraits particulièrement significatifs du corpus.

En somme, notre problématique a consisté à décrire de façon fine des pratiques fondées sur le dialogue dans le travail, en les examinant selon le double point de vue de la

psychologie différentielle et des sciences du langage, aidée en cela par la collaboration de certains linguistes comme C. Brémond. Cela nous a amenée à accorder une place de choix aux situations de communications étudiées. Comme nous allons le regarder en détail, nos analyses s'appliquent à des genres langagiers spécifiés qui possèdent leur structure et leur visée propres (le dialogue mixte, le dialogue tutorial, l'interaction de service, l'entretien de conseil, le forum de discussion, la réunion ...); elles s'incarnent dans des milieux de travail donnés – celui des navigants commerciaux, des préposés à la poste, des conseillers d'orientation psychologues, des magistrats, des publicitaires – qui contribuent eux aussi à définir les situations communicationnelles examinées.

### **3. Des dispositifs sociaux de communication**

On s'est intéressé à plusieurs dispositifs sociaux de communication principalement orale qui s'inscrivent dans des pratiques institutionnelles référées à des situations de travail. Dans l'exposé qui suit, deux exemples permettront d'aborder les situations dyadiques sur lesquelles nous avons travaillé : le dialogue mixte et l'entretien de conseil en orientation. Deux autres exemples illustreront les interactions polylogales analysées : la réunion et le forum de discussion. Pour chacun de ces dispositifs sociaux de communication, nous présenterons un bref état des recherches qui débouchera sur les finalités allouées à nos propres recherches.

#### **3.1 Le dialogue mixte**

Les bases des travaux fondateurs en matière de communication genrée ont été jetées dès la fin des années 1970, donnant à voir les stratégies différentielles de conversation des hommes et des femmes dans les dialogues mixtes. Menés sur les terrains de l'école, des relations thérapeutiques ou des conversations ordinaires, ils offrent des résultats relativement convergents : dans les groupes mixtes, les hommes prendraient plus de tours de parole que les femmes, parleraient plus longuement dans chaque tour et seraient à l'origine de plus d'interruptions et d'un plus grand contrôle des thèmes dans la conversation (Michard & Viollet, 1991 ; Monnier, 1998).

L'étude phare effectuée par Zimmerman et West en 1975 a comparé onze dialogues mixtes à vingt dialogues non mixtes (10 dyades femme/femme et 10 dyades homme/homme) recueillis en milieu universitaire. La principale différence entre les deux types de dialogues concernait le nombre d'interruptions nettement plus important dans le cas des dyades mixtes, 96% d'entre elles étant produites par des hommes. En outre, si les silences étaient équitablement répartis entre les hommes et les femmes dans le cas des dialogues non mixtes, ils prédominaient chez les femmes dans la condition mixte, faisant alors souvent suite aux chevauchements, interruptions et réponses minimales retardées produits par les hommes. Les auteurs en ont conclu que les interruptions constituaient un trait caractéristique des interactions femmes/hommes ; ils les ont d'ailleurs retrouvées dans toute une variété de contextes, le statut professionnel élevé des femmes ne les en protégeant pas (West & Zimmerman, 1983, 2000).

L'initiation et le contrôle des thèmes de conversation ont aussi donné lieu à des études de corpus recueillis au cours d'interactions mixtes ordinaires entre amis ou au sein de couples. Il est apparu que la quasi-totalité des tentatives faites par les hommes pour introduire un

thème donnait effectivement lieu à une conversation, lorsque seulement une tentative sur deux aboutissait pour les femmes (Fishman, 1978). Ces dernières se montraient coopératives dans la conversation en contribuant souvent à développer un thème au plan argumentatif même s'il avait été introduit par d'autres ; par contraste, en n'apportant pas de contribution thématique sans prendre en même temps position, les hommes adoptaient plus souvent une attitude de confrontation (Werner, 1983). Ces travaux ont bien souligné que, pour être effective, une interaction doit s'appuyer sur le travail fourni par chaque interactant : si l'un d'eux ne collabore pas suffisamment – en tardant à répondre, en interrompant ... – la conversation engagée risque de demeurer à l'état embryonnaire. Le travail conversationnel est aussi alimenté par un jeu de questions-réponses adressés au partenaire. Or les femmes poseraient deux à trois fois de questions que les hommes dans les dialogues mixtes (Fishman, *ibid.* ; Lakoff, 1975).

La question des stratégies conversationnelles des hommes et des femmes s'est aussi posée à propos du discours thérapeutique, les thérapeutes disposant d'une certaine forme d'expertise en matière de conversion. Les résultats rapportés par Stratford (1998) confirment ce que l'on savait à propos des interactions ordinaires et scolaires : les consultantes femmes sont plus souvent interrompues que leurs homologues masculins, les thérapeutes hommes étant plus souvent à l'origine de ces interruptions. Rompant avec cet ensemble convergent de résultats, d'autres analyses menées dans les vingt dernières années sur des corpus importants ont donné lieu à des conclusions plus nuancées, ou parfois même inversées. Ainsi, selon les études de Nohara (1992), de Murray & Covelli (1988) et de Menz & Al-Roubaie (2008), les femmes seraient tout autant à l'origine d'interruptions que les hommes. Simplement, les interruptions n'auraient pas la même fonction dans les discours féminins et masculins (Menz & Al-Roubaie, *ibid.*) et surtout, le contexte interviendrait tout autant que le sexe des sujets pour expliquer les résultats, la situation dans laquelle les interactions sont recueillies devenant cruciale (Nohara, *ibid.* ; Murray & Covelli, *ibid.*).

La plupart des dialogues mixtes étudiés ayant à notre connaissance été recueillis dans un cadre thérapeutique, rares sont ceux disponibles en matière d'interactions collaboratives de travail ou de résolution de problème. Plutôt que de nous pencher sur des situations professionnelles naturelles difficilement comparables entre elles, il nous est apparu intéressant de proposer une tâche de résolution de problème dans des conditions standardisées et de la soumettre à des dyades mixtes composées de professionnels exerçant le même métier. Ce faisant, on s'inscrit dans la tradition initiée par Torrance (1954), lequel avait utilisé le problème du commerce des chevaux auprès d'équipages de la Navy pour tester les effets de statut social. Nous avons pour notre part choisi de soumettre une version scénarisée de la tâche de Wason à des personnels navigants commerciaux.

### **3.2 L'entretien de conseil en orientation**

Plusieurs auteurs ont tenté de repérer quelques caractéristiques communes aux divers entretiens cliniques. Selon eux (Grossen & Salazar Orvig, 2006 ; Grossen & Trognon, 2002) : 1/ la rencontre s'effectue dans un contexte institutionnel qui exerce des contraintes sur les modalités de l'interaction, 2/ des rôles asymétriques et complémentaires confèrent au psychologue et au consultant des positions distinctes par rapport à la parole, le premier ayant à susciter celle de l'autre et à en « faire quelque chose », le second ayant à fournir un discours permettant à l'autre d'accomplir interactionnellement ses gestes professionnels, 3/ leur déroulement se conforme à des routines ou formats d'intervention psychologique 4/ le contenu évoqué peut, par son caractère très personnel, rompre avec les règles de politesse

habituelles qui requièrent implicitement la discrétion et l'évitement de thèmes délicats.

L'entretien de conseil en orientation peut être considéré comme un type particulier d'entretien clinique dans lequel la structure thématique est orientée vers des objets privilégiés tels que le passé scolaire et professionnel, la situation et la trajectoire familiale, l'état du projet, les obstacles rencontrés ... (Guichard & Huteau, 2006). Il vise à « *aider une personne à trouver la voie professionnelle ou de formation et, plus généralement, la forme de vie qui lui convient le mieux et à s'engager dans la direction qu'elle aura ainsi déterminée* » (Guichard & Huteau, 2007, p. 174).

A la lumière de la notion de contrat de communication, on pourrait considérer que les rôles et les intentions illocutoires sont d'emblée affectés par la relation de conseil. Caractérisé par sa finalité, par l'identité des participants et par les circonstances, le contrat de communication préfigure en effet la façon de mettre en scène le discours (Charaudeau, 2004). Correspondant à « *ce qui parle avant que quiconque ait parlé, ce qui est compris avant même qu'on l'ait lu* » (*ibid.*, p. 112), il constituerait un cadre s'imposant en quelque sorte de l'extérieur aux interlocuteurs et qui préexisterait à l'interaction, même si les acteurs se chargent de le reconstruire dans la dynamique de l'interaction. C'est sur la base de ce contrat que les partenaires de l'échange reconnaissent en effet leurs traits identitaires mutuels et qu'ils s'entendent sur sa finalité ainsi que sur ses objets thématiques. Implicitement, le conseiller d'orientation-psychologue attendrait du consultant qu'il développe un discours auto-centré fournissant une matière propice à l'élaboration d'un problème à travailler conjointement, celui-ci étant supposé peser sur une décision d'orientation à prendre ; de son côté, le consultant attendrait du conseiller psychologue qu'il l'aide, par ses savoirs et savoir-faire, à identifier et à mettre en récit ce qui fait problème. Dans cette optique, les processus de construction de sens sont vus comme dissymétriques et conjoints. La dissymétrie s'illustre par le fait que l'espace discursif est inégalement réparti et que les activités langagières des interlocuteurs diffèrent. Le caractère conjoint se repère à la manière dont « *le sens ne se situe ni dans le locuteur, ni dans l'auditeur, mais se trouve co-travaillé dans l'interaction entre les deux partenaires* » (Lhotellier, 2000, p. 32).

En accord avec les théories constructivistes et constructionnistes, on pourrait affirmer que, loin de se borner à exprimer une pensée déjà là, la parole du consultant se formerait avec la pensée dans l'interaction (Vygotski, 1934/1997). En effet, en vertu de la fonction centrale du langage accordée par ces théories dans la construction de la réalité – la construction du monde aussi bien que la construction de soi – parler reviendrait à constituer pour autrui et pour soi-même les objets qu'on évoque dans le discours. Pour Gergen (2005, p. 8), « *nos descriptions du monde, qui définissent le champ de nos possibles, naissent dans et par les relations sociales et – autre point capital – elles prennent forme à l'intérieur même du langage* ». Si l'on convient que le sujet individuel se construit à travers ses interlocutions, on accepte l'idée selon laquelle l'entretien de conseil en orientation peut, par son contenu et par la manière dont on s'y exprime, influencer la manière dont le sujet se représente lui-même (Campbell & Ungar, 2004 ; Chabrol, 2000 ; Dumora & Boy, 2008). En effet, d'une part, considérer que les mots qui servent à décrire la réalité entrent constamment dans la construction de cette réalité conduit à s'interroger sur les effets psycho-sociaux des discours des conseillers (Bernaud, 2006 ; Blanchet, 1991). L'examen systématique de leurs micro-interventions a d'ailleurs permis de mettre en évidence de tels effets (Lonborg *et al.*, 1991 ; Multon *et al.*, 2003 ; Whiston *et al.*, 2004). D'autre part, sous l'action de son interaction avec le conseiller, le consultant est susceptible d'enclencher un processus réflexif critique l'amenant

à douter par lui-même de ce qu'il a considéré comme vrai jusqu'alors (Guichard, 2008). Dans ce sens, les pratiques de conseil tenteraient d'amener l'individu à développer sa « *capacité à se décentrer et à observer comme de l'extérieur les contenus, c'est-à-dire les représentations de soi présentes, passées, ou anticipées* » (Dumora, 2010, p.122).

Aussi, posons-nous l'entretien de conseil en orientation comme un cadre socio-discursif propice à la confiance, du fait qu'il s'inscrit d'emblée dans un espace clos et privé où le caractère confidentiel des échanges est explicité. Selon nous, faire une confiance dans ce cadre ne signifie pas seulement « parler de soi », mais bien communiquer intentionnellement à l'autre – un psychologue ici – quelque chose de particulier sur soi-même (sentiment profond, récit d'un événement tenu secret, aspect de sa vie privée) qui présente « une certaine valeur » aux yeux du locuteur, en référence à sa problématique d'orientation (Traverso, *ibid.*, Weigand, 2007). La situation interlocutive devrait s'en trouver marquée : au moment où la confiance cherchera à se dire, elle devrait donner lieu à une ratification mutuelle autorisant les deux partenaires à s'engager dans cette voie. Au moment où elle s'accomplira, le conseiller psychologue est supposé abandonner à l'autre l'espace conversationnel nécessaire à l'expression de son dire. Il est aussi censé aider le consultant à engager une activité réflexive relative à ses représentations, ses manières de faire et d'être.

### 3.3 La réunion

Au sein des situations qui manifestent une volonté établie et reconnue de "communiquer" dans les organisations, on distingue souvent les situations de communication médiatisée de celles, duelles ou plurielles, de caractère focalisé ou non, qui s'accomplissent en co-présence (Grosjean, 1995). Parmi ces dernières, la réunion est prototypique : c'est un moment "à part", qui ne se confond pas avec l'activité habituelle du travail, où plusieurs personnes se regroupent pour accomplir quelque chose ensemble. Temps de mise en commun, de partage et d'ajustement des points de vue qui initie, accompagne ou prolonge une activité de travail donnée, la réunion est d'abord réputée être un lieu de débat public. Elle présuppose donc que la parole soit accessible à tous, que chacun dise ce qu'il a à dire, que tous s'entendent et qu'un accord soit trouvé dès lors que personne ne s'y oppose. Elle est considérée comme réussie si elle apporte une avancée élaborée collectivement à l'objectif qu'on lui a fixé. En ce sens, tout accord au cours de la réunion constitue, selon un contrat tacite, un engagement de chacun à agir conformément à ce qui a été collectivement accepté, cela au-delà des opinions personnelles (Bromberg & Trognon, 2005). Elle est aussi un lieu de représentation, dans lequel diverses problématiques de travail sont mises en scène, les "faces" de chacun étant particulièrement exposées (Goffman, 1987). C'est enfin un lieu où est mobilisée l'intelligence collective qui repose sur la mise en commun des ressources cognitives, car résoudre un problème à plusieurs ouvre à une pluralité de points de vue (Lacoste, 2001). De Terssac et Friedberg (2002) y voient le moyen de dépasser les limites individuelles, de prendre en compte un maximum de données, de gérer au mieux le chemin incertain et le résultat improbable du processus de conception, éventuellement à l'aide d'« objets intermédiaires » qui circulent entre les interactants (dessins, graphiques, calculs...).

C'est en ergonomie cognitive que l'on s'est le plus attaché à décrire comment, en réunion de conception, les idées sont confrontées et les points de vue évalués pour préparer les décisions. Ainsi, pour Cahour (2002, p. 316), ce type de réunion consiste essentiellement à « *proposer des solutions, les évaluer, les critiquer et les sélectionner ensemble* ». Darses (2002, 2006) et Karsenty (2000) insistent quant à eux sur l'importance des débats

argumentatifs pour élaborer progressivement des solutions par le dialogue. Renouant avec les approches rhétoriques de l'argumentation (Plantin, 1996 ; Toulmin, 1993) qui conçoivent celle-ci comme un processus interactionnel consistant à développer un raisonnement – un ensemble d'assertions justificatives ou d'arguments – dans le but de convaincre un auditoire du bien-fondé de ce qui est avancé, ces auteurs appréhendent l'argumentation comme un prisme à travers lequel sont examinées et évaluées les solutions envisagées. Elle conduit à rejeter les solutions intermédiaires les plus défectueuses, à proposer des alternatives et à dégager ce qui est communément admis, parfois en dépit des avis personnels (Baker, 1996, 2000). En effet, tout au long du débat argumentatif, les justifications fournies permettent de renforcer la cohérence des représentations mutuelles des interlocuteurs : une fois mutuellement acceptées, elles peuvent alors prendre valeur de prémisses acquises une fois pour toutes, du fait de leur appartenance à un contexte cognitif partagé (Karsenty, 2000).

Peu de travaux ont à notre connaissance cherché à décrire précisément les processus langagiers à l'œuvre dans une réunion de travail. On se propose d'examiner dans quelle mesure les instruments proposés par Chabrol et Bromberg (1999) sont adéquats pour remplir un tel objectif.

### **3.4 Le forum de discussion**

Alternative à la réunion, qui s'accomplit en face à face, les forums de discussion professionnels permettent d'échanger à distance. De par leur forme écrite, asynchrone, publique et structurée, ils constituent un dispositif médiatique original donnant lieu à des formes discursives nouvelles, hybrides entre l'écrit et l'oral (Mangenot, 2004). S'agit-il pour autant de conversations ? Celles-ci apparaissant discontinues – étalées dans le temps – et multiples – plusieurs séquences peuvent s'y dérouler en parallèle. Aussi préfère-t-on généralement parler de polylogues en ligne. La situation de communication instaurée par les forums est singulière : eu égard à la longueur des messages, elle apparaît monologique et en même temps, bien qu'un locuteur intervienne rarement plusieurs fois au sein d'un même fil, le dialogue argumentatif peut s'y déployer, d'où son caractère dialogal (Doury & Marcoccia, 2007). Généralement, on observe des séquences conversationnelles courtes et une succession plus ou moins lâche des interventions. Le cadre participatif permet de distinguer, au plan de la production, le « transmetteur » (la source physico-technique du message), l'auteur qui formule le message et l'énonciateur impliqué. Au plan de la réception, on observe un continuum allant du lecteur-épieur, jusqu'au destinataire « adressé », en passant par le destinataire privilégié (Marcoccia, 2004).

Les forums sont souvent assimilés à des communautés, définies comme des « instances privées et finalisées, résultant d'un intérêt commun ponctuel entre des individus autonomes en interaction dans un espace symbolique » (Wellman, 1997). On se focalise alors tantôt sur les communautés de paroles, dont les énoncés (les thèmes choisis, les types d'activités langagières, etc.) sont gouvernés par des normes collectivement reconnues, tantôt sur les communautés de pratiques dont la visée est d'échanger des pratiques, tantôt sur les communautés épistémiques qui se proposent de capitaliser des connaissances. En matière d'action collective, les forums permettent aux professionnels de tisser du lien, de rechercher de l'information, de transformer les règles de métier, de préparer collectivement les décisions. Ils donnent aux participants des possibilités que le cadre habituel de travail n'accorde pas : la force des propos y est davantage prise en compte que le statut des auteurs, l'argumentation

y est souvent fondée sur l'expérience personnelle et le choix des thèmes déborde le cadre de ce qui se discute dans la profession.

Par son mode conversationnel et le recours à l'écrit qui le caractérise, le forum est souvent vu comme un média pédagogique fécond qui stimulerait la clarification des idées, la confrontation des points de vue, le développement d'un langage partagé et la recherche de solutions communes. Pour Henri, Peraya & Charlier (2007), il susciterait une activité réflexive chez les participants et conduirait à des bénéfices cognitifs. D'un autre côté, la productivité effective des forums en contexte éducatif semble très faible (Light & Light, 1999) : les échanges sont brefs, contextualisés et faiblement cohérents. Cet écart de résultats, caractéristique du champ, est lié à une insuffisante rigueur de travaux effectués principalement sur la base d'analyses de contenu jugées peu reproductibles du fait qu'elles cherchent rarement à contrer la subjectivité des codeurs (Rourke & Anderson, 2004 ; Rourke, Anderson, Garrison & Archer., 2001 ; De Wever, Schellens, Valcke & Van Keer, 2006). Le choix de l'unité d'analyse y est rarement justifié. Les recherches, souvent exploratoires, manquent de systématisme et satisfont peu les critères de validité interne (pauvreté de l'articulation des idées, des théories et des paradigmes) et externe (faible généralisation). Faisant appel à des indicateurs liés au temps ou au contenu en référence à des aspects cognitifs, sociaux ou affectifs, les analyses visent à mieux comprendre les processus de l'apprentissage collaboratif.

Pour nous, étudier la façon dont les professionnels échangent sur une liste (ou un forum) de discussion présente au moins deux intérêts : 1) permettre de mieux saisir la nature du travail des participants à partir des problèmes de métier soulevés et des façons de les penser et de les résoudre 2) décrire la manière dont ces échanges s'accomplissent au plan communicationnel. Sans s'y réduire, le travail dont on rend compte ici s'inscrit d'emblée dans cette seconde perspective. En s'appuyant sur le cas d'une liste de discussion entre juges pour enfants, il vise à explorer divers espaces d'analyse et à les confronter pour en faire surgir les points d'articulation, de rupture et de complémentarité. Plus précisément, il examine dans une perspective critique le caractère opératoire et heuristique des principales grilles d'analyse disponibles en se demandant en quoi elles éclairent les processus langagiers d'échange dans les forums.

## 4. Modalités d'analyse des corpus

Le choix des méthodes d'analyse mises en œuvre a été en partie déterminé par le matériau recueilli. Lorsque le dispositif énonciatif rassemble plus de trois participants et qu'il s'apparente donc à un polylogue, nous avons privilégié les approches quantitatives, lesquelles ont été appliquées systématiquement pour produire des catégorisations statiques d'actes langagiers. Lorsque les dialogues s'effectuent au sein de dyades, symétriques dans le cas du dialogue mixte, ou asymétriques, dans le cas du tutorat et de l'entretien de conseil, des approches plus qualitatives se sont développées pour tenter de saisir la dynamique séquentielle des échanges, les modalités énonciatives ou encore la façon dont s'accomplissent certaines pratiques dialogiques. Parallèlement, comme on va le voir à présent, les situations conversationnelles étudiées peuvent être mises en relation avec des données quantitatives relatives à une situation standardisée – comme c'est le cas avec la résolution de problème – ou étudiées pour elle-même lorsqu'elles sont naturellement structurées par l'activité de

travail. Dans ce dernier cas, les corpus ont bien évidemment été analysés en référence aux métiers concernés.

Recueillis en situation naturelle auprès de professionnels ignorant jusqu'à la présence des chercheurs ou soigneusement dirigés par ces derniers à l'occasion d'une situation expérimentale proposée sur le lieu de travail, nos corpus sont très divers eu égard aux conditions de leur recueil, à leur taille, à leur mode de retranscription. L'ordre d'exposition adopté dans le texte qui suit va des situations les plus artificielles aux plus naturelles.

#### **4.1 Corpus dyades mixtes de résolution de problème PNC**

L'étude relative au genre a été menée auprès des personnels navigants commerciaux d'Air France en attente du briefing précédant leur vol. Avec près de 15 000 navigants commerciaux (dont 2/3 de femmes) dans le monde, cette compagnie aérienne a cherché récemment, par différents protocoles d'accords, à promouvoir l'égalité professionnelle hommes / femmes. Cette volonté se démarque clairement de sa politique de recrutement menée dans l'après-guerre. Cherchant alors à féminiser un personnel chargé de l'accueil à bord essentiellement composé de stewards issus des compagnies de navigation transatlantique et formés dans les écoles d'hôtellerie, la compagnie s'était prioritairement tournée vers les anciennes infirmières de l'aviation. La rencontre effectuée entre la tradition hôtelière itinérante portée par les hommes et la sécurité assurée par les femmes aurait alors constitué le creuset du métier à venir (Barnier, 1999). On notera qu'aujourd'hui, on préfère aux appellations d'hôtesse de l'air et de steward, jugées trop connotées, celle de personnel navigant commercial (PNC) pour désigner une fonction de service essentiellement marquée par le souci du confort et de la sécurité des passagers, cet intitulé asexué permettant d'échapper aux rôles sociaux.

Avec l'accord des participants, treize dyades mixtes de professionnels ne se connaissant pas ont été constituées au fil des vols par l'une de nos collaboratrices elle-même hôtesse de l'air, chacune ayant la charge de résoudre à deux un problème logique, une adaptation de la tâche de Wason. L'ensemble des échanges ont été enregistrés, retranscrits et analysés au niveau de chaque tour de parole. Le corpus se compose de treize échanges brefs – d'une durée inférieure à 5mn.

#### **4.2 Corpus dialogue tutoriel facteurs en tournée**

Les dialogues tutoriels ont été recueillis dans un cadre naturel d'activité professionnelle : celui de facteurs dont l'un de nos collaborateurs a filmé les conversations « en contexte » au cours de la première tournée de distribution du courrier qu'ils effectuaient en double avec le nouvel apprenti qui venait de leur être confié.

Au moment de l'étude, la poste cherchait à développer les compétences des apprentis et des tuteurs les accompagnant sur le terrain dans le cadre d'un diplôme nouvellement créé. Pour elle, il s'agissait de préparer à l'exercice du métier les futurs préposés qui, s'ils s'avèrent être techniquement au point une fois diplômés, font parfois preuve de comportements professionnels jugés inadéquats. Les tuteurs se trouvent alors interpellés dans leur capacité à transmettre les « bons comportements professionnels » face aux problèmes et imprévus de la tournée, consistant par exemple à identifier et utiliser les informations disponibles dans l'environnement, à installer la coopération avec le voisinage autour d'un problème, à prendre des initiatives déontologiquement acceptables concernant le choix du lieu ou de la personne à



qui confier le courrier. Précisons que dans le métier, le service étant rendu au domicile des clients, le lieu de travail est identifié à la tournée dont le facteur est titulaire et qu'il revendique comme sienne. Celui qui la possède doit en maîtriser les particularités matérielles et humaines, à l'inverse du «rouleur» qui, changeant sans cesse de tournée pour remplacer les titulaires absents, est contraint de consacrer du temps à l'identification du quartier, des boîtes, des noms, sans pouvoir toujours s'épargner les risques de malentendus, d'incidents, voire d'altercations.

Le bureau de poste dans lequel travaillent les participants avait été choisi pour son caractère représentatif et « sans histoires » par la direction régionale afin de participer à notre étude. Trois préposés de ce bureau, s'étaient montrés favorable à l'observation de leur activité de tuteur tandis qu'un stagiaire préparant un CAP, avait accepté d'être filmé avec chacun d'eux au cours de leur première tournée commune. Le corpus est constitué par l'ensemble des échanges tuteur-apprenti enregistrés au cours de cette occasion, les prises de vue s'étant étendues sur toute la durée des distributions (3 à 4h). Si l'ensemble a été retranscrit, seules quelques séquences choisies ont fait l'objet d'une analyse fine.

### **4.3 Corpus réunion en agence de publicité**

Recueillie dans une petite agence de publicité, l'intégralité d'une réunion, choisie en raison de sa finalité – mettre les participants d'accord sur le choix des propositions concrètes à soumettre à un client – a été enregistrée à des fins d'analyse par l'un de nos collaborateurs, stagiaire dans l'agence, en accord avec les participants.

Comme dans la plupart des agences de publicité, le personnel de cette agence, peu nombreux, se répartit en créatifs chargés des graphismes, des accroches et des textes, et en commerciaux chargés de prospecter et de gérer les contacts avec la clientèle (Vernette, 2001). Le travail comporte une forte dimension langagière : les commerciaux doivent analyser, reformuler, convaincre, négocier... Les créatifs, eux, ont à imaginer, concrétiser, justifier leurs productions avec des mots et des images. Face à une demande formulée par un client, les publicitaires s'efforcent d'élaborer des « concepts » qui sont autant de pistes possibles (images, métaphores, angles de vue pour présenter une offre, bons mots, nouveaux noms pour un produit, styles de visuels). Puis, dans un document préconisant les recommandations de l'agence, ils proposent une réponse se présentant sous la forme d'un argumentaire stratégique suivi des différentes pistes proposées par l'agence. Ainsi, les créations sont premières, et déterminent souvent les arguments qui les justifient a posteriori.

L'agence avait été sollicitée par un fabricant de filtres à air pour habitacle de voiture pour réaliser plusieurs créations publicitaires. La situation enregistrée est une réunion rassemblant les cinq personnes de l'agence pour sélectionner, parmi la vingtaine de propositions créatives produites par les graphistes, celles qui seront présentées au client le surlendemain en réponse à sa demande. La rencontre s'était déroulée en 42 minutes, sans heurt ni désengagement de la part des participants. Considérée comme réussie dans la mesure où elle a atteint le but qu'elle s'était fixé, elle a été marquée par la circulation des épreuves imprimées des propositions créatives. En tant qu'objets intermédiaires, ces épreuves avaient surdéterminé l'organisation des échanges en focalisant l'attention des participants autour d'elles. L'ensemble du corpus a été retranscrit et analysé.

#### **4.4 Corpus forum de discussion des juges pour enfants**

Nous avons eu accès entre février 2007 et février 2009 à un corpus privé constitué par l'ensemble des échanges parus sur le forum de discussion des juges pour enfants. En 2002, une liste de discussion ouverte aux seuls juges pour enfants avait été créée à l'initiative d'un magistrat pour mettre cette nouvelle technologie au service du métier. Sur les 430 juges pour enfants français actuels, 379 s'y sont inscrits. Après quelques années d'utilisation, ils la considéraient indispensable à leur activité, sans être pour autant à même d'identifier ce qu'ils y font vraiment, d'où la demande de quelques-uns de procéder à une analyse des messages diffusés sur ce forum.

