



Construction intra♦intersubjective des connaissances et du sujet connaissant

Actes du troisième colloque
«Constructivisme et éducation»





Avant-propos

Comment apprendre ?

Karin Müller

Directrice du Service de la recherche en éducation, Genève

Dans une société qui est devenue une société de la connaissance, l'apprentissage occupe une place d'une importance toute particulière. Ceci d'autant plus que la création et la diffusion de nouveaux savoirs se sont accélérées ces dernières années, créant ainsi la notion d'un apprentissage tout au long de la vie.

Ces transformations ont renforcé un des principaux défis – en se référant ici aux objectifs définis pour l'école publique à Genève – auxquels l'école fait face : « donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et [...] chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de former » (Loi sur l'instruction publique, LIP Art. 4).

Le thème du troisième colloque « Constructivisme et éducation », Construction intra/intersubjective des connaissances et du sujet connaissant, s'inscrit pleinement dans ce défi en mettant l'accent sur l'acquisition des connaissances. Ce colloque interdisciplinaire, qui a eu lieu du 10 au 12 septembre 2007 à Genève, avait pour visée première de faire partager à un public élargi l'état des recherches et des réflexions concernant les processus internes à chaque sujet aussi bien que les interactions sociales et l'apport culturel dans les acquisitions des connaissances. Nous savons que les activités des enfants, les échanges entre élèves ainsi que les échanges entre élèves et enseignants sont les sources principales des acquisitions cognitives et scolaires. La question de fond du point de vue de la recherche est donc « comment permettre la transmission et l'appropriation des savoirs ? » ou, posée différemment, « quelles sont les conséquences de cet état des recherches et des réflexions pour la pratique de l'enseignement ? ».

L'objectif de ce colloque n'était donc pas d'opposer différentes théories d'acquisition des connaissances fortement ancrées dans les psychologies de l'apprentissage, mais d'ouvrir le champ à d'autres grandes dimensions forgeant l'apprentissage comme la nature des connaissances, le rôle de la culture et du contexte social, le développement du langage ainsi que la motivation, condition essentielle pour des stratégies d'enseignement et d'apprentissages réussies.



Les présents actes de ce colloque réunissent les contributions d'expertes et d'experts provenant d'horizons disciplinaires très complémentaires, permettant ainsi de valoriser leurs riches contributions aux débats menés lors du colloque. Quatre grands thèmes regroupent ici ces différentes contributions : (1) la construction des connaissances, (2) la socialisation, citoyenneté, développement moral, (3) la communication et le langage et (4) la construction du sujet et l'estime de soi.

Comme le souligne mon prédécesseur dans l'épilogue de ce volume, pour le Service de la recherche en éducation (SRED), la mise en place de cette série de colloques autour du thème « Constructivisme et éducation » était une expérience très instructive et riche en échanges. La tenue réussie de ces trois conférences de grande envergure n'aurait pas été possible sans l'engagement incessant de Jean-Jacques Ducret, collaborateur scientifique du SRED qui a su proposer des programmes complets et cohérents et qui a ensuite édité les actes avec tout le soin nécessaire. Je tiens ici à le remercier, ainsi que l'équipe administrative qui l'a soutenu pour les questions organisationnelles et logistiques, pour la réalisation de cette série de colloques.

Cet enchaînement de conférences nous a non seulement permis d'approfondir un certain nombre de questions fondamentales en lien avec des recherches en cours et de présenter des résultats de projets réalisés, mais également de renforcer des liens et d'échanger avec d'autres acteurs impliqués dans la mission de promouvoir l'apprentissage : des scientifiques, des pédagogues, des enseignants, des politiciens, etc. Étant source de connaissances encore à naître, ces lieux d'échanges et de discussion sont indispensables pour un service de la recherche dont l'une des missions premières est de contribuer à l'amélioration des systèmes d'enseignement et d'apprentissage. La publication des actes de ces colloques participe à l'effort de pérennisation et de diffusion de l'état d'avancement des sciences de l'éducation et des réflexions en cours, dans la perspective d'un débat autour de l'acquisition des connaissances qui est loin d'être clôt.



Table des matières

| | |
|--|-----|
| Avant-propos <i>Karin Müller,</i> <i>directrice du Service de la recherche en éducation, Genève</i> | 3 |
| Préambule <i>Jean-Jacques Ducret</i> | 13 |
| Ouverture : LA question de la relation du sujet à l'autre dans la philosophie contemporaine <i>Isabelle Thomas-Fogiel</i> | 19 |
| ACQUISITION DE CONNAISSANCES LOGICO-MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUES | 37 |
| Jean Piaget et les mécanismes psychogénétiques de construction cognitive <i>J.-J. Ducret</i> | 39 |
| Le comptage et la construction de la ligne numérique mentale chez l'enfant <i>Bruno Vilette</i> | 55 |
| Contribution empirique aux thèses de Vygotski : interactions médiatisées et conservation du nombre <i>Henri Dominici</i> | 65 |
| Constructions logico-mathématiques, processus inter/intrapsychologiques dans la classe chez les 6-7 ans <i>Line Numa-Bocage</i> | 73 |
| Développement des concepts spatiaux chez l'enfant amérindien <i>Sunhae Lee-Nowacki</i> | 83 |
| Échanges intersubjectifs et appropriation individuelle d'outils cognitifs en situation asymétrique de co-résolution d'une tâche spatiale <i>Jean-Paul Roux</i> | 91 |
| Subjectivités et conceptualisation : étude de la co-résolution d'un problème <i>Sandra Bruno</i> | 99 |
| Symposium : Raisonnement temporel et modèles log-linéaires | 107 |
| Introduction générale, <i>par Jacques Crépault</i> | 107 |
| 1. Raisonnement temporel, processus inférentiels et indécidabilité à la durée : approche novice/expert <i>Frank Jamet et Jacques Crépault</i> | 109 |



| | |
|--|-----|
| 2. Étude de résolution d'une tâche cinématique chez l'enfant et l'adolescent français et tibétain <i>Thierry Truillet</i> | 119 |
| 3. Du raisonnement temporel à la sérendipité temporelle : modèles des états stables/instables et modélisation log-linéaire <i>Jacques Crépault</i> | 126 |
| Symposium : La construction du temps et du nombre chez l'enfant | 137 |
| Introduction, par <i>Jean-Jacques Ducret</i> | 137 |
| 1. Environnement temporel, enseignement et apprentissage du temps à l'école maternelle en France <i>Frank Jamet</i> | 139 |
| 2. Les mécanismes intrasubjectifs de construction <i>Jean-Jacques Ducret</i> ... | 146 |
| 3. Intra- et intersubjectivité dans l'acquisition de l'écriture des nombres chez les enfants de 4 ans <i>El Hadi Saada</i> | 154 |
| ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET FORMATION DES ADULTES | 161 |
| Enseignement et construction des connaissances. Pour un effort de rapprochement entre des courants théoriques traversant la psychopédagogie <i>Marcel Crahay</i> | 163 |
| Piaget et Vygotski en contexte éducatif : complémentarité ou opposition? <i>Marie-Françoise Legendre</i> | 181 |
| Activité et interactions inter-individuelles dans le cadre de l'apprentissage des sciences à l'école élémentaire : quelle contribution de la part du maître? <i>Christine Berzin et Joël Bisault</i> | 193 |
| Interactions entre maître et élève(s) : transmission et reconstruction en situation frontale <i>Olivier de Marcellus</i> | 201 |
| La construction par l'élève d'une motricité efficace et culturellement signifiante en éducation physique et sportive <i>Nicolas Mascaret</i> | 211 |
| «L'inter, est-ce toujours extra? » : quelques mouvements intra/ intersubjectifs lors de débat en sciences en classe <i>Grégory Munoz</i> | 217 |



