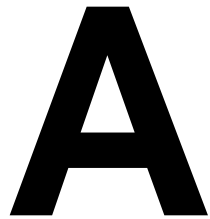


Cahiers de psychologie et éducation / N° 45

Allocution de la Cérémonie des 25 ans du Prix Latsis <i>Anne-Nelly Perret-Clermont</i>	3
The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations <i>Francesco Arcidiacono</i>	7
Analyse interlocutoire d'une tâche collective méditatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force <i>Alaric Kohler</i>	17
L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale <i>Tania Zittoun</i>	39
Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2008 - août 2009)	49
Anciens numéros des cahiers et dossier	79

Graphisme : Liora Zittoun



Allocution de la Cérémonie des 25 ans du Prix Latsis

Anne-Nelly Perret-Clermont

Université de Neuchâtel

Egr. Signora Presidente del Consiglio Nazionale,
Monsieur le Conseiller Fédéral,
Monsieur Spiro Latsis,
Mesdames, Messieurs,

Je voudrais commencer en remerciant très vivement Monsieur Spiro Latsis et sa famille pour l'existence de ce prix. C'est un réel encouragement pour les *jeunes* scientifiques de Suisse – et *l'un des seuls!* Je voudrais remercier Monsieur Peter Fricker pour son rôle au départ, et le Fonds national de la recherche scientifique pour ses efforts pour soutenir ce prix et une politique de la recherche qui encourage la qualité.

En créant un prix pour les jeunes, vous avez été inventifs et courageux. Pourquoi dis-je courageux? Parce que, dans notre pays, l'habitude est d'être très prudent quand il s'agit d'honorer quelqu'un. On fait attention à ce que les lauréats ne soient justement pas trop jeunes: « on ne sait jamais comment ils vont tourner », « s'ils seront de bons porte-drapeaux pour la renommée du prix ». Alors.... « honorons plutôt, sans trop de risques, des carrières accomplies... » .

Vous avez eu l'imprudence de miser sur des jeunes! Bravo! Vraiment bravo! Et merci! Oui, c'est très important de soutenir les jeunes, de montrer que leur expertise a du prix, que l'on tient à eux, que leur inventivité, leur puissance intellectuelle,

leurs connaissances, sont désirées. Ce serait vraiment dommage que la reconnaissance de leurs talents ne vienne que de l'étranger.

Recevoir le Prix Latsis a été pour moi une surprise totale et un très profond encouragement à poursuivre mes efforts méthodologiques et théoriques. Ce prix m'a donné la force nécessaire pour tenir bon.

Ce que vous faites, Monsieur Latsis, en offrant ainsi cette mise en lumière de travaux scientifiques importants, mais qui seraient sinon restés mal connus, a une portée énorme. Dans un petit pays comme la Suisse, un Prix Latsis National a une très grande visibilité et provoque une réelle onde de choc symbolique: j'ai pu remarquer qu'au-delà de ma personne, le prix reçu a encouragé beaucoup de jeunes qui ont pu voir qu'il y avait une place pour les jeunes suisses dans la recherche scientifique du pays; et ce prix a attiré l'attention sur tout un champ de recherches - en psychologie culturelle de l'éducation - qui est de plus en plus important pour la Suisse.

En effet, comprendre les processus éducatifs et découvrir par quels moyens les faire réussir, dans toutes les couches de notre société globalisée, est un défi considérable. Seule une éducation civilisatrice, humaine, intelligente, peut aider à résoudre des problèmes cruciaux d'aujourd'hui. Il nous faut comprendre comment on forme les jeunes aux contacts internationaux, à la tolérance religieuse et nationale; comment on éduque de façon à maîtriser mieux les coûts de la santé; éveiller au respect de l'environnement; donner le goût de l'étude des sciences et des techniques; comment on apprend à recourir à la littérature, aux arts et à nos grandes traditions pour donner sens à la vie et par là-même éviter les explosions violentes d'un mal-être qui ne sait même pas comment s'exprimer. Il nous faut former les jeunes en vue d'une vie professionnelle qui requiert dorénavant des compétences sociales de travail en équipe, souvent dans plusieurs langues.

Nos habitudes éducatives et scolaires ne suffisent plus; et les querelles idéologiques ne résoudront rien car la tâche est complexe. Elle demande une attitude de recherche pratique de

solutions, d'évaluation des propositions. Une recherche pratique qui doit être en dialogue avec une recherche fondamentale au carrefour des sciences sociales, de la psychologie et des humanités, capable de remonter aux racines profondes des problèmes et d'identifier des voies constructives et efficaces pour les résoudre.

La surprise que fut pour moi ce prix, m'a aussi fait clairement voir que, bien que femme (!), je n'étais pas condamnée à rester dans l'ombre du système universitaire (pourtant... j'observais quotidiennement... combien les hommes y avaient priorité...). Ce fut un encouragement aussi pour les assistantes et étudiantes, *et* pour les jeunes hommes désireux de rencontrer des compagnes capables tant d'un réel partage intellectuel que d'un partage d'autres responsabilités, notamment financières.

Il paraît qu'on aimerait me demander ce que j'ai fait du prix. Et bien, mon premier souci, ma première urgence, a été de consolider la crèche qu'une amie avait fondée dans notre maison. Cette crèche a accueilli pendant plus de 20 ans un étonnant mélange d'enfants de familles monoparentales modestes et d'enfants d'universitaires... Le souci de cette crèche n'a pas été de "garder" les enfants (les enfants ne sont pas des moutons à garder) mais d'éduquer la petite enfance en lui offrant l'espace pour jouer à toutes sortes de choses, l'occasion d'apprendre à vivre avec d'autres enfants, de partager activités et questions, de rencontrer d'autres adultes qui savent prendre en compte leurs besoins et les éveiller à ce monde complexe qui les entoure. Mon deuxième souci a été de produire des traductions dans notre champ de recherches, et d'étendre les réseaux de collaborations internationales.

Les organisateurs de la présente manifestation attendent de moi une prise de position sur la politique universitaire. Je commencerai par l'expression de ma reconnaissance, qui est aussi celle des autres scientifiques, pour les efforts très importants du pays pour promouvoir des universités de qualité, et pour soutenir le Fonds national de la recherche scientifique, une institution dont l'excellente réputation nationale et internationale est bien méritée. Je voudrais souligner

l'importance de voir cet investissement et sa qualité soutenus par une personne comme vous, M. Latsis.

La Suisse est enviée dans le monde pour sa capacité à décrocher des Prix Nobel et des Prix Balzan, et pour sa capacité à former une élite scientifique remarquable - une élite de niveau AAA ("trois A" pour reprendre l'expression des investisseurs lorsqu'ils désignent des produits sûrs; ou des vendeurs lorsqu'ils garantissent le respect des normes écologiques de leurs produits haut de gamme). La Suisse forme une élite de niveau 3A. Elle est composée de 5% d'hommes et de 1% de femmes d'une génération d'étudiants universitaires - chercheurs de tout premier plan.

Mais la Suisse est aussi - paradoxe! - en retard parce qu'elle ne forme pas un nombre suffisant de bons chercheurs - qui n'ont pas 3 A mais "seulement" 1 ou 2 A. De récentes statistiques font apparaître que la Suisse "importe" beaucoup de cadres universitaires (y compris pour qu'il y ait enfin des femmes parmi les professeurs d'Université!), alors que nos propres étudiant-e-s, coûteusement et longuement formés jusqu'au niveau du master, hésitent à faire des thèses ou des post-doctorats. Ils sont désenchantés, ils voient que dans la recherche scientifique il n'y a pas guère de postes de cadre intermédiaire, et ils concluent donc que pour réussir dans la recherche il n'y a qu'une solution: partir, s'expatrier sans grande chance de retour... Nous avons là, fort dommageable pour la recherche, un "brain leak", un tuyau percé, "un glacier qui fond" (pour reprendre l'expression que vient d'utiliser Monsieur le Conseiller Fédéral Pascal Couchepin). Il nous faut - c'est urgent - étudier la situation, regarder de façon longitudinale ce qui se passe réellement, et réagir. La recherche scientifique recrute à armes totalement inégales dans le marché du travail car les HES, industries ou administrations ne requièrent pas des jeunes qu'ils "payent leurs galons" par une douzaine d'années de précarité.... pour un avenir incertain!

En conclusion, je dirai qu'il vaut vraiment la peine de former une élite, mais aussi de donner le goût de la recherche à plus de monde. Il nous faut travailler à rendre possible des carrières intéressantes non seulement pour les "3A" mais aussi pour les

autres bons chercheurs que le pays recherche pour ses entreprises, pour sa vie civique et culturelle, et pour son rayonnement dans le monde. Des chercheurs en sciences naturelles et techniques, en médecine mais aussi en sciences sociales. La société en a besoin. On s'en rend compte, par exemple, à chaque catastrophe, lorsque les médias nous invitent en urgence à expliquer ce qui se passe. Mais, *préventivement*, il y a vraiment beaucoup à faire pour éviter les catastrophes et surtout pour pouvoir continuer à nous réjouir de tout ce qui fonctionne dans notre société et que l'on voudrait consolider, à *commencer par l'éducation*.

Je vous remercie de tous vos efforts passés, présents et à venir, en ce sens. Merci de votre attention.

The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations

Francesco Arcidiacono

University of Neuchâtel

1 Abstract

The aim of this paper is to analyze the discursive construction of identity among early adolescents during everyday family dinner conversations. Following the prescriptions of the Conversation and Discourse Analysis, the data focus on video-recordings of 18 dinner table interactions held by 6 Italian middle class families. The analyses are based on different levels: quantitatively, we look at the correlation between discursive roles of the early adolescents and a set of categories that represent different ways to show the identity within family interactions. We also present some conversational sequences in order to analyze qualitatively some excerpts of discursive construction of early adolescents' identity.

Keywords: conversation, family, adolescence, identity

The present study devotes a specific attention to social phenomena of the everyday life as they occur spontaneously during family dinnertime interactions (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007). We consider the study of conversations as a privileged modality to investigate how family members co-construct the meaning of their interactions. The aim of this paper is to analyze the discursive construction of identity among early adolescents, through the analysis of family dinner table conversations.

Studying the discursive construction of identity within family interactions, it is crucial to consider the peculiarities of this context, in which parents and children continuously develop and transform their own identities through the everyday interactions (Antaki, 1994; Antaki, Widdicombe, 1998).

2 The early adolescence and the construction of identity within family conversations

There is a long tradition of studies on adolescence. The term "adolescence" is usually related to the psychological processes that mark the puberty in the transition from infancy to adulthood. As it is impossible to characterize one universal model of the adolescence and its phases, in this paper we consider the "early adolescence" as a phase of the life development that coincides with the first transition from infancy to adolescence. The attempt to establish the conceptual borders defining the early adolescence in the Italian literature have lead to a lexical problem of the clash between the notion of "pre-adolescence" and the notion of "early adolescence" (Abignente, Dinacci, 1990; De Pieri, Tonolo, 1990; Arcidiacono, 2000). However, the early adolescence is not clearly defined and characterized even in the large international literature on developmental lifespan. According to social researches in the field (Ardone, 1999; Mancini, 1999), we consider the early adolescence as a phase mainly characterized by a process of identity's restructuring and reinforcement. The early adolescence usually concerns the people between 10 and 13 years of age, and it is mainly characterized by the fact that the identity becomes fundamental in this phase, when the physical perception of the self shifts to a new psychological idea.

The identity concerns the set of concepts that a person has of himself. The identity is the consciousness to be the same person even during the different changes and transitions of the life. People elaborate the own identity's sense in a personal way, following the idea of continuity along the life (Palmonari, 1993), and in relation to the everyday interactions with the others (Mantovani, 1998). Early adolescents became active protagonists of their own identity development (Coleman, Hendry, 1990), especially through the exchanges with the other family members as an occasion to position themselves. In this

sense, early adolescents are continuously called to balance their positions between the need of autonomy from the parents and the protection that the family offers (Douvan, Gold, 1966; Petter, 1990).

Derived from the idea of the positioning theory (Harré, van Langenhove, 1999), the term position has been used for developing work in the analysis of fine-grained symbolically mediated interactions between people. We assume the notion of the position as a dynamic alternative to the more static concept of role. Positioning can be understood as the discursive construction of personal stories that make a person's action intelligible and relatively determinate as a social act within which members of interactions have specific locations. Positioning theory focuses on understanding how psychological phenomena are produced in a discourse: from a constructionist point of view, the identity is manifested in various discursive practices (Coulter, 1981), and people are presented discursively by ensuring that public performances conform to the requirements of the person-types that are recognized by the community. Positioning can be understood as a way in which people dynamically produce and explain their own and others' everyday action, according to the situations in which they occur (Davies, Harré, 1990).