Siégeant au tribunal de grande instance, les juges pour enfants ont une double mission : protéger les mineurs en danger et juger les mineurs délinquants. Si l'ordonnance du 2 février 1945 a posé le primat de l'éducatif sur le répressif, les amenant à travailler avec des partenaires socio-éducatifs sur le long terme dans l'intérêt du jeune, les décisions du magistrat se prennent de façon solitaire. Leurs activités s'organisent autour de l'étude des dossiers, de la définition des investigations à mener et du jugement à prononcer en conformité avec les textes de lois et dans l'intérêt des personnes et collectivités. Dans leur pratique, la maîtrise du droit, l'écoute et la communication sont essentielles. Le délibéré est le seul geste technique mentionné dans les textes régissant ce métier : reposant sur une seule personne et ne faisant l'objet d'aucun apprentissage spécifique, il est supposé rester secret.

Instrument d'une pratique réflexive collective asynchrone et distribuée dans un métier où la réflexion avec des pairs tient peu de place, la liste constitue pour eux un moyen d'échange privilégié lorsque les textes de lois ou la jurisprudence ne suffisent pas à se faire une idée claire du problème posé.

Le corpus rassemble 2610 messages relatifs à 321 discussions. Parmi eux, 820 se rapportent à 118 discussions moyennes (5 à 12 tours de parole) et 480 concernent 23 discussions longues (plus de 12 tours de paroles). L'activité des juges y apparaît très variable : si 81% des inscrits y sont intervenus, 80 juges n'y ont posté qu'un message, 170 y ont posté 2 à 9 messages, 44 y ont posté 10 à 29 messages, 9 y ont posté 30 à 99 messages, et 3 plus de 100 messages.

On a extrait du corpus une dizaine de discussions prototypiques de l'ensemble qui présentaient une certaine variété du point de vue de leur taille et de leur finalité : questionnement sur les procédures à adopter, demande de soutien suite à une expérience difficile, volonté d'échanger sur les pratiques. Ces extraits ont fait l'objet d'une analyse approfondie.

#### **4.5 Corpus entretiens de conseil en orientation**

Ce corpus était constitué par 64 entretiens de conseil en orientation en direction d'adultes ou de jeunes adultes reçus dans diverses structures – Centre de Bilans, Mission Locale – par des psychologues de l'orientation en fin de formation à l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP/CNAM). Menés sur leur terrain de stage, ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits par leur soin afin de porter un regard critique sur leurs pratiques. Recueilli à des fins de formation, le corpus nous a été confié une fois anonymé, par un collectif de conseillères d'orientation-psychologues formatrices à l'INETOP. Divers dans leur forme, leur durée et leur finalité, ces entretiens ont donc été menés par de jeunes praticiens peu expérimentés mais engagés dans une démarche réflexive sur leur

manière de faire. Leur objectif en entretien était d’approfondir le traitement d’un problème relatif au devenir du consultant, à partir d’une alliance de travail établie avec lui. Les 64 entretiens ont été menés par 64 conseillers distincts auprès d’autant de consultants. Dans la très grande majorité des cas, il s’agissait d’une première rencontre, parfois destinée à donner lieu à d’autres entretiens – comme dans le cas des bilans de compétences.

Il faut noter que si l’entretien de conseil constitue l’activité la plus citée par les professionnels de l’orientation parmi les pratiques déclarées (Blanchard, 1996), les données empiriques dont on dispose en France sur la manière dont cette activité s’accomplit sur le plan langagier sont rares, d’où l’intérêt pour un examen attentif de corpus recueillis en situation naturelle, en référence à une activité discursive particulière. En outre, tandis que les praticiens de l’entretien de conseil habitués à solliciter des discours auto-centrés ont tendance à considérer la confiance banale ou allant de soi, la recherche dans le champ du conseil en orientation s’est peu focalisée sur l’analyse de l’activité discursive propre à la confiance.

## 5. Données et implications de nos études

### 5.1. Catégorisations d’interactions écrites extraites du forum magistrats

#### ***Recensement comparatif de grilles de codage utilisables***

L’étude relative au forum de discussion a permis de recenser et d’apprécier les principales grilles d’analyse utilisables dans le domaine du point de vue de leur pertinence par rapport au matériau recueilli et à nos objectifs. Quatre méthodes aux présupposés théoriques et aux finalités propres avaient été retenues. Souvent citées dans le domaine, deux sont issues de perspectives socio-cognitives en éducation (Gunawardena, Lowe et Anderson, 1997 ; Kumpalainen et Mutanen, 1999). Une autre, issue de l’ergonomie, analyse l’activité coopérative en conception (Darses, 2006). La dernière, issue de la psychologie sociale de la communication, code les actes de paroles (Chabrol & Bromberg, 1999). Si aucune grille d’analyse n’est en mesure de capter à elle seule ce qui se passe pendant une discussion en ligne, leur finalité première devrait consister, selon nous, à décrire le plus objectivement et le plus précisément possible l’activité discursive qui s’y déploie, de manière à différencier les discussions.

Ces grilles ont été systématiquement appliquées à deux discussions, sur le mode d’un quadruple codage en aveugle. Chaque cas de codage divergent faisait l’objet d’une discussion. Si une solution consensuelle parvenait à émerger, les critères retenus étaient ultérieurement appliqués sur d’autres extraits pour tester la stabilité de la solution. Dans les cas où les désaccords apparaissaient insolubles ou bien lorsqu’une stabilisation des critères ne parvenait pas à s’établir, l’usage de la grille incriminée était abandonné. Seul l’instrument d’analyse de Chabrol et Bromberg (ibid.) a résisté aux contraintes fixées par ce mode de codage. Au regard des autres grilles, ses principaux mérites tiennent à la finesse de son découpage en actes de parole clairement délimités comme unités d’analyse et à sa catégorisation précise et quantifiable en types d’actes et de sphères, indépendamment du contenu de la discussion.

#### ***Présentation et utilisation de la grille de Chabrol & Bromberg (1999) pour ce corpus***

L’analyse exposée par ces auteurs porte sur la place des sujets dans l’interlocution en référence à une catégorisation inductive et quantitative des interactions. Selon cette

approche, ce ne sont pas les structures hiérarchiques et la prise en compte des contenus propositionnels en tant que propositions logiques qui priment – comme c’est le cas avec les analyses centrées sur l’émergence des cognitions dans l’interaction (Grusenmeyer & Trognon, 1995) – mais les interventions langagières ponctuelles et leur fonction dans l’interaction verbale. Sans renier la validité la théorie des "actes de langage", les auteurs proposent de poser l’acte de parole comme unité minimale de la catégorisation dans l’interaction. Il est conçu comme un acte social au moyen duquel les acteurs interagissent, et que l’on peut décrire à partir des buts et des stratégies discursives. Associée à d’autres informations disponibles, la catégorisation précise des actes de parole de chaque interlocuteur est supposée permettre de produire des données analysables en termes de rôles interlocutifs. Elle permet également de reconstituer a posteriori la structure des séquences interactives, comme l’affirment Chabrol et Bromberg (*ibid.*, p. 296): « *l’analyse hiérarchique des interventions, loin de précéder et d’orienter celle des actes, devrait reposer en fait sur l’interprétation de leur but précis* ».

La grille repose sur une théorie des actes de parole définis comme actes sociaux au moyen desquels les locuteurs interagissent. Ces actes correspondent à la mise en relation d’un projet d’action communicationnelle et d’une énonciation langagière servant de support à une visée intentionnelle d’action. Toute intervention langagière fait ainsi l’objet d’un codage à partir de sa fonction dans l’interaction verbale en tant qu’unité d’analyse minimale. La catégorisation proposée est basée sur deux niveaux d’analyse : au niveau le plus fin, les actes sont rattachés à cinq sphères distinguées à partir du but discursif poursuivi, à savoir l’information, l’évaluation, l’interaction, l’action, le contrat, comme nous l’avons vu dans le chapitre 2 (§2.1)<sup>11</sup>. Un tel découpage en sphères et en actes se prête à une utilisation comparative fine comme on a pu le voir avec l’analyse de deux discussions contrastées. Il a en effet permis de souligner la valeur praxéologique de la première, introduite par une question d’information (« *quelqu’un sait-il s’il existe un texte qui impose au juge d’instruction la rédaction d’un rapport d’activité chaque année ?* ») et dominée par les sphères *action* (33% du total avec les actes *déclarer, inciter à*, etc.) et *contrat* (22% avec les actes *contact* et *remerciement*), par opposition à la valeur réflexive de l’autre, introduite par l’exposé d’un problème (« *Faut-il bien ouvrir plusieurs dossiers quand dans une famille certains enfants ont des pères différents ?* »), dominée par les sphères *évaluation* (42% avec les actes : *prendre position, valider, critiquer*) et *information* (29% avec les actes *expliquer, expliciter*).

## 5.2. L’étude des actes de parole dans la réunion publicitaire

### **Méthode**

Cette même catégorisation en actes de parole a été investie dans l’analyse de la réunion publicitaire. Chaque acte y a été numéroté, attribué à un énonciateur et "étiqueté" sous la forme d’une sphère et d’un nom d’acte à l’intérieur de cette sphère. Une intervention

---

<sup>11</sup> *L’information* rassemble les actes visant à caractériser les objets, états du monde ou leur relation dans le but de faire savoir (ex. : informer, rectifier, expliquer, expliciter, exemplifier). *L’évaluation* concerne tout acte exprimant une appréciation sur les objets et états du monde (ex. : évaluer, prendre position, valider, invalider, critiquer, justifier, donner un avis). *L’interaction* qualifie tout acte visant à la co-élaboration des identités et mettant en jeu les statuts et les faces des partenaires (ex.: conforter, désavouer, atténuer, complimenter, remercier). *L’action* concerne tout acte incitant autrui ou soi même à agir sur le monde ou sur un interlocuteur (ex. : déclarer, proposer de faire, inciter ou exhorter ou s’engager à faire). *Le contrat* comprend tout acte visant à gérer et à réguler la communication en fonction des buts et des enjeux d’action (ex. : établir le contact, réguler).

(ou "tour de parole") pouvait ainsi contenir plusieurs actes de parole, mais un acte de parole était porté par une seule intervention. Par ailleurs, comme cela avait été proposé par Croll (1993), un traitement par thèmes (et par focalisations) des objets discursifs a été effectué afin de permettre de faire émerger la structure des interactions. Nous définissons le thème comme « ce à propos de quoi on parle, domaine cognitif ouvert par un propos sans pour autant qu'en soient fixées des bornes » (*ibid.*, p. 134). Une focalisation est un point de vue ou un élément particulier discuté à l'intérieur d'un thème, qui offre la possibilité de glisser, à l'intérieur du même contenu thématique, sur une focalisation différente, via une nouvelle intervention directrice d'échange. Une intervention est dite « directrice d'échange » (IDE) lorsqu'elle introduit un thème et, à l'intérieur de ce thème, une focalisation et que cette introduction est réussie, c'est à dire que la focalisation ainsi désignée devient un sujet de conversation pendant plusieurs tours de parole. La clôture des focalisations abordées, marquée par une nouvelle IDE, est particulièrement intéressante à observer car elle permet de juger si un accord – ici utilisé au sens d' "issue de l'argumentation" (Baker, 1996) – a été trouvé, ne serait-ce que provisoirement. Ainsi, un accord sera décelé dès lors qu'une focalisation fera place à une autre après avoir été conclue de façon explicite ou tacite.

**Résultats**

Sur les 1134 actes de parole catégorisés, 40% relève de la sphère de l'évaluation, les sphères de l'interaction et de l'information apparaissant à hauteur d'environ 20% chacune, alors que celles de l'action et du contrat se situent en dessous de 10%. La figure 5 indique comment ces sphères se répartissent et par types d'actes.

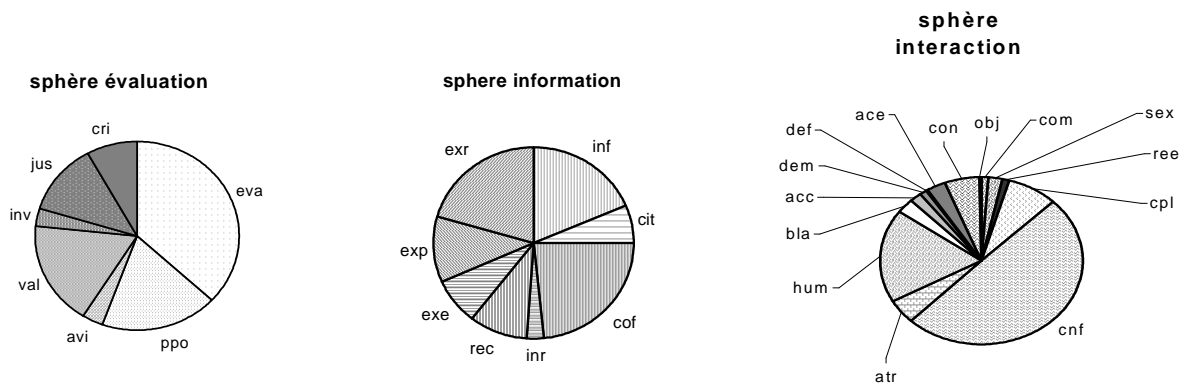
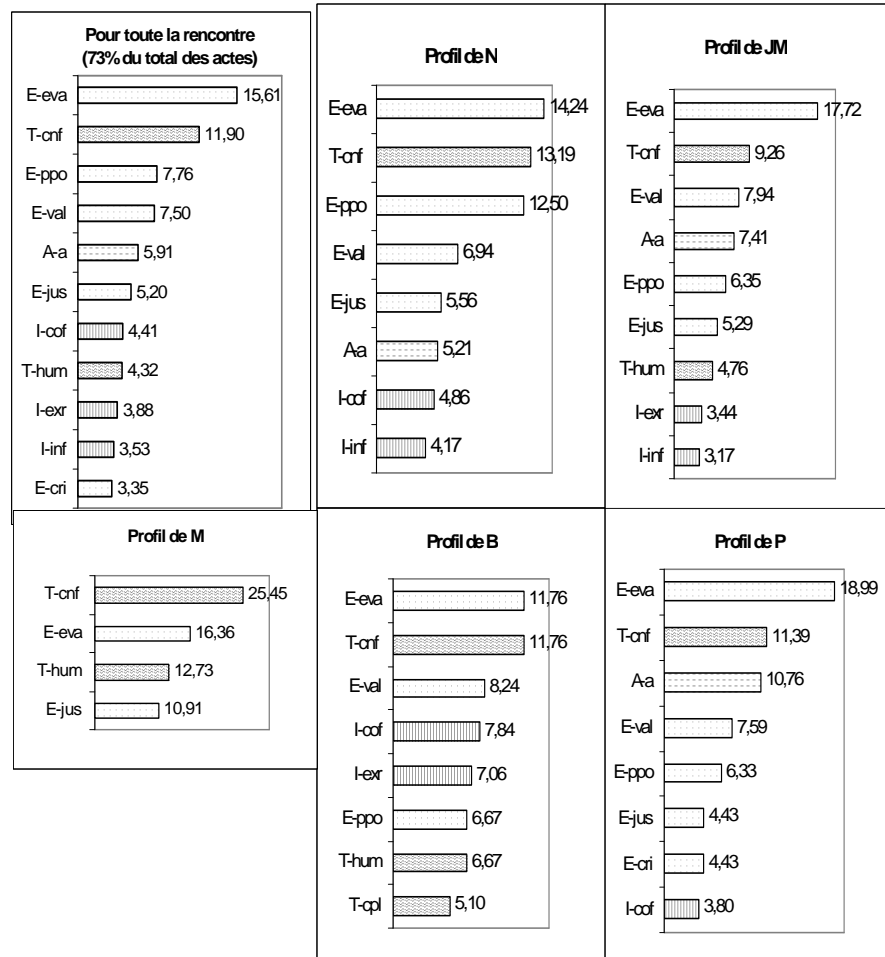


Figure 5 : Part des différents types d'actes dans les principales sphères

La participation des acteurs-locuteurs à la réunion est très disparate (cf figure 6). En nous attachant au détail du codage des actes à l'intérieur des sphères, nous avons tenté de dégager des profils (ou "rôles interlocutifs"). P. produit peu d'actes de parole (14%) et ses interventions sont brèves. Emettant plus de critiques que la moyenne, il est le plus gros producteur de propositions d'action, il est aussi le seul à gérer explicitement la situation de communication. Animateur, il recentre à plusieurs reprises le thème des discussions, propose l'ouverture et la clôture de la réunion.

Figure 6 : Part des principaux actes de parole observés (en % du total d'actes prononcés)



Prenant souvent la parole et tenant de longs monologues (avec 33% des actes), *J-M.* met en récit son point de vue en utilisant des exemples et des mises en situation. Propose des choix, des corrections, et des actions "à faire", il produit peu de demandes et de sollicitations d'actes. Dès qu'il prend la parole, on l'écoute évaluer, prendre des positions, se justifier et faire des propositions d'actions. Ayant un jugement sur tout, et tenant à le faire connaître et accepter, il mène la réunion. Avec 25% des actes de parole, *N.* se distingue par le fait qu'elle produit deux fois plus de prises de position que les autres en matière d'évaluation et qu'elle ne participe jamais aux plaisanteries. Elle se montre déterminée lorsqu'elle cherche à "faire passer" une idée, s'opposant souvent à *J-M.* Ses propositions d'action constituent tout de même une part non négligeable de ses interventions, de même que ses requêtes visant à obtenir des précisions sur les objets dont on parle. *M.* au profil très différent de celui de *J.-M.*, se distingue par son effacement : il prend rarement la parole, et ne le fait que brièvement (5% des actes). Ses actes de parole sont peu variés, il ne prend guère position, ne fait aucune interruption et ne propose pas d'actions. En revanche, il produit un taux élevé de plaisanteries et de justifications, donnant des garanties, appuyant et encourageant les évaluations. Avec 22% des actes, *B.* se distingue par une sur-représentation de la sphère

« information », avec une prépondérance des actes de confirmation, d'explicitation et d'information. À l'origine de nombreuses interruptions, il recourt assez peu aux actes évaluatifs, et produit par ailleurs peu de propositions d'action. Plutôt que de chercher à faire entendre sa position, il tente d'identifier le point d'accord le mieux partagé en manifestant son attention aux locuteurs et en sollicitant les informations qui lui manquent pour dégager un consensus.

Pour dégager la structure des épisodes négociatifs, nous avons considéré une succession de 38 thèmes abordés dans la discussion, lesquels ont été divisés en 82 focalisations au total, chaque thème pouvant comprendre plusieurs focalisations. Chaque focalisation est qualifiée par une description du type d'acte(s) interlocutoire(s), impliqué(s), de son énonciateur, de son contenu (l'idée générale de la focalisation). Ce découpage nous a permis de repérer, à travers l'enchaînement temporel des propositions, trois manières de parvenir à un accord : celles qui se réduisent à des évaluations, celles qui nécessitent des "arrangements" et celles qui engagent une négociation.

Dans le cas de ce qu'on a appelé *les accords simples*, le jugement collectif est bref : il suffit d'annoncer une évaluation positive ou négative (critiques, moqueries, rires... pour 40% de l'ensemble) ou une proposition (conserver ou, plus souvent encore, éliminer une création) pour que celle-ci soit ratifiée (explicitement ou tacitement) par les participants. Ces accords qui représentent un tiers de l'ensemble, consistent à déclarer un avis que l'on sait d'avance partagé. Dans le cas de ce qu'on a appelé *les accords de type mises au point*, comme les avis sont initialement moins unanimes, il apparaît nécessaire, non seulement d'énoncer son avis, mais aussi de faire des propositions ou de comprendre celles des autres participants pour trouver un point d'accord. Par exemple, une focalisation peut commencer par une évaluation négative sur la qualité du visuel du produit ; elle est suivie d'une demande d'explication, puis d'une proposition d'amélioration. Ce type d'accord est le plus fréquent, il est observé dans la moitié des cas. Enfin, dans le cas des *accords négociés* – qui ne concernent que trois focalisations – il ne suffit plus ni de donner son avis sous forme d'évaluation, ni de chercher à comprendre les autres. Les acteurs deviennent des contradicteurs : à partir des positions qu'ils énoncent, ils cherchent à argumenter en campant parfois sur leurs positions afin "d'emporter le morceau". On assiste alors à une véritable négociation qui prend la forme de longs développements argumentatifs assortis d'attaques de faces. Par exemple, on relève l'enchaînement suivant : une simple prise de position, rapidement contredite, une requête, une argumentation basée sur un exemple, une nouvelle requête, une tentative de conciliation, une argumentation-conciliation, une validation. Ces accords diffèrent des précédents par leur longueur : les trois séquences relevées constituent à elles seules plus de 20% de la réunion ! Notons que les actes de parole des sphères actionnelles et contractuelles y sont deux fois plus fréquents que la moyenne tandis que ceux de la sphère informationnelle y sont huit fois moins fréquents.

Cette caractérisation structurelle nous amène à confirmer les rôles interlocutifs que nous venons d'esquisser. En effet, lorsque l'on s'intéresse aux énonciateurs, il apparaît clairement que B. ne cherche pas à faire "passer" ses propositions et qu'il se place volontiers comme soutien de N., équilibrant ainsi les "forces" lors des accords négociés. M. ne fait aucune IDE, il semble apporter un soutien inconditionnel à J-M. qui apporte les solutions, initie et valide (parfois seul) une grande partie des décisions. Il produit avec N. une très grande partie des IDE. Lors des décisions négociées, il produit de longs monologues qui amènent ses interlocuteurs à accepter son point de vue. Il est par ailleurs un interlocuteur

privilegié car c'est lui qu'il faut convaincre avant tout pour pouvoir faire accepter une proposition. Il est, enfin, le contradicteur attiré de N. ; c'est lui qui refuse une grande partie des requêtes de cette dernière, ce qui renforce son pouvoir sur les décisions prises. N. occupe une place importante dans de nombreuses décisions en ce qu'elle s'oppose, et souvent seule, à J-M. Enfin, P. encadre la réunion de manière distante sans chercher à faire valoir son point de vue. Il est amené à plusieurs reprises à trancher un débat, à donner un argument de poids dans une décision ou à recentrer l'objet de la discussion. Garant de l'avancement de la réunion, il en provoque les temps forts (recentrages, conclusion, clôture).

### **Discussion**

On aura noté la prédominance, au cours de cette réunion, des actes consistant à évaluer les objets du monde. Établir une sélection de propositions créatives revient à former des jugements de valeur fondés sur des croyances et/ou des normes. Se mettre d'accord sur des décisions implique donc un consensus sur *ce qu'il faut penser*. Il est par ailleurs intéressant de constater qu'à travers la sphère de l'action, *ce qu'il faut faire* est souvent décidé lors d'accords de type "mise au point", les plus gros utilisateurs de cette sphère apparaissant comme ayant le plus de poids dans les prises de décision. Ensuite, on pourra relever l'importance des actes visant à rechercher l'établissement et le maintien de l'intercompréhension (conforter, manifester son adhésion, valider le contenu ou le jugement d'un acte précédent, faciliter le contact ou assurer la bonne entente). Ces actes peuvent être spécifiés par leur visée "collaborative" par opposition à une visée qui serait "agonale": peu nombreux, les partenaires se connaissent bien et travaillent souvent ensemble, ce qui facilite la cohésion du groupe autour de la tâche (en témoignent les plaisanteries). De fait, bien que la réunion soit "réussie" d'un point de vue fonctionnel car elle permet de passer d'une vingtaine de propositions créatives à la sélection de quelques-unes et elle donne satisfaction aux participants, on peut pointer ce qui s'apparente à un conflit de "places" entre deux interlocuteurs : J-M. refuse à N. son aval hiérarchique et sa légitimité pour produire des arguments pertinents dans le cadre de la création publicitaire et N. conteste à J-M. son rôle de meneur dans la réunion, tout en reconnaissant en lui l'interlocuteur privilégié qu'il faut convaincre.

En somme, la théorie des actes de parole s'est avérée pertinente pour l'étude de la collaboration dans une réunion de travail. Premièrement, elle a permis d'établir les rôles interlocutifs des participants. Deuxièmement, elle a fourni des outils) pour mettre au jour la structure des interactions, ce qui est conforme à la proposition de Chabrol et Bromberg (1999) qui suggéraient d'établir d'abord une catégorisation microscopique, pour pouvoir ensuite dégager les visées énonciatives des participants en référence à la structuration de l'ensemble des échanges. S'il ne paraît pas envisageable de chercher à généraliser nos observations à partir d'une seule situation, au demeurant singulière, nous considérons cependant que l'utilisation de la théorie des actes de parole devrait permettre des comparaisons futures entre les situations et entre les rôles interlocutifs. De telles comparaisons devraient progressivement amener à enrichir notre compréhension des processus langagiers déployés dans les réunions de prise de décision.



### 5.3. Partage de l'activité conversationnelle dans le dialogue mixte de résolution de problème

#### **Indicateurs de l'analyse et hypothèses**

Pour cette étude, le codage a porté sur certains des paramètres quantitatifs et qualitatifs des interactions qui avaient déjà donné lieu à des résultats différenciés selon le sexe et qui pouvaient être aisément comptabilisés pour ce corpus. Au plan discursif, on a répertorié : a) le nombre de tours de parole et de mots comme indicateurs de la fréquence et du volume des interventions, b) le nombre d'interruptions et de chevauchements comme indicateurs des formes de simultanéité des paroles émises par les deux interlocuteurs, c) le nombre de questions et de confirmations minimales comme indicateurs des formes de participation au travail conversationnel. Par ailleurs, l'analyse de la co-résolution au sein des tâches a pris appui sur : a) l'identification de l'initiateur du dialogue, b) l'identification du(des) partenaire(s) prenant en charge l'essentiel de la démarche de résolution (notamment l'éviction des réponses erronées *non p* et *q* et de la solution *non q*, plus discriminante que la réponse *p*, évidente ici), c) l'identification du(des) partenaire(s) énonçant la réponse au problème à la demande de l'expérimentateur. En cas d'authentique co-résolution ou co-énonciation, nous avons admis la possibilité d'accréditer chacun des partenaires d'une réponse sur ces deux indicateurs dès lors qu'il était difficile de décider lequel était le plus impliqué.

En référence aux travaux de Zimmerman et West (ibid.), on s'attendait à ce que les pratiques conversationnelles masculines se caractérisent par des prises de paroles plus fréquentes et/ou plus longues que celles des femmes (H1), et par une propension plus grande à interrompre les femmes que celle des femmes à leur égard (H2). Parallèlement, suite aux travaux de Fishman (ibid.), de Lakoff (1975) et de Werner (ibid.), les pratiques conversationnelles féminines devraient se caractériser par un plus grand nombre de questions (H3) et de confirmations minimales (H4). En outre, on s'attend à ce que les hommes soient plus enclins à faire état de la solution commune lorsque celle-ci est requise par l'expérimentateur, ceci bien que les problèmes soient cognitivement traités de manière comparable par les représentants des deux sexes (H5).

#### **Principaux résultats**

D'une durée toujours inférieure à 5 mn, les échanges au sein des dyades comportaient entre 7 et 25 tours de parole. Ils ont tous débouché sur l'énoncé de la solution exacte.

	Tours	Mots	Interruptions	Chevauchements	Confirmations	Questions
Hôtesse	7.62 (2.96)	101.46 (78.21)	.66 (.66)	.77 (.83)	2.38 (1.98)	1.15 (1.62)
Stewards	8.00 (3.42)	110.38 (67.29)	1.23 (1.30)	.69 (.95)	.77 (1.30)	.62 (.96)

Tableau 8 : valeurs moyennes (et écarts-types) des indicateurs conversationnels par sexe

Ni la fréquence ( $t_{(24)} = -.31$ ,  $p < .76$ ), ni le volume moyen des interventions ( $t_{(24)} = -.31$ ,  $p < .76$ ) ne variaient selon le sexe des locuteurs (cf tableau 8). En ce qui concerne la simultanéité des paroles émises par les partenaires, si les chevauchements sont apparus non différenciés selon le sexe ( $t_{(24)} = .22$ ,  $p < .83$ ), les interruptions ont été deux fois plus souvent pratiquées par les stewards ( $m = 1.23$ ) que par les hôtesse ( $m = .66$ ), la différence se révélant significative ( $t_{(24)} = -1.90$ ,  $p < .06$ ). Du point de vue des formes de participation au travail

conversationnel, on a relevé deux à trois fois plus de confirmations minimales de la part des hôtesse (m=2.38) que de celle des stewards (m=.77), avec une différence significative ( $t_{(24)}=2.46$ ,  $p<.02$ ). En revanche, bien que dans notre corpus les questions aient été posées plus souvent par les hôtesse (m=1.15 contre m=.62 pour les stewards), cette variable n'a pu être différenciée selon le sexe des locuteurs ( $t_{(24)}=1,03$ ,  $p<.31$ ).