| | |
|---|-----|
| Pratiques des enseignants et construction des savoirs enseignés <i>Jonathan Philippe</i> | 225 |
| Capacités métacognitives de jeunes élèves et interventions éducatives susceptibles d'en favoriser l'émergence <i>Liliane Portelance et Louise Giroux</i> | 231 |
| Ingénierie du logiciel par immersion : allers-retours entre apprendre et faire <i>Philippe Saliou et Vincent Ribaud</i> | 239 |
| L'éducation à l'environnement : perception, prise de conscience et conscientisation <i>Carla Luciane Blum Vestena, Sônia Maria Marchiorato Carneiro et Tania Stoltz</i> | 247 |
| Affichages didactiques, traces d'interactions en faveur d'un accès aux « systèmes d'interprétation » des événements et du monde <i>Françoise Maria Capacchi</i> | 255 |
| Construction des connaissances des enfants dans le jeu <i>Galena Ivanova</i> | 263 |
| « Constructivisme institutionnel » et pédagogie institutionnelle <i>Sébastien Pesce</i> | 271 |
| Vers de nouveaux rapports épistémiques : construction des connaissances dans une société de l'information <i>Claire Bêlisle et Eliana Rosado</i> | 279 |
| Le « projet constructiviste », une forme fractale d'apprentissage collectif <i>Evelyne Biausser</i> | 287 |
| Expérience et mobilité professionnelles : le point de vue des employeurs <i>Christine Gangloff-Ziegler</i> | 295 |
| Prise en compte de la dimension affective dans l'accompagnement socioconstructiviste <i>Louise Lafortune</i> | 303 |
| La construction des connaissances dans l'espace interpersonnel de la formation des futurs enseignants <i>Krasimira Marinova</i> | 311 |
| Conflictualités et ambivalences d'un vécu de formation : l'individu, le groupe et la (re)construction des savoirs <i>Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca, João Caramelo</i> | 319 |



| | |
|--|-----|
| DÉVELOPPEMENT MORAL ET ÉDUCATION SOCIALE | 327 |
| Symposium: L'approche constructiviste de l'éducation à la citoyenneté en question | 329 |
| Problématique du symposium, <i>par Maria Pagoni</i> | 329 |
| 1. Règles, normes et principes dans quelques conseils de classe genevois <i>Philippe Haeberli et François Audigier</i> | 330 |
| 2. Analyse d'interactions langagières en conseils d'élèves et perspectives didactiques <i>Martine Raimondi-Janner</i> | 336 |
| 3. Construire la signification de l'expérience au sein des conseils d'élèves <i>Maria Pagoni</i> | 342 |
| De l'apprentissage du partage des connaissances sociales en maternelle par le jouet <i>Monick Lebrun-Niesing</i> | 351 |
| Le profit et sa compréhension: la situation des enfants qui travaillent dans les rues <i>Roberta Rafaela Sotero Costa et Tania Stoltz</i> | 359 |
| Maltraitance, délinquance juvénile et développement du jugement moral <i>Isabelle Zafrany</i> | 367 |
| COMMUNICATION ET LANGAGE | 375 |
| Les dialogues de l'apprentissage entre l'ici et l'ailleurs de l'interaction <i>Michèle Grossen</i> | 377 |
| Les adultes comme source de construction des connaissances linguistiques des enfants <i>Eve V. Clark</i> | 393 |
| Processus inter et intra dans l'acquisition et le fonctionnement du langage <i>Edy Veneziano</i> | 407 |
| Symposium: L'apport de la posture socio-historique à la construction intra/intersubjective des connaissances | 415 |
| Présentation, <i>par Christiane Moro</i> | 415 |



| | |
|--|-----|
| 1. La production d'ostensions chez l'enfant de 7 à 24 mois <i>Nevena Dimitrova</i> | 418 |
| 2. Le développement de la parole en maternelle <i>Etienne Joannes</i> | 426 |
| Alphabétisation et développement : une perspective vygotkienne <i>Cristiane Arns de Oliveira</i> | 435 |
| Apprentissage du coréen chez les adultes français : intersubjectivité et perception auditive <i>Jung Sook Bae</i> | 443 |
| Analyse microgénétique didactique des processus inter/intrasubjectifs de construction de connaissances dans une situation de dictée à l'adulte <i>Kristine Balslev, Madelon Saada-Robert et Edyta Tominska</i> | 451 |
| Les interactions entre une éducatrice et deux groupes d'enfants d'âge préscolaire lors d'une activité de lecture <i>Edeline Navarro-William</i> | 459 |
| Échanges entre pairs au cours de productions de textes lors de l'entrée dans l'écrit <i>Natalie Lavoie, Jean-Yves Levesque et R'kia Laroui</i> | 469 |
| CONSTRUCTION DU SUJET ET ESTIME DE SOI | 477 |
| Le processus de construction du sujet du point de vue de la sociologie clinique <i>Vincent de Gaulejac</i> | 479 |
| Se constituer comme sujet de connaissance dans la perspective psychanalytique: le manque comme condition du désir de savoir <i>Muriel Gilbert</i> | 495 |
| Symposium: Connaître et éprouver | 509 |
| Introduction, par <i>Cécile Duteille</i> | 509 |
| 1. La rencontre comme dimension essentielle du connaître <i>Cécile Duteille</i> | 511 |
| 2. Epreuve pour connaître. L'habiter : une connaissance affective des lieux sociaux <i>Yvonne Galli</i> | 518 |
| 3. Identité <i>cum</i> identifications entre affect et connaissance <i>Carmen Ochea</i> | 525 |



| | |
|--|------------|
| Symposium : Régions sociales et structures mentales : une approche dispositionnaliste et contextualiste de la connaissance... | 531 |
| Introduction, <i>par Denise Morin</i> | 531 |
| 1. Apprendre l'autonomie. Sociologie des dispositifs d'apprentissage et de leurs appropriations différenciées à l'école primaire <i>Héloïse Durler</i> | 532 |
| 2. La constitution sociale des habitudes de lecture individuelles ou collectives durant l'enfance <i>Fanny Renard</i> | 539 |
| La perception de soi. Comment les élèves de 5 ^e /6 ^e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent leurs enseignants <i>Claude Kaiser et Verena Jendoubi</i> | 549 |
| Le rôle des enfants dits «surdoués» dans l'élaboration de leurs compétences. Regard ethnographique <i>Wilfried Lignier</i> | 557 |
| La «rupture» comme principe et processus de nos apprentissages! <i>Pierre Le Lourec</i> | 565 |
| Ce que nous apprend l'«incontinence de savoirs» d'adolescents en difficultés <i>Nicole Clerc</i> | 573 |
| Le genre <i>faire récit</i> : un médiateur entre thérapeutes et participantes <i>Antonella Cavaleri Pendino</i> | 581 |
| Clôture: Constructivisme et politique de l'éducation <i>Norberto Bottani</i>..... | 589 |
| Liste et adresses des intervenants | 600 |
| Liste des participants | 603 |



Les dialogues de l'apprentissage entre l'ici et l'ailleurs de l'interaction

Michèle Grossen¹

Introduction

Les notions de construction, interaction, dialogue, intersubjectivité, intrasubjectivité, qui sont au cœur de ce colloque, sont d'une grande complexité théorique. D'une part, en effet, elles renvoient à d'autres notions tout aussi complexes comme celles de sujet, de groupe ou de psyché, d'autre part elles relèvent de plusieurs disciplines, comme la sociologie, la pragmatique linguistique ou l'anthropologie pour ne citer qu'elles. Ayant des ancrages disciplinaires différents, elles peuvent donc donner lieu à de nombreuses ambiguïtés, voire à des malentendus.

Partant de ce constat, je propose quelques réflexions sur la notion d'interaction et ses liens avec l'inter- et l'intrasubjectivité. Je le fais en me basant sur une approche dialogique inspirée de la psychologie socio-culturelle et des travaux du critique littéraire russe Mikhaïl Bakhtine. Je commencerai par situer brièvement le champ de mes propres travaux pour montrer comment, dans ce champ, la notion d'interaction a été posée. Je montrerai ensuite comment, avec le dialogisme bakhtinien, on peut étendre la notion d'interaction à celle de « dialogue », c'est-à-dire considérer l'écologie des interactions ou, selon la terminologie que j'utiliserai, leur « ailleurs et alors ». Je rapporterai quelques exemples de recherche qui illustrent l'intérêt à tenir compte de l'écologie des interactions pour comprendre les processus psychosociaux en jeu dans une situation d'interaction. En conclusion, je reviendrai sur les notions d'interaction et d'intersubjectivité, en tentant d'explicitier les différents points de divergence dont elles font l'objet.

L'interaction, une variable ?