As the conversation constitutes one of the most relevant activities during everyday lives and it represents a diffuse modality to develop the members' identities within the family community (Pontecorvo, Fasulo, Sterponi, 2001), in this paper we look at the family conversation assuming a pragmatic point of view. We look at the process of discursive identity construction as a double notion: on the one hand, it concerns the identity as the topic of discourse; on the other hand, the identity can be considered as a notion related to the discursive activity, that it is determined by the different positions assumed by the participants during their interactions. In this sense, the discursive identity construction is a process that involves the participants (and in particular the early adolescents) not only as a part of the community (the family), with their roles (as father, mother, son) and expectations, but also with respect to the discursive roles they can assume within the conversational frameworks (i.e. as protagonist of the discourse, addressee, speaker, audience).

We are inspired by the theoretical paradigms of symbolic interaction (Kaye, 1989; Schaffer, 1984), ethnomethodology (Garfinkel, 1967), and Conversation and Discourse Analysis (Schegloff, 1968; Heritage, 1990; Edwards, Potter, 1992; Psathas, 1995), in order to identify the sequential patterns of discourse produced by the participants. At the core of our approach is the need to analyze data by assuming the participants' own perspective (Edwards, Stokoe, 2004). To illustrate a range of interaction modalities developed by participants during everyday interactions, we refer to the concept of "participants' categories" (Sacks, 1992): this approach avoids making predictive assumptions regarding interactants' motivational, psychological, and sociological characteristics. These factors can only be invoked if the participants themselves are noticing, attending, or orienting them in the course of their interaction (Heritage, 1995).

3 Methodology

Participant families and criteria of data collection

The present study is a part of a larger project on family dinner interactions that started in Italy in 1991. The general aim of this research has been the observation of family socialization processes that occur at dinnertime conversations. For the present study, we selected 18 video-recordings of dinner interactions, held by 6 Italian middle class families from different cities. These families were selected on the grounds of the following criteria (valid for all the families participating in our research project): presence of both parents; presence of a child aged from 3 to 6; presence of at least one preadolescent child (10-11 years old)¹. The families have been contacted directly by researchers and informed about the general lines of the research and the procedures. The collection of the data is based on video-recordings of family dinners: during the first visit, a researcher was present in order to place the camera and to instruct the participants on how to use the technology. The

¹ According to the literature that indicates as early adolescents the children between 10 and 13 years of age, we selected our family sample following the criteria of inclusion in this range of age. In particular, all the early adolescents participating in our study were between 10 and 11 years of age.

family did the video-recordings following the first one autonomously, when the researchers were not present. Each family videotaped their dinner 4 times, over a 20-day period; the first videotaped dinner was not used for the aims of the research, in order to familiarize the participants with the camera and it was left to the family.

All dinnertime conversations were fully transcribed, according to Conversation Analysis conventions (Jefferson, 1985)². All transcriptions were revised by two researchers with high level of consent and then coded, using the topic of discourse (the subject of a sequence of no less than three consecutive turns of at least two different speakers) as unit of analysis. In order to analyze the data, we selected a certain number of conversational sequences occurring in family interactions, because we consider it is only possible to understand each turn with respect to the previous and following one: *“sequence [...] (is) another candidate type of unit, the practices of which can underline the production of clumps of talk. The organization of sequences is an organization of actions, actions accomplished through talk-in-interaction, which can provide to a spate of conduct coherence and order which is analytically distinct from the notion of topic”* (Schegloff, 1990, p. 53).

Aims of the study

We assume that family members discursively develop their identity construction during everyday conversations. In this study, we aim at observing the discursive identity construction of early adolescents during family dinnertime interactions. In particular, the objective is to analyze the early adolescents' discursive roles, associated with some categories of identity, in order to show how these elements could contribute to a progressive construction of the early adolescents' discursive identity. The idea of the discursive construction of identity concerns the evolution of different positions assumed by the

² The excerpts of family conversations presented in this paper have been converted into a simple form (cf. Appendix). For all families, fictitious names replace real names in order to ensure anonymity.

early adolescents during their dinnertime interactions with the parents.

Criteria of analysis

In order to observe the construction of identity within family conversations, we consider two levels of analysis. The first one concerns three discursive roles that define the function of a participant during a conversation:

- *protagonist* (P = the person who is the object of the topic);
- *addressee* (D = the person to which the topic is addressed);
- *who introduces the topic* (I = the person that suggests the topic).

The second level of analysis concerns six categories of discursive identity that have been recognized by a previous study on the same context (Arcidiacono, 2002). The categories we use in this paper are the following:

- Category 1 = *the use of a pronoun (I, me, we)*: as Italian is a pro-drop language, the marked use of a pronoun (such as “I”, “me”, “we”) is a direct and explicit index of self-assertion, self-description, or identification within a specific group.
- Category 2 = *the expression of rules*: social rules and values of family members are essential in the family context. Participants often refer to it explicitly during dinner table interactions, in order to affirm what kind of identity they have to show.
- Category 3 = *the self-affirmation*: the self-affirmation is an expression of personal characteristics (such as opinions, self evaluations, desires, and attitudes) that participants could use in different situations (for example referring to the taste, to narrations of the past and/or plans for the future), in order to activate different identities.
- Category 4 = *the role taking*: the role taking determine family relationships; it allows to delete rigid hierarchies and to re-organize a proper structure of the family roles within the frameworks of the everyday life.

- Category 5 = *the extra-familial world*: participants often use the external knowledge as occasion to affirm a point of view and/or to debate with other family members, in order to solicit the identity construction.
- Category 6 = *the others talk about someone*: when the other family members talk about early adolescents, they often attempt to re-define the identity of the subject of the topic.

4 Data analyses

Quantitative level of analysis: frequencies and degree of interaction between variables

We observed the frequencies of the discursive roles that early adolescents assume during family conversations, as showed in the following table:

Table 1

Early adolescents' roles of discourse	Frequencies	%
<i>Protagonist (P)</i>	313	35,8
<i>Addressee (D)</i>	323	36,9
<i>Who introduces the topic (I)</i>	239	27,3
Total	875	100

Table 1 indicates a general homogeneity in the distribution of discursive roles assumed by early adolescents.

We also looked at the distribution of five out six categories of discursive identity, as showed in the following table:

Table 2

Categories (number of identification)	Frequencies	%
<i>The expression of rules (2)</i>	42	18,5
<i>The self-affirmation (3)</i>	62	27,4
<i>The role taking (4)</i>	59	26,2
<i>The extra-familial world (5)</i>	32	14,2
<i>The others talk about someone (6)</i>	31	13,7
Total	226	100

Table 2 shows the frequencies of the categories from 2 to 6. Category 1 has been considered in a specific way, in order to

differentiate the analysis of the different pronouns we considered. This category shows the following frequencies: "I" = 70,3%; "me" = 26,2%; "we" = 3,5%.

We combined the two levels of analysis (categories of discursive identity x discursive roles) in the following table.

Table 3

Categories / Roles	<i>Protagonist (P)</i>	<i>Addressee (D)</i>	<i>Who introduces the topic (I)</i>	Total
<i>Category 1 - I</i>	129	85	86	300
<i>Category 1 - me</i>	55	25	32	112
<i>Category 1 - we</i>	7	4	4	15
<i>Category 2</i>	18	10	14	42
<i>Category 3</i>	26	18	18	62
<i>Category 4</i>	26	15	18	59
<i>Category 5</i>	10	6	16	32
<i>Category 6</i>	15	11	5	31
Total	286	174	193	653

Considering table 3, we calculated the interaction factor Y2, in order to estimate the relation between the two levels of variables, and to confirm the following hypothesis of independence:

$$Y2 = 2 \{ \sum r \sum c \ln [n_{ij} / \hat{e}_{ij}] \}$$

The observed/theoretical frequencies (not reported here) have shown a value of Y2 = 14.06. Placed as following conditions H0 = ln pij = ln pi.+ln p.j and H1 = ln pij ≠ ln pi.+ln p.j, the result is Y2 = 14.06, $\chi^2_{crit} = 18,31$ (d.f.=10; $\alpha=.05$). We can affirm that the variables are independent (H0), even if there is an association between them.

In addition, we observed that the discursive role of protagonist (P) fits to the five out six categories of discursive identity; in the case of the category 5, the role of who introduces the topic (I) is mostly associated. The categories of discursive identity usually emerge when early adolescents are the subjects of the topic of discussion: the explicit or implicit references to psychical and physical processes often find a space of expression through the "management" of the topic. In fact, when early adolescents are

protagonists of the discussion about their own identities, they demonstrate the capacity to be recognized and accepted by other family members. Referring to the category 5, the person who introduces the topic of discourse induces others family members (and especially the parents) to set up an argument and to assign to everyone a specific role during the conversation.

Differently from the role of protagonist, the person who introduces the topic does not require to be charged by all discursive responsibilities: he/she can act to permit the others' participation, without supporting their argumentation. Finally, we found that the role of addressee (D) is directly connected to the category 6: in fact, when involved by the others in a discussion, the addressee is obliged to reply.

Qualitative level of analysis: excerpts of conversational sequences

The methodological choice of Conversation and Discourse Analysis involves an interpretative proceeding, which allows describing the participants' practices and the means they consider and construct during their interactions. For practical reasons, we include only few excerpts related to some example of discursive identity construction within family dinnertime conversations, and based on the categories we recognized above.

Excerpt 1. Family MIN, dinner 4; participants: mom, dad, son (Samuele, age: 10,9)

14. MOM: you were not tested at school,
 today?
15. Samuele: I wasn't tested
16. DAD: **you made it!**
17. (2.0)
18. Samuele: **why? even: if I was tested?**
19. MOM: I don't understand why you
 didn't finish the exercise. tell
 me!
20. DAD: which exercise?

21. Samuele: the composition.
22. DAD: **you haven't finished the
composition? he hasn't finished
it, (.) because he's not able to
conceptualize.**
23. Samuele: **what are you saying? it was
rather complete! ((referring to
the composition))**
24. DAD: ah:

Since in close relationships, establishing and negotiating shared norms of behavior is a central issue, accusations and corresponding activities entail a request to the defendant to remedy the perceived violation, for instance, by producing an account for the behavior or by offering an apology. Goffman (1971) considered accusation sequences as "remedial interchanges" in which who has violated a rule or norm is expected to produce a remedial activity.

In the excerpt 1, the early adolescent is at the same time the protagonist of the topic and the addressee of the parents' discourse. The sequence implies different level of discursive identity, because it is developed around the expression of rules (category 2 of our criteria of analysis), a topic based on the extra-familial world (category 5), and the fact that others talk about someone (category 6). In particular, the mother (turn 14) asks Samuele about the homework (and especially the lacked interrogation and the non-conclusion of the task). In turn 16, the father problematizes the child: his judgment assumes, in this context, an evaluative educational connotation. Parents express their opinions about the child's behavior in order to activate a re-definition of his identity. As the school it is a critical topic of discussion, the father uses the pretext of the homework in order to make irony (turn 16) and to criticize Samuele in a general way (in turn 22 there is an implicit criticism using the third person pronoun). It is interesting to underline that Samuele (turn 23) does not reply to the evaluation on a cognitive level, but he focuses on the first problematization, referred to the composition. Excerpt 1 shows how the discursive identity of Samuele emerges progressively during the conversational sequence: participants are co-constructing a sequence in which

Samuele is called to offer a certain image of himself, in order to answer to the parents' problematization and to assume a position within the specific conversational setting.

During dinnertime conversations, participants often use the discourse as an occasion to express a point of view on a specific topic, engaging continuously in positioning themselves and in constructing their own identity within the frameworks of the family interactions. Let's consider the following sequence.