Attribuable à huit stewards et à cinq hôtesse, l'initiation du dialogue de résolution n'observe pas de lien avec le sexe des sujets ( $X^2_{(1)}=1,39$ ,  $p<.22$ ). De même, la prise en charge de la résolution, imputable à neuf stewards et à neuf hôtesse (compte-tenu de l'authentique co-résolution de 6 dyades) apparaît indépendante du sexe. En revanche, l'énonciation de la solution, effectuée par treize stewards et par six hôtesse (en comptant les 6 dyades ayant co-énoncé la solution), apparaît liée au sexe du locuteur ( $X^2_{(1)}=9,56$ ,  $p<.003$ ). Il est remarquable de constater qu'aucun des stewards ne s'abstient d'énoncer (ou de co-énoncer) la solution, alors même que trois d'entre eux ont peu participé à la résolution cognitive du problème et que six l'ont co-résolu. Inversement, sept hôtesse s'abstiennent d'énoncer la solution alors même que deux d'entre elles ont résolu le problème seules, deux autres l'ayant co-résolu.

### **Discussion**

Nous avons posé cinq hypothèses : on attendait une plus grande fréquence et/ou longueur des interventions (H1) et une plus grande propension aux interruptions (H2) chez les hommes, de plus nombreux questionnements (H3) et davantage de confirmations minimales (H4) chez les femmes, ainsi qu'une plus forte tendance à prendre en charge l'énonciation de la solution chez les hommes (H5). Trois d'entre elles sont compatibles avec les données. Contrairement à ce qui a été observé en situation naturelle dans d'autres études, le volume et la fréquence des contributions masculines se révèlent en tous points semblables à ceux des contributions féminines. Si les hommes parlent autant que les femmes dans notre étude, ils le font autrement, en interrompant volontiers leur partenaire, le plus souvent pour imposer leur mode d'entrée en matière de résolution – comparable ici selon nous à un thème de discussion dans un dialogue libre – parfois aussi pour corriger une erreur de raisonnement ou une omission. S'il arrive que les femmes interrompent aussi leur partenaire masculin, elles le font moins souvent. Ce résultat confirme clairement ce qui a été observé dans d'autres situations depuis trente ans.

Ce qui est plus original dans notre étude, c'est la tendance différentielle des deux sexes à acquiescer les dires du partenaire : les femmes recourent davantage aux confirmations minimales de ce que les hommes avancent – jamais à tort il faut le souligner. Ce résultat corrobore celui de Fishman (ibid.), laissant penser que les femmes sont plus enclines à assurer le travail conversationnel indispensable à la bonne continuité des échanges et à la fluidité de ce qui se co-construit au plan résolutoire. Bien que ce résultat soit non significatif, les hôtesse semblent également davantage recourir au questionnement que les stewards. Leurs interrogations portaient tantôt sur la consigne, tantôt sur la fiabilité du raisonnement soumis à leur partenaire, tantôt sur une volonté pédagogique de l'amener à « trouver » par lui-même ou à accepter la solution qu'elles ont arrêtée. L'étude mériterait d'être réitérée sur un plus large effectif pour conclure avec plus de certitude sur d'éventuelles différences hommes/femmes à ce sujet et sur la fonction du questionnement. Il nous faut toutefois signaler la variabilité des conduites verbales. Les résultats moyens rapportés ne sauraient en effet dissimuler la valeur importante de la plupart des indices de dispersion

enregistrés. Certains stewards acquiescent, questionnent et s'abstiennent de couper la parole alors que certaines hôtesse adoptent une conduite opposée (dans la dyade 9 par exemple).

Bien que l'étude ait porté sur une tâche dépourvue de caractère professionnel, il n'est pas inopportun de s'interroger sur ses possibles implications dans le travail de PNC dont la composante relationnelle est forte et souvent mise au service de la sécurité. La faculté d'élocution, la maîtrise de plusieurs langues et la capacité générale à se faire comprendre s'y révèlent primordiales en cas de problème sécuritaire rencontré à bord (Barnier, 1999). En outre, le temps réduit du vol requiert l'efficacité maximale de l'équipage. Celui-ci n'étant généralement constitué qu'une heure avant le décollage, le partage d'une même situation sociale, celle du service en cabine, rythmée par des gestes et des paroles bien réglés, doit permettre l'établissement rapide d'un collectif de travail. Prépondérante dans ce métier, la communication en direction de l'utilisateur et des co-équipiers ne devrait pas laisser place à des inégalités liées au sexe. Au contraire, toutes les différences devraient être lissées pour la sécurité du vol et pour le bon déroulement du travail en équipe. Qu'une inégalité de la répartition du travail conversationnel se manifeste malgré cela laisse à penser que ce phénomène devrait être plus marqué encore dans des métiers pour lesquels la communication apparaît moins centrale.

#### **5.4 Variabilité interindividuelle des dialogues tutoriels**

##### ***Hypothèses et indicateurs de l'analyse***

Pour cette étude, nos hypothèses sont les suivantes. Premièrement, on attend que les situations rencontrées lors la tournée de distribution du courrier offrent, sous l'effet des interactions entre le tuteur, l'utilisateur et l'apprenti, de réelles opportunités de retour réflexif. On suppose en particulier que l'utilisateur sert de médiateur dans la transmission de connaissances du facteur vers l'apprenti, participant ainsi à l'acquisition *in situ* de ses compétences professionnelles (Vallery & Leduc, *ibid.*). Des situations critiques caractérisées par le fait qu'elles mettent en jeu des conflits de buts dans l'interaction de service devraient pouvoir être dégagées. Deuxièmement, on attend que ces occasions de tirer profit des retours offerts par l'action ne soient pas saisies pareillement par les tuteurs. Aussi postule-t-on une variabilité interindividuelle dans la propension à faire de son activité un objet d'élaboration – par exemple, questionner ses propres manières de faire, envisager d'autres solutions que celles adoptées, distinguer des variantes dans les situations – qui conduit à exposer à l'apprenti, à travers un retour réflexif sur l'action, une part de son activité cachée (Kostulski & Mayen, *ibid.* ; Yvon & Clot, 2003). Troisièmement, on s'attend à identifier des modalités discursives différenciées chez les tuteurs – que ce soit en termes de contenus abordés (valeurs, procédures, dilemmes), d'énonciateurs convoqués, de niveaux d'élaboration et d'ajustement à l'autre – qui traduiraient une propension variable à transmettre un sens.

Conformément à nos objectifs de différenciation des modalités tutoriales, notamment au cours de situations propices à la réflexivité, nous avons sélectionné à des fins d'analyse deux types de séquences pour chaque tuteur : a) la séquence de démarrage correspondant aux tous premiers échanges en situation, supposés consacrés à l'explicitation de son activité par le tuteur à l'apprenti et b) une séquence concernant une situation complexe rencontrée qui met en jeu la relation de service et fait l'objet de questionnement et/ou d'explication spécifiques. Les séquences correspondent ici aux moments constitutifs de la tournée structurés par l'activité du tuteur. Nous avons fait en sorte de retenir par tuteur au moins un

extrait portant sur une interaction avec un usager et un extrait dans lequel il interagit avec l'apprenti.

L'analyse, empirique, se fonde sur une approche interactive et énonciative visant à caractériser les modes de production des sujets ainsi que leur manière d'investir leur propre discours ; elle concerne deux types d'interactions. Pour les interactions tuteur/usager, l'analyse du discours tutorial se borne à examiner l'énonciation, du point de vue de la forme et, du point de vue du contenu, l'application ou la transgression des règles de métier. Pour les interactions tuteur/apprenti, on analyse : a) les formes de l'activité de questionnement dans le discours de l'apprenti, à propos de situations vécues ou anticipées et b) dans le discours du tuteur : les modalités d'énonciation – qui parle ? –, les contenus évoqués – valeurs, procédures, dilemmes... – d'ajustement à l'autre – quelles modalités de réponse ou d'anticipation des questions ? Les buts spécifiques de l'apprenti sont-ils envisagés ? – ainsi que les traces de réflexivité – l'activité fait-elle l'objet d'explicitation, de justification, de comparaison, d'explicitation, de doute, de critique ? Nous allons voir que chaque professionnel inscrit son dialogue dans une manière de faire qui lui est propre, trois types de déroulements conversationnels caractéristiques entre le facteur (noté F1, F2 ou F3), l'usager (noté U) et l'apprenti (noté A) ayant pu être dégagés que nous allons illustrer maintenant.

### **Principaux résultats**

Avec F1, l'action est toujours première, la parole, reléguée au second plan, étant bien souvent sollicitée par le questionnement explicite ou l'étonnement visible de l'apprenti. De même, avec les usagers, les échanges ne sont guère encouragés comme en témoigne l'extrait reproduit ci-dessous qui constitue le premier échange de la tournée. On le voit, il est peu enclin à parler et à faire parler son activité. Bien qu'il procède à plusieurs entorses à la prescription, il s'en explique peu et ne donne pas à voir les éventuels dilemmes auxquels les situations rencontrées peuvent confronter. Lorsque des explications sont fournies – souvent à la demande de l'apprenti – elles ne portent que sur les actions qu'elles visent à justifier sans se référer aux buts poursuivis. De façon générale, l'exploitation des situations de service rencontrées reste sommaire malgré les nombreuses sollicitations de A. Il en va tout autrement de F2 chez qui la parole précède toujours et longuement l'action. Cette parole est hautement personnalisée, avec un positionnement énonciatif à la première ou à la deuxième personne le plus souvent. Contrastant avec l'excès de confiance accordé par F2 aux valeurs qui le portent et à sa propre analyse, on va trouver dans les propos de F3 une parole plus nuancée et un contrôle accru des situations. La parole adressée à A est toujours préparatoire à l'action, lui permettant de décomposer les problèmes, de disposer de solides points de repères et de regarder une même situation selon plusieurs perspectives. Non seulement F3 n'est pas contredit par les faits ou dires d'autrui, mais on le voit réaliser en actes ce qu'il a énoncé.

Nos conclusions vont dans le sens des trois hypothèses émises. Premièrement, partager une première tournée en doublure expose les partenaires à de nombreuses situations critiques : celles-ci interrogent l'activité de service accomplie, activant potentiellement des dilemmes professionnels. Ainsi, le respect des règles de distribution peut entrer en conflit avec un objectif de rapidité d'exécution, avec le souci d'arranger le client, ou au contraire avec la volonté de l'éduquer ; la tentation de « tout » distribuer expose au risque d'erreurs, une confiance excessive en soi-même et en autrui éloigne d'un traitement adéquat des éléments d'information disponibles. En outre, les faits ou les paroles échangées

avec l'utilisateur peuvent parfois confirmer, parfois infirmer le bien-fondé des démonstrations faites à l'apprenti. Deuxièmement, si ces possibilités d'action réflexive émergent bien des situations, ce qui devrait les rendre accessibles à chacun des tuteurs, tous ne s'en emparent pas. Le retour sur les situations difficiles avec l'apprenti pour en dégager les éléments signifiants demeure plutôt exceptionnel. L'un des tuteurs apparaît peu enclin à expliciter ses dilemmes, un autre les analyse uniquement en référence à ses valeurs et à ses représentations propres ; seul le troisième semble plus à même, par la mise à distance opérée à l'égard de lui-même et des situations, par la multiplicité des points de vue et des buts qu'il donne à voir, de transmettre une relation de service souvent objet de débats. En explicitant ses intentions avant l'action et en effectuant un retour critique sur l'action, il raisonne sur son expérience (Allal, 2007; Denoyel, 1999 ; Mayen, 2002). Troisièmement, les activités communicatives des tuteurs se révèlent nettement différenciées tant du point de vue du contenu et des modalités énonciatives que des niveaux d'ajustement à l'apprenti. Ainsi, l'un se réfère exclusivement aux aspects procéduraux après demande insistante de l'apprenti. Il le fait de façon souvent impersonnelle avec une utilisation de la première personne limitée à l'exposé des routines. Un autre privilégie, en parlant surtout à la première du singulier ou du pluriel l'évocation de ses valeurs et de celles du métier (« nous », « on », « tu » signifiant ici « il faut ») pour justifier à l'avance ses actes. Le troisième se réfère plus volontiers aux dilemmes de l'activité. Pour ce faire, il convoque trois types d'énonciateurs ; « je » assume les décisions personnelles, « tu » prend en compte l'activité à venir de l'apprenti compte tenu de sa situation propre (distinguée de la sienne), « il est important » ou « on doit » réfère aux règles de métier (la nécessaire confidentialité notamment). On notera aussi qu'en anticipant les questions que l'apprenti pourrait se poser, il s'ajuste sans cesse à lui, l'amenant à se projeter dans son activité future.

### **Discussion**

Notre étude s'est centrée sur l'activité communicative du tuteur, de l'apprenti et de l'utilisateur dans le cours de l'action, face aux aléas rencontrés dans la relation de service. Quel sont ses principaux intérêts ? Quel pourrait être son apport pour le tutorat et, plus généralement, pour les pratiques d'alternance ? On voudrait tout d'abord souligner l'intérêt d'une méthode qui a consisté à saisir les communications verbales en situation et à les analyser en références à quelques situations critiques propres au métier et aux savoirs mobilisés en contexte. Une telle approche est illustrative des courants de l'action située et de la cognition distribuée (Conein & Jacopin, 1994). En outre, elle témoigne du fait qu'au-delà d'une simple catégorisation des thèmes abordés dans l'interaction tutorale, il est utile d'examiner dans le détail la fonction de ces thèmes et la manière dont ils sont énoncés au sein même du processus interactionnel. Non seulement c'est dans l'interaction que le tuteur extrait des situations données à voir à l'apprenti les éléments pertinents mais c'est à travers elle qu'il régule plusieurs ordres parfois contradictoires : les règles prescrites, les normes inhérentes au métier (honnêteté, confiance ...), les règles d'action qu'il se donne. C'est donc à partir de l'interaction que l'apprenti peut donner sens à des situations et des pratiques parfois déroutantes.

En référence au terrain, on a vu combien la situation de travail se révélait potentiellement riche et propice aux apprentissages *in situ*. Comme l'une des clefs de la pédagogie par alternance repose sur l'analyse différée des situations de travail rencontrées, il pourrait se révéler fécond de mieux y préparer tuteurs et apprentis. On pourrait chercher à

développer l'activité réflexive des futurs tuteurs en les amenant à considérer aussi l'apprenti comme destinataire possible de leurs interrogations ; on pourrait par ailleurs chercher à développer la capacité des apprentis à questionner l'activité des tuteurs. Permettre, comme on l'a fait dans cette étude, à l'apprenti de côtoyer plusieurs tuteurs, et à ceux-ci de confronter leurs pratiques tutorales sur la base d'images filmées devrait constituer un pas dans cette direction. C'est en effet par la médiation de plusieurs autres, ici usager, tuteur ou apprenti, que l'on pense pouvoir introduire une rupture productive entre le professionnel, le monde qu'il décrit, ses actions et interactions.

## 5.5 Place et formes de la confiance dans le dialogue conseil

### **Indicateurs de l'analyse et hypothèses**

Pour cette étude, une revue de la littérature consacrée à la confiance comme genre interactionnel nous avait permis de repérer plusieurs caractéristiques linguistiques empiriques susceptibles de constituer des marqueurs linguistiques de la confiance (Filliettaz, 2007; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2007 ; Traverso, *ibid*). Nous avons référé ces caractéristiques à la spécificité de la situation d'entretien de conseil en orientation (Grossen & Salazar Orvig, *ibid.* ; Grossen & Trognon, *ibid.*, Guichard & Huteau, *ibid.*) Une fois ces marqueurs de la confiance en entretien de conseil définis, ils ont fait l'objet d'une recherche systématique dans notre corpus, de sorte que des séquences caractérisées de paroles échangées sur le mode de la confiance en soient extraites. Conformément à ce que prévoit Kerbrat-Orecchioni (2005), chacune d'elles était susceptible de se présenter : a) comme un acte de langage si la confiance se limite à un énoncé, b) comme une activité discursive prenant la forme d'une argumentation ou d'un récit si elle s'étend sur de plus longues séquences, c) comme un événement communicatif si elle est coextensive à l'interaction comme dans les scènes de confiance du théâtre classique.

Les marqueurs langagiers de la confiance retenus sont les suivants. La confiance étant conçue comme un moment dialogique, des marqueurs d'ouverture devraient en indiquer l'émergence. On recherche en particulier la présence de propos préliminaires et de précautions oratoires (hésitations, pauses, « je ne sais pas si nous pouvons en parler »...) qui signalent une rupture conversationnelle. Du point de vue du contenu, la confiance n'est pas nécessairement marquée par un glissement thématique comme dans le cas d'une conversation ordinaire (Traverso, *ibid.*), mais plutôt par un changement de registre indiquant qu'un pas de plus franchi vers l'intime. La majeure partie de l'entretien de conseil étant traversée par un discours autocentré, on cherche à identifier le moment d'entrée en confiance par une tentative d'apport d'informations nouvelles (secrètes ou très personnelles), cet épanchement pouvant paraître ou non déplacé dans le cadre de cette interaction.

Dans sa phase de déploiement, le discours du confieur devrait être caractérisé par un registre thématique associé à l'intime et au « difficile à dire » (Pop, 2007). Ce discours pouvant être accompagné de traces d'affects, nous recherchons l'emploi groupé de répétitions, de pauses et d'allongements, d'interjections, l'intensité intonative et énonciative ou la désorganisation syntaxique indiquant généralement l'émotion (Plantin, 2003). L'emploi de marques du moi et l'absence de marques de modulation signalent aussi que le discours est exclusivement autocentré. A l'inverse, les conseillers devraient produire un discours hétérocentré. Pour qualifier la manière dont ceux-ci participent à l'entrée, au déploiement et à la

clôture de la confiance, on examine si leur registre sémantique fait écho ou se situe en rupture avec celui du consultant au travers de l'usage des hétéro-reformulations, des marques de questionnement et de feed-back. On examine si les conseillers accompagnent la confiance jusqu'à inciter l'épanchement en usant par exemple de formes axiologiquement marquées (« tellement, vraiment,... »). On recherche dans tous les cas une modification de l'agencement interlocutif (Traverso, *ibid.*) attestée par une répartition plus nettement asymétrique des tours de parole et de la nature des interventions entre le conseiller et le consultant.

Parmi l'ensemble des moments confidentiels isolés, certains ont été décrits dans leur fonctionnement interactionnel et énonciatif en vue d'identifier à la fois des régularités ou des invariants dans l'énonciation de la confiance, mais aussi des différences liées aux situations et aux pratiques individuelles. Se centrant sur les modes d'entrée en confiance, sur son énonciation par le consultant et sur son traitement par le conseiller, on a posé deux hypothèses. D'une part, on s'efforce de montrer, à travers plusieurs illustrations, à quel point la confiance est une *activité co-gérée*. Introduite par le confieur, son déploiement devrait dépendre de la posture d'écoute adoptée par le confident. Comme on l'a vu, une telle posture devrait au préalable prendre appui sur la ratification, par le conseiller, de l'espace discursif ouvert par le consultant. Si le dévoilement de soi est un indice d'émergence potentiel de la confiance, seule sa ratification initiale et progressive dans l'échange par le conseiller permettra d'ancrer réellement la confiance dans l'entretien de conseil. D'autre part, comme l'entrée en confiance est censée s'accompagner de déplacements thématiques (ou changements de registre), le problème de leur validité au sein de l'espace discursif institutionnel établi est censé se poser. Nous nous efforçons de montrer que ces déplacements peuvent être attendus dans le cadre des entretiens de conseil en orientation et contribuer à nourrir potentiellement l'objet de travail qui réunit les participants.

### **Résultats**

Comment émerge la confiance dans l'entretien de conseil ? Et, une fois installée, comment se déploie-t-elle ? Les exemples analysés, choisis parce qu'ils constituent des modalités prototypiques d'entrée en confiance dans notre corpus, nous permettent de dégager quelques caractéristiques des confidences échangées en entretien de conseil en orientation.

- a) Le cadre de l'entretien de conseil en orientation peut suffire à les initier. Du fait qu'il ouvre un espace de confidentialité et qu'il nourrisse des attentes personnelles chez ses protagonistes, il prédispose en quelque sorte à leur émergence.
- b) Toutefois, une confiance ne survient jamais en cours d'échange sans que des traces de ratification mutuelle n'en jalonnent l'entrée négociée. Ainsi, même lorsqu'elle s'énonce en un tour de parole, elle est précédée de précautions oratoires et d'un changement de mode énonciatif qui viennent sceller l'entrée en confiance.
- c) C'est pourquoi, à la différence d'un simple mouvement de dévoilement de soi, son accomplissement est étroitement lié à l'attitude de l'allocutaire qui peut entraîner aussi bien son déploiement que son avortement.
- d) Une fois la confiance initiée conjointement par les allocutaires, la forme de son déploiement aussi bien que son contenu peuvent prendre des tournures variées, lesquelles échappent souvent, en grande partie, au conseiller alors même qu'il a contribué à la faire émerger. Tournés vers le passé (moments clés de l'existence), vers le présent (abattement,

colère), ou vers l'avenir (peurs), les moments de confiance peuvent présenter des tonalités tantôt sombres, tantôt légères. Bien qu'ils lient les partenaires dans un partage de la subjectivité, ces moments peuvent prendre des formes inattendues : tantôt très fugaces, tantôt étalés sur toute une longue durée, ils peuvent aussi ressurgir à plusieurs moments d'un même entretien.

### **Discussion**

Pour cette étude, En donnant à voir la façon dont la confiance émerge et se déploie dans l'entretien de conseil en orientation, on a dégagé quelques-uns de ces invariants en même temps qu'on a mis l'accent sur la diversité des formes prises et de la place occupée par la confiance dans l'échange. Conformément à notre présupposé dialogique et aux travaux menés dans le cadre de la conversation ordinaire (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2007), on a montré que, dans sa phase d'émergence, la confiance est toujours le fruit d'une activité conjointe. De fait, entrer en confiance, c'est entrer dans une interaction qui engage relationnellement et discursivement les partenaires. Mais, loin d'apparaître aussi dénuée de finalité qu'elle peut l'être dans d'autres contextes, la confiance revêt une signification particulière dans le cadre de l'entretien de conseil en orientation. Une fois enclenchée, on peut se demander ce qu'elle produit pour cet entretien et pour le contrat de communication qui lui est associé. Quelles sont les répercussions de la confiance ? Que faire de son contenu ? Peut-il devenir un objet de travail et, si oui, à quelles conditions ? Doit-il exclusivement rester la « propriété » du consultant ? Finalement, la confiance est-elle toujours légitime dans un entretien de conseil en orientation ?

Nous voudrions évoquer ici quelques possibles implications de notre analyse pour les professionnels du conseil : le cadre de ces entretiens se révélant favorable à l'émergence et au déploiement de la confiance, que pouvons-nous suggérer de l'impact de celle-ci sur la conduite de l'entretien de conseil en orientation ?

On peut parler d'efficacité de la confiance dans les entretiens au sens où – nos exemples en témoignent – les consultants produisent à travers l'échange ce qu'ils n'auraient sans doute pas produit seuls. Mais, si la confiance est initiée conjointement avec le conseiller, le sens se trouvant alors co-travaillé par les interlocuteurs (Lhotellier, *ibid.*) une fois qu'elle commence à se déployer, le conseiller ne laisse-t-il pas alors le consultant déployer seul son propos et prendre ainsi la main sur le contenu et sur le degré d'élaboration de ce qui se dit ? Dès lors, Le consultant s'engage dans une activité réflexive sur une part intime de son vécu. Cette activité, qu'il conduit le plus souvent seul en ce moment de l'échange, devrait laisser des traces sur les représentations qu'il a de lui-même. Bien que le conseiller reste alors en retrait, on doit admettre qu'il a doublement contribué à faire émerger la confiance et le sens qui s'y construit : en offrant un contrat de communication qui lui est propice d'une part, et en ratifiant la parole confidentielle du consultant d'autre part. D'un point de vue constructiviste, on peut considérer que le conseiller se trouve alors engagé aux côtés du consultant, dans les représentations consécutives à l'énonciation de la confiance par ce dernier. La confiance constitue alors un objet central du travail accompli par la parole, en ce qu'elle alimente le travail d'élaboration du consultant. Il se pourrait qu'en l'amenant à transformer une préoccupation en occupation, cette mise en récit puisse l'aider à avoir davantage prise sur sa vie (Guichard, 2005 ; Savickas et al., 2009).



## 6. Bilan

On le voit, les travaux décrits dans cette section sont profondément empiriques. Dépourvus d'une ossature théorique qui les relierait fortement les uns aux autres, ils constituent autant de directions ou terrains que nous avons explorés en tentant de nous doter d'approches méthodologiques objectivables et capables de déboucher sur des comparaisons au sein d'une littérature souvent propre à chacun des champs explorés. C'est une limite évidente à la manière dont les recherches sur le langage au travail ont été initiées. Alors que dans le champ de l'éducation, on disposait la plupart du temps d'une théorie de la tâche formalisée en termes cognitifs, il manque sans doute ici une théorie relativement unifiée de l'action, permettant de rapporter l'interaction langagière à quelque chose de plus grand qu'elle qui ne soit pas de nature exclusivement langagière. De ce point de vue, notre contribution est éloignée des conceptions instrumentales qui voient dans la conversation une activité toujours au service d'un autre système d'activité (Kostulski, 2004 ; Rabardel, 1999). Comme le disent Boutet & Gardin (2001, p. 102), « *en situation de travail, le langage se déploie dans l'ensemble de ses dimensions anthropologiques : dimensions instrumentale, cognitive et sociale* » et il se trouve que les dimensions cognitive et, dans une certaine mesure, sociale, sont celles que nous avons placées au centre de nos analyses. Mais paradoxalement, toute aussi discutable que puisse apparaître cette a-théorisation, il nous semble qu'elle peut aussi constituer une force si l'objet donné à cette recherche réside plus dans les processus sous-jacents au fonctionnement du langage et de l'activité discursive en situation de travail que dans l'activité ou le travail en général. La visée de notre entreprise est avant tout descriptive dans ce domaine. A partir d'une conception relativement holistique des interactions de travail, on se propose de rendre compte de micro-situations choisies pour leurs caractéristiques langagières, en procédant à des analyses fines susceptibles de contribuer à une connaissance cumulative des mécanismes ou des situations examinés.

Les micro-situations choisies portent, pour certaines, sur des interactions qui réalisent à proprement parler l'activité de travail : c'est le cas du tutorat et celui des entretiens de conseil, interactions pour lesquelles les perspectives de recherches de recherches nous semblent particulièrement fécondes et utiles pour au moins deux raisons. D'une part, ce sont des dispositifs naturels mis en place par l'institution pour des professionnels qualifiés qui sont supposés, bien que certains tuteurs peinent à mettre en mots la partie la plus « incorporée » de leurs savoir-faire, mener à bien ces activités à forte composante langagière. Et, à l'instar de Grossen et Salazar-Orvig (2006, p. 11), nous considérons que « *la description des pratiques et discours à l'œuvre dans certains contextes professionnels ou quotidiens constitue un aspect essentiel de toute démarche scientifique. Elle contribue à développer une connaissance du terrain qui s'appuie sur des pratiques réelles des acteurs concernés et constitue à ce titre une base d'orientation nécessaire à toute pratique. Elle trouve par conséquent sa place dans une recherche à visée de production de connaissances aussi bien qu'à visée applicative* » D'autre part, dès lors que les professionnels acceptent de soumettre leur pratique à l'analyse – ce qui doit déontologiquement parler faire l'objet d'une explicitation – le dispositif d'observation mis en place, minimal (un simple magnétophone peut suffire), réduit le risque de perturbation de l'activité engendrée par la présence du chercheur. Il est entendu que, tout aussi peu visible qu'il cherche à se faire, ce dispositif a toujours des effets sur le déroulement naturel du cours d'action. Simplement, dès lors qu'elle est proférée à l'attention des « clients » ou des pairs, la parole des sujets, même enregistrée, nous semble

plus authentique que celle qui s'adresse directement aux chercheurs, laquelle relève explicitement de ce que certains appellent la reformulation (cf chapitre 5, § 2.1). D'autres micro-situations concernent des interactions qui sémiotisent à l'attention des pairs une part du travail peinant à se dire autrement : c'est le cas des interactions médiées sur ordinateur dans le cas d'une liste de discussion, intéressantes car elles ouvrent sur la dimension sociale que nous avons aussi commencé à investiguer avec l'analyse d'une réunion de travail. Les aspects institutionnels, organisationnels, actionnels tout autant que les rapports de place viennent alors occuper une place de premier choix dans l'analyse, ne serait-ce que pour permettre de saisir un contexte qui, selon Grosjean (2005, p. 81) « *n'est (donc) pas à rechercher à l'extérieur de l'interaction : en tant que situation, il est configurant et il est simultanément configuré par les interactions et les activités des participants qui définissent la situation au fur et à mesure du déroulement de cette situation* ».