Dans la mouvance des recherches dites « post-piagésiennes » menées dans les années 1970-80, les travaux du psychologue social norvégien Ragnar Rommetveit ont été d'un apport fondamental pour bon nombre de psychologues du développement. Critiquant vivement la conception structuraliste du langage et s'appuyant sur les développements de la pragmatique linguistique, Rommetveit (1974) a été l'un des premiers chercheurs à montrer que pour mesurer les compétences (ou le niveau de développement) d'un enfant, l'adulte (chercheur, enseignant, psychologue praticien) doit néces-

¹ Professeure, Université de Lausanne, Faculté des Sciences sociales et politiques.



sairement construire une situation d'évaluation concrète et engager un dialogue avec l'enfant. L'évaluation du niveau de développement d'un enfant repose sur la mise en scène des intentions de l'adulte (mesurer les compétences de l'enfant) et sur un processus de communication entre l'adulte et l'enfant. Montrant que les réponses de l'enfant dans diverses épreuves opératoires pouvaient varier selon la présentation de la tâche et la formulation de la consigne, Rommetveit (1985) souligne que la production d'une réponse témoignant de l'accès de l'enfant au stade opératoire concret suppose que l'enfant et l'adulte aient construit une série d'états intersubjectifs, autrement dit qu'ils aient centré leur attention sur les mêmes aspects de la tâche et de la situation :

A dyadic state of intersubjectivity with respect to some state of affairs S is attained by verbal communication when some aspect or set of aspects A_i of S is brought into focus by one participant and, as a consequence, jointly attended by both of them.
(Rommetveit, 1992, p. 23)

Ce faisant, Rommetveit a permis au langage et à la communication de prendre un statut différent de celui de tâche aveugle ou d'outil d'expression de la pensée qui lui était dévolu jusque là.

C'est donc inspirée par les travaux de Rommetveit et d'autres «post-piagétiens»² que j'ai pris comme objet d'étude la situation de test en tant que situation de communication (Grossen, 1988). Ceci m'a amenée à travailler sur deux axes principaux. Le premier concerne la définition de la situation et de la tâche ; sur le plan méthodologique, il tente de saisir la manière dont l'enfant interprète l'activité en cours et la tâche à accomplir (Grossen & Perret-Clermont, 1994). Le second concerne l'étude des malentendus qui peuvent survenir dans le dialogue entre l'enfant et l'adulte. Ces malentendus se révèlent en effet être de bons révélateurs de tous les implicites qui doivent être partagés pour que l'enfant et l'adulte parviennent à construire un état intersubjectif.

Les nombreux travaux menés dans ce domaine montrent qu'en raison de la nature fondamentalement polysémique du langage, l'intersubjectivité n'est pas un état durable et est repérable en quelque sorte «par défaut», c'est-à-dire jusqu'à l'apparition d'une rupture d'un état intersubjectif. Il n'est donc pas possible de considérer qu'une consigne ou une tâche, par exemple, soient totalement «claires», donc exempte de toute ambiguïté (Perret & Wirthner, 1992). Mais ces travaux soulignent aussi que toute situation («mise en scène»), qu'il s'agisse d'un dispositif expérimental, thérapeutique ou didactique, porte la marque des intentions et attentes de ceux qui la construisent. Une partie de l'activité des sujets, patients ou élèves, consiste donc à interpréter les intentions et attentes que l'autre formule à son égard, c'est-à-dire à «s'accorder à l'accordage de l'autre» (Rommetveit, 1992). On soulignera alors que toutes ces situations constituent bien des situations d'interaction, et non pas des «entretiens individuels»,

² Voir par exemple Perret-Clermont & Light, 1989.



pour reprendre une expression fréquente dans le vocabulaire des chercheurs ou praticiens. Ne pouvant faire autrement que de passer par la communication pour évaluer, par exemple, le niveau de développement de l'enfant, l'adulte cadre et oriente le discours de l'enfant :

Quand on demande à un enfant « est-ce tu aimes ça ou est-ce que tu n'aimes pas ça ? », on élimine les autres possibilités : la possibilité d'aimer un peu, de préférer autre chose, de refuser de répondre à la question. De même quand on dit à un enfant « ça c'est un couteau », on néglige au moins tout le reste de ce qui est perçu, les autres objets qui peuvent s'appeler ainsi, les autres façons de déterminer l'objet en question. (François, 2005, p. 14)

Au risque de le formuler de manière quelque peu simpliste, on dira que ces travaux montrent que le langage n'exprime pas les pensées ou les émotions du sujet de manière transparente ; il est représentation, schématisation (Grize, 1996) ; il a ses propres contraintes et est donc nécessairement opaque.

Selon cette perspective, l'interaction, loin d'être une simple variable qui influence les réponses du sujet, est le fondement même du développement et de l'apprentissage, assertion qui rejoint les présupposés de l'approche socio-culturelle issue des travaux de Vygotski. Impossible donc de dire qu'il y aurait d'un côté l'interaction entre l'enfant et l'adulte et de l'autre le niveau cognitif du sujet. En effet, tout le travail cognitif nécessaire à la résolution d'une tâche ou à la construction d'une réponse repose sur une activité interprétative de l'état subjectif de l'autre, ce dernier étant pour sa part occupé à penser son vis-à-vis en train de le penser...

Un tel point de vue peut être appliqué à de nombreux objets, par exemple : – les interactions entre maître et élèves, ou entre élèves ; – les interactions entre patient et thérapeute où l'on peut examiner la manière dont ceux-ci construisent le problème à l'origine de la consultation (Grossen & Salazar Orvig, 2006a) ; – les interactions en groupe, par exemple dans des *focus groups* dans lesquels des sujets sont invités à s'exprimer sur certains thèmes socialement sensibles (voir *Les groupes centrés*, 2004 ; Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007).

L'ensemble des travaux effectués dans ces différents domaines permet alors, de manière certes schématique, d'opposer deux conceptions différentes de l'interaction : une conception *factorielle* qui considère l'interaction comme un facteur de développement, une variable qui influence le comportement ou le développement de l'individu. Cette conception mesure le rôle de l'interaction à l'aune du comportement individuel et prend donc – implicitement le plus souvent – l'individu comme point de référence. On la reconnaît à des assertions telles que « l'interaction entre pairs *stimule* le développement », « l'interaction entre un patient et son thérapeute permet de *dévoiler* la véritable demande du patient... permet au patient d'*exprimer authentiquement* ses émotions », « l'interaction entre un interviewer et un interviewé permet de *révéler* les représentations de l'interviewé », etc. Des mises en mots, telles que



«stimuler», «dévoiler», «révéler», «exprimer» (ou, littéralement, *ex-primer*), pré-supposent que préexiste à la rencontre quelque chose (un état cognitif, émotionnel, représentationnel, etc.) qui serait «déjà là», totalement préconstruit, et qui ne demanderait qu'à sortir au grand jour pour montrer (*ex-poser*) l'état mental du sujet. L'interaction serait alors un «déclencheur» (autre métaphore!) permettant de révéler au regard de l'autre ce qui, jusque là, était caché. Cette même conception se repère aussi dans une objection que l'on trouve parfois parmi les chercheurs³ qui utilisent la méthode des *focus groups*: le fait que les réponses produites en groupe pourraient *biais*er les réponses des sujets.

Il s'ensuit qu'une conception factorielle de l'interaction considère plus ou moins explicitement que le social constitue un ensemble de variables discrètes dont les effets peuvent s'additionner ou, à certaines conditions se neutraliser.

A cette conception s'en opposent plusieurs autres, mais je retiendrai celle que j'appellerai une *conception dialogique* de l'interaction.

L'interaction en tant que dialogue

Sur le plan épistémologique, la conception dialogique de l'interaction est liée aux travaux de Bakhtine et à toute une tradition philosophique qui l'a précédé (Marková, 2003). Présentant l'originalité de considérer la dimension fondamentalement historique, dynamique et intersubjective du langage, Bakhtine accorde une importance centrale à la notion de dialogue⁴ qui, selon la formulation proposée par Roulet et al. (1985), recouvre deux dimensions complémentaires:

(a) une dimension *dialogale* qui renvoie aux phénomènes propres à l'organisation et au fonctionnement de l'interlocution, par exemple l'alternance des tours de parole, ou les actes de langage;

(b) une dimension *dialogique* qui renvoie au fait que tout discours est toujours en relation avec d'autres discours antérieurs ou à venir. Ainsi, aucune parole n'existe indépendamment de la parole d'un autre, ce qui signifie que toute parole comprend différentes voix: celle du locuteur et celle des autres par rapport auxquels le locuteur se positionne. Comme le formule Voloshinov:

Toute énonciation même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole.
(Bakhtine/Voloshinov, 1977, p. 105)

³ Voir par exemple Kidd & Parshall, 2000.