Excerpt 2. Family SEL, dinner 2; participants: mom, dad, aunt, daughter (Manuela, age: 10,7)

1. **Manuela:** **when I'll be an adult, I would like to remain alone** ((not married))
2. AUNT: not married? you don't want a husband?
3. Manuela: no:
4. (2.0)
5. AUNT: why?
6. **Manuela:** **because, I don't want one.**
7. DAD: because, the men are no good, right? right, eh?
8. (4.0)
9. DAD: because, the men are beasts, do you think? (.) ((Manuela shakes her head horizontally)) eh, you know. it is a high concept, eh.
10. (5.0)
11. DAD: you women, you are the weak sex, right?
12. **Manuela:** **how dare you!**

In the excerpt 2, Manuela introduces the topic and at the same time she is the protagonist. During the sequence, she is referring to herself by the self-affirmations (category 3), the use of the pronoun (category 1), and taking a gender role (category 4). In fact, she represents a hypothetical future plan (turn 1) that reveals a discrepancy between the adult (parental) expectations and her idea. When she displays a plan for the future, she

confirms at the same time her own actual position (she is not yet adult). In turn 7, the father opens a direct criticism of Manuela's idea, and she uses the tag-question "right" as an "extreme case formulation", that permits to defend challenges to the legitimacy of complaints and accusations (Pomerantz, 1986). The father's statement produces a reference to the general male and female positions, and Manuela replies by insistence and negation at the same time.

This excerpt illustrates how participants can exploit accusations as a discursive resource to build opposite points of view in conversation as expressions of different identities. Manuela shows the capacity to discursively construct her identity by the assumption of different positions within the sequence: she begins as child who does not get married, and she closes the exchange as a woman who does reply to the father's accusation.

Due to the particular context of this study, a certain amount of time is devoted by participants to conversations on dinner matters (e.g. food and tastes), as in the following excerpt.

Excerpt 3. Family QUI, dinner 1; participants: mom, dad, son (Luca, age: 11,11)

((MOM speaks about Luca's tastes))

1. MOM: he discovered the ham now, and he's twelve (.) mhm.
2. Luca: [I eat ()]
3. DAD: [now (), before only pasta (.) with butter and parmesan cheese
4. (2.0)
5. **Luca:** **if I want, I eat up everything. if I don't want. I can eat if I want. when I want.**
6. MOM: but who said that you eat when you want and what you want? you eat if we say so!
7. Luca: no. I say so
8. DAD: otherwise, you don't eat

In the excerpt 3, Luca is the protagonist of the discourse that is developed by the reference to different categories of discursive

identity. In fact, as parents are talking about him (category 6), and they are expressing some rules (category 2), the early adolescent replies by self-affirmations (category 3), and by the use of the pronoun (category 1). In particular, the mother opens the sequence invoking a personal characteristic from the past of the son (the food preferences). It can mean, for the child, a re-attribution of infant qualities not justified now. In particular, the preadolescent does not tolerate a hetero-attribution of personal characteristics, if referred back to the time of infancy, because he is engaged in a changing process (in fact, Luca uses the negation in turn 5). Therefore, the hetero-definition can represent a possibility of affirming an independent choice: Luca answers by an assertive reaction, through the use of the verb to want. The parental alliance moves from a statement about the food tastes of Luca, and it develops through a strategic use of the third personal pronoun (turn 1), in order to annihilate the early adolescent's voice. In turn 6, the mother aligns with the father and she uses the pronoun "we". In terms of discursive identity construction, Luca tries to move the focus of the conversation from the food and tastes' topic to a more general level, in order to affirm the possibility of a personal autonomy in the choices. However, this effort of identity construction is constrained by the parents' statements and their discursive alliance around the child's food preferences.

The excerpts presented in this study are just three examples of how participants can construct discursively their identities. Parents and children assume progressively different positions, and this shows how they are able to find situations and possibilities to play their own goals in terms of assuming an identity. We observed that children try continuously to position themselves using all the elements they dispose within the family dinnertime frameworks. This activity is continuously sustained or constrained by the parents' statements. In this sense, there is a co-construction of the different positions assumed by the participants during the family conversations. This is a sign of a common capacity to use the dinner table interactions as an occasion of socialisation: parents and children learn to act their identity positioning by different conversational moves.

5 Conclusions

This study suggests a possible way to observe and analyze the discursive construction of the identity within family dinnertime conversations. Considering the limited number of participants, we cannot generalize our results in terms of relation between discursive roles and categories of identity.

The analyses reveal that the discursive development of identity is usually done when the early adolescents are the protagonists of the conversation. With respect to young children we observed within family interactions, early adolescents are able to immediately take the possibility of a proper turn-taking during a conversation, in order to affirm something about themselves, in connection with their identity position. According to a previous research (Arcidiacono, 2006), we can consider the analytical results of the discursive identity categories as specific of the age of the target people we considered. The situations we observed confirm that early adolescents, in contrast to youngest children, are able to construct their identity especially when the topic of the conversation concerns the world outside the family: for example, they discuss with their parents focussing on school problems, on some ideas about the future, and on personal choices. As these topics are particularly characteristics of this age, early adolescents have the capacity to construct their discursive identity in association with specific situations evoked within the family dinnertime interactions.

The categories used in this study can be considered as guidelines to identify more specific phenomena of discursive identity among family members. In this sense, this study could offer some suggestions for further research lines: firstly, it will be useful to pay a specific attention to the cultural factors that determine the diversity within the corpus of participant families. In addition, it will be interesting to analyze the relation between the categories of discursive identity and the discursive roles of early adolescents, also in association with the selected interlocutors (mother, father, both parents, other children), the age and the gender of participants. It will permit to better understand the conditions that determine the discursive identity construction within family interactions.

6 References

- Abignente G., Dinacci A. (1990). *Identikit del preadolescente*. Naples: Liguori.
- Antaki C. (1994). *Explaining and Arguing: The Social Organization of Accounts*. London: Sage.
- Antaki C., Widdicombe S. (1998). *Identities in Talk*. London: Sage.
- Arcidiacono F. (2000). Prima adolescenza e sviluppo dell'identità. *Età evolutiva*, 66, 109-115.
- Arcidiacono F. (2002). Conversare in famiglia sull'identità. Preadolescenti a confronto. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, II(2), 57-76.
- Arcidiacono F. (2006). Il posizionamento interpersonale nella costruzione dell'identità: differenze tra figli maggiori e minori nelle conversazioni con i genitori. *Età evolutiva*, 84, 12-23.
- Ardone R. (Ed.) (1999). *Adolescenti e generazioni adulte. Percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*. Milan: Unicopli.
- Coleman J. C., Hendry L. (1990). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Coulter J. (1981). *The Social Construction of Mind*. London: MacMillan.
- Davies B., Harré R. (1990). Positioning: the Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, XX(1), 43-63.
- De Pieri S., Tonolo G. (1990). *Preadolescenza. Le crescite nascoste. Approccio interdisciplinare alle problematiche dei preadolescenti in Italia*. Rome: Armando.
- Douvan E., Gold M. (1966). Modal patterns in American adolescence. In L. W. Hoffman, M. L. Hoffman (Eds.), *Child development research* (Vol. II) (pp. 469-528). New York: Russell Sage Foundation.
- Edwards D., Potter J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Edwards D., Stokoe E. H. (2004). Discursive psychology, focus group interviews and participants' categories. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 499-507.
- Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Goffman E. (1971). *Relations in public: Micro-studies of the public order*. New York: Basic Books.
- Harré R., van Langenhove L. (Eds.) (1999). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell.
- Heritage J. (1990). Interactional accountability: a conversation analytic perspective. In B. Conein, M. de Fornel, L. Quéré (Eds.), *Les formes de la conversation* (vol. I) (pp. 23-49). Paris: CNET.
- Heritage J. (1995). Conversation Analysis: Methodological aspects. In U. M. Quasthoff (Ed.), *Aspects of oral communication* (pp. 391-418). Berlin: De Gruyter.
- Jefferson G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 25-34). London: Academic Press.
- Kaye K. (1989). *La vita mentale e sociale del bambino*. Rome: Il Pensiero Scientifico.
- Mancini T. (1999). Preadolescenza e processi di formazione dell'identità. *Rassegna di Psicologia*, XVI(1), 57-88.
- Mantovani G. (1998). *L'elefante invisibile. Tra negoziazione e affermazione delle diversità: scontri e incontri multiculturali*. Florence: Giunti.

- Palmonari A. (Ed.) (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Petter G. (1990). *Problemi psicologici della preadolescenza e adolescenza*. Florence: La Nuova Italia.
- Pomerantz A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007). *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milan: Cortina.
- Pontecorvo C., Fasulo A., Sterponi L. (2001). Mutual apprentices: the making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44, 340-361.
- Psathas G. (1995). *Conversation Analysis*. New York: Sage Publications.
- Sacks H. (1992). *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell.
- Schaffer H. R. (1984). *The child's entry into social world*. London: Academic Press.
- Schegloff E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1095.
- Schegloff E. A. (1990). On the organization of sequences as a source of "coherence" in talk-in-interaction. In R. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: conversational organization and its development* (pp. 51-77). Norwood: Ablex.

- : prolonging of sounds
 _ stressed syllable
 °° quiet speech
 >< quicker speech
 hh. aspiration
 .hh inhalation
 [simultaneous or overlapping speech
 = contiguous utterances
 (.) pause (2/10 second or less)
 () non-transcribing segment of talk
 BOLD segments of special analytical interest

7 Appendix: Transcription symbols

- . falling intonation
 ? rising intonation
 , continuing intonation
 - abrupt cut-off

A

analyse interlocutoire d'une tâche collective médiatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force

Alaric Kohler

Université de Neuchâtel

Cet article présente l'analyse d'un extrait de conversation entre trois élèves en formation dans une école technique. Ces élèves doivent réaliser ensemble un programme d'usinage automatique d'une pièce, à l'aide d'un seul ordinateur. Les interactions des élèves adoptent diverses structures, mise en évidence par une utilisation de la méthode d'analyse interlocutoire. L'enchaînement de ces structures et leur analyse permet de jeter un éclairage sur la collaboration des élèves entre eux, sur ses ratés, et sur ses conséquences pour l'efficacité du groupe dans la réalisation de sa tâche.

Mots-clefs: apprentissage, collaboration, TIC, analyse interlocutoire

1 Cadre théorique

Introduction

Les situations d'apprentissage en groupe médiatisé par ordinateur ont fait l'objet d'un intérêt assidu dans la recherche en sciences de l'éducation et en psychologie. Après une phase d'enthousiasme à l'égard de l'apprentissage collaboratif et de ses vertus, l'efficacité du travail en groupe a également été contestée, ou au moins nuancée. Nous savons aujourd'hui que toutes les caractéristiques

d'un dispositif pédagogique peuvent jouer un rôle dans cette question, des plus micro concernant l'outil informatique ou les mots utilisés dans les consignes des enseignants, aux plus macro comprenant à la fois le cadre institutionnel et les nombreux enjeux symboliques d'une activité ancrée dans un lieu et une culture donnée.

Une autre difficulté, d'ordre plus méthodologique, marque la recherche sur ces questions : le plus souvent, la conversation, à savoir les échanges verbaux mais aussi toutes les actions ayant une valeur de communication, est la seule donnée permettant au chercheur de reconstruire le monde représentationnel de l'apprenant et la dynamique sociale. Cette tâche est particulièrement délicate pour l'étude de ces petits groupes d'élèves, qui travaillent sur une tâche visant à leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences. En effet, ces situations sont extrêmement riches, car du point de vue du chercheur la conversation produite dans ce contexte est le point de chute des nombreux enjeux institutionnels, sociaux et cognitifs qui pèsent sur les participants. Très souvent, les outils d'analyse mis en œuvre englobent trop de données et ne permettent pas de rendre compte de cette richesse, ou au contraire ils ne permettent pas de généraliser ni de comparer leurs résultats à d'autres recherches, suivant des démarches interprétatives rarement explicites. En outre, le chercheur n'a toujours qu'une copie partielle et sélective de la situation qu'il étudie, que ce soit au moyen d'un enregistrement vidéo ou autre. C'est à ce problème, résumé trop brièvement dans notre propos, que nous souhaitons apporter une contribution dans cet article, en faisant l'essai d'une analyse utilisant une méthode susceptible d'aider le chercheur à démêler la complexité d'une situation d'apprentissage.