Pour finir, il nous faut revenir sur un aspect qui s'est avéré décisif dans le déplacement d'objet rencontré avec le passage des interactions éducatives aux interactions de travail. On l'a dit, le travail s'insère, de façon bien plus déterminante que l'éducation, dans des contextes organisationnel et institutionnel qui orientent fortement l'activité. Cela a des conséquences méthodologiques majeures. L'expérimentation ou la quasi expérimentation dont nous pensons qu'elles sont très utiles lorsque, loin de réduire l'objet étudié – ici la communication – en autant de parties élémentaires, elles s'inscrivent dans une conception holistique de cet objet considéré comme complexe, en permettant de tester selon une démarche hypothético-déductive des hypothèses fines relatives à des processus, sont presque toujours réalisables dans le champ de l'éducation. C'est beaucoup moins vrai dans le champ du travail. C'est la raison pour laquelle, d'une part, le fait d'englober dans son champ d'études l'éducation et le travail permet de pouvoir, dans certains cas, soumettre les mêmes processus aux méthodes les plus appropriées en changeant de domaine d'application. Par exemple, nous entendons reprendre sur le terrain scolaire ce que nous avons mis en évidence auprès de professionnels en matière de dialogue mixte (cf chapitre 5, § 3.1). D'autre part, s'il s'avère impossible ou peu pertinent d'expérimenter dans le travail, alors cela ne doit pas faire renoncer à une forme d'exigence relative à la répétabilité de nos méthodes.

# Chapitre 5 - Projets et perspectives

Au terme de cet exposé, notre travail peut être examiné à la lumière de deux problématiques prédominantes dans le champ du langage, qui correspondent à deux manières de le concevoir : comme un moyen de représentation ou comme un moyen de communication. Selon qu'on se réfère plutôt à l'une ou à l'autre de ces conceptions, on peut dire que c'est la relation entre le sujet et l'objet ou la relation entre les sujets qui est centrale. Beaucoup considèrent alors qu'il appartient aux sciences cognitives de prendre en charge l'étude de l'esprit humain confronté aux textes et aux discours en décrivant en termes d'inférences la manière dont les connaissances sont élaborées et qu'il revient à la pragmatique d'analyser les discours produits en contexte, notamment sous l'angle de l'étude des conversations (Rastier, 1996). On peut aussi soutenir dans une perspective plus critique que le langage conçu comme un simple transfert d'information d'un émetteur vers un récepteur relève d'une vision purement instrumentale de la communication. Ramené à sa fonction strictement informationnelle, le langage apparaît alors neutre et indifférent aux rapports sociaux. Le problème est qu'on ne rend alors pas compte de la grande diversité des usages verbaux. Comme le signale Boutet (2010, p. 13), « *dans de nombreuses situations de communication, ce n'est pas (seulement) un usage référentiel du langage qui est fait, mais un usage de sa performativité* ». Il semble donc que l'étude de la communication référentielle, conduite à partir d'un point cognitif intra-individuel, ne puisse se passer non seulement d'un point de vue socio-cognitif permettant d'appréhender l'espace interindividuel à travers l'analyse de l'évolution temporelle des points d'accord et de divergence entre des partenaires entretenant un certain rapport de places, mais aussi d'un point de vue dialogique permettant d'analyser comment le discours des uns traverse le discours des autres dans une situation singulière.

On le voit, chercher à articuler ces problématiques et leurs ancrages disciplinaires propres n'est pas simple. A partir d'une centration sur les aspects socio-cognitifs de la communication les plus pertinents pour l'éducation et pour le travail, nous allons préciser notre perspective en nous appuyant sur l'examen de ce que diverses conceptions développées aujourd'hui au sein d'une pragmatique élargie à l'étude des aspects cognitifs peuvent offrir à nos travaux. Nous pourrons alors passer à la présentation détaillée des projets de recherche envisagés.

## 1. Une perspective pragmatique

Centrées sur l'usage du langage dans la communication et dans la connaissance, les approches pragmatiques nous semblent fournir aujourd'hui un cadre particulièrement approprié pour traiter des interactions langagières en éducation et au travail. En effet, d'une part, en se développant à partir de concepts spécifiques par rapport à ceux classiquement

impliqués dans ce champ - elles considèrent la parole plutôt que la langue, le sujet ordinaire plutôt que le sujet idéal, des unités d'analyse macroscopiques plutôt que microscopiques, un contexte concret plutôt que son absence – elles intègrent, comme on va le voir, des théories pertinentes pour la compréhension de ces dernières. D'autre part, elles permettent dans une certaine mesure d'articuler différentes disciplines, encourageant notamment l'établissement de ponts entre les points de vue propres à la psychologie et ceux propres aux sciences du langage, entre ce qui est spécifiquement linguistique et ce qui ne l'est pas. Intéressées en même temps par l'influence du langage sur le contexte extralinguistique et par les conséquences du contexte sur le langage, les approches pragmatiques conduisent en effet à poser deux questions principales : comment peut-on agir sur le monde en disant quelque chose ? Dans quelle mesure ce qui est dit dépend-il des circonstances dans lesquelles cela est dit ? En outre, partant de l'idée que la conversation constitue un cadre d'observation privilégié de l'imbrication du cognitif et du social, on a peu à peu identifié ces approches comme un moyen d'examiner les processus psychologiques en jeu dans les interactions langagières (Trognon, 1999 ; Trognon & Batt, 2010). Un bref retour en arrière sur la manière dont ces approches se sont développées nous amènera à préciser comment les psychologues s'en sont saisis.

### **1.1. Développements internes à la pragmatique**

La pragmatique issue de la théorie des actes de langage<sup>12</sup> s'est constituée de façon contemporaine aux sciences cognitives, dont la visée est de montrer comment l'esprit acquiert, développe et utilise des connaissances en s'appuyant sur la notion d'état mental. Pourtant elle est longtemps demeurée faiblement cognitive, si l'on excepte le fait que les intentions exprimées dans les actes de langage sont assimilables à des états mentaux. Certains, comme Reboul et Moeschler (1998) considèrent d'ailleurs qu'elle s'est davantage rapprochée du béhaviorisme que des sciences cognitives. Comme, selon eux, le principe d'exprimabilité proposé par Searle (1972, 1982) prévoit que tout état mental (pensée, croyance, désir, intention, etc.) peut être exprimé explicitement et littéralement par une phrase, l'observation des états mentaux se réduit à celle des phrases qui les expriment, c'est-à-dire à une observation du comportement linguistique des individus. En engageant pour de longues années la pragmatique dans une voie marquée par une vision essentiellement codique du langage, « *les théoriciens des actes de langage et ceux qui les ont suivis ont occulté tout un autre pan de la pragmatique, celui qui a trait aux processus inférentiels, au*

---

<sup>12</sup> Pour mémoire, si l'on excepte le célèbre article de Morris en 1938 qui définissait la pragmatique comme traitant des relations entre les signes et leurs utilisateurs, il faut remonter aux *William James Lectures* prononcées par Austin en 1955 pour voir posées les bases des travaux ultérieurs. Austin avait alors distingué, parmi les phrases déclaratives, certaines décrivant le monde et pouvant être évaluées quant à leur vérité ou leur fausseté et d'autres ne disant rien de l'état présent ou passé du monde, mais cherchant à le changer. Il a nommé les premières « constatatives » et les secondes « performatives », lesquelles, évaluables en termes de bonheur ou d'échec, sont à la première personne de l'indicatif présent et contiennent un verbe dont le sens correspond précisément au fait d'exécuter un acte. Il a ensuite admis que toute phrase énoncée sérieusement correspondait à l'exécution d'un acte locutionnaire – celui que l'on accomplit par le simple fait de dire quelque chose – à celle d'un acte illocutionnaire – que l'on accomplit en disant quelque chose – et parfois aussi à celle d'un acte perlocutionnaire – que l'on accomplit par le fait de dire quelque chose. Parmi ses successeurs, le philosophe américain John Searle a distingué, dans une phrase, ce qui relève de l'acte illocutionnaire lui-même, qu'il appelle le marqueur de force illocutionnaire, et ce qui relève du contenu de l'acte, qu'il appelle le marqueur de contenu propositionnel. Son autre contribution importante a consisté en une description des conditions selon lesquelles un acte illocutionnaire est ou n'est pas couronné de succès (règles préparatoires, règle de sincérité ...), cette description débouchant sur une nouvelle classification des actes de langage.

*recours au contexte et à des informations non linguistiques dans l'interprétation des phrases.* » (Reboul & Moeschler, *ibid.*, p. 18).

En se faisant « linguistique », c'est-à-dire en devenant une sous-discipline intégrée à la linguistique, la pragmatique s'est ensuite penchée sur la notion de présupposition entendue comme le contenu qu'une phrase communique sans le faire explicitement, se refusant à envisager d'interactions entre les aspects proprement linguistiques et ceux qui ne le sont pas (Ducrot, 1984). C'est pourquoi on considère souvent (Moeschler, 1999) que le premier paradigme issu de la pragmatique ayant rompu avec une conception strictement codique de la communication a été celui qu'a proposé le philosophe Paul Grice (1979, 1989). En montrant le rôle des inférences dans la communication, celui-ci a introduit un deuxième modèle de la communication, non plus codique mais inférentiel. Ce faisant, il a rapproché la pragmatique des sciences cognitives, notamment de la psychologie, l'éloignant du même coup de la linguistique. En effet, avec Grice, les aspects pragmatiques du sens (les implicatures) sont déclenchés par un principe général, le principe de coopération, et par le respect de maximes de conversation, qui décrivent des processus rationnels plutôt que les aspects linguistiques des énoncés. Sur la base de ces principes de communication, le destinataire du message fait des inférences dont le résultat correspond aux intentions du locuteur si la communication est réussie. Selon cette conception, les aspects pragmatiques du sens se détachent nettement des aspects sémantiques strictement linguistiques.

Aussi d'autres démarches pragmatiques – que l'on peut réunir sous le terme de pragmatique du discours ou encore pragmatique conversationnelle – ont vu le jour qui, cherchant à s'opposer à une pragmatique linguistique inscrite strictement dans la langue, envisagent d'emblée les pratiques discursives comme régies par des règles – celles propres à la conversation – et inscrites dans situations concrètes de communication porteuses d'enjeux pour les acteurs (Ghiglione et Chabrol, 2000). Pionniers dans ce domaine, les travaux des ethnométhodologues sur la conversation relèvent de cet essor de la pragmatique, dont l'analyse conversationnelle est devenue une composante majeure (Armengaud, 1999 ; Ghiglione & Trognon, 1993). Considérant la parole comme une activité centrale de la vie sociale, Garfinkel et ses collaborateurs ont mis au jour la description des procédures d'organisation et de séquentialisation des interactions à l'œuvre dans les conversations naturelles, rendant ainsi compte de la manière dont les participants co-élaborent ce qu'ils accomplissent dans l'interaction, qu'elle soit professionnelle ou non (Garfinkel, 1967, 1982). Les principes de l'analyse conversationnelle résident dans l'identification des règles d'allocation des tours de parole et des paires adjacentes, chaque tour présentant une valeur prospective – il oriente le suivant – et rétrospective – il manifeste la compréhension du tour qui vient de se produire (Sachs, Schegloff, Jefferson, 1974). Dans l'étude des conversations institutionnelles, la parole est vue comme un moyen permettant d'éclairer le travail des institutions. Inversement, les contraintes de l'activité et certaines facettes des identités professionnelles sont pertinentes pour expliquer les séquentielles interactionnelles analysées (Drew & Heritage, 1992 ; Heritage, 2004). De ce fait, on attache une importance capitale à la compréhension de la situation observée, conformément au courant introduit par Suchman (1987) qui a proposé de déplacer l'analyse des représentations vers celle de l'accomplissement afin de comprendre comment les gens utilisent les circonstances matérielles et sociales dont ils dépendent pour produire des comportements intelligents. L'action est dite située parce qu'elle a lieu dans un environnement et qu'elle s'organise par le moyen de cet environnement, de ses ressources et de ses contraintes. Pour la saisir, il

convient d'observer comment elle s'accomplit dans le cours d'une activité pratique donnée et dans la durée des échanges qui s'y ordonnent.

## **1.2. Pragmatique et psychologie**

Dans ce contexte, on peut se demander quelle a été la place de la psychologie. Dès les années 30 figuraient dans les écrits de Bakhtine (1929/1977), de Mead (1934) et de Vygotski (1934/1997) des idées relatives à la sémiotisation de la pensée que l'on peut considérer comme fondatrices pour ce que deviendra la pragmatique. Aussi peut-on voir la psychologie de cette époque comme un précurseur, sur le plan spéculatif, d'une pragmatique qui, dès les années 70, commence à élaborer les bases d'un programme scientifique, celui du paradigme interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Basé sur les postulats épistémologiques selon lesquels la recherche doit s'organiser autour de l'observation de données naturelles, implique des études pluridisciplinaires et contribue davantage à l'édification d'une science naturelle que d'une discipline formelle, ce programme scientifique a trouvé une relative autonomie dès lors qu'il a défini l'ordre de l'interaction comme étant éminemment structuré (Trognon & Batt, 2010). En somme, la part prise par la psychologie à l'essor de la pragmatique a plus concerné sa dimension dialogique – ce que certains appellent « pragmatique de deuxième génération – que sa dimension instrumentale – appelée « pragmatique des unités » ou « de première génération ». En tout cas, ce développement l'a, en retour, traversée par de profonds bouleversements, suscitant de nouveaux objets d'étude (Bernicot & Trognon, 2002). Par exemple, à propos du langage proprement dit, on s'est interrogé sur la manière dont se construit le sens d'un énoncé : à partir de quelles inférences, sur la base de quels facteurs contextuels, à quel moment du processus d'interprétation ces derniers interviennent-ils (Bernicot, Caron-Pargue & Trognon, 1997) ? Avec ce que l'on présente souvent comme « le tournant pragmatique » de la psychologie, les phénomènes cognitifs y ont été conçus comme situés et distribués, c'est-à-dire dépendants des circonstances et des transactions entre des acteurs sociaux engagés dans des activités finalisées et dotés de représentations partagées (Chabrol & Olry-Louis, 2007). Si les données et surtout les pratiques langagières attestées et observables (conversations, discussions de travail, échanges en situation d'action, verbalisations et entretiens d'explicitation, débats...) ont été considérées de plus en plus pertinentes dans de nombreux domaines de la psychologie, c'est surtout en psychologie sociale, en psychologie du développement et en psychologie du travail que l'on a cherché à intégrer des théories et des modes d'analyse issus de la pragmatique.

Comme il l'a été signalé dans l'introduction de cette note de synthèse, en psychologie sociale, c'est la tradition des travaux propres à la communication qui porte à elle seule les approches pragmatiques dans le cadre d'une pragmatique du discours (ou conversationnelle) qui inclut les conditions sociales et les représentations du type d'activité et du contexte des actes langagiers (Moscovici, 1968 ; Rommetveit, 1979). Ainsi, les rôles langagiers des acteurs sont à comprendre en lien avec leurs statuts et leurs buts dans une action donnée. Il ne s'agit plus seulement pour eux de comprendre pour se comprendre mais d'agir ensemble ou de faire agir en se comprenant, ce qui suppose aussi des capacités pour interpréter des énoncés contextualisés. Certains auteurs revendiquent d'ailleurs clairement cette dimension pragmatique à travers un programme délibérément interdisciplinaire (Chabrol, 2004 ; Chabrol & Bromberg, 1999) ou un projet spécifique. Ainsi, avec la logique interlocutoire, Trognon se propose de fonder une théorie concrétisant la thèse selon laquelle la conversation constitue une matrice d'accomplissement du social et du cognitif en reliant la théorie linguistique des

structures hiérarchiques de la conversation (Roulet *et al.*, 1985), la sémantique générale (Vanderveken, 1988, 1990) et la théorie déjà évoquée de Searle. On peut lire ce projet comme celui d'une pragmatique formelle cherchant à rendre possible le calcul des inférences nécessaires pour déterminer les implicites (Trognon & Batt, 2007). Outre des prolongements en psychologie du travail, une telle pragmatique a trouvé comme on va le voir à présent des applications dans le champ du développement et de l'éducation.

Au sein de ce qu'on désigne aujourd'hui « pragmatique développementale », on étudie la production et la compréhension du langage en contexte social en mettant l'accent sur le lien entre les interactions sociales et l'acquisition du langage. Étudiée à travers son contexte d'utilisation, l'acquisition du langage est appréhendée avec des concepts empruntés à diverses théories (théories interactionnistes du développement, de l'énonciation, de la conversation), ouvrant par là même à une étude intégrative selon laquelle la connaissance du langage ne peut s'expliquer sans faire appel à d'autres grandes fonctions humaines (connaissances socio-cognitives, théories de l'esprit). Par exemple, à propos du développement des conduites de narration chez le jeune enfant, Bernicot (2010) se fonde sur le principe de coopération de Grice pour tenter de montrer que l'enfant doit respecter le schéma canonique occidental (situation initiale, complication, résolution, situation finale) pour transmettre cette histoire à autrui de façon réussie. Veneziano (2010), de son côté, interroge les liens entre l'acquisition du langage et la théorie de l'esprit, définie comme un savoir psychologique concernant « *la capacité à attribuer des états internes (intentions, désirs et connaissances) à soi-même et à autrui, à voir les siens comme possiblement différents de ceux des autres et d'en tirer les conséquences pour son propre cpt et pour l'interprétation du cpt des autres* » (ibid., p. 93). Partant du paradoxe selon lequel le fonctionnement communicatif adéquat des jeunes enfants dépend de capacités relevant de la théorie de l'esprit que les enfants semblent acquérir plus tard – devenir un bon locuteur / interlocuteur implique une capacité à attribuer des intentions communicatives et de les inférer à partir d'énoncés – l'auteur en vient à décrire les relations entre langage et théories de l'esprit comme réciproques, avec une évolution en spirale telle que le développement dans un domaine retentirait sur celui de l'autre, qui à son tour contribuerait à un développement ultérieur du premier. Cette relation serait soutenue par un troisième pilier : le développement cognitif de l'enfant qui lui permettrait de comprendre, de donner du sens à ce qui se dit et de faire des inférences pertinentes (cf aussi Trognon & Sorsana, 2005).

Si au niveau le plus général, on s'efforce d'élucider le rôle de l'environnement lors de la production et la compréhension de messages par des êtres humains, l'objectif premier consiste à théoriser la relation entre les caractéristiques structurales du langage et celles de la situation sociale puisque c'est cette relation qui détermine la signification de ce qui est dit dans la communication (Danis, Schubauer Leoni & Weil-Barais, 2002 ; Deleau, 1990, 1999 ; Gilly, Roux, & Trognon, 1999 ; Guidetti & Laval, 2004). Par exemple, à partir d'une analyse fine de séquences conversationnelles, Clark (2010) montre comment les interactions verbales avec l'adulte permettent l'acquisition de mots par le jeune enfant : non seulement le premier offre des mots nouveaux, mais il les accompagne d'explications supplémentaires qui permettent au second de les distinguer de mots voisins dont il connaît le sens. On voit que c'est « au vol » que les enfants saisissent l'essentiel de leur vocabulaire, en élaborant des inférences pragmatiques fondées sur les significations plausibles des mots compte-tenu de leur contexte d'utilisation par l'adulte. Dans ce cadre, les répétitions émises par les enfants et par les adultes jouent un rôle capital car elles permettent d'établir progressivement une base

commune entre les interlocuteurs (cf Veneziano, 1997). Celles de l'enfant témoignent de son attention aux propos de l'adulte et de sa ratification de l'usage du mot, celles de l'adulte cherchent à indiquer l'usage conventionnel des formes du langage et à amener l'enfant à corriger ses énoncés.

Si les recherches dans ce domaine empruntent souvent leur méthodologie à la psychologie cognitive en les adaptant à l'analyse de situations naturelles ou quasi-naturelles, elles font aussi appel à une conjonction de théorisations. Ainsi, selon Lacroix, Pulido, et Weil-Barais (2007, p. 116) : « *l'étude des interactions éducatives doit s'appuyer sur différents modèles d'analyse : un modèle conversationnel permettant de rendre compte du contexte interactionnel au plan des rôles et des places des interlocuteurs et de l'accomplissement des échanges, un modèle des objets des transactions, un modèle des traitements cognitifs afférents aux objets, un modèle du développement des compétences* ». Cela n'est pas toujours sans poser problème. Parfois, il apparaît d'ailleurs préférable de reconstruire les outils d'analyse en fonction de la complexité des situations étudiées plutôt que de plaquer tels quels des modèles élaborés dans d'autres contextes.

En psychologie du travail, les activités professionnelles dans lesquelles les échanges langagiers jouent un rôle majeur ont donné lieu à de multiples analyses, débouchant sur des approfondissements importants, développés dans trois directions principales pour nous. En clinique de l'activité tout d'abord, on a cherché à expliciter la formalisation des liens entre la pensée et le langage et les processus de développement que ces liens permettent. Pour cela, on a pris simultanément appui sur deux courants théoriques distincts : l'un propre à la pragmatique conversationnelle à la suite des travaux liés à la théorie de la logique interlocutoire (Kostulski, 2004 ; Kostulski & Clot, 2007), l'autre s'inscrivant dans la tradition bakhtinienne (Clot, 2008). L'analyse d'échanges singuliers tels qu'ils ont pu être observés au sein de dispositifs de recherche mobilisant des moyens langagiers, comme l'auto-confrontation croisée, et dans des activités à forte composante langagière a amené ces auteurs à envisager les apports propres et les limites de chacune des perspectives théoriques. L'unité d'analyse bakhtinienne semble plus large et emprunte d'une dimension contextuelle plus étendue, impliquant l'histoire du dialogue à travers la prise en compte du discours rapporté et des processus asynchroniques d'intersubjectivité que l'analyse interlocutoire peine à envisager. En revanche, celle-ci permettrait de mieux montrer comment le langage sert au développement de la pensée à travers ce que les auteurs désignent comme étant des migrations fonctionnelles propres au fonctionnement conversationnel (Clot & Kostulski, 1997).

En psychologie de l'orientation par ailleurs, un intérêt croissant pour les courants constructionnistes a amené plusieurs auteurs à considérer l'entretien de conseil en orientation comme une activité langagière au sein de laquelle le consultant co-construit ses représentations de lui-même et du monde. Classiquement, le constructionnisme social insiste en effet sur la fonction centrale du langage dans la construction de la réalité : plutôt que seulement transmettre des informations, parler c'est constituer pour autrui et pour soi-même les objets dont on parle (Eraly, 2007). La « réalité » de chacun de nous est vue comme le produit d'une construction qui se fait à l'intérieur même du dialogue : « *nos descriptions du monde, qui définissent le champ de nos possibles, naissent dans et par les relations sociales et – autre point capital – elles prennent forme à l'intérieur même du langage* » (Gergen, 2005, p. 8). Celui-ci n'étant jamais purement descriptif puisque « *les mots qui servent à décrire la réalité entrent constamment dans la construction de cette réalité même.* » (Eraly, 2007, p. 40), les discours du consultant et du conseiller seraient porteurs d'effets sociaux. En



particulier, sous l'action de l'interaction, l'individu pourrait entrer dans un processus réflexif critique l'amenant à douter de ce qu'il a considéré comme vrai jusqu'alors. Selon cette théorie, qui remet la relation au centre de la construction de soi, analyser les processus en œuvre dans les pratiques du conseil en orientation professionnelle, c'est observer comment ces pratiques aident l'individu à développer sa « *capacité à se décentrer et à observer comme de l'extérieur les contenus, c'est-à-dire les représentations de soi présentes, passées, ou anticipées* » Dumora, 2010, p.122).

Enfin, des approches praxéologiques se sont développées (Vernant, 1997). Concevant les activités humaines comme inscrites dans les processus communicationnels eux-mêmes, et les communications de travail comme surdéterminées car intégrées aux processus matériels de production, elles se focalisent sur les dimensions actionnelles et sociales du langage (Filliettaz, 2004, 2007). L'activité de travail prévoit en effet un cadre coordonné de tâches qui contraint fortement les comportements effectifs des acteurs. Les discours avec leur gestualité afférente sont alors conçus comme des médiations où sont élaborées collectivement des cognitions pour penser, réguler et poursuivre les actions conjointes en cours, qu'elles soient langagières ou extra-langagières (Cosnier, 2007).

On le voit, les apports de la pragmatique – notamment la pragmatique discursive ou conversationnelle – à la psychologie sont multiples et féconds. Dans notre champ de recherches, il est indispensable de s'y référer, tant du point de vue de son épistémologie générale que du point de vue de certaines des théories qu'elle a générées. Nous en donnerons quelques exemples précis à l'occasion de la présentation de nos projets de recherches.

### **1.3. Niveau et objet d'analyse propres**

#### ***Interaction, dialogue et conversation***

Auparavant, pour préciser la nature de notre objet d'étude et le niveau d'analyse adopté, il nous faut revenir sur les notions d'interaction, de dialogue et de conversation déjà abordées dans cette note, dont les présupposés théoriques et méthodologiques ne se recouvrent pas. La notion d'interaction est la plus générale. En tant qu'action (ou influence) réciproque de plusieurs phénomènes, on la retrouve dans bien des domaines scientifiques et, pour ce qui nous concerne, aussi bien dans l'interactionnisme social, qui considère l'interaction des membres d'un groupe comme un phénomène majeur dans la construction de la connaissance, que dans l'ethnométhodologie qui voit l'interaction comme un système social en miniature (Goffman, 1973 ; Trognon & Bromberg, 2007). Pour Baker (2003), c'est au seul cas où les influences mutuelles portent sur le plan des univers mentaux, qu'il faut réserver la notion d'interaction communicative. Celle-ci présuppose alors un certain degré d'élaboration d'une représentation de l'univers mental de l'interlocuteur, et d'adaptation des énoncés en fonction de cette représentation. Si l'usage du terme interaction met l'accent sur l'aspect « actionnel » des échanges, la notion de *dialogue* lui est préférée lorsque l'insistance porte sur l'aspect « logique ». Le dialogue ou *dialogos* est alors vu comme l'espace dans lequel la raison, ou le raisonnement, s'exerce à travers la parole, le discours. Il est une parole qui circule et s'échange. C'est ce terme qui qualifie les échanges – notamment les interactions écrites – dans le cas d'une absence de co-présence des partenaires : on parle ainsi de dialogues homme-machine ou homme-homme via la machine. C'est aussi de dialogue dont il est question lorsqu'on se réfère au dialogisme de Bakhtine ou de Jacques (cf chapitre 4). La *conversation* repose quant à elle entièrement sur la co-présence d'interlocuteurs qui ne

poursuivent pas d'autre finalité que d'être ensemble (Jacques, 1988). Aussi se distingue-t-elle du dialogue et de l'interaction par sa finalité sociale interne. Centrée sur le contact, son but réside davantage dans la recherche d'une intercompréhension que dans celle de l'accomplissement d'une action ou d'une modification du monde. En outre, renvoyant à toute situation d'interlocution, elle n'est pas spécifiable par la situation ou par le contexte dans lequel elle se déroule. Ceux qui privilégient l'usage de ce terme dans leurs travaux s'appuient le plus souvent sur ses règles ou sur ses propriétés phénoménales – le produit de la conversation n'est pas prévisible, il est distribué entre les interlocuteurs et il s'effectue pas à pas – pour analyser la structure des échanges. C'est le cas de l'analyse conversationnelle. C'est aussi celui de l'analyse interlocutoire qui a cherché à inscrire la théorie des actes de langage dans une perspective dialogale en passant d'une analyse des actes de langage en eux-mêmes à celle des enchaînements conversationnels. C'est en effet l'enchaînement des énoncés qui montre l'intention discursive. En d'autres termes, on peut dire que c'est la force exercée par l'acte de langage sur un contenu propositionnel qui consacre la façon dont il est repris par un autre locuteur.

D'un point de vue théorique, le dialogue invoqué par le dialogisme, l'interaction vue par l'interactionnisme social et la conversation analysée par les ethnométhodologues ont des postulats différents. Le point de clivage le plus net réside sans doute dans le fait que l'analyse dialogique – et d'une certaine façon l'analyse conversationnelle – relève d'un regard psychosocial (Moscovici, 1984 ; Markova, 2007) dans lequel l'autre (l'alter) est d'emblée convoqué, le sujet n'étant jamais solipsiste, tandis que la perspective interactionniste privilégie l'étude de sujets individuels en interaction. Parallèlement, le point de vue dialogique fait percevoir le dialogue comme quelque chose de plus large que la stricte interaction : non limité au contexte étroit du *hic et nunc* de l'ethnométhodologie et à la suite d'actions souvent invoquée par les interactionnistes, il soutient l'idée d'une hétérogénéité du sujet parlant et intègre d'autres discours au dialogue actuel (l'interdiscours, le discours rapporté ...).