⁴ Par le terme « dialogue », on ne présume rien de la qualité de l'interaction. Une dispute ou une relation fortement asymétrique constituent en ce sens un dialogue.



Tout énoncé est orienté vers l'autre dans la mesure où il est constitué à la fois de la *reprise* de la parole de l'autre (reprise de ses mots, thèmes, etc.) et de l'*anticipation* de la réception qui en sera faite par l'interlocuteur. Par conséquent, toute prise de parole ou action suppose que l'individu se positionne *activement* par rapport à l'Autre, que ce soit dans l'alignement ou dans la tension ou le conflit (Bakhtine, 1978). De plus, ce positionnement ne peut être simple reprise puisque prononcé dans une situation d'interlocution singulière et en fonction d'une certaine anticipation du discours de l'autre, un déjà-dit comprend toujours une part de nouveauté.

Féconde dans le domaine de la sémiologie discursive (voir par exemple François, 2005 ; Salazar Orvig, 2003), le dialogisme de Bakhtine repose aussi sur une vision ontologique du sujet considéré comme fondamentalement habité par l'autre :

Notre individualité n'aurait d'existence si l'autre ne la créait (Bakhtine, 1984, p. 55)

Il se révèle donc extrêmement fécond dans le domaine de la psychologie car il fournit des outils conceptuels qui rendent compte de ce que Ivana Marková appelle la dialogicalité⁵ de l'être humain, c'est-à-dire :

the capacity of the human mind to conceive, create, and communicate about realities in terms of the « Alter » (Marková, 2003, p. xiii)

Cette dialogicalité peut ainsi être comprise comme une sorte d'intersubjectivité fondamentale à partir de laquelle se développe l'être humain et va se construire, dans la communication avec l'autre, une architecture d'états intersubjectifs, au sens de Rommetveit. Selon cette conception, le Soi et l'Alter constituent un système interdépendant dans lequel chaque terme se définit par rapport à l'autre, que ce soit dans la similitude (la conformité, l'identification) ou dans la différence, le rejet, le conflit (Marková, 1997).

Appliqué à la notion d'interaction, le dialogisme porte à considérer que l'interaction n'est pas un simple facteur, mais une *unité d'analyse* : l'individu en relation avec l'Alter, celui-ci pouvant bien entendu être un autre individu, mais aussi un groupe ou une entité symbolique (institution par exemple). Cela signifie que l'interaction ne peut pas non plus être définie comme une succession d'actions individuelles. Anticipant l'action de B, l'action de A comprend en quelque sorte celle de B⁶, si bien que :

Les significations qui se construisent dans l'espace discursif ne sont repérables ni dans la prise de parole de l'un, ni dans la prise de parole de l'autre (...) Il y a une efficacité du dialogue qui fait que ce qui se produit dépasse ce que chaque locuteur aurait pu produire séparément. (Salazar Orvig, 1999, p. 163)

⁵ « *Dialogicality* » est parfois traduit par le terme « dialogicité » (Marková, 2007).

⁶ Ce qui rejoint la description que G.H. Mead fait de la « conversation par gestes symboliques » (Mead, 2006).



Si l'on admet, en outre, que le dialogisme n'est pas seulement une propriété de l'interaction («le dialogal»), mais aussi une propriété du langage («le dialogique»), alors on admettra aussi que l'analyse d'une interaction doit : (a) inclure la dimension socio-historique et diachronique des situations d'interaction observées. Elle prendra donc en compte l'«ailleurs» et l'«alors» de l'interaction, autrement dit son écologie; (b) tenir compte des Alter absents, qu'il s'agisse d'individus ou de groupes réels ou de tiers symboliques; (c) considérer qu'il peut y avoir des tensions non seulement entre la parole du sujet et celle d'autrui, mais aussi au sein même des paroles du sujet. En effet, dans la mesure où le discours du sujet est toujours traversé par les paroles d'autrui, il peut être un lieu de tensions et créer de l'auto-dialogisme⁷ (Grossen & Salazar Orvig, 2006b).

On constate alors que la notion d'intersubjectivité se complexifie. Elle échappe à une dichotomie qui placerait l'intersubjectivité comme un phénomène *inter*-individuel, et l'intrasubjectivité comme un phénomène *intra*-individuel. Intra- et intersubjectivité se définissent l'un par rapport à l'autre; l'intrasubjectivité est intersubjectivité par excellence, ce qui rejoint ici la théorie de Vygotski.

Dans ce qui suit, je me centrerai sur deux éléments qui relèvent de l'écologie des interactions : le contexte institutionnel des interactions, et les connaissances et expériences que les sujets ont d'autres situations. En troisième lieu, j'examinerai brièvement la question de la présence de l'Alter dans le discours du sujet.

Le contexte institutionnel des interactions

Le contexte institutionnel dans lequel se situe une interaction constitue, à mon avis, une dimension fondamentale à prendre en compte pour éviter le réductionnisme interactionniste issu d'une centration exclusive sur le *hic et nunc* de l'interaction. J'illustrerai brièvement ce point par deux exemples.

Le premier exemple est tiré d'une recherche de Karin Bachmann portant sur un dispositif de mentorat mis en œuvre dans certaines écoles du niveau secondaire I (collège) d'un canton suisse romand. Le but des enseignants à l'origine de cette innovation pédagogique était d'utiliser les compétences d'élèves en réussite scolaire pour aider des élèves en difficulté.

Le dispositif mis en place consistait à demander à un élève en réussite (appelé «mentor» dans l'école) de fournir un appui à un ou deux élèves en difficulté (appelons-les «mentorés»). Plusieurs dyades ou triades étaient ainsi réunies en dehors des horaires de classe réguliers. Un enseignant, appelé «maître-mentor», était à disposition des élèves en cas de nécessité. Les enseignants à l'origine de ce projet s'attendaient à ce

⁷ Il s'ensuit, comme nous l'avons montré dans nos analyses de *focus groups* (Marková et al., 2007), que dans le discours qu'il adresse à autrui, le locuteur peut mettre en scène différentes facettes de son identité. La notion même d'identité est donc conçue, non comme homogène et statique, mais comme hétérogène et dynamique.



que les interactions entre mentor et mentoré soient plus symétriques qu'entre maître et élèves, et pensaient que l'apprentissage des élèves en difficulté en serait ainsi facilité.

L'analyse des interactions entre mentor et mentoré montre toutefois qu'une partie de l'activité des élèves consiste à construire leurs rôles respectifs de maître et d'élève et qu'il se construit par conséquent une asymétrie entre le mentor et le mentoré. Ainsi, l'analyse des explications fournies par les mentors et les mentorés montre que ces derniers fournissent nettement moins d'explications que les mentors et que lorsqu'ils en fournissent, elles sont le plus souvent sollicitées par une question du mentor (Bachmann & Grossen, 2004). À l'inverse, les explications fournies par les mentors sont rarement sollicitées par les mentorés; elles découlent de l'initiative du mentor, en particulier lorsque son élève fait une erreur.

Ainsi, sans tirer de généralisation abusive à partir d'analyses portant sur un nombre restreint de dyades mentor-mentoré, on peut interroger l'idée même selon laquelle une interaction entre élèves serait nécessairement symétrique (voir aussi Baudrit, 2007 et ici même). L'analyse du contexte institutionnel dans lequel ce dispositif prend place permet de mieux comprendre ce qu'il en est. En effet, comme nous l'avons montré ailleurs (Grossen & Bachmann, 2000, 2007), le mentoré se trouve au carrefour de plusieurs contrats didactiques (Sarrazy, 1995) : – celui de sa classe régulière, dans laquelle il interagit avec son maître de branche et ses camarades de classe; – celui de la classe du mentor si celui-ci n'est pas dans la même classe que lui; le mentoré peut alors être indirectement exposé à ce contrat didactique au travers des actions et discours du mentor; – celui qui est créé par le dispositif même du mentorat et les interactions entre le mentor et le mentoré. De plus, on constate que le mentoré est impliqué dans une interaction qui est asymétrique à trois titres : le mentoré est élève de son maître de branche habituel; il est aussi élève de son mentor et du maître-mentor susceptible d'intervenir en cours de leçon. Quant au mentor, il accède grâce à son niveau d'excellence scolaire au statut de maître et, indirectement, d'allié du maître-mentor. En d'autres termes, en devenant mentor et mentoré les élèves changent de statut et doivent être en mesure de jouer de nouveaux rôles qui changent leur relation d'élève à élève.