L'analyse interlocutoire a été choisie comme méthode, parce qu'elle permet à la fois de reconstruire les structures sociales et les structures cognitives émergeant des interactions qui s'établissent dans un groupe. La dimension cognitive permet d'analyser la progression d'un groupe sur une tâche, en reconstituant le cheminement logique de la conversation sur un sujet particulier alors que celui-ci est, dans la conversation réelle, dispersé à des moments différents et énoncé par différents interlocuteurs (Sannino, Trognon, Dessagne & Kostulski, 2001). Cette analyse permet, selon les auteurs, d'extraire l'expertise dans la mesure où le point de départ de l'analyse est la rationalité « naturelle » (qui

s'exerce dans la conversation) et son point d'arrivée une formalisation « disponible ». Elle permet aussi de dégager des enchaînements typiques susceptibles de se répéter et de jouer le rôle de caractéristiques d'un type d'échange (Trognon, 1998), par exemple l'échange collaboratif. Grâce à ces qualités, l'analyse à l'aide de cette méthode peut contribuer à la compréhension des processus interactifs concernant à la fois la dimension sociale et cognitive, comme la question du rapport entre collaboration et apprentissage dans un travail de groupe.

L'analyse interlocutoire

L'analyse interlocutoire est une méthode d'analyse conversationnelle basée sur la Logique Interlocutoire, qui constitue une théorie de la double dimension sociale et cognitive de toute interlocution. Elle reprend l'objectif de l'analyse conversationnelle (Garfinkel, 1967) d'étudier le sens commun pratique de l'acteur, tel qu'il se manifeste dans n'importe quelle situation sociale, ceci par une observation minutieuse et rigoureusement empirique. L'un des axiomes principaux qui fonde l'analyse conversationnelle, est que la réalité sociale n'est en aucun cas donnée ou préexistante. Au contraire, elle résulte uniquement et entièrement d'un travail continuellement accompli et reproduit par les acteurs sociaux.

La Logique Interlocutoire (Kostulski & Trognon, 1998; Roux & Trognon, 1999; Kostulski & Trognon, 1999) intègre les apports de la théorie des structures hiérarchiques de la conversation et la sémantique générale (Trognon 1992), laquelle constitue une théorie logique de la force et du contenu propositionnel des actions langagières, ainsi que des relations inter-illocutoires que ces propriétés entretiennent (Searle & Vanderveken, 1985).

Les actions langagières sont définies comme des actes de langage, c'est-à-dire des actes accomplis au moyen de l'énonciation d'énoncés, et sont pourvus d'une force illocutoire -F- et d'un contenu propositionnel -p- dont l'organisation réciproque est représentée dans le formalisme habituel F(p). La force est la fonction pragmatique réalisée en émettant un énoncé : elle correspond à ce que l'énonciation de l'acte de langage revient à faire en conversation. Cinq grands types d'action peuvent ainsi s'accomplir au moyen de l'énonciation d'un acte de langage : des actions assertives, commissives, directives, déclaratives et expressives. Ces actions se déclinent en un certain nombre de

propriétés : but (et sa direction d'ajustement), degré de puissance, mode d'accomplissement, conditions de contenu propositionnel, conditions préparatoires et conditions de sincérité. Le contenu propositionnel est la représentation par rapport à laquelle une force est mise en oeuvre dans le monde. Elle correspond à la fonction cognitivo-représentationnelle d'un acte de langage, et s'exprime sous la forme d'une proposition représentant l'état de choses auquel s'applique une force déterminée.

La logique interlocutoire est ainsi une théorie de la relation entre satisfaction et réussite des actes de langage dans l'interlocution, la satisfaction d'un acte de langage impliquant sa réussite (Ghiglione & Trognon, 1993). Un acte de langage est satisfait si son contenu propositionnel est vrai dans le contexte d'accomplissement de l'énoncé et en raison de son accomplissement. Par exemple, une demande est satisfaite si l'auditeur fournit la réponse dans le monde de l'énonciation et parce que l'acte initial a été énoncé. Un acte de langage est réussi si le locuteur parvient à l'accomplir, c'est-à-dire, s'il arrive à faire saisir à l'interlocuteur ce qu'il fait en accomplissant l'acte illocutoire. Un acte de langage peut cependant être réussi sans que les propositions présupposées par le locuteur qui l'accomplit soient réalisées dans le contexte d'énonciation, ou bien sans que le locuteur possède les états psychologiques exprimés avec les degrés de puissance requis pour l'accomplissement de l'acte. Pour distinguer ce cas de figure, la logique interlocutoire introduit le concept de défectuosité d'un acte de langage. Un acte de langage est accompli de manière non défectueuse s'il est réussi et si ses conditions préparatoires - les états de choses que le locuteur accomplissant l'acte présuppose ou tient pour vrais en accomplissant l'acte - et ses conditions de sincérité - les états psychologiques du locuteur - sont satisfaites dans le contexte d'énonciation. Par contre, un acte de langage est accompli de manière défectueuse, dans un contexte conversationnel donné, si une ou plusieurs conditions préparatoires ou de sincérité ne sont pas satisfaites dans ce contexte. Ainsi, par exemple, une requête d'informations sera défectueusement réussie si l'interlocuteur n'a pas les moyens de réaliser l'action requise, bien qu'il ait parfaitement compris que le locuteur accomplissant l'acte de langage lui demandait une information et bien qu'il désire la lui donner.

Il est important de préciser que l'utilisation technique de l'analyse interlocutoire présente diverses variantes dans la littérature : la

mise en œuvre de la méthode présentée ici correspond à notre interprétation de la méthode¹. Par ailleurs, le choix retenu ici d'écrire le contenu propositionnel sous la forme de la logique des prédicats (déduction naturelle), à l'instar de Kostulski & Trognon (1998), ne sous-entend pas que le raisonnement des locuteurs soit interprété comme essentiellement logique. Il permet cependant de reconstruire les implicites du cheminement rationnel de la conversation, sans oublier de revenir ensuite à la logique pragmatique, qui offre des indications pour comprendre l'étude de la conversation dans son contexte.

2 Hypothèses

L'analyse proposée dans cet article s'insère dans la réflexion menée par Perret & Perret-Clermont (2001) sur l'importance et le développement des compétences sociales, et la manière dont les élèves gèrent la collaboration qui leur est imposée en leçon de travaux pratiques:

Nous avons pu constater à quel point le travail de groupe mobilise la personne aux plans affectif et relationnel et influe sur l'expression des connaissances et du savoir-faire individuels. Il implique donc une multiplicité de compétences, sociales et cognitives, en particulier lorsque les personnes n'ont pas choisi de collaborer, comme c'est d'ailleurs souvent le cas en milieu professionnel. Le développement de ces compétences mériterait la plus grande attention (p.112).

Le dispositif pédagogique mis en œuvre – n'ayant aucune consigne explicite sur la collaboration ou la manière de travailler en groupe – semble porteur d'une hypothèse générale, qui pourrait se formuler ainsi: «*Il suffit de donner une tâche commune à un petit groupe d'élèves pour qu'ils travaillent ensemble à la tâche*».

Néanmoins, la collaboration au sein des groupes d'élèves ne se déroule pas sans difficultés, notamment en ce qui concerne les rôles de chacun: les auteurs d'*Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques* remarquent que «*la*

répartition des rôles correspond à celle du pouvoir, dont le partage suscite des tensions passagères» (Perret & Perret-Clermont, p.111). La prise de pouvoir se joue notamment avec le contrôle des commandes de l'ordinateur (clavier et souris), mais aussi dans les prises de paroles visant à influencer la décision du groupe.

Comment interagissent les enjeux de pouvoir et ceux de la réalisation de la tâche, dans la prise de rôle et l'activité des élèves ? Est-ce que la réussite de la collaboration est nécessaire au travail sur la tâche, ou est-ce seulement un plus qui n'affecte pas le dispositif d'acquisition des compétences?

Pour répondre à ces questions, nous allons donc nous intéresser plus particulièrement à l'interaction entre collaboration et apprentissage au cours du travail en groupe des élèves. *Collaborer* ne désigne pas ici un type de relation ou une caractéristique générale d'un ensemble d'interactions verbales et gestuelles du groupe sur une longue durée, par exemple à l'échelle des travaux pratiques en entier. Suivant l'approche de l'analyse conversationnelle située aux fondements de la méthode de l'analyse interlocutoire qui considère la réalité sociale comme un travail continuellement accompli et reproduit, le terme de *collaboration* est utilisé dans le sens minimal d'un travail conjoint à un moment précis de l'activité, se rapportant à des échanges collaboratifs tel que la pragmatique de la conversation permet de le déterminer. Une définition opérationnelle est présentée dans la partie méthodologie. Nous considérerons deux cas de figure lors du travail de collaboration : le cas où la collaboration aboutit à une représentation partagée par tous les élèves du groupe sera considéré comme une collaboration *réussie* ; le cas où la collaboration n'aboutit pas (encore) à une telle représentation sera considéré comme un *échec* de la collaboration. Cette distinction nous permet de réserver le cas d'une non-collaboration à des situations – inexistante dans le cadre de notre corpus – où il n'y aurait pas du tout de travail en commun (chacun travaillant individuellement), ou aucune tentative d'atteindre une représentation partagée.

L'analyse proposée dans cet article portera sur un passage problématique quant à la collaboration au sein du groupe. Ce sera l'occasion d'illustrer l'hypothèse générale suivante:

¹ Cette analyse ayant été effectuée en 2002, les développements ultérieurs de la méthode ne sont pas pris en considération.

- 1) Il ne suffit pas de donner une tâche commune à un groupe de trois élèves (et de leur faire partager un ordinateur) pour qu'ils collaborent à sa réalisation.

Pour examiner cette première hypothèse, nous chercherons à identifier des épisodes de désaccord qui démontrent que les élèves ne collaborent pas toujours dans leur travail sur la tâche. La fréquence et l'importance de ces épisodes seront jaugées en fonction des épisodes où une collaboration permet de dépasser les différences de point de vue.

En outre, la mise en relation de la structure sociale de la conversation dans l'extrait avec la dimension cognitive, reconstruite par le regroupement des énoncés ayant des contenus propositionnels communs, permettra d'examiner l'hypothèse suivante:

- 2) La réussite de la collaboration est nécessaire à l'avancée dans la réalisation de la tâche.

Pour examiner cette deuxième hypothèse, nous examinerons les conséquences de la (non-) résolution des conflits sur le déroulement du travail.

3 Cadre de la recherche

La conversation analysée est extraite du corpus de données de la recherche menée à l'Ecole technique de Sainte-Croix, présentée dans l'ouvrage *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques* (Perret & Perret-Clermont, 2001). Pour une description étendue du contexte du programme de recherche, nous invitons le lecteur à se référer au livre précité, duquel quelques éléments seulement sont repris ci-dessous, dans le but de décrire sommairement le cadre des conversations analysées.

Ecole technique de Ste-Croix

La formation que l'Ecole Technique de Ste-Croix dispense à ces élèves comporte deux modes : théorique, qui comprend les cours, et pratique, sous forme de travaux pratiques en atelier, qui représente environ 60% du temps de formation. L'analyse interlocutoire portera sur un passage enregistré pendant des travaux pratiques en petits groupes d'élèves. Mais la présence de ces deux modes d'enseignement est importante à connaître, car ils

sont davantage entremêlés dans la pratique que ne le suggère l'horaire, qui différencie clairement les heures de cours des heures de travaux pratiques. En outre, c'est parfois le même enseignant qui dispense les heures de pratique et de théorie. Cet élément apporte une richesse aux situations pédagogiques, qui fait penser à un «laboratoire pour la formation professionnelle»:

«Par leur ambition d'intégrer d'une part la formation pratique (...) et d'autre part le développement de connaissances générales chez leurs élèves, les Ecoles Techniques vivent de facto, en leur sein, la problématique du système dual. Cependant, le côtoiement des heures de pratique et de théorie favorise une recherche d'articulation pédagogique entre ces moments de formation, selon un modèle que nous pourrions appeler d'alternance flexible ou encore de micro-alternance» (Perret & Perret-Clermont, 2001, p. 28).

Ces deux modes de formation s'inscrivent dans un débat présent sur plusieurs plans (valeurs, didactique, fonctionnel au niveau professionnel, identitaire), et qui se présente autant en politique de la formation qu'au cours des discussions entre élèves. Ce débat s'articule entre deux pôles: d'une part les partisans d'un apprentissage en atelier de production, où domine le réalisme de l'expérience du métier, et d'autre part les partisans d'une formation professionnelle à l'école, qui permet de bénéficier d'un enseignement plus large et d'une pratique avec des outils didactiques, conçus pour favoriser l'apprentissage. Ce débat intervient en filigrane dans l'extrait de conversation qui se déroule dans le contexte scolaire, comme déterminant de la motivation des élèves. Ceux-ci se projettent dans une situation réelle, estimant que les exercices à l'école n'ont de sens que pour apprendre l'exercice du métier. Tenant de la position «réaliste», ils cherchent surtout à se profiler comme travailleurs compétents, notamment en faisant preuve d'une productivité élevée dans la tâche qui nous concerne. Cette motivation identitaire peut se révéler un facteur encourageant un travail de qualité, mais aussi la compétition entre élèves, puisque l'identité sociale est basée sur la comparaison avec autrui.