### **Les interactions pour objet d'étude**

L'approche à laquelle nous nous rattachons est d'abord une approche interactionniste. Deux raisons nous conduisent à ce choix. D'une part, les diverses déclinaisons théoriques et méthodologiques auxquelles ce paradigme général a donné lieu, comme cela a été rappelé dans notre premier chapitre, en font un objet d'étude psychologique large, capable de dialoguer avec des disciplines voisines ou interdisciplinaires – notamment la pragmatique – sans nécessairement s'éloigner de ses racines psychologiques comme c'est le cas avec le dialogisme, d'abord constitué dans un champ littéraire. La deuxième raison est liée à la précédente. Comme elle a été investie avec bonheur en psychologie et en sociologie, la posture interactionniste se prête aussi bien à l'observation systématique de conduites verbales qu'à la description des cadres de l'interaction (Goffman, 1973 ; Vion, 1992). Dans les deux cas, elle se traduit par une approche descriptive mise au service d'une démarche empirique. Par exemple, si l'on se réfère à Vion (1992, 1999), il convient de décrire très soigneusement à la fois le cadre interactif qui renvoie au contexte social de la rencontre et à la nature de la relation sociale contractée, et l'espace interpersonnel/interlocutif qui concerne les places institutionnelles, modulaires, subjectives, discursives et énonciatives adoptées par les partenaires. C'est donc parce que la posture interactionniste part du sujet – et non de l'altérité –, qu'elle ne renvoie pas à une théorie unique et qu'elle entend rigoureusement vérifier ce qu'elle avance en s'appuyant sur des descriptions précises, se prêtant aussi bien

aux méthodes objectives de la psychologie qu'à celles plus compréhensives de l'éthnométhodologie, que nous la préférons au point de vue dialogique, théoriquement très fécond mais plus difficile à étayer dans des situations d'observation très concrètes et épistémologiquement plus éloigné de la psychologie.

### ***Un niveau d'analyse centré sur l'activité discursive***

Il reste à indiquer quel niveau d'observation nous ciblons parmi ceux qui peuvent être distingués. Nous considérons que l'activité conversationnelle intervient au niveau le plus naturel de l'échange interactionnel et nous situons son analyse comme celle qui s'exerce au niveau le plus fin des tours de parole. Cette activité est emboîtée dans des activités de niveau supérieur qui se servent d'elle – et de toutes les activités de niveau inférieur – pour se développer. Ainsi, au niveau discursif, l'activité conversationnelle est mobilisée pour servir certains buts langagiers que l'on se fixe, par exemple, engager une controverse, expliciter, conseiller, coopérer avec autrui pour résoudre un problème avec lui, entrer en confiance ... Ces buts, liés à des enjeux propres dans une situation donnée, relèvent en effet, pour être menés à bien, de savoirs (et savoir-faire) conversationnels spécifiques. Susceptibles de surgir de façon impromptue dans la conversation au sein d'une séquence spécifique, à partir d'un désaccord par exemple, ils doivent être le fait d'au moins deux interlocuteurs pour être véritablement attesté dans le dialogue. Lorsqu'elle se manifeste, cette orientation conjointe de l'activité discursive repose sur des mécanismes d'ajustement des contributions respectives que nous désignerons en termes de coopération à l'instar de Grice (1979), quand d'autres préfèrent invoquer des mécanismes de coordination (Clark, 1996) ou de négociation (Kerbrat-Orecchioni, 2004). Pour nous, l'analyse du niveau discursif intervient donc à un niveau « méso ». Elle cherche à répondre à des questions comme : comment les acteurs coopèrent-ils dans leurs activités discursives de travail et d'apprentissage, notamment lorsque celles-ci les amènent à raisonner ensemble ? Quels sont les mécanismes cognitifs, sociaux et langagiers à partir desquels les partenaires s'ajustent et se développent au cours de ces activités discursives ? A un niveau immédiatement supérieur à celui discursif, les acteurs se livrent à des activités non exclusivement langagières, ils poursuivent des buts actionnels – et interactionnels – liés à la réalisation de transactions, par exemple, réaliser une vente, résoudre un problème, diagnostiquer l'origine d'un dysfonctionnement ... A ce niveau d'analyse, une approche praxéologique s'impose pour saisir les actions langagières dans leur contexte intentionnel au sein d'une situation dont il convient d'analyser bon nombre de paramètres (Vernant, 1997). A un niveau encore supérieur, on pourrait considérer l'activité professionnelle dans sa globalité. Il est clair que les analyses sur lesquelles nous fondons nos travaux présents et futurs se situent essentiellement à un niveau discursif, ce qui n'exclut pas qu'elles puissent impliquer la compréhension d'aspects conversationnels plus élémentaires et/ou d'aspects transactionnels plus holistiques.

Par commodité d'exposition, on se propose de présenter séparément les projets de recherches consacrés au travail et à l'éducation, mais il nous faut insister sur le fait qu'ils sont pensés conjointement, en référence à un cadre holistique qui englobe l'ensemble des contenus exposés précédemment et qui conçoit les processus interactionnels dans leurs dimensions cognitives, sociales et langagières. C'est au sein de ce cadre théorique et empirique que nous entendons contribuer à l'avancée d'une pragmatique de niveau méso en psychologie. Les processus interactionnels par lesquels la coopération s'établit dans les activités discursives y sont conçus en lien avec la cognition et avec l'action dans les contextes

institutionnels habituels du travail et de l'éducation (cf chapitre 4, §6). Ils sont appréhendés au moyen de méthodes empruntées à la psychologie et à la pragmatique qui combinent ou non l'expérimentation à l'observation selon les problématiques et les terrains choisis. Plusieurs aménagements ont été envisagés par rapport aux travaux antérieurs. Il nous faut à présent les spécifier en référence à nos domaines d'application.

## 2. Projets de recherche au travail

Dans le champ propre au travail, nous pensons tout d'abord que les interactions doivent être pensées en lien avec une théorie de l'action, notamment lorsqu'on ne dispose pas de cadre cognitif sur lequel s'appuyer. Pour ce faire, nous allons mobiliser dans ce qui suit les conceptions sur l'action qu'a développées l'éthnométhodologie. Compte tenu de l'absence de possibilité d'expérimentation inhérente au domaine du travail et de l'intérêt limité que représenterait une telle démarche, nous estimons par ailleurs essentiel de privilégier l'observation de dispositifs naturels de communication de travail. Ceux étudiés dans le passé – l'entretien de conseil en orientation, le forum de discussion, la réunion, cf chapitre 4, §3 – doivent faire l'objet de nouvelles analyses auxquelles on voudrait donner une portée plus générale. Pour cela, il faut à la fois désingulariser les situations dans lesquelles les données ont été recueillies (par exemple, ne pas limiter l'analyse à une seule réunion de travail) et se donner pour objets d'analyse des activités à champ relativement large. Nous envisageons ici d'accorder une importance particulière aux interactions médiées par ordinateur : non seulement elles présentent de riches possibilités de retombées auprès des milieux professionnels dans lesquels elles sont recueillies, mais elles se prêtent aussi à l'analyse de diverses activités langagières, du fait qu'elles donnent accès à de très larges corpus. A l'instar de ce que nous avons fait avec la confiance (cf chapitre 4, §5.5) pour le conseil en orientation, nous voudrions examiner des activités telles que la délibération, la réflexivité, la créativité et l'improvisation dans une perspective relativement fondamentale à partir d'études contextualisées qui sont relatives, tantôt à des interactions face à face (conseil d'orientation, tutorat), tantôt à des interactions médiées par ordinateur (listes professionnelles de discussions, utilisation de nouveaux environnements collaboratifs digitaux par des professionnels) dans divers milieux professionnels. En somme, notre projet tient en quelques principes généraux : 1) les activités professionnelles auxquelles on s'intéresse s'accomplissent essentiellement par le langage, 2) les situations que nous entendons observer sont naturelles ou, le plus souvent, quasi-naturelles puisque nous cherchons à aménager les conditions d'observation les plus à même de renseigner les questions qu'on se pose, 3) l'analyse porte principalement sur des processus langagiers propres à des activités discursives (ou à forte composante discursive) telles qu'on les a définies plus haut. Quatre actions de recherche sont envisagées : deux d'entre elles sont relatives aux interactions orales d'accompagnement dans le cadre d'interactions dyadiques, les deux autres concernent les interactions écrites médiées par ordinateur de forme polylogale.

### 2.1. Interactions orales d'accompagnement

En tant qu'interaction face à face conçue comme l'influence réciproque que des individus peuvent exercer sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres (Goffman, 1973, p. 23), on peut voir l'accompagnement des personnes par des conseillers ou celui de travailleurs novices par des experts comme un engagement mutuel

manifesté à l'égard d'une activité conjointe (Bange, 1987 ; Filliettaz, 2009). Au cours de ce type d'échanges, les participants sont vraisemblablement amenés à négocier leurs actions, places et rôles en procédant par ajustement réciproque et successif. La description fine des modalités d'accompagnement peut alors permettre de mieux comprendre les difficultés qu'ils rencontrent dans l'accomplissement des processus mobilisés. Deux formes d'accompagnement distinctes font chacune l'objet d'une recherche propre.

### ***Le conseil, une activité planifiée et/ou improvisée ?***

Ce projet de recherche est initié en collaboration avec des philosophes du langage (équipe Applla & Co, CIM, université Sorbonne nouvelle – Paris 3), pour le volet propre à l'improvisation, et avec des praticiens formateurs en l'orientation pour le volet relatif à la formation au conseil (équipe psychologie de l'orientation, CRTD, CNAM). Une approche pragmatique de l'entretien de conseil en orientation a déjà été initiée dans le passé (Olyr-Louis, Brémond, Pouliot, à paraître) avec l'étude de l'activité de confiance dans le cadre d'un ouvrage collectif (Popelard, 2010). Nous entendons la poursuivre en nous focalisant cette fois sur la notion d'improvisation langagière. Comme cela a été fait antérieurement avec la confiance, cette notion fera l'objet d'un travail d'élaboration conceptuelle en collaboration avec des philosophes du langage. Parallèlement, nous mènerons un travail d'analyse empirique sur des données relatives à l'entretien d'orientation. En collaboration avec M. Pouliot, nous allons déterminer les conditions dans lesquelles nous recueillerons le corpus analysé auprès de praticiens de l'orientation (débutants et chevronnés).

La question qui nous occupe est de mieux comprendre comment s'opèrent les virages thématiques et conversationnels des dialogues consultant/conseiller : dans quelle mesure sont-ils programmés, pensés, dirigés par le conseiller ? Dans quelle mesure sont-ils le fruit d'improvisations liées à sa perception du cours de l'action dans cette situation singulière ? En privilégiant deux modes d'entrée théoriques peu compatibles entre eux, celui de l'implicature conversationnelle de Grice emprunté à la pragmatique, et celui de l'action située empruntée à l'ethnométhodologie, nous cherchons à tester dans quelle mesure les données recueillies en situation quasi-naturelle permettent d'étayer chacun des postulats défendus. Les deux théories prétendent répondre à la question du mode d'accomplissement des raisonnements dans l'immédiateté de la situation langagière : comment poursuivre l'action verbale entreprise en fonction de ce qu'on en comprend dans l'instant ?

Selon Grice (1989), ces décisions se fondent sur des mécanismes de raisonnement internes – les mécanismes d'intercompréhension –, fondés sur des états mentaux des interlocuteurs (croyances, intentions, représentations ...), lesquels prédéterminent leurs actions langagières. En effet, régie par un principe fondamental mutuellement supposé par les interlocuteurs (le principe de coopération qui stipule : « que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé »), la conversation serait comprise comme soumise à quatre maximes (quantité, qualité, pertinence, manière) garantissant la réussite de la communication. Si un locuteur transgresse en apparence une de ces maximes, l'auditeur, présupposant le respect du principe de coopération par le locuteur, est amené à réaliser une implicature conversationnelle qui rétablit son respect. Dans ce cadre, c'est l'activité interne des interlocuteurs, tournée vers l'interprétation de ce que signifie l'autre à partir de règles, qui oriente l'activité conversationnelle et qui doit focaliser l'attention du chercheur.

A l'inverse, avec les ethnométhodologues et les partisans de l'action située, les raisonnements des acteurs (et des interlocuteurs) sont externalisés. Ce serait moins des règles ou des plans délibérés qui orienteraient leur activité que la perception qu'ils auraient de la situation, ici et maintenant. Dès lors, pour comprendre l'action, il faut examiner la manière dont elle se réalise, sans faire de cette réalisation le produit nécessaire d'un déterminisme ou d'une rationalité (Ogien & Quéré, 2005). Le raisonnement pratique des acteurs reposerait sur leur habileté à s'ajuster aux circonstances et à les utiliser en saisissant les occasions au moment favorable, ce qui requiert d'improviser sans cesse (Livingstone, 2008). Supposés ne s'intéresser qu'à certains aspects de la situation dans laquelle ils sont impliqués, les acteurs dirigeraient leur exploration perceptive vers certains objets du moment, ceux qui présentent une valeur fonctionnelle et offrent des opportunités pour l'action présente. Comme cette action implique une intervention concrète sur un état de choses pour s'y ajuster et le transformer, les éléments de l'environnement doivent moins être tenus pour de purs objets de connaissance que pour des choses à apprécier avec lesquelles il faut composer. Bien que l'activité à réaliser en commun donne une certaine continuité aux échanges avec autrui, cette orientation, loin d'être donnée une fois pour toutes par une finalité fixée a priori, est constamment redéfinie en cours d'action en fonction des résultats atteints et des événements qui se produisent. Dans ce cadre, plutôt que l'ordonnateur de ce mouvement, l'agent n'en est jamais qu'un partenaire en alerte sur ce qui va se produire, car ce qui est premier c'est l'interaction avec l'environnement et les objets à transformer, la connaissance proprement dite n'intervenant que dans le cas d'une situation problématique. Défendant une approche dynamique, contextuelle et anti-intellectualiste, l'ethnométhodologie considère moins l'action comme le produit de la compétence que les acteurs manifesteraient à négocier leurs relations mutuelles dans un monde commun, mais comme une dynamique : celle qui se développe dans la temporalité d'une activité conjointe s'inscrivant dans un cadre déjà structuré. Ce point de vue rejoint celui de Livet (1994) pour lequel l'ancrage de la communication est à rechercher dans l'action plus que dans un savoir mutuel reposant sur le décodage des intentions. Plus précisément, « *nos coopérations ne reposent pas sur un savoir des intentions des autres, mais au contraire sur le savoir que personne ne peut vérifier ces intentions* » (ibid., p.10). En fait, les intentions individuelles d'action donneraient lieu à « *des hypothèses incomplètes dont une petite partie est fixe (le but nominal) et qui sont toujours plutôt enrichies et renforcées que vérifiées. Seule la poursuite du processus interactif nous révèle, non pas ce qu'il en était de ces intentions, mais quel effet collectif elles peuvent soutenir* » (ibid., p. 224).

On voit bien qu'à la question de savoir comment, dans une relation de face à face, un individu comprend les intentions de son interlocuteur pour y ajuster sa réponse quand celles-ci ne sont pas explicitement formulées, deux réponses éloignées l'une de l'autre sont proposées. Avec Grice, l'intention préalable constitue l'expression d'une subjectivité qui peut être tenue pour la cause d'une conduite individuelle de chaque individu. Avec l'ethnométhodologie, elle prend place dans le cours d'action et peut changer à tout moment car elle n'est jamais le fait d'une décision individuelle qui se traduirait par la mise en oeuvre comportementale d'un projet s'exécutant de façon mécanique ou délibérée par un individu isolé qui exprimerait ses préférences en le faisant. Aussi, plus que l'intention – bien présente car elle conditionne l'activation de stratégies en même temps que la construction (pas-à-pas) de stratégies la (re)détermine sans cesse – c'est le raisonnement pratique qui l'intéresse : prenant place entre le hasard et la routine, il est à l'œuvre là où une conduite non

mécanique manifeste une cohérence, une forme, un ajustement. Il préside à l'ordonnement d'un cours d'action, permettant de décider des enchaînements conversationnels à produire pour poursuivre le dialogue. Ainsi, l'engagement dans l'action est supposé précéder les principes qui lui donneront forme une fois cette action engagée.

Comment alors procéder sur le plan méthodologique pour tenter de mettre à l'épreuve ces deux conceptions pragmatiques qui peuvent être considérées comme alternatives. ? Si on ne trouve guère d'usage de la théorie de Grice propre à la psychologie (excepté Bernicot, 2010), et donc guère de tradition méthodologique dans ce domaine, des préceptes concernant les méthodes de l'ethnométhodologie sont disponibles (par exemple, Livingstone, 2008). Les acteurs n'entretenant pas le même rapport à leur action selon qu'ils sont en régime d'accomplissement – c'est à dire engagés dans un cours d'action vers l'obtention d'un résultat – ou en régime de description, censé favoriser les rationalisations a posteriori sous l'effet d'une (re-)configuration par la réflexion et par le langage, il est préférable de recourir à l'observation directe plutôt qu'à l'activité de reformulation, trop normative pour être fiable. S'il apparaît clairement que l'analyse des seules verbalisations ne permet pas de saisir l'action, on peut imaginer un dispositif d'observation limitant les biais qu'elles génèrent. On se propose de recueillir en situation un corpus d'entretiens de conseil en orientation conduits en situation naturelle par des conseillers débutants dans un premier temps (et ultérieurement par des conseillers expérimentés) et filmés à des fins de recherche et/ou de formation. Le corpus sera soumis à une analyse ayant pour but de procéder à un découpage de séquences présentant une unité thématique et/ou conversationnelle et de repérer des tournants de l'activité discursive. Des hypothèses alternatives, mettant l'accent soit sur l'intention des conseillers, soit sur leur raisonnement pratique en situation, pourront alors être formulées sur les éléments susceptibles d'avoir suscité ces virages. Pour départager ces hypothèses, des dispositifs d'auto-confrontation croisée seront mis en place, consistant à confronter un conseiller donné à l'enregistrement de l'un de ces tournants de l'activité discursive, en présence du chercheur et d'un pair s'étant lui aussi trouvé confronté à ses propres séquences d'activité. Le chercheur invite alors les acteurs à décrire les actions verbales observables dans des circonstances où « *chacun voit dans l'activité de l'autre sa propre activité, la retrouve sans pouvoir la reconnaître tout à fait* » (Clot, 2008, p. 215). Comme selon Livet (1994, p. 101) « *l'intention de l'action se découvre dans le processus même de correction du cours de l'action* », car une action intentionnelle est moins « *une action dont nous aurions planifié à l'avance toutes les étapes et déterminé la trajectoire effective dans sa tonalité* » qu'une « *action dont nous découvrons le sens effectif parce que nous la corrigeons au fur et à mesure* », nous attacherons une importance déterminante aux procédures discursives de correction dans le dialogue dans le choix des séquences à analyser et dans l'interprétation des actions poursuivies par les interlocuteurs.

### ***Le tutorat, une activité en lien avec les processus réflexifs***

Dans les apprentissages professionnels, l'accompagnement des novices par les experts joue un rôle déterminant. Parmi les différents facteurs pouvant infléchir la qualité des apprentissages au travail, la part des "autres" – des participants engagés dans les mêmes situations professionnelles, qu'il s'agisse de travailleurs expérimentés, de collègues de travail, de tuteurs – est fréquemment considérée comme un ingrédient particulièrement significatif susceptible d'aider à orienter l'action dans certaines directions et à apprendre à agir efficacement (Mayen, 2002). Défini comme « *une situation particulière de guidage où les*

*apprentissages, médiatisés par l'expert, se réalisent sur le tas et où le jeune, confronté à des situations de travail en entreprise, est appelé progressivement à les assumer, le formateur et l'apprenti se situant ainsi dans un milieu d'enseignement-apprentissage, à son tour ancré dans le système global de l'entreprise* » (Sannino et al., *ibid.*, p. 261-262), le tutorat en entreprise est une activité non planifiée, subordonnée à la situation de travail, qui constitue généralement pour l'apprenti un moyen efficace de décodage des discours et des façons de faire. En effet, le tuteur est contraint d'explicitier les ressorts de son activité pour la donner à comprendre. Mobilisant alors son expérience, il en recompose les ingrédients pour la transformer en savoir qui se transmet et c'est dans ce déplacement que réside l'espace de développement potentiel pour les deux partenaires. Dès lors qu'il est envisagé en tant que mise en œuvre d'habiletés conversationnelles spécifiques et comme un accomplissement collectivement négocié, l'accompagnement tutoral constitue une problématique pouvant être reformulée dans les termes d'une approche interactionnelle des activités de travail. Les dimensions langagières engagées dans le tutorat ont déjà été explorées pour rendre compte de différentes configurations observées dans les modes d'organisation propres aux dyades tuteurs-apprenants : basées sur l'analyse des modalités d'accomplissement dynamiques de l'interaction, ces études ont tenté de saisir quelques ressorts interactionnels de l'accompagnement tutoral dans leur finesse (Kostulski & Mayen, 2002 ; Künegel, 2007 ; Olry-Louis, 2011 ; Olry-Louis & Olry, 2011 ; Sannino et al., 2001 ; Veillard, 2004).

Qu'elle semble sollicitée par l'apprenant ou proposée par le tuteur, l'explication apparaît moins dans le dialogue comme un acte unilatéral, de celui qui explique à celui qui demande l'explication, que comme un acte coopératif, reposant sur les actions des deux interlocuteurs (Karsenty, 1996). En effet, une des difficultés liées à l'acte explicatif, c'est que le donneur d'explication ne peut avoir accès directement à l'état mental du demandeur. Aussi doit-il s'en remettre aux explicitations produites par celui-ci au cours d'une série d'interactions, lesquelles conduisent le demandeur à participer à la construction de l'explication. Ce faisant, le donneur d'explications prend le risque de s'engager à écouter une manière différente de la sienne propre de poser des problèmes. L'une des richesses du dialogue tutoriel réside dans le fait que, comme l'a signalé Wallon (2002), sous le regard d'autrui, l'observé devient observateur de sa propre activité dont il peut alors s'emparer pour en faire un objet de réflexion.

Comme toute activité, l'activité tutorale présente une part fonctionnelle, orientée vers la réalisation de la tâche qui est d'expliquer, et une activité méta-fonctionnelle ou réflexive, qui prend pour objet l'activité elle-même, et vise à la transformer (Falzon, 1994). Non directement orientée vers la production immédiate, l'activité réflexive permet la construction de savoirs ou d'outils destinés notamment à faciliter l'exécution ultérieure éventuelle de la tâche (Falzon & Teiger, 1995). La plupart du temps, l'activité réflexive constitue une partie cachée de l'activité professionnelle, les opérateurs eux-mêmes n'ayant pas conscience de ce travail d'abstraction. Parce qu'il se réalise dans le dialogue à partir des obstacles rencontrés dans le fil de l'action, l'accompagnement tutoral constitue une occasion précieuse de dévoiler cette activité particulière d'élaboration et de découverte des savoirs. Nous voudrions poursuivre le travail engagé sur le corpus de facteurs en focalisant cette fois l'analyse sur les effets que peuvent avoir (ou non) les actions langagières du novice sur l'activité réflexive du tuteur (Olry-Louis & Olry, 2011). Ce corpus avait été recueilli dans un cadre naturel d'activité au cours d'une première tournée de distribution du courrier effectuée en doublure par trois tuteurs et le nouvel apprenti qui venait de leur être confié (Olry, 2009). Constitué par



l'ensemble des échanges tuteur-apprenti enregistrés au cours de cette occasion, il n'a pour le moment fait l'objet que d'analyses partielles de séquences singulières. Il s'agirait ici de chercher la trace d'échanges témoignant d'un regard réflexif du tuteur sur son activité et d'analyser les processus discursifs qui favorisent l'émergence de l'activité réflexive.

## **2.2. Interactions médiées par ordinateur**

Les interactions médiées par ordinateur se distinguent des interactions face à face à plusieurs titres. Sproull & Kiesler (1994) ont notamment pointé l'absence de prise de tours en raison du caractère asynchrone de la communication électronique, une participation plus équitable et moins liée au prestige ou au statut des membres, des prises de positions plus extrêmes sur le fond et sur la forme, et de moindres possibilités de persuasion. Il ressort que les décisions prises au moyen de la communication électronique sont plus démocratiques, moins déterminées par les membres au statut prestigieux et moins prédictibles. Dans les organisations, s'il n'est pas le plus efficace du point de vue de la qualité de la décision, le mode de communication électronique permet de gagner du temps car il n'oblige pas chacun à écouter les autres. Il est très apprécié quand le groupe a peu l'opportunité d'avoir des interactions de face à face. En dépit de certaines de ses caractéristiques (absence de contexte, asynchronie ...), il peut présenter une fonction de soutien social, notamment dans ce qui relève du partage d'expériences entre pairs (Gauducheau & Marcocchia, 2011).

Outre l'accès à des corpus importants et exhaustifs, les interactions médiées par ordinateur offrent de riches possibilités d'études : sous l'effet de contraintes liées au langage (cf chapitre 4, §3.4) et de contraintes liées aux phénomènes de groupes qui diffèrent de celles régissant les interactions de face à face comme nous allons le voir, elles constituent un matériau dialogique de choix pour l'examen des mécanismes de coopération dans des activités collectives. Comme le soutient en effet Livet (1994, p. 224) : *« Ce collectif est lui aussi virtuel. Il est donc hypothétique, il ne se manifeste que dans les interactions sociales qui sont ses effets. Les individus ne visent pas la réalisation du collectif lui-même, ils le prennent simplement comme repère hypothétique pour réviser leurs actions. Mais ils lui confèrent bien ainsi indirectement cette réalité virtuelle. Cette virtualité est liée à l'indécidabilité des intentions de coopération individuelles. On ne sait jamais, par exemple, si un bien collectif est assuré ou pas. Cependant, nous parvenons à construire à partir de ces collectifs virtuels ces repères décidables que sont les conventions. Et dès que nous avons réussi à fonder du décidable sur de l'indécidable, l'existence collective devient effective. »* Deux projets cherchant à saisir la manière dont la coopération s'établit pour l'accomplissement d'activités collectives particulières – la délibération et la créativité – par la communication médiée par ordinateur sont envisagés : l'un prolonge et approfondit un travail déjà engagé à propos de l'étude de listes de discussions de magistrats, l'autre initie une nouvelle perspective de recherche.

### **Processus collaboratifs de la délibération**

Cette recherche s'inscrit dans une action de collaboration de type BQR déjà engagée avec l'ergonomie et la formation des adultes dans le cadre de notre laboratoire commun (CRTD CNAM, cf chapitre 4, §3.4 et 5.1). Jusqu'ici appréhendés d'une façon strictement descriptive (Oly-Louis, Soidet, Mollo & Duveau, sous presse), les échanges d'une liste de discussion d'une communauté de métier, celle des juges des enfants, sont ici utilisés pour mieux comprendre ce métier dans une de ses activités professionnelles clés : la délibération.

Rappelons d'abord le contexte de cette recherche. Les magistrats ont mis en place depuis 1998 des listes de discussion pour parler de leur métier entre eux. Thématiques ou fonctionnelles, elles fonctionnent toutes de la même façon : « animées » par quelques magistrats, elles possèdent une charte d'utilisation et ne sont ouvertes qu'aux magistrats qui en font la demande. Hébergées par des opérateurs variés assurant la confidentialité, elles sont donc privées, modérées et sans lien à une instance officielle du monde de la justice. La liste que nous avons étudiée – nous avons eu accès entre février 2007 et février 2009 à un corpus de 2610 messages concernant 321 discussions – est à destination des juges des enfants (liste Forum-Enfants), elle fonctionne depuis 1999 et comporte à ce jour 379 inscrits sur 490 juges des enfants. Comportant environ 300 discussions et 1200 messages par an, c'est un outil d'échanges à distance sur la justice des mineurs qui favorise le débat sur l'application du droit des mineurs et sur les pratiques professionnelles de ces juges. Le travail du juge des enfants consiste à prendre des décisions pour protéger des mineurs en danger ou juger des mineurs délinquants ; juger et/ou punir ses principales activités sont donc ses principales activités (Bastard, 2010). En tant que juge unique amené à collaborer avec de nombreux partenaires du champ éducatif, il prend généralement ses décisions seul. Si la délibération est au coeur de ce métier, elle n'a fait l'objet d'aucune étude. S'apparentant doublement à un geste professionnel (les techniques du délibéré mentionnées dans le R.O.M.E.), et à un engagement déontologique (les magistrats déclarent « garder religieusement le secret des délibérés » lorsqu'ils portent serment), cette activité reste secrète. Aussi, en tant que lieu potentiel de délibération entre magistrats, la liste Forum-enfants offre la possibilité d'examiner cette activité centrale dans le métier.