Le second exemple est puisé dans un travail d'évaluation (Perret et al., 2005) portant sur une expérience pilote (le projet ICT.SIBP-ISPFP) lancée par la Confédération helvétique pour promouvoir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les écoles professionnelles suisses. Participaient à cette expérience vingt-six écoles retenues sur la base d'un projet d'école qu'elles souhaitaient développer. L'expérience comprenait une formation destinée aux enseignants et dispensée par un institut de formation professionnelle selon des modules de formation progressifs.

En considérant non seulement les effets (« *outcome* ») de l'usage des TIC sur les élèves, mais plus largement le processus de mise en œuvre des projets d'école et du dispositif de formation prévu, nous avons été amenés à faire quatre constats principaux :



(a) tous les projets se sont heurtés à des difficultés ou à des contraintes technologiques inattendues ou sous-estimées par les enseignants engagés dans les groupes de travail; (b) les enseignants engagés dans la réalisation des projets d'école ont effectué un important travail de réappropriation-interprétation des projets tels qu'ils avaient été formulés initialement; par conséquent, les projets évoluaient en cours de réalisation, ce qui nécessitait toutes sortes d'adaptations imprévues; (c) la réalisation des projets d'école exigeait non seulement des capacités technologiques, pédagogiques et didactiques, mais aussi des compétences d'organisation du travail qui, souvent, étaient nouvelles pour les enseignants impliqués et s'inscrivaient dans une temporalité différente de celle de l'école (par exemple, introduire l'enseignement à distance a des effets sur le temps de travail des enseignants); (d) l'introduction de certaines TIC n'a pas été sans incidences sur les statuts des acteurs au sein de l'école: certains enseignants sont devenus chefs de projets, d'autres se sont engagés dans un groupe de travail, d'autres encore ont fait du tutorat informel pour aider leurs collègues, sans compter ceux qui, face à ces nouveaux positionnements, ont pris *nolens volens* le statut d'«irréductibles», ceux qui ne veulent en aucun cas utiliser les TIC. Quant aux relations maître-élèves, elles s'en sont trouvées parfois modifiées, certains élèves se révélant très compétents. Enfin, il est parfois arrivé qu'en introduisant les TIC dans ses pratiques, une école cherche à se repositionner par rapport à d'autres écoles (par exemple en créant des collaborations) ou à augmenter son prestige aux yeux du public.

En fin de compte, ces différents éléments se révèlent tout aussi nouveaux que les TIC elles-mêmes et les difficultés auxquelles les écoles se sont confrontées dans la réalisation de leur projet sont allées bien au-delà de l'usage même des TIC. Or, c'est précisément toute cette écologie qui n'avait pas été prévue par les promoteurs politiques du programme et qui a rendu les choses bien plus complexes qu'attendu.

Les connaissances et expériences d'autres situations

Cette dimension, très discutée dans le domaine de l'apprentissage scolaire, touche en particulier les relations entre savoirs quotidiens et savoirs scolaires. Je l'aborderai directement par un exemple tiré d'une leçon de grammaire observée dans une classe de 6^e d'une section scolaire défavorisée (11-12 ans) dans le cadre d'un projet de recherche mené avec Michel Nicolet (Nicolet & Grossen, 2000). La leçon porte sur les «suites du nom». L'enseignant démarre la leçon par l'évocation d'un événement dont tout le monde parle: la sortie du film «Le Titanic». Les élèves doivent compléter par une suite du nom la phrase écrite au tableau noir: «Le Titanic est un film...». L'extrait suivant illustre une difficulté à laquelle les élèves vont se heurter tout au long de la leçon:

313 Abu: (...) après que tout le monde connaît (qui est écrit au tableau noir) moi je trouve qu'on devrait mettre euh s'il est dramatique ou si euh (3 sec)

314 Maître: est-ce qu'on parlait du SENS des phrases pourquoi tu parles dramatique je ne comprends pas bien (...)



Un peu plus tard, alors que le maître essaie d'amener les élèves à classer les suites du nom introduits par une préposition, Fabrice (Fab) intervient :

- 321 Fab: alors ben moi je mettrais d'abord d'action [dramatique]
 322 Maître: [alors attends attends attends]
 323 Elève1: ben non c'est pas tout de suite d'action=
 324 Elève2: =dramatique
 325 Elève3: c'est intéressant
 326 Maître: est-ce qu'on parle du sens ou est-ce qu'on parle de la construction de la phrase maintenant?
 327 Pier: on parle du sens
 328 Sam: ben de la construction de la phrase

Cet exemple montre que dès lors qu'il est mobilisé dans le cadre institutionnel de la salle de classe, le savoir quotidien poursuit des buts liés à l'activité didactique en cours et change de sens. Objet culturel en dehors de la classe, le film devient objet de langage dans le cadre de la classe et montre que cette transformation est source de malentendus. Pour éviter ces malentendus, l'élève doit pouvoir repérer le genre communicationnel (Linell, 1998) pertinent dans ce contexte, c'est-à-dire être en mesure de répondre à ces deux questions : pourquoi parle-t-on du «Titanic» ici et comment faut-il en parler dans ce contexte? On peut toutefois émettre l'hypothèse que c'est au travers des tensions entre ce qu'on fait du «Titanic» dans le *hic et nunc* de la classe et ce qu'on en fait ailleurs que les élèves apprennent à comprendre la spécificité des règles qui, explicitement et implicitement, guident le format scolaire (ou dit autrement le «contrat didactique»).

La voix des autres

La notion de voix empruntée à Bakhtine met l'accent sur le dialogisme du dialogue en tenant compte non seulement des discours des personnes en présence, mais aussi de celles qui sont plus ou moins explicitement convoquées dans leur discours. Il peut s'agir de la voix d'une personne absente, comme dans l'exemple suivant tiré d'un entretien clinique entre une mère, son fils et une psychothérapeute, et où la mère dit :

- M 184: (...) il veut pas rester tout seul alors que en principe on n'a pas de problème mais quand il a l'impression maintenant euh j'ai pas envie d'être tout seul il tyrannise, voilà le mot
 TF 200: hmm
 M 185: c'est un petit tyran (...)
 TF 201: hmm (...)



M 186: (...) je l'ai eu à trois ans à l'hôpital le médecin il m'a dit «ça veut
ça veut pas aller comme ça madame il vous tyrannise il vous»
il me suçait déjà à l'époque hein

Pour décrire le comportement de son fils, la mère emprunte la mise en mots «tyran» au médecin consulté et rapporte ses paroles sous forme de discours rapporté. Mais, comme nous le montrons ailleurs (Salazar Orvig & Grossen, 2008), cette mise en mots d'autrui circule dans le discours entre la mère et la psychothérapeute et engendre de nouvelles mises en mots. Par ces dernières, se dessinera peu à peu une autre interprétation possible de la place de l'enfant dans sa famille, en l'occurrence, le fait que l'enfant serait «un enfant-roi» (expression qui, bien que construite dans ce dialogue, n'en est pas moins courante dans certaines représentations sociales de l'enfant contemporain).

Se pose donc au travers de cet exemple une question qui, à vrai dire, n'en avait jamais été une pour la psychologue que je suis : *qui parle ?* Comme nous l'avons montré dans nos analyses de *focus groups* (Marková et al., 2007), cette question concerne différents aspects : le positionnement énonciatif des locuteurs («en tant que qui» parlent-ils?), mais plus largement les discours auxquels ils se réfèrent pour construire leur réponse et leur argumentation (discours scientifique, anecdotes, discours rapporté, règlements, sens commun, etc.). En outre, la question «qui parle?» peut aussi être traitée sous l'angle de la circulation du discours telle qu'elle s'opère au cours même de la discussion, puisque chaque locuteur est susceptible de s'approprier les paroles de son ou ses interlocuteurs, non seulement pour discuter avec lui mais aussi pour entrer dans de l'auto-dialogue, dialoguer avec lui-même (Grossen & Salazar Orvig, 2006b).