L'Ecole Technique de Ste-Croix comporte trois filières: les élèves se répartissent en mécaniciens, électroniciens et techniciens, les derniers ayant généralement déjà bénéficié d'une formation

préalable, typiquement d'un apprentissage. L'extrait analysé concerne un groupe de trois jeunes hommes en filière technique, âgés de 20 à 25 ans.

Le contexte de la conversation

Les travaux pratiques demandent aux élèves d'effectuer un exercice de programmation sur ordinateur, ayant pour objectif l'usinage d'une pièce spécifique. L'équipement technique est constitué d'une machine d'usinage automatique, et du logiciel Flexell qui permet de la piloter. Grâce à la programmation effectuée sur Flexell, l'usinage de la pièce peut être conduit automatiquement sur la cellule FMS (Flexible Manufacturing System) dirigeant la machine. Le travail est planifié pour une durée de quatre heures, au terme desquelles la pièce doit être terminée. Il consiste en deux phases distinctes: tout d'abord les élèves travaillent sur Flexell et programment les instructions pour la machine, et ensuite ils se déplacent dans l'atelier pour faire réaliser leur pièce en introduisant leur fichier Flexell dans la cellule FMS. La deuxième phase est automatique, et consiste surtout en un feedback sur la réussite de leur travail par la visualisation de l'usinage.

Le dispositif pédagogique place les élèves en petits groupes de deux ou trois, et l'enseignant déclare dans les entretiens laisser volontairement les groupes «patauger un peu pour progresser», avant d'intervenir ponctuellement auprès d'un groupe en difficulté.

Perret & Perret-Clermont (2001, p.31) organisent les résultats de la recherche en trois axes principaux: «l'arrivée et la prise en charge de nouveaux équipements techniques; la formulation des objectifs d'apprentissage; et les démarches de formation mises en œuvre». Les conversations émergent lors de cette séance de travaux pratiques concernent tous les trois.

Il faut pourtant ajouter une remarque importante au sujet de cette tâche, qui a trait au débat mentionné précédemment sur le mode de formation. Flexell est un outil didactique de l'Ecole de Ste-Croix, que les élèves n'ont aucune chance de le retrouver ailleurs, et c'est par conséquent un outil contesté par les élèves vu leur position dans le débat. Néanmoins, nous verront au cours de l'analyse comment les élèves réinvestissent la tâche en jouant le jeu indiqué par l'enseignant de créer un programme court, permettant une meilleure productivité s'ils étaient dans une entreprise réelle. Pour les enseignants, l'enjeu pédagogique consiste à «extraire à partir

de Flexell les concepts, les choses qui [...] seront utiles» (ibidem, p.48). Ainsi, c'est une partie plus difficile à enseigner que le dessin de la pièce, par exemple. D'autre part, l'enseignement d'une école technique comme celle de Ste-Croix privilégie la compréhension des principes généraux, plutôt que la maîtrise d'un dispositif spécifique, parce que les outils professionnels varient d'une place de travail à l'autre. Or, cette option pédagogique joue un mauvais tour lors des travaux pratiques au terme desquels un produit fini est attendu, comme le décrivent Perret & Perret-Clermont (2001):

Mais comme [les élèves] ont passé peu de temps à être utilisateurs, ils s'achoppent à de nombreux problèmes. Ce sont en quelque sorte de bons garagistes qui ne savent pas bien conduire! Les élèves le vivent mal: deux ans après une faible utilisation, réutiliser le système, c'est très difficile pour eux d'utiliser un système pour lequel ils ont été peu formés. (2001, p.50).

D'autres éléments constitutifs de cette situation de travaux pratiques peuvent jouer un rôle. Par exemple, une spécificité de cette situation tient à ce que les trois élèves du groupe disposent d'un seul ordinateur pour réaliser leur tâche. D'une part, la présence de cet outil joue un rôle au sein de la conversation, notamment en tant que canal de communication entre les membres du groupe. Lorsqu'un élève clique sur un menu, ou lorsqu'il s'empare de la souris, il communique de ce fait aux autres, son acte signifiant parfois en substance «je ne suis pas d'accord», ou au contraire «je fais ce que tu m'as demandé». D'autre part, la nécessité de l'emploi de cet ordinateur, vu que la tâche ne progresse que par son intermédiaire, constitue une contrainte importante sur la participation de chacun et la production du résultat. En effet, les trois élèves sont forcés de ne réaliser qu'un seul produit pour le groupe, celui qui est développé dans le programme informatique. En outre, le contrôleur de la souris et du clavier occupe une position stratégique, son action ayant le dernier mot sur ce qui est accompli par le groupe, quel que soit l'issue de la conversation. Les élèves n'ayant pas d'accès direct à l'ordinateur se trouvent face à une tâche qui n'est pas seulement médiatisée par l'ordinateur, mais également par l'élève aux commandes de celui-ci. S'ils veulent intervenir dans l'élaboration de leur tâche, ils doivent passer par la personne aux commandes, ce qui se traduit

le plus souvent par la tentative de faire faire une action à celui-ci par le biais de la conversation. Les observations issues de l'analyse interlocutoire peuvent apporter un éclairage sur la manière dont les caractéristiques de la situation façonnent l'interaction au sein du groupe, au vu de ses spécificités.

La situation de l'extrait dans la conversation

Le passage retenu pour cette analyse a été filmé sur bande magnétique par deux caméras, et suit un groupe de trois apprentis de manière continue, couplant leur image à celle de l'écran de l'ordinateur sur lequel ils travaillent. Il débute septante minutes après le début de la leçon des travaux pratiques sur Flexell, et dure environ cinq minutes. Ci-dessous se trouve un résumé du déroulement de la leçon avant le passage analysé.

Tout au début, l'enseignant donne sa consigne aux élèves, qui écoutent attentivement, posent quelques questions et font quelques commentaires. Les élèves s'intéressent notamment aux moyens disponibles pour se distinguer de leurs camarades: l'élément mis à leur disposition par l'enseignant consiste à réaliser un programme d'usinage court, qui occasionnerait un gain de productivité dans une situation réelle, la machine pouvant produire ainsi plus de pièces dans la journée. Cet objectif des élèves est enraciné dans le débat cité précédemment, et constitue un déterminant important de l'activité mise en œuvre au niveau individuel par les apprentis. La présentation de la consigne dure environ cinq minutes. En plus des consignes orales, les élèves disposent d'un document écrit expliquant l'exercice qu'ils doivent réaliser, sous forme de mémento, et d'un questionnaire à remplir, portant sur les fonctions et procédures du programme Flexell.

Les élèves commencent leur travail en groupe et font face à la première difficulté : démarrer l'ordinateur. L'installation informatique semble en effet être telle que cette tâche élémentaire pose quelques problèmes aux élèves, et leur prend cinq bonnes minutes. Ils doivent ensuite entrer dans un programme pour récupérer un fichier donné par l'enseignant sur une disquette. Ils n'y parviennent pas. L'enseignant vient les secourir, et découvre après cinq autres minutes que le fichier de la disquette est probablement corrompu. Il leur donne un accès au fichier par une autre procédure.

Les élèves peuvent enfin commencer à programmer l'usinage de la pièce avec Flexell. Vingt minutes sont déjà passées. Les élèves

travaillent une dizaine de minutes et progressent lentement avant la première intervention de l'enseignant. Celui-ci a été appelé par un des élèves du groupe, et reste avec eux environ dix minutes pour les aider. A quarante minutes du début de la leçon, les élèves planifient et distribuent leur travail. Mais cette distribution cède rapidement la place à une répartition spontanée des opérations sur le clavier et à l'aide de la souris. Les élèves obtiennent vite un résultat, mais inexact. Ils passent ensuite dix minutes à apprendre comment effacer ce qu'ils ont fait. Une fois apprise, cette procédure sera souvent employée.

Pendant un quart d'heure, ils progressent alors dans la programmation, jusqu'à ce que deux d'entre eux remarquent qu'ils ont fait une deuxième erreur: ils ont ordonné à la fraise un mouvement lent alors qu'elle pouvait l'effectuer rapidement. Ce n'est pas complètement faux, mais cela augmente le temps nécessaire à l'usinage. Or, ce temps d'usinage révèle une importance particulière pour les élèves qui se projettent dans le monde industriel: il est l'indice qui permet de distinguer une réussite banale d'une réussite ayant une valeur particulière, un temps d'usinage court permettant de gagner en productivité. Cependant, un des élèves (A dans les transcriptions), qui a lui-même programmé ce mouvement, conteste qu'il y ait là une erreur. Suite à un bref conflit, ses deux camarades changent le programme et remplacent le mouvement lent par un plus rapide. Cet épisode a lieu quelques minutes avant le début du passage analysé, qui commence au moment où les trois élèves observent la démonstration animée de la nouvelle programmation, constatant la différence de vitesse de la fraise à l'écran. A conteste toujours la pertinence de cette modification: «On a gagné peut-être une seconde!».

Pendant les cinq minutes retenues pour l'analyse, les élèves travaillent sur l'ordinateur et s'engagent dans la conversation sur la tâche. Certaines difficultés sont surmontées pendant ce temps, mais cet intervalle se caractérise surtout par son issue: à la fin, A appuie sur reset, ce qui fait redémarrer l'ordinateur. Tout le travail accompli depuis le début des travaux pratiques est perdu. Après son geste, A se plaint des machines, mais ils se remettent pourtant tous au travail dans le calme, reprenant à zéro la programmation, A et C aux commandes de l'ordinateur, B leur donnant des conseils à partir du protocole écrit. Ils prennent nettement moins de temps pour reconstruire leur programmation de manière adéquate qu'il ne

leur en a fallu pour aboutir au résultat imparfait sur lequel ils étaient restés. Néanmoins, le geste de A interpelle par sa violence: comment A en arrive-t-il à supprimer subitement tout le travail du groupe sans leur accord, et de manière définitive? Le choix d'analyser le passage précédant cet événement permettra peut-être d'éclairer ce geste, a priori difficile à comprendre.

4 Méthodologie

Catégories d'analyse

La première étape de l'analyse, après la transcription du passage (cf. annexe 2 pour la notation utilisée), consiste à identifier les épisodes de désaccords. Dans cette étape, aucune différence n'a été faite sur le type de désaccord dont il s'agit, ceux-ci pouvant concerner tout aussi bien la procédure à suivre qu'un contenu de connaissance. En outre, ces épisodes ont été constitués autour d'un contenu propositionnel, en prenant la liberté de mettre en relation des énoncés apparaissant à des moments différents du déroulement de la conversation. Par exemple, un énoncé concernant un désaccord particulier peut appartenir à un épisode à la suite d'un autre énoncé antérieur de plusieurs minutes, si dans l'intervalle rien de ce qui est dit ne concerne le désaccord en question. Cette manière de procéder permet d'extraire des passages en vue d'une analyse interlocutoire, qui sont à la fois suffisamment courts et cohérents au niveau du contenu propositionnel. Par contre, et vu les limites de notre extrait, il n'est pas possible de prétendre à l'exhaustivité des épisodes ainsi reconstitués, car un sujet de désaccord laissé pour un moment peut très bien réapparaître dans la conversation bien plus tard au cours des travaux pratiques.

La deuxième étape consiste à opérationnaliser les deux types de résolution des désaccords envisagés dans cet article, de manière à pouvoir distinguer des moments de collaboration réussie, par contraste avec des moments où la collaboration au sein du groupe est mise en échec. En m'inspirant du profil d'une négociation commerciale réussie, présenté par Kostulski & Trognon (1997), je vais définir ces deux catégories antagonistes en fonction de l'issue de l'échange. Kostulski & Trognon définissent la négociation commerciale réussie dans le contexte particulier de leur étude comme suit:

Une négociation réussie est une négociation au cours de laquelle client et vendeur élaborent et acceptent mutuellement une représentation de la valeur d'usage pour le client de cet élément. (pp.36-37).