La délibération n'en est pas moins une notion floue et mal définie. Elle renvoie généralement au processus qui précède une décision portant sur le choix entre plusieurs solutions à apporter (Manin, 1985). En ce sens, c'est un processus visant à réduire l'incertitude (Urfalino, 2000, 2005). Parfois invoquée mais peu étudiée dans le travail, il est souvent difficile de la distinguer d'autres techniques de communication telles que l'argumentation ou le débat, si ce n'est par le fait qu'elle est fortement finalisée. Dans le monde judiciaire, elle est considérée comme une : « discussion des juges, après les débats et hors la présence du public, en vue de rendre leur décision. Lorsque la juridiction n'est composée que d'un juge, il s'agit du temps de réflexion de ce juge précédent le prononcé de sa décision » (lexique judiciaire, 2009). Comme on le voit, le juge est alors confronté seul à une délibération interne. En tant qu'outil d'aide à la décision – on peut aussi y voir un parallèle électronique de ce que fut le groupe Balint aux interactions face à face – , la liste de discussion lui permettrait ainsi, au moment où il en a besoin, d'avoir recours à ses pairs pour pallier un manque de procédure, de connaissances ou d'informations, ou pour confronter sa propre expérience ou sa décision actuelle à celle des autres. Formalisant alors un processus d'argumentation visant à définir et à justifier la meilleure action à entreprendre (Urfalino, 2000), les échanges médiatisés par ordinateur constitueraient alors un moyen d'externaliser les raisonnements et de les mettre en débat. Ainsi autorisée, la confrontation des conceptions en présence pourrait aussi viser à persuader l'autre ou à emporter l'adhésion, la qualité des arguments étant supposée l'emporter sur les conflits d'intérêts.

La présente étude vise à analyser l'activité délibérative des juges pour enfants telle qu'elle se manifeste dans la liste de discussion Forum-enfants, définie dans les termes suivants : 1/ comme un moment formalisé au cours duquel on va sopeser les différentes éventualités en vue d'arrêter un choix pour l'action, la délibération étant d'emblée orientée

vers un but d'action 2/ comme s'appliquant à un contenu complexe, incertain, « *là où il y a des raisons de se décider dans un sens mais aussi des raisons de décider dans l'autre* » (Manin, 1985, p. 79-80) 3/ comme présentant une double dimension : individuelle, au sens où chacun raisonne par lui-même, et collective, par l'élargissement des points de vue que la circulation des informations et l'explicitation des points de vues procure. Aussi nous chercherons trace d'un espace délibératif dans certaines discussions de notre corpus, en admettant que cet espace puisse ménager des conditions propices à une parole qui cherche à traduire un raisonnement ou une expérience, quand bien même ceux-ci ne seraient pas encore convenablement sémiotisés, la formation des opinions ne précédant pas toujours leur formulation dans l'espace de délibération (Dejours, 2009). Une fois ces séquences typiquement délibératives sélectionnées dans le corpus, on examinera comment se construit l'espace de solutions sur les plans argumentatif et énonciatif, en prêtant une attention particulière à la manière dont les discours s'articulent et se reprennent les uns les autres pour construire des points de vues au sein d'un espace délibératif ouvert par l'un des participants. On fait l'hypothèse que la liste de discussion constitue un véritable instrument du métier au sens où elle permet aux magistrats d'élaborer sur un mode délibératif des règles collectives d'action pour les situations qui dépassent la simple application de la loi ou de la jurisprudence. Cela nécessiterait que les participants acceptent, individuellement, de s'impliquer dans le débat collectif pour y témoigner de leur expérience, pour s'efforcer de rendre visibles et intelligibles leurs raisonnements et leurs décisions antérieures en les mettant au service d'une délibération collective, comme on cherchera à le mettre en évidence.

### **Processus collaboratifs de créativité**

Ce projet est une contribution à une proposition d'action ANR dans le cadre du programme « sociétés innovantes » déposé par le Laboratoire Adaptations Travail Individu (LATI) de l'université R. Descartes (en partenariat avec Telecom ParisTech) pour aborder les aspects collaboratifs de la créativité d'un point de vue ergonomique, différentiel et interactionnel (interactions médiées par ordinateur). L'objectif est d'étudier les effets de l'utilisation de nouveaux environnements collaboratifs digitaux (comme 2nd Life, cf Burkhardt, 2007) sur les processus et les performances créatives dans des tâches collectives de résolution de problèmes créatifs. L'étude sera basée sur des expérimentations et des études de cas auprès de plusieurs populations professionnelles (ingénieurs, designers ...). Elle repose sur trois types d'analyses : (a) l'analyse du processus créatif dans sa dynamique (b) l'analyse du produit de la performance et (c) la qualité de collaboration à l'intérieur des groupes à partir d'analyses des corpus.

La créativité peut être définie comme la capacité à produire des idées ou des réalisations originales dans le cadre des contraintes (institutionnelles, physiques, sociales ...) fixées par l'environnement (Bonnardel, 2000 ; Burkhardt & Lubart, 2010 ; Lubart, 1994). Impliquant tout un ensemble de régulations émotionnelles, motivationnelles et comportementales, l'activité créative a principalement été étudiée d'un point de vue individuel, sans que les aspects dynamiques liés à l'interdépendance qu'elle entretient avec l'action des autres n'aient été explorés. Or, de nombreuses situations professionnelles requièrent des capacités créatives non seulement individuelles mais aussi collectives. Au sein du courant de recherches propre au brainstorming (Osborn, 1953), quelques facteurs d'optimisation de cette technique ont été identifiés. C'est le cas du recours à une modalité écrite plutôt qu'orale lors de l'énonciation des idées afin d'échapper au phénomène de

« blocage de la production » lié à la gestion des tours de parole dans un groupe (Diehl & Stroebe, 1987 ; Michinov & Primois, 2005 ; Nijstad et al., 2002). C'est aussi le cas de la possibilité donnée à tous les participants de voir en temps réel toutes les idées simultanément générées par chacun (Dennis & Valacich, 1993 ; Gallupe et al., 1994 ; Kerr & Murthy, 2004 ; Roy et al., 1996 ; Valacich et al., 1994).

Un objectif crucial de la recherche envisagée ici est de mieux comprendre les processus psychologiques et langagiers impliqués dans l'activité créative collective afin de chercher à l'optimiser par les moyens les plus appropriés. Partant de l'idée que, comme le fonctionnement d'équipes de travail repose en grande partie sur la qualité des interactions communicatives (Blanchet et Trognon, 2008 ; Savoie & Brunet, 2000 ; Trognon & Dessagne, 2011), la production de solutions nouvelles adaptées devrait être facilitée par une collaboration de qualité, ce projet convoque plusieurs disciplines pour tester cette hypothèse générale, notamment la psychologie, l'ergonomie et la linguistique interactionnelle.

Au sein de ce projet, notre contribution se rapporte à l'appréciation de la qualité de la collaboration dans des tâches de créativité mettant en jeu des interactions médiées par ordinateurs. Développée essentiellement dans le champ du CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning) et de l'ergonomie cognitive, la problématique de la qualité de la collaboration s'articule autour de plusieurs questions fondamentales portant sur la nature de la collaboration, sur ses différentes formes et sur ses résultats (Baker, Détienne, Lund & Séjourné, 2003). Nous proposons de l'appréhender dans cette étude à travers deux types d'analyse du corpus recueilli. Selon la première d'entre elles, on cherche à décrire la place des sujets dans l'interlocution en prenant appui sur une catégorisation inductive et quantitative des interactions. En distinguant cinq "sphères" (évaluation, interaction, action, contrat, information) à l'intérieur desquelles des spécifications sont établies, elle permet de procéder à une description minutieuse d'actes de parole conçus comme la mise en relation d'un projet d'action communicationnelle au moyen duquel les acteurs entendent interagir et d'une énonciation langagière (Chabrol et Bromberg, 1999). Selon la part prise par ces sphères dans le déroulement de l'échange et dans les interventions de chaque participant, des séquences types et des profils individuels d'actes de parole peuvent être dégagés et interprétés en termes de rôles interlocutoires (Olry-Louis & Cartron, 2009). Dès lors, l'objectif serait de mettre en relation, au moyen de méthodes corrélationnelles, certains indicateurs fondés sur les actes de parole avec des indicateurs concernant la qualité de la créativité, de manière à identifier si certaines caractéristiques interactionnelles des échanges (sphères dominantes, enchaînement d'actes constituant des séquences types, rôles interlocutoires...) débouchent plus systématiquement sur des propositions jugées créatives. Cette approche essentiellement quantitative s'accompagnera d'une analyse qualitative des procédés linguistiques (pronoms personnels, modalisateurs, termes évaluatifs ...) par lesquels les locuteurs impriment leur marque aux énoncés et s'inscrivent dans les messages (distance énonciative). On s'attend en effet à ce que l'introduction expérimentale de moyens d'individualisation et de personnification des participants (avatars ...) modifie la prise en charge des énoncés, impliquant davantage les sujets parlants en tant qu'énonciateurs ce dont « je » serait la trace. Pour étudier les effets de ces variations expérimentales, nous proposons donc une analyse compréhensive des modalités énonciatives (Olry-Louis, Brémont & Pouliot, sous presse ; Olry-Louis & Olry, 2011) dont l'objectif consisterait à analyser les modifications des échanges lorsqu'ils sont recueillis dans une situation personnifiée d'environnement collaboratif. On s'attend en outre à ce que certains actes de parole soient affectés par ces variations,

notamment ceux ayant trait à la sphère de l'interaction qui qualifie tout acte de parole visant à la co-élaboration des identités (compliments, menaces, louanges, accusations, critiques ...) et qui met en jeu les statuts et les faces des partenaires.

### 3. Projets de recherche en éducation

Dans le domaine de l'éducation, nous voulons contribuer à l'émergence d'une didactique des activités collaboratives, susceptible de compléter certaines de nos connaissances scientifiques sur les phénomènes de groupes spécifiques aux apprentissages et d'être utile aux pratiques d'enseignement et de formation (voir par exemple Buchs, Lehraus & Butera, 2006 ; Dumas-Carré & Weil-Barais, 1998). En effet, souscrire au présupposé vygotkien selon lequel bon nombre de connaissances se construisent dans l'interaction avec les autres revient à accorder une place centrale aux interactions interindividuelles dans les pratiques éducatives. Il importe alors « *qu'on s'intéresse davantage aux échanges et aux transactions entre les individus qu'aux fonctionnements cognitifs d'individus isolés et qu'on prenne en compte les particularités des contextes sociaux* » (Weil-Barais & Dumas-Carré, 1998, p. 2) pour que l'enseignant qui aide les élèves à construire des connaissances à l'occasion d'interactions didactiques se substitue pour une part à celui qui les transmet. On attend donc comme une retombée majeure cette orientation de recherches l'aide à la conception d'activités collaboratives proposées en formation.

En référence à cette visée, nous projetons deux actions de recherche qui s'inscrivent directement dans le prolongement des travaux menés sur les dispositifs de communication susceptibles d'infléchir la forme des interactions et la qualité des apprentissages (chapitres 1, 2 et 3). Si des résultats prometteurs ont déjà vu le jour montrant, par exemple, dans le champ des activités textuelles, que les prédicteurs cognitifs de la qualité des acquisitions ne sont pas les mêmes en conditions individuelle et collaborative (chapitre 1, § 4.2) ou encore qu'une condition strictement collaborative donne lieu à des productions écrites plus élaborées et à des échanges à visée plus informative et moins évaluative-contractuelle qu'en condition individuelle puis collaborative (chapitre 2, § 2.1) ou bien encore, dans le champ des activités de résolution de problèmes, que les novices détectent parfaitement les dimensions pragmatiques qu'on fait varier dans la manière dont les tuteurs s'adressent à eux (chapitre 3, § 3.1), nous pensons donner une assise théorique et méthodologique plus affirmée à cette orientation de nos travaux en l'ancrant plus précisément dans des traditions de recherches. Deux pistes sont envisagées. La première consiste à inscrire notre étude dans la filiation des nombreuses recherches effectuées dans le cadre de la psychologie sociale expérimentale des groupes de résolution de problèmes (Blanchet & Trognon, 2008 ; Drosda-Senkowska & Oberlé, 2007 ; Trognon & Batt, 2011 ; Trognon, Batt, & Marchetti, à paraître ; Trognon & Bromberg, 2006). La seconde piste vise à mettre notre exploration des liens entre interactions et apprentissage au service d'une didactique consacrée aux activités textuelles pouvant faire l'objet d'interventions éducatives explicites, à l'instar de celles qui ont commencé à se développer dans le registre de la lecture compréhension (par exemple, Eme & Rouet, 2001, 2002). C'est sur des activités de rédaction de textes que nous souhaiterions nous pencher, en nous interrogeant plus précisément sur les formes de collaboration débouchant sur une révision fructueuse du texte produit (Crinon et al., 2008).

### 3.1. Interactions orales de co-résolution de problème

Le premier projet s'inscrit dans la tradition psychosociale des recherches consacrées aux groupes de discussion et à la description de ce qui structure ces discussions (Bales, 1950 ; Bales & Slater, 1955 ; Bavelas, 1948 ; Deutsch, 1949 ; Leavitt, 1951 ; Lewin, 1943), relayée par des travaux propres aux comportements comparés des groupes et des individus en résolution de problèmes (Davis, 1996 ; Laughlin et al., 2006 ; Steiner, 1986). Ces travaux nous semblent en effet riches d'enseignements sur les aspects proprement interactionnels du raisonnement humain. Comparant les performances de  $n$  groupes de  $m$  avec celles de  $n \times m$  individus classés selon leur performance dans la tâche (le meilleur, le second meilleur ...), Laughlin et ses collaborateurs (2003, 2006) ont en particulier montré que les groupes réalisant certaines tâches intellectuelles sont plus performants que le meilleur individu d'un nombre équivalent d'individus indépendants. On entend ici par groupes, des petits groupes expérimentaux ad-hoc interdépendants, interactifs et orientés vers la tâche (Hinsz et al., 1997), composés d'au moins trois membres (le nombre de trois s'avérant ici nécessaire et suffisant), lesquels sont confrontés à des problèmes d'induction et de tests de règles pouvant chacun être assimilés à une double tâche puisqu'il s'agit de résoudre le problème proprement dit et de rechercher un consensus par la mise en œuvre de procédures comme la discussion, l'argumentation, la négociation.

En prenant appui sur une tâche classique de résolution de problème (la tâche des 4 cartes de Wason) déjà examinée dans un cadre collaboratif par nous-mêmes (Olry-Louis, 2008, 2009a, 2001, et chapitre 3 §3 de ce volume) et par d'autres (Laux, Trognon & Batt, 2008 ; Moshman & Geil, 1998 ; Trognon, Batt & Laux, 2011), nous souhaiterions examiner dans quelle mesure la taille du groupe influe sur le mode de construction de la solution. Dans un système d'interactions, les contingences pragmatique-sociales ne sont pas du même ordre selon qu'on est deux (adressage dirigé vers un seul auditeur, alternance des tours de paroles entre les partenaires) ou trois (plus grande souplesse dans le mode d'adressage et dans le fonctionnement des tours), au point que certains considèrent que le groupe repose sur la présence d'un tiers et requiert donc au moins trois participants. L'objectif serait d'examiner comment se construit la solution d'un point de vue interactionnel et argumentatif dans les dyades et dans les triades. En nous appuyant sur les distinctions établies par Steiner (1966, 1972) entre l'activité de co-résolution de type *additif* qui s'effectue par l'addition de contributions individuelles, *complémentaire*, qui implique des ressources différentes susceptibles d'être combinées pour parvenir à une solution unique, et *disjonctive*, qui conduit le groupe à opérer à un choix parmi l'ensemble des contributions individuelles, et par Schmidt (1991) entre la coopération *augmentative* qui repose sur la somme des contributions de chaque membre d'un collectif donné, la coopération *intégrative* qui consiste à coordonner les compétences de chacun et la coopération *débative* qui repose sur la confrontation des connaissances des opérateurs, nous faisons l'hypothèse que la tâche de Wason sollicite davantage la coopération débative et l'activité disjonctive dans les triades, du fait même de la présence de ce tiers, que dans les dyades au fonctionnement supposé plus complémentaire et intégratif. L'analyse consistera à décrire la manière dont les raisonnements s'élaborent, s'énoncent et se coordonnent à deux et à trois, dans deux conditions, l'une interactive et l'autre individuelle d'abord puis interactive, de manière à pouvoir comparer la validité des réponses produites à chaque moment et le sens opéré dans les changements éventuels (Moshman & Geil, 1998).

Ce projet qui pourrait s'effectuer auprès de sujets lycéens ou étudiants, prévoit de s'articuler à un autre type de variation du dispositif mis en place dans la co-résolution en dyades du problème de Wason, selon qu'on constitue des dyades mixtes ou non-mixtes. On souhaite asseoir ici les résultats obtenus avec des professionnels sur le dialogue mixte (des navigants commerciaux, cf. chapitre 4, § 5.3) en les transposant à une population scolarisée. Cette étude avait montré que, malgré la collaboration entre les hôtesse et les stewards habituellement mise en œuvre dans le travail quotidien et malgré la lutte engagée à l'encontre des stéréotypes de genre pour cette profession, les sujets mis en situation de co-résolution mixte n'échappaient pas totalement, dans leur fonctionnement conversationnel, aux tendances observées sur d'autres populations en matière d'interactions homme / femme (Fishman, 1978 ; Lakoff, 1975, Werner, 1983 ; Zimmerman & West, 1975). On avait en effet relevé une plus grande propension des hommes à interrompre les femmes et à s'attribuer la réussite d'un problème résolu à deux ainsi qu'une plus grande tendance chez les femmes à acquiescer les dires de leur partenaire. Nous voudrions examiner dans quelle mesure on peut retrouver ces différences au sein d'une population plus jeune, notamment celle des lycéens pour laquelle sont aujourd'hui mis en œuvre des programmes diversifiés cherchant à promouvoir l'égalité des sexes et des chances à l'école et à modifier les regards portés sur l'autre sexe. Pour le vérifier, nous procéderions comme précédemment en organisant et en enregistrant des co-résolutions en dyades fille-garçon, l'analyse des données conversationnelles s'effectuant à partir des indicateurs tels que le nombre de tours de parole et de mots (fréquence et volume des interventions), le nombre d'interruptions et de chevauchements, le nombre de questions et de confirmations minimales. Parallèlement serait mis en place des groupes contrôles constitués de dyades fille-fille et garçon-garçon.

### **3.2. Interactions écrites de révision collaborative de textes**

Contrairement à la production orale qui, en tant qu'objet de feed-back permanent, permet des ajustements successifs à l'interlocuteur, la production écrite laisse davantage le scripteur livré à lui-même. C'est une des raisons pour lesquelles la révision de texte, entendue comme une modification effective apportée à un texte déjà écrit pour le mettre plus en rapport avec des normes linguistiques et avec des intentions de communication, est rarement mise en œuvre de façon spontanée et même lorsque c'est le cas, reste difficile à réaliser (Alamargot & Chanquoy, 2001 ; Fayol, 1997 ; Heurley, 2006). Dans ce cadre, l'apport de feed-back par un interlocuteur dans le cadre d'une révision collaborative de texte apparaît très utile : source non négligeable de motivation pour les scripteurs, la collaboration leur permettrait de bénéficier d'un point de vue extérieur sur leur production, sans laquelle ils peineraient à apprécier la clarté de leur production écrite et sa compréhension par l'audience supposée (Palincsar & Brown, 1984). L'intervention d'un relecteur, par le biais de commentaires, questions, critiques et suggestions permettrait de changer de posture par rapport à sa propre production, renforçant la compréhension et l'explicitation de son propre apprentissage (Dillenbourg et al., 1996 ; Marin & Legros, 2006). Aussi, pour certains auteurs (Zammuner, 1995), la situation optimale sur le plan cognitif est celle qui combine une mise en texte individuelle et une révision collaborative dans laquelle les échanges entre le scripteur et le relecteur critique sont réciproques, chacun à son tour prenant le rôle de l'interlocuteur pour son partenaire.

Une fois ces éléments admis et réinvestis sous des formes pédagogiques appropriées, on peut s'interroger sur la nature précise des interactions les plus à même de permettre une

révision en profondeur des textes amenant les scripteurs à progresser de manière significative. Quelles connaissances ou quelles compétences développe la révision collaborative chez le scripteur ? Certes, la critique d'autrui peut constituer un étayage direct de son activité, mais on peut aussi faire l'hypothèse que ce qui est plus déterminant encore c'est l'occasion donnée au scripteur d'exercer son propre sens critique sur le texte d'autrui, laquelle est supposée l'engager dans des processus influençant durablement sa propre représentation du texte à produire et des modifications à apporter. Sa lecture critique du texte d'un pair peut en effet lui fournir des éléments dont il peut s'inspirer et lui donner à voir les principaux écueils auxquels il se doit d'échapper (Crinon et al., 2008).

Afin d'examiner le bien fondé de ces hypothèses, nous envisageons d'analyser finement les productions d'étudiants en communication à l'issue d'une activité de révision collaborative réciproque mise en place après que les étudiants aient rédigé individuellement des textes explicatifs consistant à présenter le plus clairement possible un article scientifique en situation naturelle d'enseignement. Concrètement, le dispositif pédagogique déjà mis en place depuis plusieurs années par nos soins prévoit, qu'au sein de dyades, deux étudiants soient pour chacune d'entre elles invités à : 1) produire l'analyse de l'un de deux textes scientifiques thématiquement liés mais distincts 2) critiquer mutuellement par écrit le texte rédigé par le partenaire sur le fond et sur la forme et proposer des améliorations 3) réviser son texte initial pour tenter de prendre en compte la critique du partenaire. Comme ce dispositif vise à dissocier et à étudier de manière comparée les effets sur la révision, d'une part, de la réception des critiques des pairs, d'autre part de l'émission d'une critique du texte du partenaire, un groupe contrôle sera conduit à mener ces mêmes activités hormis la production d'un retour critique sur le texte d'autrui. S'appuyant essentiellement sur la comparaison des versions, sur l'évaluation des interactions critiques écrites, et sur l'analyse de la prise en compte de ces critiques, l'étude cherchera à vérifier que la révision collaborative mutuelle favorise l'adoption d'une position d'expert (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Hayes, 1996). Critiquer le texte produit par le partenaire conduirait à mobiliser des connaissances métacognitives susceptibles d'être transférées à la révision de son propre texte. Dit autrement, cette relecture critique serait transformée en ressource pour sa propre activité de révision, laquelle pourrait bien donner lieu, plus qu'à de simples emprunts ou ajouts, à une véritable reconfiguration créative du texte (Bautier, 2005).



## Bibliographie

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Alèbe, C. (2003). *L'enfant de 3 à 6 ans face au récit : compréhension de la moralité et application aux théories de l'esprit*. Mémoire de maîtrise en information communication dirigée par I. Olry-Louis. Université Sorbonne nouvelle – Paris 3.
- Alèbe, C. (2005). *Compréhension de récits de presse par les jeunes enfants*. Mémoire de DEA Sciences de l'Information et de la communication co-dirigé par I. Olry-Louis et J. Gonnet, Université Sorbonne nouvelle – Paris 3.
- Allal, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allen, V. L. (1976). *Children as teachers: theory and research on tutoring*. New York : Academic Press.
- Amiel, A., Morcillo, A., Tricot, A., & Jeunier, B. (2003). Quelles questions posent les jeunes de 11 à 25 ans sur les métiers et les formations ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(4), 617-640.
- Armengaud, F. (1999). *La pragmatique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baker, E. L. (1994). Learning-based assessments of history understanding. *Educational Psychologist*, 29, 97-106.
- Baker, M. J. (1994). A model for negotiation in teaching-learning dialogues. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 5, 199-24.
- Baker, M. J. (1996). Argumentation et co-construction des connaissances. *Interaction et Cognitions* 2 (3), 157-191.
- Baker, M. J. (2000). Explication, argumentation et négociation : analyse d'un corpus de dialogues en langue naturelle écrite dans le domaine de la médecine. *Psychologie de l'interaction*, 9-10, 179-210.
- Baker, M. J. (2003). Les dialogues avec, autour et au travers des technologies éducatives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (3), 359-397.
- Baker, M. J. (2004). *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches présentée à l'université Nancy 2 (<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/03/14/PDF/hdr.pdf>).
- Baker, M. J. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (pp. 107-130). Berne : Peter Lang.
- Baker, M. J., Détienne, F., Lund, K., & Séjourné, A. (2003) Articulation entre élaboration de solutions et argumentation polyphonique. in « *Actes des Deuxièmes Journées d'Etude en Psychologie ergonomique - EPIQUE* », J. Bastien, editor, pages 235-240, Boulogne-Billancourt, France, 2-3 octobre, 2003, Rocquencourt (France) : INRIA.
- Bakhtine, M. (1975/1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M., & Volochinov, V. N. (1929/ 1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Seuil.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis : A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, Mass. : Addison-Wesley.
- Bales, R. R. & Slater, P. (1955). Role differentiation in small decision-making groups. In T. Parsons & R. Bales (Eds.), *The family, socialization, and interaction process* (pp. 159-306). Glencoe, IL : Free Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bange, P. (Ed.) (1987). *L'analyse des interactions verbales*. La dame de Caluire : une consultation. Bern : Peter Lang.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.

- Barnier, L.-M. (1999). Personnel navigant commercial, d'un savoir intuitif à un savoir d'expertise. *Formation emploi*, 67, 25-46.
- Barthes, R. (1994a). Fragments du discours amoureux. In Barthes, R., *Œuvres complètes*. Paris : Le seuil.
- Barthes, R. (1994b). *Œuvres complètes, tome II : 1966-1973*. Paris : Le Seuil.
- Bastard, B., Mouhanna C. (2010). *L'avenir du juge des enfants. Eduquer ou punir ?* Toulouse : Eres.
- Batt, M. & Trognon, A. (2007). Des pratiques communicationnelles au service de la médecine préventive. *Actualités psychologiques*, 19, 129-134.
- Baudrit, A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? *Revue française de pédagogie*, 32, 125-153.
- Baudrit, A. (2002). *Le tutorat : richesse d'une méthode pédagogique*. De Boeck : Bruxelles.
- Baudrit, A. (2005) Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de Pédagogie*, 153, 121-149.
- Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières et scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111, 51-71.
- Bavelas, A. (1948). A mathematical model for group structures. *Applied Anthropology*, 7, 16-30.
- Beauvois, J.-L. (1995). Les interactionnismes. In Mugny, G., Oberlé, D., Beauvois, J.-L. Beauvois (eds). *Relations: humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble : PUG.
- Becqueret, N. (2007). Analyse du discours et catégorisation en réception : un modèle d'étude pour les genres radiophoniques. In Olry-Louis, I. & Chabrol, C. (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles* (pp. 155-160). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle (E-book : <http://psn.univ-paris3.fr>),
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernaud, J.-L. (2006). *Changement vocationnel et processus en consultation d'orientation professionnelle*. [Document de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches]. Lille, France: Université de Lille.
- Bernicot, J. (2010). Evaluation des capacités langagières pragmatiques et interactions. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds.) *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 65-90). Paris : L'Harmattan.
- Bernicot, J., & Trognon, A. (2002). Le tournant pragmatique en psychologie. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 13-32). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bernicot, J., Caron-Pargue, A., Trognon, A. (Eds.) (1997) *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Berrendonner A., & Parret H. (Eds.) (1990). *L'interaction communicative*. Berne : Peter Lang.
- Black, F.B., & Bower, G.H. (1980). Story understanding as problem solving. *Poetics*, 9, 223-250.
- Blanc, N., & Tapiero, I. (2002). Construire une représentation mentale à partir d'un texte : le rôle des illustrations et de la connotation des informations. *Bulletin de psychologie*, 461, 526-534.
- Blanchard S., 1996. Le conseil en orientation : introduction. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29 (1), 3-26.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire - L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A., & Trognon, A. (2008). *La psychologie des groupes*. Paris : A. Colin.
- Bonnardel, N. (2000). Towards understanding and supporting creativity in design: Analogies in a constrained cognitive environment. *Knowledge-Based Systems*, 13, 505-513.
- Borzeix, A. (2001). Le travail et sa sociologie à l'épreuve du langage. In Borzeix, A. & Fraenkel, B. (Eds.), *Langage et Travail : Communication, cognition, action* (pp. 55-87). Paris : CNRS.
- Boucheix, J.-M., & Rouet, J.F. (2007). Les animations interactives multimédias sont elles efficaces pour les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 160, 133-156.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997) *Apprentissages et formation des adultes* (Chapitre VIII : Interactions sociales et apprentissages, pp. 155-200). Paris : P.U.F.
- Boutet, J. (2010). *Le pouvoir des mots*. Paris : La dispute.
- Boutet, J., & Gardin, B. (2001). Une linguistique au travail. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Eds.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 89-111). Paris : CNRS Editions.