En guise de conclusion

La notion d'interaction fait l'objet de plusieurs définitions, que celles-ci soient explicites ou qu'elles se manifestent dans les pratiques mêmes de la recherche. Outre le fait que, comme je l'ai montré, les auteurs peuvent adopter des postures épistémologiques différentes pour étudier la notion d'interaction (conceptions factorielle ou dialogique), je citerai brièvement quatre éléments auxquels les auteurs accordent une importance variable dans leurs études :

(a) *L'écologie* des interactions, point que cette contribution a traité. Très schématiquement (Grossen & Py, 1997), on peut distinguer les auteurs qui étudient l'interaction dans le *hic et nunc* et voient le contexte comme le résultat des interactions entre les sujets, de ceux qui considèrent qu'on ne peut comprendre ce qui se passe dans une interaction sans tenir compte de l'écologie des interactions, en particulier du cadre institutionnel.

(b) *La place de Psyché* (pour reprendre les termes de Cosnier, 1998), c'est-à-dire du fonctionnement psychologique. Actuellement ce traitement est très divers : bien présent dans l'approche socio-culturelle (Clot, 1999 ; Rochex, 1995), il est, à mon avis,



passablement négligé dans d'autres courants, par exemple celui de la cognition distribuée qui tend à mettre l'accent sur les systèmes d'activités qui « produisent » de l'expertise, des connaissances, etc. (voir par exemple Hutchins, 1994).

(c) *Le rôle des objets matériels, des artefacts* qui médiatisent une interaction. Ainsi, alors que certains chercheurs étudient essentiellement des situations de dialogue dans lesquelles les objets n'interviennent pas (les entretiens à but thérapeutique, voir par exemple Grossen & Salazar Orvig, 2006a), d'autres incluent dans leur analyse certains artefacts institutionnels qui guident de manière plus ou moins serrée la rencontre entre représentant institutionnel et usager (par exemple un formulaire, Longman & Mercer, 1993); d'autres encore étudient des systèmes d'activités complexes en mettant l'accent sur les contradictions qui peuvent naître entre divers systèmes d'activités (Engeström, 2001).

(d) *La multimodalité de la communication*, c'est-à-dire le fait que, dans la vie quotidienne et dans le travail, l'usage de la parole soit étayé par d'autres modes de communication que le langage verbal. On peut penser à l'étude des liens entre langage verbal et non verbal (gestuelle, prosodie, par exemple). Par exemple Christiane Moro (Moro & Rodríguez, à paraître et ici même) souligne que, dans les interactions mère-bébé, l'ostension s'accompagne toujours de langage et qu'il s'agit donc d'étudier cette multimodalité de la communication. Dans certaines activités humaines, l'étude de cette multimodalité nécessite aussi la prise en compte des outils technologiques qui médiatisent les interactions entre acteurs et guident les actions (Goodwin & Goodwin, 1996).

Quant à la notion d'« intersubjectivité », elle est tout aussi problématique (pour une revue, voir Matusov, 1996) et soulève quatre interrogations au moins :

(a) Remarquons tout d'abord que pour certains auteurs, il y a lieu de distinguer différents types d'intersubjectivité (Stern, 2004), voire de considérer, comme le propose Trevarthen (1992), qu'il existerait une intersubjectivité primaire donnée à la naissance, celle-ci étant définie comme la capacité à se coordonner avec autrui et à entrer dans une relation empathique.

(b) L'intersubjectivité est-elle l'action réciproque que deux sujets exercent l'un sur l'autre, ou constitue-t-elle le produit spécifique et original des interactions? Dans le premier cas, on a en quelque sorte une conception factorielle de l'intersubjectivité; dans le second (représenté par Rommetveit mais aussi Francis Jacques [2000]) une conception dialogique.

(c) L'intersubjectivité est-elle un système d'attentes et de connaissances communes qui forment l'arrière-fond implicite de l'intercompréhension, ou est-elle le résultat du processus d'interaction lui-même? Si certains auteurs se focalisent sur l'un ou l'autre des termes de cette alternative, Rommetveit souligne, quant à lui, que les deux termes ne s'excluent pas mutuellement dans la mesure où, dit-il: « *Intersubjectivity has (...)*



in some sense to be taken for granted in order to be attained. It is based on mutual faith in a shared social world. » (Rommetveit, 1976, p. 204). Marková (1994) distingue ainsi deux types d'intersubjectivité : « *implicitly as if intersubjectivity* » et « *explicitly striven for intersubjectivity* ». Le premier type renvoie au fait qu'à un certain niveau la possibilité de construire une compréhension partagée est considérée comme allant de soi, ce qui rejoint la notion d'intersubjectivité primaire ; le second au fait que dans la plupart des dialogues, les locuteurs doivent activement travailler à la construction d'un état intersubjectif.

(d) L'intersubjectivité désigne-t-elle une relation entre deux ou plusieurs individus (auquel cas « intersubjectif » signifie simplement « entre deux sujets »), ou un fonctionnement psychologique, comme le suggère, par exemple, le travail que René Kaës, inspiré entre autres par Bakhtine, a mené sur le rêve et sa polyphonie (Kaës, 2002) ?

A l'énoncé très partiel de ces questionnements, on constate que le terme « intersubjectivité », pour séduisant qu'il soit, n'en demeure pas moins une notion qui peut être sous-tendue par des théorisations très différentes et qui est parfois très proche de termes comme « empathie », « interaction », « accordage », « compréhension partagée », etc. Une revue systématique de la littérature serait donc nécessaire pour montrer en quoi la notion d'intersubjectivité permet de rendre compte d'éléments qui ne sont pas couverts par ces autres termes.



Bibliographie

- Bachmann, K., & Grossen, M. (2004). Explanations and modes of collaboration in tutor-tutee interactions at school. In K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (Eds.), *Learning to collaborate: Collaborating to learn* (pp. 107-126). London: Nova Science.
- Bachmann, K., & Grossen, M. (2007). Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 129-147). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Bakhtine, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard (texte original 1920-1930).
- Baudrit, A. (2007). Tutorat entre pairs: les processus de régulation mis en oeuvre par les élèves. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 113-128). Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cosnier, J. (1998). *Le retour de psyché: critique des nouveaux fondements de la psychologie*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Paris: ENS.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1996). Seeing as situated activity: Formulating planes. In Y. Engeström & D. Middleton (Eds.), *Cognition and communication at work* (pp. 61-95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset: Delval.
- Grossen, M., & Bachmann, K. (2000). Learning to collaborate in a peer-tutoring situation: Who learns? What is learned? *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 491-508.
- Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (1994). Psycho-social perspective on cognitive development: Construction of adult-child intersubjectivity in logic tasks. In R. Maier & W. de Graaf (Eds.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 243-260). New York: Springer.
- Grossen, M., & Py, B. (Eds.). (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (Eds.) (2006a). *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris: Belin.



- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2006b). The speaker's positioning: A manifestation of the dialogicality of the self. Communication au *Fourth International Conference on the Dialogical Self*, Braga, Portugal, 1-3 juin 2006.
- Les groupes centrés (Focus groups). (2004). *Bulletin de Psychologie*, 57(471).
- Hutchins, E. (1994). Comment le « cockpit » se souvient de ses vitesses. *Sociologie du travail*, 4, 451-473.
- Jacques, F. (2000). Dialogue, dialogisme, interlocution. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(2), 547-565.
- Kaës, R. (2002). *La polyphonie du rêve*. Paris: Dunod.
- Kidd, P. S., & Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10(3), 293-308.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Longman, J., & Mercer, N. (1993). Forms of talk and talk for forms: oral and literate dimensions of language use in Employment Training interviews. *Text*, 13(1), 91-116.
- Marková, I. (1994). The mutual construction of asymmetries. In P. Van Geert, L. P. Mos & W. Baker (Eds.), *Annals of theoretical psychology* (Vol. 10, pp. 325-342). New York, London: Plenum Press.
- Marková, I. (1997). On two concepts of interaction. In M. Grossen & B. Py (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 23-44). Berne: Peter Lang.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I. (2007). La dialogicité comme théorie de la connaissance. *Actualités Psychologiques*, 19, 9-16. Université de Lausanne. Institut de psychologie.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox.
- Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture and Activity*, 3, 25-45.
- Mead, G. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France (éd. originale 1934).
- Moro, C. & Rodríguez, C. (à paraître). Production of signs and meaning-making process in triadic interaction at prelinguistic level. A task for socio-cultural analysis. The case of ostension. In R. Diriwächter & E. Abbey (Eds.), *Innovating genesis: The constructive mind in action*. InfoAge.
- Nicolet, M. & Grossen, M. (2000). *Echec scolaire des élèves migrants, transmission de savoirs et interactions sociales au sein de la classe*. Rapport de recherche final. PNR 39. (200 p.)
- Perret, J.-F., Grossen, M., Fiorilli, B., Mazzoni, E., Probst, I., & Tomasetto, C. (2005). *E-learning dans les écoles professionnelles: évaluation d'expériences pilotes. Rapport final du mandat OFFT: Evaluation des écoles pilotes dans le cadre du projet ICT.SIBP-ISFPF 2001-2004*. Lugano & Lausanne: Università della Svizzera Italiana et Université de Lausanne.