Afin de pouvoir observer la (non) réussite d'une collaboration dans la négociation d'un désaccord, l'outil d'analyse doit permettre de distinguer les désaccords qui aboutissent sur une représentation acceptée par tous les différents partis de ceux qui n'aboutissent pas sur une représentation commune. Ce dernier cas est typiquement celui où chaque interlocuteur se cantonne dans sa position, ce qui ne permet pas de dépasser le désaccord sur un plan cognitif. Le désaccord non résolu est à la fois cognitif et social, puisque la confrontation de points de vue se joue à travers la confrontation de contenus propositionnels contradictoires, énoncés par des individus différents. Il n'est d'ailleurs pas exclu que le désaccord trouve dans certains cas son origine même au niveau social ou relationnel: c'est le cas si un élève en contredit un autre non pas parce qu'il pense la solution mauvaise, mais pour amener sa solution à lui, qui se doit d'être différente pour entrer en compétition.

Collaboration réussie

Une interaction qui constitue une réussite sur le plan de la collaboration entre les membres du groupe, doit laisser émerger une représentation de l'objet commune aux élèves, et que chacun accepte. Lorsqu'un désaccord apparaît au niveau cognitif, l'échange collaboratif offre une issue qui le dépasse, dont l'énonciation prend la forme d'un acte de langage réussi dont le contenu propositionnel est une représentation partagée par tous les interlocuteurs.

En analyse interlocutoire, cette définition est représentée par la structure suivante:

Collaboration réussie	
T1 : requête, directif	assertif
T2 : déclaratif de refus	assertif contradictoire avec T1 (T1 n'est pas satisfait)
(...)	
T3 : satisfaction de T1	reformulation de T1 (sens du locuteur)
T4 : déclaratif évaluant positivement T3	(en fonction du sens de l'énoncé, en T1)

Le premier tour de parole T1 peut être soit une requête sous forme d'énoncé directif (typiquement un ordre, par exemple : « clique sur menu ») ou un énoncé assertif qui correspond à un contenu propositionnel considéré comme vrai par le locuteur. Le deuxième tour de parole constitutif de cette structure exprimera une contradiction soit, si c'est une requête ou un ordre, au niveau de la force illocutoire (non-satisfaction de l'énoncé directif), soit, si c'est un énoncé affirmatif, au niveau du contenu propositionnel (l'énoncé T2 exprime un contenu contradictoire au contenu de T1). Ces deux premiers énoncés établissent de manière minimale le désaccord, alors que T3 et T4 nous permettent d'identifier son dépassement. Dans notre premier cas de figure, T3 correspond à la satisfaction du directif, telle qu'elle est confirmée par le locuteur initial de la requête (de T1) en T4. Dans notre deuxième cas, T3 énonce un contenu propositionnel identique ou semblable à celui exprimé par T1, qui est accepté par le locuteur de T2. L'énonciateur de T1 confirme qu'il a été bien compris en énonçant T4, qui peut prendre différentes formes selon la situation.

Une telle structure abstraite constitue la forme la plus rudimentaire d'un échange, et pour cette raison elle forme un modèle abstrait; cependant, la structure a été élaborée à partir de l'observation des données empiriques. Dans une conversation entre élèves, un désaccord apparaît plutôt sous la forme d'assertions en contradiction. Or, l'emploi de l'ordinateur comme moyen unique de progresser dans la tâche place l'activité dans un cadre spécifique, où les requêtes et les directifs prennent beaucoup d'importance. En effet, sauf dans des moments d'excitation particulières, un seul élève se trouve au contrôle du clavier, et un seul (éventuellement le même) au commandement de la souris. Cette situation de travail force les autres élèves à intervenir sur le déroulement en énonçant des requêtes ou des ordres au contrôleur de l'outil (clavier ou souris) selon l'opération à réaliser. Cette caractéristique du dispositif permet d'expliquer le nombre important de requête ou de directif dans la conversation analysée, et qui a été pris en compte dans la définition de la structure ci-dessus.

Echec de collaboration

Un échange dont le résultat est un échec au niveau de la collaboration diffère de la structure présentée ci-dessus par la manière dont il se termine. Nous proposons pour l'identifier

d'introduire le concept de rupture. Ce terme a pour fonction de désigner une issue d'un échange conversationnel fréquemment observée dans nos données: après un échange plus ou moins long portant sur un désaccord, celui-ci ne trouve aucune résolution dans le contenu propositionnel (représentation partagée), ni dans l'accomplissement d'un directif, et semble tout simplement abandonné par les interlocuteurs. L'indicateur pragmatique de cet abandon est le plus souvent un acte de langage traitant d'autre chose, ou le retrait d'un interlocuteur de l'activité en cours. Le terme de « rupture » s'applique en particulier à cet acte de langage, qui parfois ne respecte même pas la continuité de l'échange. Par exemple, le sujet A frappe le micro et prend distance avec l'activité en se questionnant sur son rôle de singe de laboratoire (A52-57), ou plus tard dans la conversation et au sujet d'un autre désaccord, il entreprend de répondre au questionnaire au lieu de poursuivre le travail sur le programme de l'ordinateur. Ces actes de langage sont considérés comme des ruptures, selon l'hypothèse que si un locuteur rompt la continuité de l'échange à ce moment-là, c'est en relation avec ce qui précède dans la séquence et non pas pour commencer un nouvel échange. Les actes de rupture observés vont dans le sens de cette hypothèse, ce qui signifie pour les deux exemples présentés qu'il n'y a pas d'échange sur la présence de la caméra et le rôle de singes à la suite de A52-57, et que A ne remplit jamais vraiment le questionnaire, cette nouvelle tâche étant entreprise dans le but pragmatique de la rupture avec l'échange qui précède. Cet exemple met en évidence le fait qu'une rupture n'est pas toujours de nature verbale, mais peut être indiquée par le rejet d'un membre du groupe, ou par un geste comme arracher la souris des mains d'un élève.

<p><u>Echec de collaboration</u> T1 : requête, directif T2 : déclaratif de refus ou directif contradictoire (...) T3 : rupture</p>	<p>assertif assertif contradictoire avec T1 (T1 n'est pas satisfait)</p>
---	--

Le désaccord peut paraître dépassé par un auditeur superficiel de la conversation, car les interlocuteurs ne reviennent pas sur le sujet durant un certain laps de temps. Néanmoins, la solution adoptée ne constitue pas une représentation commune à tous les membres du groupe, et c'est justement ce qui est mis en évidence dans notre

définition d'une structure représentant un échec de collaboration. Par conséquent, le désaccord est susceptible de réapparaître ultérieurement: c'est un des points importants que nous examinerons dans notre analyse. Autrement dit: la structure d'échec de collaboration permet-elle aussi de résoudre un désaccord, ou celui-ci réapparaît par la suite et n'est pas résolu par cette structure conversationnelle? C'est uniquement en examinant nos données que cette question peut trouver des éléments de réponse.

Nous avons examiné les deux structures utilisées pour l'analyse de notre extrait. Il existe néanmoins des échanges intermédiaires à ces deux catégories, notamment parce que leur issue n'est pas claire. Il convient de remarquer que tant que la conversation n'est pas terminée, il est encore possible que la manière dont se termine un désaccord se modifie, puisque la conversation continue de se construire et que le sujet de conversation peut être repris dans l'interaction. Comme l'intégralité de la séance des travaux pratiques n'est pas examinée tout à la fois dans notre analyse, l'issue d'un échange est toujours relative à la sélection de l'extrait de conversation donné. Afin de répondre à ce problème autant que faire se peut, l'extrait a été sélectionné en cherchant un épisode le plus autonome possible par rapport au cours de l'activité, notamment en choisissant un moment qui se termine avec une pause importante dans le cours de la conversation du groupe.

5 Analyse de l'extrait

Quand tout va bien

Plusieurs désaccords apparaissent au cours des cinq minutes de l'extrait (la retranscription est disponible en annexe 3). Trois d'entre eux possèdent une structure de collaboration réussie, dont un échange méta-communicatif. Les deux autres échanges ne concernent que deux élèves, qui discutent pendant que le troisième s'absente un moment pour comparer l'avance de son groupe avec celle des autres. Il y a peut-être d'autres échanges adoptant cette structure, mais qui n'ont pas été retenus par manque d'informations disponibles sur le sens donnés par les locuteurs à leurs énoncés, parfois très difficiles à comprendre.

Les tableaux ci-dessous représentent sous une forme minimale les échanges assimilables à la structure de la catégorie *collaboration réussie*. Le premier désaccord (cf. Table 1) concerne une observation énoncée par les élèves, à savoir que «l'ordinateur fait des poches», lors de la démonstration de l'usinage programmé de la pièce. Ce désaccord est de peu d'importance et il est dépassé par un énoncé partagé par les deux parties dès que A propose une explication du phénomène.

Table 1

Type	Interlocutoire	Actes	Cognitif (en gras: explicite)
T1	Assertif	C 4	p (p=il fait des poches) p est une condition de la question posée
T2	Assertif contradictoire	A 8	~p
T3	Assertif satisfaisant C4	A 11	p (p est une condition de l'explication)
T4	Evaluation positive de A11	C 12	P

Le deuxième désaccord présenté (cf. Table 2) oppose deux alternatives quant à la poursuite du travail énoncées par les élèves, à savoir choisir «finition machine» dans le menu, ou «utiliser une fraise de 3». Ces opérations sont techniquement contradictoires, les finitions n'utilisant pas une fraise de 3.

Table 2

Type	Interlocutoire	Actes	Cognitif (en gras: explicite)
T1	Déclaratif	A19	p p=on va finition machine)
T2	Directif contradictoire	C 22	q (q=fait avec une fraise de 3)
T3	Déclaratif satisfaisant C22	A 27	q (entre autres)
T4	Evaluation positive de A27	C 28	q

Le troisième désaccord porte sur la mauvaise volonté de A qui refuse de vérifier son opinion comme ses collègues le lui demandent. Dans le tableau (cf. Table 3), plusieurs interventions sont parfois présentées pour un seul type d'énoncé tel qu'il a été défini par la structure, parce que ces interventions présentent des variantes de l'opposition en jeu. Il semble pourtant qu'il s'agit d'un seul et même désaccord, p1 p2 et p3 constituant un même contenu propositionnel en légère évolution au cours de l'échange. Le désaccord est dépassé dans une représentation commune, puisque A accepte, avec humour, la définition de tricheur que lui attribuent ses deux collègues.

Table 3

Type	Interlocutoire	Actes	Cognitif (en gras: explicite)
T1	Assertif	C 77b	p1 (p1=tu fais exprès pour pas qu'on voie)
T1'	Assertif (réitère p1)	C 78	p2 (p2= tu triches, même sens que p1)
T2	Assertif contradictoire	A 79	¬p2
T1''	Assertif (réitère p1 et p2)	C 88	p3 (p3=il aime pas admettre qu'il fait faux)
T3	Assertif	A 90	p3
T4	Assertif	B 91	Pas exactement p3 mais suit le sens d'une définition identitaire et comique de A

Quand la collaboration échoue

Les désaccords peuvent être présentés dans leurs formes minimales, en ne relevant qu'un seul acte de langage par type (T1, T2, T3) permettant de retrouver la structure donnée en définition de la catégorie des échecs de collaboration. C'est ce que je propose de faire pour présenter une vue d'ensemble des désaccords émergeant au cours du passage.

Un sujet de désaccord apparaît à la suite de la question C41, au sujet de la sélection d'une géométrie (cf. table 4). Apparemment, ce choix est stratégique et modifie tout le travail qui le suit, comme souvent en informatique. Cela signifie que ce qui est élaboré sur une mauvaise base est fait vain. La contradiction au niveau du contenu propositionnel apparaît explicitement aux énoncés B43 et A44. Du point de vue social, B et C sont en accord et constitue par conséquent la majorité. A énonce un avis différent, et initie une première rupture en A52. Il est intéressant de noter que c'est la structure sociale du désaccord qui détermine celui qui l'emporte (la majorité) dans cet épisode, malgré le fait que l'élève A est aux commandes de la souris et maintient ainsi le contrôle des opérations à l'écran.