- Braaksma, M. A. H., Rijlarsdam, G., van den Berg, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2004). Observational Learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction, 22*, 1-36.
- Bradmetz, J. (1999). L'accès à la troisième personne plénière : l'exemple des croyances modulaires. *Enfance, 52* (3), 258-266.
- Britt, M. A., & Aglinskis, C. (2002). Improving students ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction, 20*, 485-522.
- Bromberg, M. (1990). Advance programming of discourse in situation of potential exchange situation, *European journal of experimental psychology, 20*, 77-84.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (2004). Introduction : la psychologie sociale de la communication, un programme en développement. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.), *Psychologie sociale et communication* (pp. 1-17). Paris : Dunod.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (2005). Communication et contrats de communication. In : Dubois N. (ed.), *Psychologie sociale cognitive*. Paris, Dunod, 171-202.
- Bromberg, M., & Trognon, A. (Eds.) (2004). *Psychologie sociale et communication*. Paris : Dunod.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (Ed.) (2004). Agir et discours en situation de travail, Genève, *Cahiers de la Section des sciences de l'Education, 103*.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie, 148*, 75-87.
- Bruner, J. S. (1983) *Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : éditions Eshel.
- Bruxelles, S., & de Gaulmyn, M. M. (2000). Explication en interaction : facteurs déterminants et degré d'efficacité, *Psychologie de l'interaction, 9-10*, 47-76.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource independence, Student interactions, and performance in cooperative learning. *Educational Psychology, 24*, 291-314.
- Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F., & Quiamzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe de ses élèves ? In Gentaz, E., & Dessus, Ph (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 168-183). Paris : Dunod
- Buchs, C., Lehraus, K., & Butera, F. (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes, in E. Gentaz et P. Dessus (Eds.), *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (pp. 183-199). Paris : Dunod.
- Burguet, A., & Girard F. (2004). Psychologie sociale des médias. In P. Marchand (Ed.) *Psychologie sociale des médias* (pp. 233-256). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Burkhardt, J.-M. (2007). Immersion, représentation et collaboration : discussion et perspectives empiriques pour l'ergonomie cognitive de la Réalité Virtuelle. *Intellectica, 45*, 59-87.
- Burkhardt, J.-M., & Lubart, T. (2010). Creativity in the age of emerging technology: Some issues and perspectives in 2010. *Creativity and Innovation Management Journal, 19*(2), 160-166.
- Cahour, B. (2002). Décalages socio-cognitifs en réunion de conception participative. *Le Travail Humain, 65*, 315-337.
- Caillies, S., & Denhière, G. (2001). The interaction between textual structures and prior knowledge : hypotheses, data and simulations. *European Journal of Psychology of Education, XVI*, 17-31.
- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a life that works. *The Career Development Quarterly, 53*, 16-40.
- Camus, O. (2004). L'entretien de recrutement : contrat très particulier ou terrain modèle ? In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.), *Psychologie sociale et communication* (pp. 157-172). Paris : Dunod.
- Cardinet, J. (1986). L'interaction entre caractéristiques des élèves et méthodes d'enseignement. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art de la science et de l'enseignement. Hommage à G. de Landsheere*. Bruxelles : Labor.
- Carretero, M. & Voss, J. F. (Eds), (1994) *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale: LEA.
- Castel, Ph., Lacassagne, M.-F. & Sales-Wuillemin. E. (Eds). (2011). *Psychologie Sociale, communication et langage. De la conception aux applications*. Bruxelles : De Boeck.

- Chabrol, C. (2000). Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositif clinique ou psychosocial ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 171-180.
- Chabrol, C. (2004). Pour une psycho-socio-pragmatique de l'agir communicationnel. *Cahiers de Linguistique française*, 26, 197-213.
- Chabrol, C., & Bromberg, M. (1999). Préalables à une classification des actes de parole. *Psychologie française*, 44 (4), 291-306
- Chabrol, C., & Olry-Louis, I. (2007). Introduction. In C. Chabrol & I. Olry-Louis (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie* (pp. 11-24). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Chabrol, C., Courbet, D., M.-P. Fourquet-Courbet (2004). Psychologie sociale, Traitements et effets des médias. *Questions de communication*, 5, 5-18.
- Charaudeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris : Nathan.
- Charaudeau, P. (2004a). Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. De l'action au pouvoir. *Cahiers de linguistique française*, 26, 156-175.
- Charaudeau, P. (2004b). Le contrat de communication dans une perspective langagière: Contraintes psychosociales et contraintes discursives. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.), *Psychologie sociale et communication* (pp. 109-120). Paris, France: Dunod.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Cheng, P. W., & Holyak, K. J. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology*, 17, 391-416.
- Chi, M. T. H., Siler, S. A., & Jeong, H. (2004). Can tutors monitor students' understanding accurately? *Cognition and instruction*, 22 (3), 363-387.
- Clark, E. V. (2010). Interaction et acquisition des mots. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds.) *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 25-44). Paris : L'Harmattan.
- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clot, Y. (1999). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In Y. Clot (Ed.) *Avec Vygotski* (pp 165-185). Paris : La dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Kostulski, K. (Eds.)(2007). *Activité, Dialogue, Développement*. *Psychologie de l'Interaction*, 23-24.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail Humain*, 68, 289-316
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom : Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American educational research journal*, 19, 237-248.
- Coirier, A., Gaonac'h, D., & Passerault, J. M. (1996) *La psycholinguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Conein, B. & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du travail*, 4, 475-500.
- Corroy, L. (Ed.). (2008). *Les jeunes et les médias. Les raisons du succès*. Paris : Vuibert.
- Cosnier, J. (2007). Le corps et l'interaction. In C. Chabrol & I. Olry-Louis (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie* (pp. 91-98). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Cosnier, J. (2002). Interaction. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 318-321). Paris : Seuil.
- Courbet, D., & Fourquet, M.-P. (Eds.). (2003). *La télévision et ses influences*. Bruxelles : de Boeck.
- Crinon, J, Marin, B., & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. In Durand J. Habert B., Laks B. (éds.) *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris : Institut de Linguistique Française. (<http://www.linguistiquefrancaise.org> )
- Croll, A. (1993). La construction de l'information dans les conversations médiatiques. *Psychologie Française*, 38 (2), 125-143.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.

- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods. A handbook for research in interactions*. New York : Irvington.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- Danis, A., Santolini, A., & Tijus, C. (2007). Interactions cognitives : propriétés, mesures et application à l'étude du jeune enfant. In C. Chabrol & I. Olry-Louis (Eds.), *Interactions communicative et psychologie* (pp. 99-112). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Danis, A., Schubauer Leoni, M. L., & Weil-Barais, A. (Eds.) (2002). Interaction, acquisition des connaissances et développement, *Bulletin de Psychologie*, 56(4).
- Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui. *La Revue française de pédagogie*, 155 (3), 35-44.
- Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Darses, F. (2002). Modéliser et outiller les activités coopératives de conception. *Le Travail Humain*, 65, 289-292.
- Darses, F. (2006). Analyse du processus d'argumentation dans une situation de reconception collective d'outillages. *Le Travail Humain*, 69, 317-347.
- Davis, J. H. (1996). Small-Group research and the Steiner questions : The once and future thing. In E. Witte & J. H. Davis (Eds.), *Understanding Group Behavior, Vol. 1 : Consensual Action by Small Groups* (pp. 3-12). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- De Terssac, G. & Friedberg, E. (Eds.) (2002). *Coopération et conception*. Toulouse, Octares.
- De Wever B., Schellens T., Valcke M., & Van Keer H. (2006). Content Analysis scheme to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups : A review. *Computer in Education*, 46, 6-28.
- Dejours, C. (2009) *Travail vivant, tome 2 : travail et émancipation*. Paris : Payot.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental*. Paris : Armand Colin.
- Deleau, M. (1999). Communiquer, imaginer, penser la pensée. In M. Deleau (éd.), *Psychologie du développement*. Rosny : Bréal.
- Deleau, M. (2006). De l'interaction sociale à l'activité de pensée : quelle place pour les interactions dialogiques ? *Actualités psychologiques*, 19, 23-28.
- Denhière, G., Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF.
- Denis, M. & de Vega, M. (1993). Modèles mentaux et imagerie mentale. In Ehrlich, M.-F., Tardieu, H. & Cavazza, M. (Eds.), *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*. Paris: Masson.
- Dennis, A.R., & Valacich, J.S. (1993). Computer brainstorming: More heads are better than one. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 531-537.
- Denoyel, L. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, 128, 35-42.
- Desquinabo, N. (2007a). Quels profils conversationnels pour les genres interlocutifs télévisés ? In Olry-Louis, I. & Chabrol, C. (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie : approches actuelles* (161-167). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle (E-book : <http://psn.univ-paris3.fr>).
- Desquinabo, N. (2007b). Analyse des co-constructions de rôles discursifs émergents dans les émissions de plateaux télévisées : Visées manifestes et enjeux professionnels. *Revue internationale de psychosociologie*, 13, 91-108.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M., & Coleman, P.T. (Eds.). (2000). *The handbook of conflict resolution : Theory and practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc, Publishers.
- Deutsch, M., & Krauss, R.M. (1960). The effect of threat upon interpersonal bargaining. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 181-189.
- Diehl, M., & Stroebe, W. (1987). Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 497-509.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning : Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford : Elsevier.

- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in humans and machine : towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford : Elsevier.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Doron, R., & Parot, F. (1991) *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : PUF.
- Doury, M. & Marcoccia, M. (2007). Forum internet et courrier des lecteurs : l'expression des opinions. *Hermès*, 47, 41-50.
- Drew, P., & Heritage, J. (Eds.) (1992). *Talk at work*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Drosda-Senkowska, E., & Oberlé, D. (2007). Penser en groupe. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale* (2<sup>ème</sup> éd.) (pp. 74, 116). Rosny : Bréal.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 119-136.
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents: Sa pertinence et ses limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 119-136.
- Dumora, B., & Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes de l'identité (2<sup>e</sup> partie): Modèles constructivistes et constructionnistes et psychologie du conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 365-386.
- Dupont, C. (1994). *La négociation : conduite, théorie, applications*. Paris, Dalloz.
- Durand-Dastes, F. (1991). Le particulier et le général en géographie (1991). In F. Audigier & G. Baillat (Eds), *Actes du 6ème colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales : analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, 207-216. Paris : INRP.
- Ehrlich, M. F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille : P.U.L.
- Ehrlich, M.-F., & Tardieu, H. (1993). Modèles mentaux, modèles de situation et compréhension de textes. In Ehrlich, M.-F., Tardieu, H. & Cavazza, M. (Eds.), *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*. Paris: Masson.
- Ellis, S., & Rogoff B. (1982). The strategies and efficacy of child versus adults teachers, *Child development*, 53, 730-735.
- Eme, E. & Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53 (4), 309-328.
- Eme, E., & Rouet, J.-F. (2002). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, 1, 97-116.
- Eraly, A. (2007). Quand la description devient l'explication. L'intervention à l'épreuve du constructionnisme social. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14 (4), 39-51.
- Everaert-Desmedt, N. (2004). *La sémiotique du récit* (3<sup>ème</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain*, 57 (1), 1-23.
- Falzon, P., & Teiger, C. (1995). Construire l'activité. *Performances Humaines & Techniques, Hors Série (septembre)*, 34-39.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neufchatel : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte - Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : P.U.F.
- Filliettaz, L. (2004). Présentation : les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de Linguistique française*, 26, 9-23.
- Filliettaz, L. (2005). Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif. *Négociations*, 3, 25-43.
- Filliettaz, L. (2007a). Interactions professionnelles et rythme de l'action. Contribution à une approche praxéologique du temps. In Chabrol, C. & Olry-Louis, I. (Eds). *Interactions communicatives et psychologie* (pp. 179-191). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Filliettaz, L. (2007b). Dévoilement de soi et (re)configuration des activités langagières en contexte commercial. In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso (Eds.), *Confidence: Le dévoilement de soi dans l'interaction* (pp. 297-310). Tübingen, Germany: Niemeyer.
- Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.

- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (Ed.) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (Eds.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Firth, A. (Ed.) (1995). *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace*. Oxford : Pergamon Press.
- Fishman, P. M. (1978). Interaction: The Work Women Do. *Social Problems*, 25 (4), 397-406.
- Flieller, A. & Marcus, G. (1990). Pour une approche différentielle des conflits socio-cognitifs. In M. Reuchlin, F. Longeot, C. Marendaz & T. Ohlmann (Eds.), *Connaître différemment* (pp.229-242). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Fontanille, J. (1998). *Sémiotique du discours*. Limoges : Presses universitaires de Limoges.
- Foot, H. C., Shute, R. H., Morgan, M. J., & Barron, A. M. (1990). Theoretical issues in peer tutoring. In H. C. Foot, R. H. Shute, & M. J. Morgan (Eds.), *Children helping children* (pp. 65-92). New York: Wiley & Sons.
- François, F. (1999). Mot et dialogue chez Vygotski et Bakhtine. In Clot, Y. (Ed.). *Avec Vygotski* (pp. 189-206). Paris : La Dispute.
- François, F. (2006). L'entretien clinique : une approche stylistique. In : Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (Eds), *L'entretien clinique en pratiques – Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 31- 49). Paris : Belin.
- Frayse, J. C. (1991). Effects of social insertion mode on performance and insertion in asymmetric dyads. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 45-34.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., & Allen, S. (1999). Effects of peer assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *The Elementary School Journal*, 99 (3), 201-219.
- Gallupe, R.B., Cooper, W.H., Gris , M.L., & Bastianutti, L.M. (1994). Blocking electronic brainstorming. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 77-86.
- Ganier, F., Gombert, J.- ., & Fayol, M. (2000). Effets du format de présentation des informations sur l'apprentissage de procédures à l'aide de documents techniques. *Le travail Humain*, 63, 121-152.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Garfinkel, H. (Ed.) (1986). *Ethnomethodological Studies of Work*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Gauducheau, N. (2008). Utiliser les outils de communication médiatisée par ordinateur : quelles compétences communicatives ? In J. Dinet (Ed.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au XXIème siècle*, Paris. Hermès-Lavoisier, pp. 123-157.
- Gauducheau, N. (2011). Le soutien social dans les forums de discussion Internet : realizations interactionnelles et contrat de communication. In P. Castel, E. Sal s-Wuillemin, & M.-F. Lacassagne (Eds.), *Psychologie sociale, communication et langage. De la conception aux applications* (349-367). Bruxelles : De Boeck.
- Georges, C. (1990). Dissociation des difficultés dans la tâche de sélection de Wason. *L'Année psychologique*, 90, 169-193.
- Gergen, G. K. (2005). *Construire la réalité : un nouvel avenir pour la psychothérapie*. Paris : Seuil.
- Gérin-Grataloup, A. M., Solonel, M., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 25-37.
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris : Armand Colin.
- Ghiglione, R. (1997). La psychologie sociale cognitive de la communication. In J.- . Leyens & J.- L. Beauvois (Ed.), *La psychologie sociale, tome 3 : l'ère de la cognition* (pp. 225-251). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ghiglione, R., & Bromberg, M. (1990). L'énonciateur dans l'énoncé : trois expériences, *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, 591-649.
- Ghiglione, R., & Chabrol, C. (2000). Contrats de communication, stratégies et enjeux. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 13-4, 7-15.
- Ghiglione, R., & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1995). The effects of gender and ability on students' behaviours and interactions in classroom-based work groups. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 211-225.

- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and instruction*, 6 (3), 187-200.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 746-757.
- Gilly, M. (1993). Psychologie sociale des constructions cognitives : perspectives européennes. *Bulletin de psychologie*, 412, 671-683.
- Gilly, M., & Deblieux, M. (1996). Travail en dyades et sélection des informations les plus importantes d'un texte narratif. *Interaction et cognition*, 1 (2-3), 227-262.
- Gilly, M., & Deblieux, M. (1999). Analyse des médiations langagières en situation dyadique de résumé de récit. In M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 95-120). Nancy et Aix en Provence : Presses Universitaires de Nancy et Presses de l'Université de Provence.
- Gilly, M., Fraisse, J. & Roux, J.-P. (1988). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître* (pp. 73-92). Fribourg : Del Val.
- Gilly, M., Roux, J. P., & Trognon, A. (Eds.) (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy et Aix en Provence : Presses Universitaires de Nancy et Presses de l'Université de Provence.
- Girandola, F. (2004). Violence dans les médias : quels effets sur les comportements ? *Questions de communication*, 5, 55-68.
- Gitomer, D. H., & Glaser, R. (1987). If you don't know it work on it : knowledge, self-regulation, and instruction. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning and instruction - Volume 3 : conative and affective processes analyses* (pp. 301-326). Hillsdale (NJ) : LEA,
- Glenberg, A. M. & Langston, W. E. (1992). Comprehension of illustrated texts : pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 31, 129-151.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris, Minuit.
- Gonnet, J. (2003). *Les médias et la curiosité du monde*. Paris : PUF.
- Goska, R. E., & Ackerman, P. (1996). An Aptitude-Treatment Interaction Approach to Transfer Within Training. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 249-259.
- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian : writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29, 89-96.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris: PUF.
- Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. *Communication*, 30, 57-72.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the Ways of Words*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 205-230). New York : Plenum.
- Grosjean, M. (1995). Contextualisations vocales en situation de travail. *Connexions*, 65, 27-42.
- Grosjean, M. (2004). Le mistigri de la négociation : négociier entre objets, règles, personnes et instances. In M. Grosjean & L. Mondada (Eds.) *La négociation au travail*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Grosjean, M. (2005). L'awareness à l'épreuve des activités dans les centres de coordination. *@ctivités*, 2 (1), 76-98.
- Grosjean, M., & Lacoste, M. (1998). L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du « tout écrit ». *Sociologie du travail*, 4, 439-461.
- Grosjean, M., & Mondada, L. (Eds.) (2004). *La négociation au travail*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Grossen, M. (1994). Theoretical and methodological consequences of a change in the unit of analysis for the study of peer interactions in a problem solving situation. *European Journal of Psychology of Education*, IX (1), 159-173.
- Grossen, M., & Bachmann, K. (2000). Learning to collaborate in a peer-tutoring situation : who learns ? What is learned ? *European Journal of Psychology of Education*, XV (4), 491-508.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2006). Introduction: Variété et hétérogénéité des entretiens cliniques. In M. Grossen & A. Salazar Orvig (Eds.), *L'entretien clinique en pratiques - Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (pp. 9-28). Paris, France: Belin.



- Grossen, M., & Trognon, A. (2002). L'entretien clinique: Une conversation ordinaire ? In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), *Pragmatique et psychologie* (pp. 139-153). Nancy, France: Presses Universitaires de Nancy.
- Grosset, N., Barouillet, P., & Misuraca, R. (2004). Développement du raisonnement conditionnel et tâche de sélection de Wason. *L'Année psychologique*, 104, 51-81.
- Grusenmeyer, C. & Trognon, A. (1995). L'analyse interactive des échanges verbaux en situation de travail coopératif. *Connexions*, 68, 73-115.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 413-440.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris, France: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientations et insertion professionnelle, 75 concepts clés*. Paris, France: Dunod.
- Guidetti, M., & Laval, V. (Eds.) (2004). Pragmatique développementale : aspects normaux et pathologiques. *Psychologie française*, 49 (2).
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 397-431.
- Gyselinck, V. (1996). Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension de textes. *L'année psychologique*, 96, 495-516.
- Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- Harris, P. L. (2002) Penser à ce qui aurait pu arriver si... . *Enfance*, 54 (3), 223-239.
- Harris, P. L. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Retz.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. E. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp 1-27). Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1993). Matching learning style and instructional strategy : an application of the person-environment interaction paradigm. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 63-79.
- Henri, F., Peraya, D., & Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques, *Revue STICEF*, 14, (mis en ligne le 13/03/2008, <http://sticf.org>)..
- Heritage, J. (2004). Conversation Analysis and Institutional Talk. In R. Sanders & K. Fitch (Eds.), *Handbook of Language and Social Interaction* (pp. 103-146). Mahwah NJ : Erlbaum.
- Heurley, L. (2006). La révision de textes : l'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164, 10-25.
- Hinsz, V. B., Tindale, R. S. & Vollrath, D. A. (1997). The emerging conceptualization of groups as information processors. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 43-64.
- Horn, E. M., Collier, W. G., Oxford, J. A., Bond, C. F., & Dansereau, D. J. (1998). Individual differences in dyadic cooperative learning. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 153-161.
- Huteau, M. (1985). *Les conceptions cognitives de la personne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Inhelder, B., Bovet, M., & Sinclair, H. (1974). *Apprentissage et structure de la connaissance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Isaacs, E., & Clark, H. (1987). References in conversation between experts and novice, *Journal of experimental psychology: general*, 116, 26-37.
- Jacquemond, L. P., & Jakob, P. (1992). Les productions en histoire. In F. Audigier (ed.), *Actes du 7ème colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, des sciences économiques et sociales : les documents, des moyens pour quelles fins ?*, 123-147, Paris, INRP.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : PUF.

- Jacques, F. (1988). Trois stratégies actionnelles : conversation, négociation, dialogue. In J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Echanges sur la conversation* (pp. 45-68). Paris : CNRS.
- Jacques, F. (2000). Dialogue, dialogisme, interlocution. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29 (3), 547-565.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2002). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*, 51 (2), 391-410.
- Jamet, É. (2002). L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la conception de documents techniques. *Psychologie française*, 47, 33-40.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional goal structure : cooperative, competitive and individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis : Interaction Book company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T., & Tjosvold, D. (2000). Constructive controversy : The value of intellectual opposition. In M. Deutsch, & P. T. Coleman (Ed.) *The handbook of conflict resolution : theory and practice* (pp 65-85). San Francisco : Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 130, 507-516.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. T., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structure on achievement : a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Joiner, R., Littleton, K., Faulkner, D. & Miell, D. (Eds.) (2000). *Rethinking collaborative learning*. London : Free Association Press.
- Joly, M. (1994). *L'image et les signes, approche sémiologique de l'image fixe*. Paris: Nathan Université.
- Jöreskog, F. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 – User's reference guide*. Chicago : Scientific Software International.
- Jouët, J. (2005). Du bonheur de la psychologie sociale. *Questions de communication*, 8, 135-144.
- Karnas, G. (2002). *Psychologie du travail*. Paris : P.U.F.
- Karsenty, L. (1996). Une définition psychologique de l'explication. *Intellectica*, 23 (2), 327-345.
- Karsenty, L. (2000). Cooperative work : The role of explanation in creating a shared problem representation. *Le travail Humain*, 63, 289-309.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). Les interactions verbales. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Analyse des conversations et négociations conversationnelles. In M. Grosjean & L. Mondada (Eds.), *La négociation au travail* (pp. 17-42). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). L'analyse des conversations. In Ph. Cabin & J.-F. Dortier (Eds) *La communication : état des savoirs* (pp. 129-136). Auxerre : Sciences humaines éditions.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (Eds.). (2007). *La confiance et le dévoilement de soi dans l'interaction*. Tübingen, Germany: Niemeyer.
- Kerr, D.S., & Murthy, U.S. (2004). Divergent and convergent idea generation in teams: A comparison of computer-mediated and face-to-face communication. *Group Decision and Negotiation*, 13, 381-399.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom : Effects of teaching children how to explain. *American Educational Research Journal*, 30, 338-368.
- King, A., Staffieri, A., & Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring : effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 134-152.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing : A construction-intégration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 387-397.
- Kostulski, K. (2001). Regard pragmatique sur une clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146(1), 175-191.
- Kostulski, K. (2004). Développement de la pensée et du rapport à l'autre dans une interlocution : « est-ce c'est un endroit pour poser un paquet de contre-rails ? ». *Cahiers de linguistique française*, 26, 113-131.

- Kostulski, K., & Clot, Y. (2007) Interaction et migration fonctionnelle : Un développement en autoconfrontation croisée. *Psychologie de l'Interaction*, 23-24, 73-108.
- Kostulski, K., & Mayen, P. (2002). Analyse des raisonnements en situation de travail : Le cas des apprentis facteurs à la poste. In : Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. & Musiol, M. (Eds). *Pragmatique et psychologie* (pp. 155-175). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Kumpalainen, K. & Mutanen, M. (1999). The situated dynamics of peer group interaction : an introduction to an analytic framework. *Learning and instruction*, 9, 449-473.
- Künegel, P. (2007). Que font les tuteurs ? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance. *Education Permanente*, 173, 109-120.
- Labov, W., & Fanshel, D. (1973). *Therapeutic discourse*. London : Academic Press.
- Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? In : Borzeix, A. & Fraenkel, B. (Eds). *Langage et Travail : Communication, cognition, action*. Paris, CNRS, 21-53.
- Lacroix, Pulido, et Weil-Barais (2007). L'étude des interactions dans le champ de la psychologie du développement : enjeux et cadres théoriques. In C. Chabrol & I. Olry-Louis (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie* (pp. 113-128). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Women's place*. New York: Harper & Row.
- Laughlin, P. R., Hatch, E. C., Silver, J. S., & Boh, L. (2006). Group perform better than the best individuals on letters-to-numbers problems : effects of group size. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (4), 644-651.
- Laughlin, P. R., Zander, M. L., Knievel, E. M., & Tan, T. K. (2003). Group perform better than the best individuals on letters-to-numbers problems : informative equations and effective reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4), 684-694.
- Laux, J., Trognon, A., & Batt, M. (2008). Une approche expérimentale et micro génétique de la tâche de sélection de Wason réalisée par des dyades pratiquant un dialogue coopératif. *Psychologie Française*, 53, 375-397.
- Le Bohec, O. & Jamet, É. (2005). Les effets de redondance dans l'apprentissage à partir de documents multimedia. *Le Travail Humain*, 68, 97-124.
- Le Ny, J.-F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : P.U.F.
- Le Roux, A. (1995). *Enseigner la géographie*. Paris : PUF.
- Leavitt, H. (1951). Some effects of certain communication patterns on group performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 38-50.
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Lemonnier-Schallert, D. (1980). The role of illustration in reading comprehension. In Spiro, R.J., Bruce, B.C. & Brewer, W.F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(1), 57-90.
- Levie, W. H., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations : a review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195-232.
- Levin, J. R., Anglin, G. J., & Carney, R. N. (1987). On empirically validating functions of pictures in prose. In Willows, D. W. & Houghton, H. (Eds.), *The psychology of illustrations, vol. 1: Basic research*. New York: Springer Verlag.
- Lewin, K. (1943). Force behind food habits and methods of change. *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 27-50.
- Light, P., & Light V. (1999). Analysing asynchronous learning interactions. Computer-mediated communication in a conventional undergraduate setting. In K. Littleton, & P. Light (Ed.), *Learning with computers: analysing productive interaction*. (pp. 46-61). Londres : Routledge.
- Livingstone (2008). Context and detail in studies of the witnessable social order : Puzzles, maps, checkers, and geometry. *Journal of Pragmatics*, 40, 840-862.
- Lonborg, S. D., Daniels, J. A., Hammond, S. G., & Houghton-Wenger, B. (1991). Counselor and client verbal response mode changes during initial counselling sessions. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 394-400.

- Lubart, T. (1994). Creativity. In E. C. Carterette & M. P. Friedman (Eds.), *The handbook of perception and cognition, Vol. 12: Thinking and problem solving* (R. J. Sternberg, Vol. Ed.). New York: Academic Press.
- Macé, E. (2006). *La société et son double. Une journée ordinaire de télévision*. Paris : Armand Colin.
- Magnusson, D. (1990). Personality development from an interactional perspective. In L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality, theory and research*. New York : Guilford.
- Maigret, E. (2003). *Sociologie de la communication et des médias*. Paris : Armand Colin.
- Mangenot F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. In J.-M. Salaün & C. Vandendorpe (Eds.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. (pp. 103-123). Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Manin B. (1985). Volonté générale ou délibération ? Esquisse d'une délibération politique. *Le Débat*, 33, 72-93.
- Marchand, P. (Ed.). (2004). *Psychologie sociale des médias*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marcoccia, M. (2003). La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie. *Actes des journées d'études « Les genres de l'oral »*. Université Louis Lumière-Lyon 2, 18 avril.
- Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». *Les Carnets du Cediscor*, 8 [mis en ligne le 01 novembre 2006, Consulté le 09 mai 2010. <http://cediscor.revues.org/220>.]
- Marin, B., & Legros, D. (2006). Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue. *Langages*, 164, 113-125.
- Markova, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Marquer, J. (1979). *Interaction entre stades de développement opératoire et mode de présentation des données*. Paris : Monographies françaises du CNRS.
- Mayen, P. (1998) Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service. In Kostulski, K & A. Trognon (Eds.), *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 205-234). Nancy : PUN,.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente* 151, 87-107.
- Mayer, R. E. (1989). Models for understanding. *Review of educational Research*, 59, 43-64.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maynard, D. W. (1984). *Inside plea bargaining. The language of negotiation*. New York/London : Plenum Press.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better ? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University Press.
- Melot, A. M. & Nadel, J. (Eds.) (1999). Comment l'esprit vient aux enfants ? *Enfance*, 52 (3), numéro thématique.
- Menz, F., & Al-Roubaie, A. (2008). Interruptions, status and gender in medical interviews: the harder you brake, the longer it takes. *Discourse & Society*, 19 (5), 645-666.
- Messick, S. (1994). The matter of style : manifestations of personality in cognition, learning, and teaching. *Educational Psychologist*, 29 (3), 121-136.
- Messick, S. (1996). Bridging cognition and personality in education : the role of style in performance and development. *European Journal of Personality*, 10, 353-376.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organisation of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Michard, C. & Viollet, C. (1991). Sexe et genre en linguistique - Quinze ans de recherches féministes aux États-Unis et en R.F.A. *Recherches féministes*, 4 (2), 97-128.
- Michinov, N., & Primois, C. (2005). Improving productivity and creativity in online groups through social comparison process: New evidence for asynchronous electronic brainstorming. *Computers in Human Behavior*, 21, 11-28.