- Perret, J. F., & Wirthner, M. (1992). Pourquoi l'élève se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre? In J. Weiss (Ed.), *L'évaluation : problème de communication* (pp. 137-173). Cousset: Delval.
- Perret-Clermont, A.-N., & Light, P. (1989). Social context effects in learning and testing. In A. Gellatly, D. Rogers & J. A. Sloboda (Eds.), *Cognition and social worlds* (pp. 99-112). London: Oxford Science Publications, University Press.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L. H. Strickland, K. J. Gergen & F. J. Aboud (Eds.), *Social psychology in transition* (pp. 163-175). New York: Plenum Press.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behaviour control. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 183-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative. Towards theories of language and minds* (pp. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain* (2^e éd. 1987). Berne: Peter Lang.
- Salazar Orvig, A. (1999). *Les mouvements du discours*. Paris: L'Harmattan.
- Salazar Orvig, A. (2003). Eléments de sémiologie discursive. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes en sciences humaines* (pp. 271-296). Paris: Presses Universitaires de France.
- Salazar Orvig, A. & Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et Société*, 123, 37-52.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse: le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Stern, D. N. (2004). *Le moment présent en psychothérapie. Un monde dans un grain de sable*. Paris: Odile Jacob.
- Trevarthen, C. (1992). An infant's motives for speaking and thinking in the culture. In A. Heen Wold (Ed.), *The dialogical alternative* (pp. 99-137). Oslo: Scandinavian University Press.



Liste et adresses des intervenants

Arns de Oliveira Cristina
Doctorante en sc. de l'éducation
Univ. de Fribourg
Suisse
crisarns@hotmail.com

Audigier François
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
francois.audigier@pse.unige.ch

Bae Jung Sook
Enseignante – Chercheure
Univ. de Technologie de Belfort-
Montbéliard
France
Jung-sook.bae@utbm.fr

Balslev Kristine
Maître-assistante en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
kristine.balslev@pse.unige.ch

Bélisle Claire
Ingénieure de rech. CNRS
Univ. Lyon-2
France
claire.belisle@ish-lyon.cnrs.fr

Berzin Christine
Maître de conf.
Univ. de Picardie
et IUFM de l'Académie d'Amiens
France
christine.berzin@u-picardie.fr

Biausser Evelyne
Consultante et formatrice en
management
France
evelyne.biausser@laposte.net

Bisault Joël
Maître de conf. en sc. de l'éducation
IUFM de l'Académie d'Amiens
France
joel.bisault@amiens.iufm.fr

Blum Vestena Carla Luciane
Doctorante en éducation
Prof. du dpt de pédagogie
Univ. de Sao Paolo
Brésil
vestena@yahoo.com.br

Bottani Norberto
Consultant indépendant
France
norberto.bottani@gmail.com

Bruno Sandra
Maître de Conf.
IUFM de Versailles
Univ. de Paris-8
France
brunosandra@yahoo.com

Capacchi Françoise-Maria
Inspectrice de l'enseignement
Chercheure
Univ. de Lille-3
France
francoise.capacchi@cfwb.be

Caramelo João
Docteur en sc. de l'éducation
Univ. de Porto
Portugal
caramelo@fpce.up.pt

Cavaleri Pendino Antonella
Dr. en psychologie
Formatrice d'adulte
La Tour-de-Peilz
Suisse
antonella.cavaleri@hispeed.ch

Clark Eve V.
Prof. en linguistique
Univ. de Stanford
USA
eclark@psych.stanford.edu

Clerc Nicole
Maître de conf.
IUFM de Versailles
Univ. de Cergy Pontoise
France
clercnpn@free.fr

Crahay Marcel
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. de Genève et de Liège
Suisse et Belgique
marcel.crahay@pse.unige.ch

Crépault Jacques B.
Prof. en psychologie cognitive
Laboratoire Paragraphe
Univ. Paris-8
France
jb.crepault@wanadoo.fr

De Gaulejac Vincent
Prof. des Universités
Dir. Lab. de Changement Social
Université Paris-7
France
v.gaulejac@wanadoo.fr

De Marcellus Olivier
Collaborateur scientifique
SRED, Genève
Suisse
olivier.demarcellus@etat.ge.ch

Dimitrova Nevena
Assistante en psychologie
Institut de Psychologie
Univ. de Lausanne
Suisse
nevena.dimitrova@unil.ch

Dominici Henri
Dr. en psychologie
Université de Provence
France
henridominici@hotmail.com

Ducret Jean-Jacques
Dr. en psychologie
Collaborateur scientifique
SRED, Genève
Suisse
jean-jacques.ducret@etat.ge.ch

Durler Héloïse
Doctorante en sociologie
Univ. de Lausanne
Suisse
heloise.durler@unil.ch

Duteille Cécile
Dr. en sociologie
Associée au GERPHAU
France
cecile-duteille@laposte.net

Galli Yvonne
Doctorante en géographie
Laboratoire MTE
Univ. de Montpellier-3
France
yvonnegalligeo@aol.com

Gangloff-Ziegler Christine
Maître de conf. en sc. de l'éducation
Univ. de Haute-Alsace
France
christine.gangloff@uha.fr

Gilbert Muriel
Maître-Assistante
Institut de Psychologie
Univ. de Lausanne
Suisse
Muriel.Gilbert@unil.ch



| | | |
|--|---|---|
| Giroux Louise Doctorante en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Trois-Rivières Canada louise.giroux@uqtr.ca | Lavoie Natalie Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Rimouski Canada natalie_lavoie@uqar.qc.ca | Morin Denise Doctorante en sociologie, Univ. de Genève Suisse denise.morin@sodelo.ch |
| Grossen Michèle Prof. ordinaire Institut de psychologie Univ. de Lausanne Suisse michele.grossen@unil.ch | Le Louerec Pierre Sociologue-anthropologue Chargé d'enseignement Univ. de Paris 5 et 8 France plel@club-internet.fr | Moro Christiane Prof. ordinaire Institut de psychologie Univ. de Lausanne Suisse christiane.moro@unil.ch |
| Haeberli Philippe Doctorant en sc. de l'éducation Univ. de Genève Suisse philippe.haeberli@pse.unige.ch | Lebrun-Niesing Monick Dr. sc. de l'éduc. et anthropolog. Univ. Victor Ségalen-Bordeaux-3 France monick.lebrun-niesing@club-internet.fr | Müller Karin Directrice Service de la recherche en éducation Suisse karin-erika.muller@etat.ge.ch |
| Ivanova Galena Prof. assist. en éducation préscolaire Univ. de Plovdiv Bulgarie galena25@abv.bg | Lee-Nowacki Sunhae Maître de Conf. en psychologie IUFM de la Guyane France sunhae.lee-nowacki@guyane.iufm.fr | Munoz Grégory Maître de conf. en sc. de l'éducation Univ. de Nantes France gregory.munoz@univ-nantes.fr |
| Jamet Frank Maître de conf. en psychologie IUFM de l'Académie de Rouen Lab. Paragraphe Univ. Paris-8 France frank.jamet@rouen.iufm.fr | Legendre Marie-Françoise Prof. en sc. de l'éducation Univ. de Laval Canada marie-francoise.legendre@fse.ulaval.ca | Navarro-William Edeline Educatrice de la Petite Enfance Doctorante à l'Université de Genève Suisse navarro2004@bluewin.ch |
| Jendoubi Verena Psychologue Collaboratrice scientifique SRED, Genève Suisse verena.jendoubi@etat.ge.ch | Levesque Jean-Yves Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Rimouski Canada jean-yves_levesque@uqar.qc.ca | Numa-Bocage Line Maître de conf. IUFM d'Amiens France line.numa-bocage@libertysurf.fr |
| Joannes Etienne Doctorant et assistant Institut de Psychologie Univ. de Lausanne Suisse etienne.joannes@unil.ch | Lignier Wilfried Sociologue Univ. Paris-7 France wilfriedlignier@hotmail.com | Ochea Carmen Doctorante en Psychanalyse Université Paul Valéry Montpellier-3 France carmen_ochea@yahoo.fr |
| Kaiser Claude Dr. en psychologie Collaborateur scientifique SRED, Genève Suisse claud.kaiser@etat.ge.ch | Marchiorato Carneiro Sônia M. Dr. de l'Univ. Féd. du Paraná Professeure en Education Univ. Fédérale du Paraná Brésil sonmarc@brturbo.com | Pacheco Natércia Univ. de Porto Portugal npacheco@fpce.up.pt |
| Lafortune Louise Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Trois-Rivières Canada louise.lafortune@uqtr.ca | Marinova Krasimira Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec en Abitibi- Témiscamingue Canada krasimira.marinova@uqat.ca | Pagoni Maria Maître de conf. en sc. de l'éducation Univ. Lille-3 France andreani-pagoni@wanadoo.fr |
| Laroui R'kia Prof. en sc. de l'éducation Univ. du Québec à Rimouski Canada rkia_laroui@uqar.qc.ca | Mascret Nicolas Prof. en éduc. physique et Doctorant en sc. de l'éducation Univ. de Provence France nico.mascret@free.fr | Pesce Sébastien Doctorant en sc. de l'éducation Univ. Paris-X Nanterre France s.pesce@wanadoo.dr |
| | | Philippe Jonathan Prof. suppléant en sc. de l'éducation Univ. Libre de Bruxelles Belgique jphilippe@scarlet.be |