Table 4

Type	Interlocutoire	Actes	Transcription
T1	Assertif	B 43	C'est faux alors
T2	Assertif contradictoire	A 44	Non! C'est juste!
T3	Action de rupture	A 52	<tape le micro>

En fait, le désaccord présenté ci-dessus se prolonge sur la majeure partie de l'extrait. Il réapparaît dans des reprises régulières et souvent implicites du différent sur le fait que le travail effectué par A avant le début de l'extrait est juste ou faux. Tous les énoncés ayant trait à ce désaccord ne sont pas repris et analysés en détail ici, mais le développement du différent au fil du temps est reconstruit sommairement sur la base des interactions de structures similaires à la définition de l'échec à la collaboration. Le tableau ci-dessous (table 5) présente les trois échanges inventoriés formant une telle structure, à la suite de la première expression du désaccord présentée ci-dessus (table 4).

Table 5

Type	Interlocutoire	Actes	Transcriptions
T1	Directif	A 119	Escape
T2	Directif contradictoire	B 120	Quatre
T3	Déclaratif de rupture	B 126	D'façon on s'en fout
T3'	Déclaratif de rupture	C 127	On s'en fout
T1	Directif	A 128	Direction outil moi je fais extérieur, non intérieur
T2	Directif contradictoire	C 129a	Attends maintenant
T3	Action et directif de rupture	C 129b	<prend une feuille et lit> Faut mesurer de là à là
T1	<actes de A à l'ordinateur>	-	Pendant les intervalles 739 et 740
T2	Assertif contradictoire	C 134	Tu fais quoi maintenant!
T2'	Assertif contradictoire	B 135	A: non c'est faux
T3	Acte et déclaratif de rupture	A 147	Mais! <tape le poing sur la table> Qu'est-ce que j'en ai à foutre moi!

Seules les interventions désignées par la structure T1-T2-T3 sont reproduites, afin de faire apparaître la similitude de ces échanges. Certaines ruptures ne durent que quelques secondes, par exemple B126 et C127, ou C129b, mais peuvent néanmoins affecter la suite de la conversation pendant un intervalle nettement plus long. Les actes nommés dans ce tableau en tant qu'énoncés du désaccord ne sont souvent pas les seuls à pouvoir figurer à cette place, car dans la plupart des cas il y a plusieurs énoncés répétant le désaccord de nombreuses fois avant que ne survienne une rupture.

Contrairement aux structures de collaboration réussie, qui se terminent en un échange relativement bref, et qui peuvent être clairement distinguées les unes des autres, la structure à laquelle nous avons affaire ici se répète incessamment selon le même schéma, sans jamais se terminer. Dès lors, cela explique pourquoi il n'y a qu'un seul sujet de désaccord tout au long d'une longue transaction. D'un point de vue méthodologique cela ne porte pas à conséquence, car il est tout de même possible de distinguer au

cours de cette transaction la structure de définition de l'échec de collaboration, même si cette structure reprend toujours la même problématique au niveau du contenu propositionnel. Par contre, d'un point de vue de l'analyse de la collaboration, les nombreuses répétitions de la structure T1-T2-T3 des désaccords non résolus ont pour conséquence qu'ils occupent une grande place dans la conversation, tant du point de vue du nombre d'énoncés que du temps passé sur le sujet de désaccord.

Par exemple, l'acte de langage A147 semble une rupture finale, au sens où ce sujet de conversation n'est plus repris par la suite, et nous permet par conséquent d'attribuer cet échange à la structure définissant un échec de collaboration. Pourtant, nous remarquerons en analysant la fin de la transcription que ce n'est pas le dernier énoncé sur ce sujet. En somme, les échanges catégorisés comme échec de collaboration à ce stade de l'analyse, selon la structure définie, semblent ne jamais aboutir et se distinguent justement par leur caractère inachevé.

Remarquons encore que les échanges ayant une structure d'échec de collaboration sont ponctués d'interventions dans le registre des actions: la prise en main de force d'un outil de commande de l'ordinateur, l'intervention sur le clavier contre le gré du (ou des) élèves en train de travailler avec ces outils. Les actes C49, A62, A121 et C146 sont des exemples de telles interventions, qui quittent le registre du verbal. La question se pose naturellement de savoir si ces interventions forment un indicateur d'un échec de collaboration ou si elles participent comme déterminant de cet échec. Quoiqu'il en soit, elles indiquent un rapport de force entre les acteurs sociaux en désaccord qui n'a pas été résolu dans la conversation.

Il s'agit à présent d'analyser plus particulièrement l'issue de ces désaccords non résolus à la fin de l'extrait, celui qui se termine par l'arrêt de l'ordinateur par l'un des élèves.

L'incident du reset

L'intérêt de l'extrait analysé tient entre autre au geste d'un élève, très surprenant a priori, qui redémarre l'ordinateur en appuyant sur reset à l'insu des autres membres du groupe. Ce geste a pour conséquence d'effacer le travail accompli jusque là au cours des travaux pratiques, aucune sauvegarde n'ayant été effectuée. L'analyse du désaccord se répétant durant les cinq minutes de

l'extrait permet non seulement de comprendre cet acte, mais révèle également le lien qui existe entre les différentes ruptures identifiées au cours de la conversation précédente.

Le schéma de l'analyse interlocutoire des derniers énoncés avant le reset se trouve en annexe 1. Sur ce schéma, les énoncés A165, C170, B171, A177 et A181 ont des traits marqués en gras dans la colonne structure parce qu'ils appartiennent vraisemblablement aussi à d'autres échanges que l'incident du reset. Dans la colonne conversationnel-cognitif, les lettres représentent des propositions. Sans numéros, la lettre représente la proposition dans son sens général, par exemple p est une justification de d, satisfaite au niveau interlocutoire. Avec un numéro associé, une lettre représente une proposition particulière, par exemple p1 est la justification enactée par A, «je réponds». Ainsi, p2 sera une variante quelque peu différente de p1.

L'extrait commence avec l'intervention A153, qui forme le directif T1 de la structure générale présentée auparavant. Ce directif (A153a) est immédiatement suivi d'une justification (A153b), dont la suite de la séquence montre qu'elle a de l'importance: B répond à plusieurs reprises à cette justification (B154, B157 et le passage qui suit), plutôt qu'au directif. Ceci permet de poser la règle implicite si p alors d ($p \Rightarrow d$), c'est-à-dire que le directif sera satisfait si et seulement si sa justification est satisfaite.

B154 ne m'a pas paru très clair, le rire moqueur signifiant une évaluation négative de la justification A153b, mais ensuite la tentative de satisfaction du directif ne permet pas de penser que B refuse cette justification. C'est pourquoi nous estimons que la justification est momentanément acceptée, même si elle est dévaluée, c'est-à-dire que B croit réellement que A va répondre au questionnaire. Par contre, B154 et les passages depuis B157 montre qu'il a des doutes quand à la légitimité de A de répondre au questionnaire, et c'est ce que j'ai noté comme $\neg(p1 > q1)$, c'est-à-dire que B doute implicitement que la justification de A (p1) ne lui donne le droit de recevoir le crayon. Pourquoi? On le découvre ensuite, lorsque B nie une condition préparatoire de A153b, à savoir qu'il ait la capacité de remplir le questionnaire correctement. Et si B n'a pas cette compétence, il ne doit pas répondre au questionnaire, et s'il ne doit pas répondre au questionnaire, il ne doit pas recevoir le crayon, c'est-à-dire $\neg c1 > \neg p$, $\neg p > \neg q$. C'est pourquoi B157 s'applique à la question de la justification, qui est

une sous-discussion par rapport à la requête, ce qui est représenté sur le schéma par une ligne à un niveau intermédiaire, reliant par des pointillés les échanges concernés.

B155 constitue une réponse au directif A153a, et se place pour cette raison à la même hauteur dans la structure. Cette réponse est corrigée en A156, A n'acceptant pas la légère transformation de son directif par B, le «crayon» de son énoncé devenu «stylo» dans la réplique. Pourquoi B passe un stylo et non un crayon, et pourquoi A veut-il absolument un crayon? Ces deux questions restent sans réponse. B propose une explication: A voudrait un crayon parce qu'il sait qu'il n'est pas compétent et qu'il devra effacer certaines de ses réponses. Le raisonnement implicite de B peut s'écrire: $(d1 \wedge \neg d2) \rightarrow c1$. Cette intervention nie une condition préparatoire de la justification p1 amenée en A153b, et par conséquent elle ouvre un échange à un niveau subordonné au sujet de la vérité de p1. A réfute l'explication et se justifie, et alors l'échange se poursuit au sujet de la justification de A, formant un nouvel échange à un niveau subordonné au précédent (qui concerne la vérité de la réfutation A158a). Ces niveaux seront tous remontés au moment de la conclusion (A162), au sens où A fournit un raisonnement justifiant une réitération du directif. Mais il semble que B ne l'a pas suivi, puisqu'il refuse de satisfaire le directif en B163. Pourquoi?

Au début de l'échange au sujet de la justification A158b, B ne répond pas à la justification de A, mais répète simplement son opinion, $\neg c1$, avec la même demande de ratification. Ainsi, A158b n'est pas un acte de langage réussi. Pour y revenir, A pose une question en A160, qui est interprétée comme une demande d'informations par B161. Pourtant, A utilise la réponse à sa question comme une évaluation positive de sa justification, q1, à savoir que le questionnaire n'est pas le sien. B semble en accord avec q1, mais ne partage peut-être pas la règle implicitement utilisée par A ensuite, $q1 \rightarrow c1$, sans quoi il n'aurait plus aucune raison de refuser de satisfaire le directif d1 en vertu des règles précédemment acceptées ($c > p$, $p > q$). En suivant cette hypothèse, c'est parce que B n'a plus d'argument qu'il recourt alors à un expressif: s'il n'a plus de raisons justifiable rationnellement dans la conversation pour refuser, il lui reste le recours au «je ne veux pas» énoncé en B163.

Tout se passe donc comme si B s'en tenait à son opinion d'incompétence de A, fondé sur la règle implicite $(\neg d2 \wedge d1) \rightarrow \neg c1$ dans l'extrait analysé. Ainsi, tant que A n'accepte pas le stylo, B ne voit aucune raison de lui donner un crayon à la place. Cette interprétation n'est qu'une hypothèse, néanmoins corroborées dans des précédents passages, où la représentation d'incompétence de A est déjà énoncée. Il est très probable que l'obstination de B à penser A comme incompetent soit bien antérieure à cet extrait, et par conséquent bien plus robuste que la tentative d'interpréter un seul acte de langage. Le recours à un expressif (B163) soutient l'hypothèse qu'une cause hors de l'extrait est à l'origine de la mauvaise volonté de B, en dépit de tout échange argumentatif.

Avant de mettre en rapport cet extrait avec les autres désaccords apparaissant dans l'extrait, analyse qui paraît nécessaire à présent, il convient de souligner la structure générale d'échec de collaboration décrite pour la catégorie. Cette structure est doublée d'une ligne pointillée dans le schéma fourni en annexe; elle comprend, dans sa forme minimale, les actes de langage suivant:

- A153 : Le directif.
- B163 : Expressif de refus du directif.
- A165 : Une action, appuyer sur reset, qui peut être considérée comme une rupture par l'appropriation discursives qui en est faite (C170, B171, etc.). En effet, elle interrompt l'activité principale du groupe. En outre, son effet s'étend sur tout le groupe, ce qui n'est pas toujours le cas.

Cette forme minimale peut être étendue, notamment en prenant en compte les répétitions du directif, répétitions qui sont autant des assertifs portants sur la non-satisfaction de l'énonciation précédente du directif qu'une répétition de celui-ci.

- A153 : Le directif.
- B155 : Accomplissement défectueux du directif, interprété comme un refus.
- A156 : Assertif de correction de B155, répétition du directif.
- (...): Les échanges B157-B161 sont interprétés comme refus de satisfaire le directif, puisque pendant ce temps (~15sec.) le crayon n'a pas bougé.
- A162 : Répétition du directif.
- B163 : Expressif de refus du directif.
- A164 : Répétition du directif.
- (.) : silence non action, probablement interprété comme un refus du directif.
- A165 : Action de rupture, appuyer sur reset, selon l'appropriation discursives qui en est faite (C170, B171, etc.).