- Minondo-Kaghad, B., & Sales-Wuillemin, E. (2005). Les communications fonctionnelles expert-novice : effet de la mise en saillance catégorielle sur le pilotage du dialogue et la relation instaurée par le sujet avec son partenaire, *Bulletin de psychologie*, 58, 329-338.
- Mischel, W., & Schoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology*, 49, 229-258.
- Moeschler, J. (1999). Linguistique et pragmatique cognitive. L'exemple de la référence temporelle. *Le gré des Langues*, 15, 10-33.
- Moirand, S. (1993). Autour de la notion de didacticité. *Les carnets du CEDISCOR*, 1, 9-20.
- Moirand, S. (1997). Formes discursives de la diffusion des savoirs dans les médias, *Hermès*, 21, 33-44.
- Moirand, S. (2002). Dialogisme. In : Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 175-178). Paris : Seuil.
- Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne : observer, analyser, comprendre*. Paris : PUF.
- Monnet, C. (1998). La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation. *Nouvelles questions féministes*, 19 (1), 9-34.
- Morin, E. (1962). *L'esprit du temps*. Paris : Grasset.
- Moscovici, S. (1984). Introduction : le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 5-22). Paris : PUF.
- Moscovici, S., & Malrieu, D. (1968). Les situations colloques II. Organisation des canaux de communication et structure syntaxique. *Bulletin de psychologie*, 21, 267, 530-540.
- Moshman, D., & Geil, M. (1998). Collaborative Reasoning : Evidence for Collective Rationality. *Thinking and Reasoning*, 4(3), 231-248
- Moust, J. C., & Schmidt, H. C. (1994). Effects of staff and student tutors on student achievement. *Higher education*, 28, 471-482.
- Mugny, G., Butera, F., Quiamzade, A., Dragulescu, A. & Tomei, A. (2003). Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. *L'Année psychologique*, 104, 469-496.
- Multon, K. D., Ellis-Kalton, C. A., Heppner, M. J., & Gysbers, N. C. (2003). The relationship between counselor verbal response modes and the working alliance in career counseling. *The Career Development Quarterly*, 51, 259-273.
- Murphy, S., & Faulkner, D. (2000). Learning to collaborate : can young children develop better communication strategies through collaboration with a more popular peer. *European Journal of Psychology of Education*, XV (4), 389-404.
- Murray, S. O., & Covelli, L. H. (1988). Women and men speaking at the same time. *Journal of Pragmatics*, 12 (1), 103-111.
- Navarro, C. (2001). Partage de l'information en situation de coopération à distance et nouvelles technologies de la communication : bilan de recherches récentes. *Le travail humain*, 64 (4), 297-319.
- Nijstad, B.A., Stroebe, W., & Lodewijkx, H.F.M. (2002). Cognitive stimulation and interference in groups: Exposure effects in an idea generation task. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 535-544.
- Nohara, M. (1992). Sex differences in interruption: an experimental reevaluation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(2), 127-146.
- Ogien, A. & Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipses.
- Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement. Etude exploratoire de l'activité de distribution postale. *Questions vives*, 5, 11, 193-208.
- Olry-Louis, I. (1995a). Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures. *L'Année Psychologique*, 95, 317-342.
- Olry-Louis, I. (1995b). L'évaluation des styles d'apprentissage – construction et validation d'un questionnaire contextualisé. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, 403-423.
- Olry-Louis, I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue – Enjeux et perspectives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (3), 343-358.
- Olry-Louis, I. (2005). Apprendre à se mettre d'accord sur une solution – Le cas de l'apprentissage coopératif. Conférence invitée au 7<sup>ème</sup> Forum sur l'actualité de la langue française du CIEP « Langue et négociation : de la construction du sens aux relations humaines ». Sorbonne, Paris, le 6 décembre

- Olry-Louis, I. (2006). Co-construire des connaissances à partir de textes. *Psychologie de l'Interaction*, 23/24, 259-309.
- Olry-Louis, I. (2008). Processus dialogiques de l'accompagnement – Le cas des interactions de tutelle. *Pratiques psychologiques*, 14, 405-420.
- Olry-Louis, I. (2009a). Effects of different forms of tutor action in a conditional reasoning task: an experimental approach to the tutorial dialogue. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV, 169-180.
- Olry-Louis, I. (2009b). Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratiques à l'université. *Recherche et Formation*, 62, 77-90.
- Olry-Louis, I. (2010). Médias, intentions d'orientations, travail : une vue d'ensemble. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39 (3), 307-316.
- Olry-Louis, I. (2011). Variations discursives dans le dialogue tutoriel. In Ph. Castel, M.-F. Lacassagne, & E. Sales-Wuillemin. (Eds), *Psychologie Sociale, communication et langage. De la conception aux applications* (pp. 369-382). Bruxelles : De Boeck.
- Olry-Louis, I. (à paraître). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In C. Le Cunff & M. A. Hugon (Eds), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Paris : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Olry-Louis, I., & Cartron, B. (2009). Négociation dans une agence publicitaire : l'analyse d'une réunion de travail à partir des actes de parole. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(3), 271-296.
- Olry-Louis, I., & Dordeins, S. (2007). Résumer un récit à plusieurs : de la coopération à la négociation, *Actualités psychologiques*, 19, 67-72.
- Olry-Louis, I., & Huteau, M. (2000). Quelques questions soulevées par les styles d'apprentissage ". *Education et Francophonie*, vol XXVIII (1). Disponible sur internet : [http :   
 http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-1/09-olry.html](http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-1/09-olry.html) (consulté le 30/05/2007).
- Olry-Louis, I., & Olry, P. (à paraître en 2011). Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale : le cas des facteurs. *Psychologie du travail et des organisations*.
- Olry-Louis, I., & Soidet, I. (2003). Coopérer pour co-construire des savoirs : une approche différentielle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32 (3), 503-535.
- Olry-Louis, I., & Soidet, I. (2008). Collaborative writing devices, types of cooperation and individual acquisitions. *European Journal of Developmental Psychology*, 5 (5), 585 – 608.
- Olry-Louis, I., & Tamburini, L. (à paraître). La parole au travail a-t-elle un genre ? Dialogues hôtesse de l'air/steward en résolution de problème. *Psychologie du Travail et des Organisations*.
- Olry-Louis, I., & Verdilhac (de), M. (2007). Comment interagissent le contenu des illustrations et la structure textuelle dans la compréhension d'articles de presse. *Studies in Communication Sciences*, 7, 99-127.
- Olry-Louis, I., Brémond, C. & Pouliot, M. (à paraître). Confidence-sharing in the career counseling interview: emergence and repercussions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.
- Olry-Louis, I., Soidet, I., & Loarer, E. (1997). Styles d'apprentissage, stratégies d'étayage et efficacité de l'apprentissage. In M. Launay (Ed.) *Actes des XI<sup>èmes</sup> Journées de Psychologie différentielle* (pp. 245-256). Montpellier : Université Montpellier III.
- Olry-Louis, I., Soidet, I., Marro, C., & Huteau, M. (1999). *Situations didactiques, activités langagières et différences individuelles dans la qualité des acquisitions*. Rapport présenté au Comité National de Coordination de la recherche en Education (CNCRE). Paris : INETOP.
- Olry-Louis, I., Soidet, I., Mollo, V., & Duveau, V. (à paraître). Comment analyser les échanges de professionnels sur une liste de discussion ? Le cas des magistrats. In P. Desrumaux, S. Pohl & A.-M. Vontron (Eds). *Psychologie du Travail de Langue Française*. Paris : L'Harmattan.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail. Facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris : PUF.
- Osborn, A.F. (1953). *Applied Imagination. Principles and procedures of creative problem-solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 331-339.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : éditions Autrement.

- Peeck, J. (1987). The role of illustrations in processing and remembering illustrated text. In Willows, D. W. & Houghton, H. (eds.), *The psychology of illustrations, vol. 1: Basic research*. New York: Springer Verlag.
- Peeck, J. (1994). The perspective-inducing function of text illustrations. In Van Ostendorp, H., & Zwaan, R. A. (Eds.), *Naturalist text comprehension*. Norwood (N.J.): Ablex.
- Peeck, J., & Goud, A. (1985). Perspective-inducing effects of text-illustration. *Human Learning*, 4, 243-249.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction sociale de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (2<sup>ème</sup> édition). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Plantin C. (2003). Structures verbales de l'émotion parlée ou de la parole émue. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions. Cognition, langage et développement* (pp. 97-130). Liège, Belgium: Mardaga.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Le Seuil.
- Pop, L. (2007). La confiance, genres, marqueurs, stratégies et niveaux de textualisation. In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso (Eds.), *La confiance et le dévoilement de soi dans l'interaction* (pp. 407-426). Tübingen, Germany: Niemeyer.
- Popelard, M.-D. (Ed.). *Les voix risquées de la confiance*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Quiamzade, A. & Mugny, G. (2001). Social influence dynamics in aptitude tasks. *Social Psychology of Education*, 4 (3-4), 311-334.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 241-264). Paris : La Dispute.
- Rastier, F. (1996). Problématiques du signe et du texte. Toutes les sciences ne sont-elles pas cognitives ? *Intellectica*, 23 (2), 11-52.
- Reboul, A. & Moeschler, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui*. Paris : Seuil.
- René, D. (1991). Apprendre à écrire un devoir d'histoire. *Pratiques*, 69, 71-95.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *J. Psychol. norm. path.*, 2, 133-145.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuchlin, M. (2001). Origine et développement du Laboratoire de psychologie différentielle de Paris. *Psychologie et histoire*, 2, 59-85.
- Reuter Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.
- Richard, J. F. (1994). La résolution de problèmes : bilan et perspectives. *Psychologie Française*, 39, 161-175.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London : David Fulton Publishers.
- Riding, R., & Sadler-Smith, E. (1992). Type of instructional material, cognitive style and learning performance. *Educational Studies*, 18 (3), 323-340.
- Rieben, L. (2000). A quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation. *Education et Francophonie*, XXVIII (1), en ligne : <http://www.acef.ca/revue/XXVIII/articles/8>.
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. In R. Rommetveit, & R.M. Blakar (Eds.), *Studies of language, verbal thought and communication* (pp. 94-107). London: Academic Press.
- Ross, J. A., & Cousins, J. B. (1995). Giving and receiving explanations in cooperative learning group. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLI, 103-121.
- Rouet, J. F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to study historical controversies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 476-493.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (Eds.) (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Roulin, J.-L. (1998). *Psychologie cognitive*. Rosny : Bréal.

- Rourke L., & Anderson T. (2004). Validity in quantitative content analysis. *Educational Technology Research and Development*, 52 (1), 5-18.
- Rourke L., Anderson T., Garrison D.R., & Archer W. (2001). Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8-22.
- Rousseau, J. Y., Farioli, F., & Piolat, A. (1992). Effects of social regulation and computer assistance on the monitoring of writing. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 295-309.
- Roux, J. P. (1999). Contexte interactif d'apprentissage en mathématiques et régulations de l'enseignant. In M. Gilly, J.P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 260-278). Nancy et Aix en Provence : Presses Universitaires de Nancy et Presses de l'Université de Provence.
- Roy, M.C., Gauvin, S., & Limayem, M. (1996). Electronic group brainstorming: The role of feedback on productivity. *Small Group Research*, 27, 215-247.
- Sachs, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sannino, A., Trognon, A., Dessagne, L., & Kostulski, K. (2001). Les connaissances émergents d'une relation tuteur-apprenti sur le lieu de travail. *Bulletin de Psychologie*, 54 (3), 453, 261-274.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savoie, A. & Brunet, L. (2000). Les équipes de travail : champ d'intervention privilégié pour les psychologues. In : Bernaud, J.-L. & Lemoine, C. (Eds). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris : Dunod.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C.(1991). Literate expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise* (pp 172-194). Cambridge : University Press.
- Schank, R.C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schmeck, R. R. (1988b). Individual differences and learning strategies. In C. E. Weinstein , E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 171-191). New York : Academic Press inc.
- Schmeck, R. R. (Ed.) (1988a). *Learning strategies and learning styles*. New York : Plenum Press.
- Schmidt, K. (1991). Cooperative work : a conceptual framework. In J. Rasmussen, B. Brehmer & J. Leplat. *Distributed decision making. Cognitive models for cooperative work*. (pp. 75-100) New-York : John Wiley & Sons.
- Schnotz, W., Böckheler, J. & Grzondziel, H. (1999). Individual and co-operative learning with interactive animated pictures. *European Journal of Psychology of Education*, XIV, 245-265.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expressions*. Paris : Minuit.
- Shachar, H., & Sharan, S. (1994). Talking, relating and achieving - effects of cooperative learning and whole-class instruction. *Cognition and Instruction*, 12, 313-353.
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and co-operation*. London : Routledge & Kegan.
- Shute, R., Foot, H., & Morgan, M. J. (1992). The sensitivity of children and adults as tutors, *Educational studies*, 18, 21-36.
- Sicard, M. (1997). Les paradoxes de l'image. *Hermès*, 21, 45-54.
- Sicard, M.-N. (1997). Pratiques journalistiques et enjeux de la communication scientifique et technique. *Hermès*, 21, 149-155.
- Sirota, R. (Ed.) (2003). Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique, *Recherche et formation*, 43, 5-126.
- Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-352.
- Slavin, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuk (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*, pp. 5-16. New York : Plenum Press.
- Slembek, E. (1990). L'éloquence réduite au silence : comment les femmes sont évacuées de la conversation. In Publications de l'Université de Lausanne (Ed.), *Cours général public : féminin, masculin* (pp. 81-103). Lausanne : Payot.



- Snow, R. E. (1989). Aptitude-Treatment Interaction as a framework for research on individual differences in learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences*. New York : Freeman.
- Snow, R. E., & Farr, M. J. (Eds.) (1987). *Aptitude learning and instruction – Vol. 3 : Conative and affective processes analysis*. Hillsdale (NJ) : LEA.
- Snow, R. E., & Lohman, D. F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 347-376.
- Snow, R. E., & Swanson, J. (1992). Instructional Psychology : aptitude, adaptation and assessment. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.
- Soidet, I. (2007). Interactions de tutelle entre adolescents : activité dialogique et stratégies d'aide, in C. Chabrol et I. Olry-Louis (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie* (pp. 151-163). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle,
- Sorsana, C. (1997). Affinités enfantines et co-résolution de la tour de Hanoï. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 10, 51-74.
- Sorsana, C. (1999) Stratégies socio-cognitives dans la résolution de la tour de Hanoï, in M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 143-162). Presses universitaires de Nancy et Publications de l'université de Provence : Nancy et Aix-en-Provence.
- Sorsana, C. (2003). Comment l'interaction coopérative rend-elle plus savant ? Quelques réflexions concernant les conditions nécessaires au fonctionnement dialogique du conflit socio-cognitif ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 437-473.
- Sorsana, C. (2005). Croyances et habiletés conversationnelles entre enfants : réflexions à propos de la gestion dialogique des désaccords au sein des raisonnements. *Psychologie de l'interaction*, 19/20, 39-97.
- Sperber, D., Cara, F., & Girotto, V. (1995). Relevance theory explains the selection task. *Cognition*, 52, 3-39.
- Sproull, L., & Kiesler, S. (1994). *Connections. New ways of working in the networked organization*. Cambridge : The MIT Press.
- Steiner, I. D. (1966). Models for inferring relationships between group size and potential group productivity. *Behavioral Science*, 11, 273-283.
- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press.
- Steiner, I. D. (1986). Paradigms and groups. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 19, pp. 251-292). New York : Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental Self-government: a theory of intellectual styles and their development. *Human development*, 31, 197-224.
- Sternberg, R. J. (1994). Thinking styles : theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.). *Personality and intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrari, M. & Clinkenbeard, P. (1999). A triarchic analysis of an Aptitude-Treatment Interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 15 (1), 3-13.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1991). *MSG Thinking Styles, Inventory Manual*. Tallahassee FL Mountain : Star Projects.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L.F. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitives styles*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah (NJ).
- Stratford, J. (1998). Women and men in conversation: a consideration of therapists' interruptions in therapeutique discourse. *Journal of Family Therapy*, 20, 383-394.
- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why is some material difficult to learn ? *Cognition and instruction* 12, 185-233.
- Tartas, V., & Perret-Clermont, A.- N. (2008). Socio-cognitive dynamics in dyadic interaction : How do you work together to solve Kohs cubes ? *European Journal of developmental Psychology*, 5 (5), 561-584.
- Théberge, M., Chevrier, J., Fortin, G. & Leblanc, R. (2000). Une utilisation du style d'apprentissage dans un contexte de formation à l'enseignement. *Education et Francophonie*, XXVIII, 1, en ligne : [http :www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/6](http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/6).
- Tisseron, S. (2000). *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les enfants violents ?* Paris : Armand Colin.

- Torrance, E. P. (1954). Some consequences of power differences on decision making in permanent and temporary three-man groups. *Research Studies*, 22, 130-140.
- Toulmin, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris : P.U.F.
- Trabasso, T., Secco, T., Van Den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, Stein, N.L. & Trabasso, T. (Eds.). *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Traverso, V. (2004) Cristallisation des désaccords et mise en place de négociations dans l'interaction : des variations institutionnelles (pp. 43-68). In M. Grosjean & L. Mondada (Eds), *La négociation au travail*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (2007). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de psychologie de l'éducation*, 1, 37-64.
- Tricot, A. (2002). Amélioration de l'information sur les métiers. Rapport pour l'examen par l'OCDE des politiques des services d'information, d'orientation et de conseil. OCDE. (<http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/AndreTricot.html>).
- Tricot, A., & Rufino, A. (1996). Recherche d'informations dans un système d'autodocumentation informatisé. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 25(4), 557-587.
- Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.) : *Apprendre dans l'interaction* (pp. 69-94). Nancy : Presses Universitaires de Nancy ; Aix-En-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Trognon, A., & Batt, M. (2003). Comment représenter le passage de l'Intersubjectif à l'Intrasubjectif ? Essai de Logique Interlocutoire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 399-436.
- Trognon, A., & Batt, M. (2007). Quelles méthodes logiques pour l'étude de l'interaction en psychologie ? In C. Chabrol & I. Olry-Louis (Eds.), *Interactions communicatives et psychologie* (pp. 53-66 ). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Trognon, A., & Batt, M. (2010). Interlocutory logic: A unified framework for studying conversational interaction. In J. Streek (Ed.), *New adventures in language and interaction* (pp. 9-40). Bruxelles: John Benjamins Publishing Company.
- Trognon, A., & Batt, M. (2011). Groups Dynamics and Learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York : Springer.
- Trognon, A., & Bromberg, M. (2006). Psychologie sociale des groupes. In Trognon, A., Bromberg, M. (Eds.), *Psychologie sociale*. Nouveau cours de psychologie. Paris : PUF.
- Trognon, A., & Bromberg, M. (2007). L'interaction sociale. In A. Trognon et M. Bromberg (Eds.), *Psychologie sociale et ressources humaines* (pp. 63-94). Paris : PUF.
- Trognon, A., & Dessagne, L. (2003). Pourquoi met-on en place une équipe de travail? In : Levy-Leboyer, C., Huteau, M., Louche, C. & Rolland, J.-P. (Eds). *La psychologie du travail* (pp. 345-357). Paris : Editions d'organisation.
- Trognon, A., & Dessagne, L. (2011). Les équipes de travail. In J. Allouche, P. Bernoux, B. Gazier, I. Huault, P. Louart, G. Schmidt, & A. Trognon (Eds.). *Encyclopédie des ressources humaines*. Paris : Vuibert.
- Trognon, A., & Saint-Dizier, V. (1999). L'organisation conversationnelle des malentendus : le cas d'un dialogue tutoriel. *Journal of pragmatics*, 31, 787-815.
- Trognon, A., & Sorsana, C. (2005). Les compétences interactionnelles: formes d'exercice, bases, effets et développement. *Rééducation Orthophonique*, 221, 29-56.
- Trognon, A., Batt, M., & Laux, J. (2006). Logique interlocutoire du problème des quatre cartes posé à une dyade. *Psychologie de l'interaction*, 21-22, 141-182.
- Trognon, A., Batt, M., & Laux, J. (2011). Why is dialogical solving of a logical problem more effective than individual solving? A formal and experimental study of an abstract version of Wason's task. *Language and Dialogue*. 1, 44-78.
- Trognon, A., Batt, M., & Marchetti, E. (à paraître en 2011). Le dialogisme dans l'ordre de l'interaction. *Bulletin de psychologie*.
- Trognon, A., Saint-Dizier de Almeida, V., & Grossen, M. (1999) Résolution conjointe d'un problème arithmétique. In M. Gilly, J.P. Roux, & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques* (pp. 121-141). Aix-en-Provence et Nancy : Presses de l'Université de Provence et Presses Universitaires de Nancy.

- Trognon, A., Sorsana, C., Batt, M., & Longin, D. (2008). Peer interaction and problem solving: one example of a logical-discursive analysis of a process of joint decision making. *European Journal of developmental Psychology*, 5 (5), 623-643.
- Urfalino P. (2005). La délibération n'est pas une conversation. Délibération, décision collective et négociation. *Négociations*, 2, 1-19.
- Urfalino, P. (2000). La délibération et la dimension normative de la décision collective. In J. Commaille, L. Dumoulin & C. Robert (Eds.), *La juridicisation du politique* (pp. 165-193). Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Valacich, J.S., Dennis, A.R., & Connolly, T. (1994). Idea generation in computer-based groups: A new ending to an old story. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 57, 448-467.
- Valléry G. et Leduc S. (2005). Contribution ergonomique à l'analyse des relations de service, exemple de professionnalisation d'une fonction d'accueil en bureau de poste. *Le travail humain*, 68, 153-189.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*, Liège, Mardaga.
- Vanderveken, D. (1990). *Meaning and Speech Acts 1, Principles of Language Use 2, Formal Semantics of Success and Satisfaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Veillard, L. (2004). Le tutorat à l'épreuve des spécificités sociales et techniques de l'entreprise. *Education permanente*, 159, 117-138.
- Veneziano, E. (1997) Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières. In Bernicot, J., Caron-Pargue, A., & Trognon, A. (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (pp. 91-123). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Veneziano, E. (2010). Interaction, langage et théorie de l'esprit. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds.) *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 91-119). Paris : L'Harmattan.
- Verba, M., & Winnykamen, F. (1992). Expert-novice interactions: influence of partner status, *European journal of psychology of education*, 7, 61-71.
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action : études pragmatiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vernette E. (2001). *La publicité : Théories, acteurs et méthodes*. Paris : La Documentation Française.
- Veizin, J.-F., & Veizin, L. (1988). Illustration, schématisation et activité interprétative. *Bulletin de psychologie*, 386, 655-666.
- Vigner, G. (1990). Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture. *Pratiques*, 68, 17-55.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale - Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vion, R. (1999). Linguistique et communication verbale. In M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.) : *Apprendre dans l'interaction* (pp. 41-67). Nancy : Presses Universitaires de Nancy ; Aix-En-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Voss, J. F., & Ney Silfies, L. ( 1996). Learning from history text : the interaction of knowledge and comprehension skill with text structure. *Cognition and Instruction*, 43, 45-68.
- Voss, J. F., Greene, T. R., Post, T. A., & Penner B. C. (1983). Problem-solving in the social sciences. *The Psychology of Learning and Motivation*, 17, 165-213.
- Vrignaud, P. (2004). *Modélisation des différences individuelles : processus de catégorisation et structuration des intérêts professionnels*. Document de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Document non publié. Université Nancy 2.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In J.-P. Bronckart & B. Schneuwly (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp.95-117). Paris, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Waddill, P. J., & McDaniel, M. A. (1992). Pictorial enhancement of text memory : limitations imposed by picture type and comprehension skill. *Memory and Cognition*, 20, 472-482.
- Wallon, H. (2002). *L'évolution psychologique de l'enfant* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Wason, P. C. (1966). Reasoning. In B. Foss (Ed.), *News horizons in Psychology* (pp.135-151). Harmondsworth : Penguin.

- Wason, P.C. (1968). Reasoning about a rule. *The Quarterly Journal of experimental psychology*, 20, 273-281.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- Webb, N. M., & Mastergeorge, A. M. (2003). The development of students' helping behavior and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction*, 21(4), 361-428.
- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 406-423.
- Webb, N., & Palincsar, A.S. (1996). Group processes in the classroom. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 841-873). New York : Macmillan.
- Weigand, E. (2007). Vivre la vie et raconter la vie. La confiance dans la vie quotidienne et la confiance en littérature. In C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso (Eds.), *La confiance et le dévoilement de soi dans l'interaction* (pp. 393-406). Tübingen, Germany: Niemeyer.
- Weil-Barais, A, & A. Dumas Carré (1998). Les interactions didactiques : tutelle et/ou médiation ? In A. Dumas-Carré & A. Weil-Barais (Eds.), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (pp. 1-15). Bern : Peter Lang.
- Wellman, B. (1997). A Electronic Group is Virtually a Social Network. In S. Kiesler (ed.), *Culture of the Internet*. (pp. 179-205). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Werner, F. (1983). *Gesprächsverhalten von Frauen und Männern*. Frankfurt/M : Peter Lang.
- Werner, F. (1983). *Gesprächsverhalten von Frauen und Männern*. Frankfurt/M : Peter Lang.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation symbolique dans la vie mentale : L.S. Vygotski et M. M. Bakhtine. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart. (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 7-21). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- West C., & Zimmerman D. H. (1983). Small insults : a study of interruption in cross-sex conversations between unacquainted persons. In : Thorne, B., Kramarae C. & Henley N. (Eds). *Language, Gender and Society* (102-117). Rowley (MA): Newbury House,
- West C., & Zimmerman D. H. (2000). Genre, langage et conversation. *Réseaux*, 103, 182-213.
- Whiston, S. C. (2002). Application of the principles: Career counseling and interventions. *The Counseling Psychologist*, 30, 218-237.
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiples sources : tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301-311.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving : a study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Winnikamen, F. (1996). Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage ? *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 13-35.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R, & Cox P. W. (1978). Les styles cognitifs "dépendant à l'égard du champ" et "indépendant à l'égard du champ" et leurs implications éducatives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1978 (4), 299-349.
- Wright, P., Milroy, R., & Lickorish, A. (1999). Static and animated graphics in learning from interactive texts. *European Journal of Psychology of Education*, XIV, 203-224.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Zammuner, V. L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results? *Learning and instruction*, 5, 101-124.
- Zarifian, P. (2001). *Objectif compétence*. Paris : Editions Liaisons.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, D. H., & West C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. In Thorne B. & Henley N. (Eds.), *Language and Sex: Différence and dominance* (pp. 105-129). Rowley (MA): Newbury House.

Université Nancy 2

# Psychologie socio-cognitive de la communication : applications aux champs de l'éducation et du travail

Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (volume 1)

Présentée par

Isabelle Olry-Louis

Jury

Michael Baker, Directeur de recherches CNRS à Telecom ParisTech

Laurent Filliettaz, Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Genève

Even Loarer, Professeur en psychologie du travail et de l'orientation au CNAM

Marie-Dominique Popelard, Professeur en philosophie du langage à l'université Paris Sorbonne nouvelle

Alain Trognon, Professeur en psychologie sociale à l'université Nancy 2

Annick Weil-Barais, Professeur émérite en psychologie cognitive et développementale à l'université d'Angers

Novembre 2011

*Ce travail n'aurait pu être mené à son terme sans le soutien confiant et actif d'Alain Trognon, qui en a été le promoteur efficace. Qu'il en soit ici remercié.*

*Ma reconnaissance s'adresse aussi aux Professeurs Michael Baker, Laurent Filliettaz, Even Loarer, Marie-Dominique Popelard et Annick Weil-Barais pour avoir accepté de participer au jury de cette habilitation. C'est pour moi un honneur et un plaisir.*

*Les conditions dans lesquelles j'ai pu développer mes problématiques de recherche doivent beaucoup au centre de recherche sur le travail et le développement du CNAM et au département de communication de l'université Sorbonne nouvelle Paris 3. Je leur en suis infiniment reconnaissante.*

*Je tiens à remercier l'ensemble des collègues qui, souvent spécialistes d'autres disciplines, m'ont ouverte à des voies différentes pour la compréhension des phénomènes de communication dans le travail, l'éducation et les médias. Ma gratitude va plus particulièrement à ceux de mes collègues et de mes anciens étudiants avec lesquels j'ai publié et dont les noms apparaissent souvent dans cette synthèse. Ces publications et l'aboutissement provisoire qu'elles constituent aujourd'hui doivent beaucoup à leur travail et à leurs idées.*

*Merci aussi à Paul, Benoît et Sarah pour leur indulgence et leur accompagnement sans faille.*