Portelance Liliane
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. du Québec à Trois-Rivières
Canada
liliane.portelance@uqtr.ca

Raimondi-Janner Martine
Formatrice IUFM
Laboratoire CIVIIC
Univ. de Rouen
France
martine.raimondi@rouen.iufm.fr

Renard Fanny
Dr. en sociologie
Chargée de cours
Univ. de Lyon-2
France
fanette.renard@free.fr

Ribaud Vincent
Maître de conf.
Département d'Informatique, Univ. de
Brest
France
vincent.ribaud@univ-brest.fr

Rosado Eliana
Professeure
Chercheuse associée CNRS
Univ. Lyon-2
France

Roux Jean-Paul
Prof. en psychologie
IUFM d'Aix-Marseille
Prof. Univ. de Provence
France
jeanpaul.roux@free.fr

Saada El Hadi
Dr. en sc. de l'éducation
Collaborateur scientifique
SRED Genève
Suisse
elhadi.saada@wanadoo.fr

Saada-Robert Madelon
Prof. en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
madelon.saada@wanadoo.fr

Saliou Philippe
Maître de conf.
Département d'Informatique,
Univ. de Brest
France
philippe.saliou@univ-brest.fr

Sotero Costa Roberta Rafaela
Professeure
Etud. en Master en sc. de l'éduc.
Univ. Fédérale du Paraná
Brésil
robertasotero@gmail.com

Stoltz Tania
Dr. en psychologie de l'éducation
Professeure
Univ. Fédérale du Paraná
Brésil
tstoltz@win.psi.br

Terrasêca Manuela
Univ. de Porto
Portugal
terraseca@fpce.up.pt

Thomas-Fogiel Isabelle
Prof. invitée
Faculté des arts et des sciences
Univ. de Montréal
Canada
isabelle.thomas-fogiel@umontreal.ca

Tominska Edyta
Assistante en sc. de l'éducation
Univ. de Genève
Suisse
edyta.tominska@pse.unige.ch

Truillet Thierry
Doctorant en psychologie
Laboratoire Paragraphe
Univ. de Paris-8
France
thierry.truillet@univ-paris8.fr

Veneziano Edy
Prof. en psycholinguistique
Univ. Paris-5
France
edy.veneziano@paris5.sorbonne.fr

Vilette Bruno
Maître de conf. en psychologie
Laboratoire PSITEC
Univ. de Lille-3
France
bruno.vilette@univ-lille3.fr

Zafrany Isabelle
Doctorante
Attachée d'enseign. et rech.
Univ. de Lyon-2
France
isabelle.zafrany@cegetel.net



Liste des participants

Cette liste contient les noms et la provenance des participants qui n'ont pas présenté de communication orale ou dont la communication orale n'a pas pu être insérée dans ces actes.

| | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Achkar De Gottrau Laïla Suisse | Jagasia Narain Suisse | Pillet Michel Suisse |
| Aguet Jessica Suisse | Jaunin Alexandre Suisse | Piquard Coralie France |
| Ahrenbeck Shams Suisse | Kohler Richard Suisse | Schachner Wolfgang Suisse |
| Bachmann Hunziker Karin Suisse | Langumier Maëlise France | Schwob Irène Suisse |
| Baillon Hugo Suisse | Lefrancois David Canada | Servais Hélène Canada |
| Baudrit Alain France | Lemonie Yannik France | Seutin Nathalie Suisse |
| Blanchet Alex Suisse | Le Roy-Zen Ruffinen Odile Suisse | Simona Benhamza Veronica Suisse |
| Boissonnade Romain France | Leon Carlos Suisse | Soussi Anne Suisse |
| Brissiaud Rémi France | Llanes Fernanda Suisse | Teste Gérard France |
| Campos Ely Brésil | Lurin Jacqueline Suisse | Wassmer Pierre-Alain Suisse |
| Canevascini Silvio Suisse | Maccario Daniela Italie | Zeï Branka Suisse |
| Charmillot Gabriel Suisse | Mattiotti Mirella Suisse | |
| Danic Lacour Murielle France | Merkelbach Annemarie Suisse | |
| Decety Jean USA | Meyer Anne Suisse | |
| Di Mare Appere Daniela Suisse | Mottier Lopez Lucie Suisse | |
| Erbolato Melo Lélia Brésil | Nidegger Christian Suisse | |
| Es-Saïdi Mohammed France | Oliveira Cristiane Suisse | |
| Fedi Laurent France | Osiek Françoise Suisse | |
| Gros Dominique Suisse | Pecorini Muriel Suisse | |
| Hamayon-Marest Anne-Marie France | Petrucci Frank Suisse | |

© SRED 2009

Service de la recherche en éducation
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. 022 546 71 00 - Fax 022 546 71 02
<http://www.ge.ch/sred/>

Responsable de l'édition : Narain Jagasia
narain.jagasia@etat.ge.ch

Mise en page : Sophie Jatton

Imprimé à Genève en février 2009
ISBN 2-940238-19-7

Construction intra ♦ intersubjective des connaissances et du sujet connaissant

Cet ouvrage contient les Actes d'un troisième et dernier colloque organisé par le SRED autour du thème général «Constructivisme et éducation» et des implications pédagogiques des deux thèses centrales selon lesquelles (1) la connaissance n'est pas copie passive d'un réel donné en soi, mais reconstruction cognitive progressive par l'être humain d'une réalité empirique, elle-même produit des interactions entre les « sujets » et leur milieu (y compris le milieu qu'eux-mêmes composent: le monde social), et (2) les instruments cognitifs (structures et êtres logico-mathématiques, notions et conceptions) de cette reconstruction comme de ces interactions sont construits par les sujets connaissants.

Les observations recueillies au cours et à la suite des deux précédents colloques (organisés en 2000 puis en 2003) ont révélé des tensions entre deux variétés importantes de constructivisme, qui diffèrent par l'orientation préférentielle que chacune a pour l'examen: soit des processus internes auto-régulés que les sujets mettent en jeu lorsqu'ils construisent ces instruments cognitifs, soit des processus d'enseignement/apprentissage de ces instruments acquis dans le passé proche ou lointain de la société humaine. Organisé à Genève en septembre 2007, le troisième colloque avait pour objet de permettre la présentation approfondie de ces deux variétés, de révéler leur complémentarité éclairante quant aux acquisitions cognitives des enfants, ainsi que de rappeler le rôle décisif des sujets (y compris sous l'angle affectif et motivationnel) dans ces acquisitions.

Les conséquences des réflexions et des faits présentés sur ces questions dans ce colloque ne sont pas négligeables pour les conceptions que l'on peut se faire de l'éducation, de l'enseignement et des apprentissages. Ignorer l'une ou l'autre des deux tendances en débat ici peut conduire à des conséquences dommageables pour toute vision constructiviste de l'éducation, comme serait d'ailleurs aujourd'hui regrettable pour toute éducation d'ignorer les faits qui ont conduit à attribuer au sujet un rôle structurant dans tout apprentissage.

ISBN 2-940238-19-7