Liens entre les différentes apparitions du désaccord

Il s'agit à présent de replacer les derniers énoncés précédents le reset dans la totalité de l'extrait. L'activité de A qui consiste à répondre au questionnaire, est la dernière rupture précédant l'épisode du reset. Cette activité a elle-même été engagée par A pour échapper à un échange non résolu se terminant par A147, faisant partie du long désaccord au sujet du choix de la géométrie. En effet, A147 constitue la rupture à laquelle avait abouti le désaccord en question, selon l'analyse effectuée à la section précédente de l'article. Or, l'extrait analysé ci-dessus commence avec le premier énoncé (A153) de A suivant l'énoncé A147. Et ce n'est pas un hasard si A s'est trouvé une nouvelle activité, répondre au questionnaire, juste après avoir rompu avec l'activité principale.

Il est donc envisageable de comprendre le désaccord portant sur cette nouvelle activité de A, sa légitimité à remplir le questionnaire, comme une suite du désaccord identifié tout au début de l'extrait. Nous avons vu que les structures conversationnelles d'échec à la collaboration forment des échanges qui ne terminent pas le désaccord en cours, mais le font rebondir et se répètent à plusieurs reprises au fil de la conversation. En suivant cette analyse, l'extrait de l'incident du reset n'est qu'un des nombreux rebondissements – certes le plus spectaculaire – du désaccord au sujet de la géométrie amorcé en B43-A44. En soutien à cette interprétation, l'énonciation par A de l'acte de langage A181 tout à la fin de l'extrait, «Mais c'est juste!», en réponse aux insultes de ses camarade après le reset, est particulièrement parlante. En effet, c'est une simple répétition d'une partie du dernier énoncé de A de la première structure de désaccord non résolu de notre extrait (A44): «Non! C'est juste!». Cet énoncé répond (au sens pragmatique) à B et C qui évaluent un grand nombre de fois les actions de A dans les termes explicites «c'est faux» (B43, C65, C77, B82, C83, C88, C94, B135). Qu'est-ce que A181 sinon une réponse à ces reproches récurrents?

6 Discussion

Remarques sur la méthodologie

Si les catégories définies à l'aide de structures interlocutoires ont permis d'analyser un certain nombre des échanges du passage

transcrit, il y a au moins un désaccord qui a échappé à l'analyse, ne correspondant à aucune des deux structures. Après une opposition au sujet de directives (C74 contredit par le choix «3D» sur le menu de l'écran), les trois élèves commencent un échange méta-communicatif, identifié comme ayant une structure de collaboration réussie. Néanmoins, le succès de la méta-communication n'entraîne pas le succès de la collaboration au sujet de la contradiction qui l'a provoquée, puisqu'il s'agit encore de la question de la géométrie, B et C voulant prouver à A la fausseté de la démarche qu'il a commencée (le désaccord de C69 à A70 mène à l'énoncé C72). L'analyse d'épisodes conversationnels sélectionnés en fonction d'une structure interlocutoire définie pour les besoins de la recherche consiste en une méthode permettant de reconstruire les dynamiques sociales et cognitives d'un extrait de conversation, mais de manière partielle. Elle est donc adaptée pour répondre à certain objectif de recherche et permettre au chercheur de comprendre les enjeux d'une conversation au-delà de ce qui est accessible au premier regard, mais elle ne permet pas d'établir un rapport exhaustif. Cette limite n'est pas particulièrement problématique, puisque la description exhaustive est stricto sensu hors d'atteinte de toute démarche pragmatique de toute manière, le sens des énoncés – et par conséquent des échanges et des plus longues structures conversationnelles – étant attribué en fonction des actes interlocutoires ultérieurs des interlocuteurs engagés dans la conversation.

Résultats principaux

Rappelons que l'extrait analysé concerne un passage de cinq minutes, qui se terminent par la destruction du travail effectué durant les cinquante-cinq minutes précédentes par le groupe. Au début de l'extrait, A est au contrôle de l'ordinateur et a largement mené les travaux, arrivant à une solution que B et C trouvent insatisfaisante parce qu'elle ne permet pas la meilleure productivité. L'analyse interlocutoire de l'extrait choisi met en évidence la répétition dans l'extrait des deux structures définies à travers plusieurs échanges: des exemples de collaborations qui réussissent, et des exemples où elles échouent, qui portent tous sur un désaccord identique tout au long de l'extrait.

Le désaccord n'est pas seulement le même au niveau du contenu propositionnel, mais les acteurs sociaux gardent également les

mêmes positions dans leurs prises de parole. B et C forment une alliance en défense du même point de vue, alors que A reste toujours seul à défendre le sien. A recourt davantage aux actes de prise de pouvoir que B et C, et contrôle la souris, qui est l'outil principal, sur plus de la moitié du passage transcrit. Deux des trois échanges présentés comme des collaborations réussies n'impliquaient que deux élèves, le troisième circulant dans les autres groupes.

Que les échanges ayant une structure de non collaboration ne terminent pas, à ce moment-là, les désaccords au sein du groupe, mais les laissent rebondir sous diverses formes, constitue un résultat intéressant de notre démarche d'analyse. Avant tout, ce résultat va dans le sens de notre hypothèse générale, et fonctionne comme un contre-exemple: il ne suffit pas de se retrouver en groupe autour d'une tâche et d'un outil commun pour réussir la collaboration. En outre, il semble corroborer notre deuxième hypothèse, au sens où le travail en groupe est parasité par un désaccord qui n'est pas résolu dans un échange collaboratif réussi, du simple fait que celui-ci revient constamment à la charge et occupe l'espace conversationnel. Il paraît clair, en examinant la manière dont fonctionne cette structure dans notre extrait, que le travail sur la tâche avancera d'autant plus vite que la collaboration réussie sera le mode de fonctionnement le plus courant au sein du groupe. Les éventuelles solutions adoptées de force au sein du groupe sont susceptibles d'être remises en question à n'importe quel moment, et par là même de remettre en cause le travail effectué. En effet, que se passe-t-il lorsqu'un désaccord débouche sur une solution qui n'est pas le fruit d'une collaboration réussie? Examinons ce point plus en détail dans les exemples de notre passage.

Une telle solution est établie en fonction du rejet d'une des deux positions de désaccord, qui va parfois de pair avec le rejet d'un (ou plusieurs) membre du groupe, notamment dans nos données l'élève A qui rompt avec l'activité principale centrée sur la tâche collective et fait autre chose. Or, nous avons vu également que la structure qui fonctionne de cette manière est ponctuée d'actes de prise de pouvoir. Les instruments de contrôle que sont le clavier et la souris ont permis de faire émerger ces prises de pouvoir. Nous pouvons considérer cette structure de non collaboration comme une structure fonctionnant comme un rapport de force : celui qui dispose de la position forte impose à ce moment-là son point de

vue au détriment de l'autre. Il est cependant intéressant de remarquer que la position forte n'est pas systématiquement liée au contrôle sur les outils: au tout début de l'extrait A est écarté de sa position de contrôle sur l'ordinateur (qu'il occupe depuis longtemps) par un commun accord de B et C sur un contenu propositionnel («c'est faux»).

Quoiqu'il en soit, lorsqu'une rupture clôt une des occurrences d'un désaccord dans les échanges, elle peut entraîner un rejet dans la dimension sociale. En effet, lorsque le désaccord est repris plusieurs fois et, comme c'est le cas dans notre extrait, les mêmes positions cognitives sont réalisées par les actes de langage du même locuteur, ces positions sont identifiées aux acteurs sociaux et le désaccord devient un conflit entre les personnes. Dès lors, ce n'est plus le contenu propositionnel qui permet de l'emporter, mais la position sociale du locuteur énonçant la proposition. L'emporter sur cette base n'est cependant que très éphémère, comme nous l'avons vu au cours de l'analyse, et ne dure parfois que quelques secondes. Ainsi, les positions acceptées par le groupe dans la conversation à travers une telle structure de rapport de force ne sont que des acquis temporaires, plus ou moins longs, mais se distinguent nettement des représentations partagées par leur manque de stabilité. De plus, dans le passage choisi pour cet article, la succession séquentielle de ces échanges ayant une structure de rapport de force va de pair avec une augmentation de la force des ruptures, qui finit par échapper au domaine du verbal dans le reset de l'ordinateur. Cette micro-histoire du désaccord ressemble beaucoup aux escalades déclenchant la violence physique. Il est particulièrement intéressant de remarquer le geste de victoire (A177) de A après le reset de l'ordinateur, au moment où ses collègues se trouvent incapables de poursuivre leur travail à la manière où ils l'entendaient. Le reset n'indique pas seulement que la conversation est passée dans le registre de l'action physique et que de cette manière A est parvenu à reprendre le dessus dans le désaccord, mais indique également que la dimension sociale – celle du conflit – l'emporte sur la dimension cognitive, qui a trait à la progression de la tâche.

En bref, au vu de ces quelques résultats mis en évidence à travers la structure des échecs à la collaboration, une absence de collaboration ne diminue pas simplement l'avancée du travail de groupe, mais risque même de complètement l'arrêter pour le temps qu'elle dure. La confirmation de nos hypothèses ne dit rien,

pourtant, de la question de l'apprentissage. Si l'avancée du travail est affectée, c'est une question éminemment plus difficile à évaluer que de savoir ce que chaque individu peut apprendre de la situation de désaccord, résolu ou non. Néanmoins, une remarque peut être faite à ce sujet, en observant la reprise du travail après le redémarrage de l'ordinateur. Celle-ci se déroule sans désaccords, et permet en quelques dix minutes de reconstruire ce qui a été perdu. C'est une indication encourageante, qui nous invite à penser que les élèves ont appris à mieux utiliser Flexell pour la programmation de leur pièce. Quant à savoir si les élèves apprennent à collaborer par de telles expériences de travaux pratiques, l'analyse présentée ici ne permet pas de la traiter sérieusement.

Les caractéristiques du dispositif

Notre analyse permet de relever quelques points concernant le rôle joué par les caractéristiques du dispositif de formation sur les structures des échanges observés.

Un premier élément susceptible de jouer un rôle important, c'est le débat sur le mode de formation. La question est de savoir si l'enjeu identitaire de ce contexte, en référence au modèle professionnel, participe à donner au travail en groupe une dynamique de compétition. La difficulté de se valoriser dans ce contexte pourrait, en effet, augmenter le désir d'une position haute au sein des petits groupes de travail. Les élèves pourraient être amenés ainsi à utiliser la compétence comme moyen de pouvoir et de valorisation, privilégiant ainsi une structure où ils imposent leur point de vue au lieu de travailler à une solution commune. A ce sujet, Perret et Perret-Clermont (2001) remarquent:

La compétence semble être utilisée pour se mettre en valeur ou comme source de pouvoir, même si la relation se veut amicale avec, certes, abondance de plaisanterie et de taquineries. (2001, p.107).

Deuxièmement, la pédagogie de l'enseignant peut également jouer un rôle catalyseur dans ce cadre un peu compétitif, où les élèves cherchent à se démarquer les uns des autres comme de futurs bons ouvriers. En effet, l'approche de l'enseignant, qui consiste à laisser les élèves patauger un peu, crée une dynamique de groupe stimulante du point de vue de l'engagement des élèves dans la réalisation de leur tâche (notre principal désaccord porte sur une

amélioration du programme d'usinage du groupe), mais apparemment moins avantageuse au regard de la collaboration et du travail en groupe.

Le troisième élément du dispositif à examiner concerne l'outil informatique. Le fait de disposer d'un seul ordinateur pour le groupe entier exerce une contrainte qui transforme la conversation, comme nous l'avons vu au cours de l'analyse. Un grand nombre de directifs apparaissent dans les échanges, qui sont souvent des tentatives de produire un effet sur la résolution de la tâche par le biais du contrôleur de la souris et/ou du clavier. Il est très probable que l'existence de cette position de pouvoir due à la présence de l'ordinateur comme moyen unique de travail, soit à l'origine de désaccords et de conflits entre les élèves. Effectivement, souvent ce sont ces énoncés directifs qui sont contredits dans la conversation, reproduisant la structure interlocutoire du désaccord.

De plus, l'ordinateur en tant qu'outil de travail offre une grande liberté d'intervention sur la tâche sous forme d'actions. En cliquant pour voir, les élèves ont souvent l'impression d'avancer plus rapidement. L'ordinateur paraît ainsi favoriser l'action au détriment de la discussion. Au contraire, le travail directement effectué sur la pièce, au ciseau à métal par exemple, par son caractère irrémédiable, sa lenteur d'exécution, encouragerait plutôt les élèves à discuter avant d'agir. L'acte d'appuyer sur le bouton reset fournit un exemple de cette liberté et rapidité d'intervention: lors d'une tâche effectuée sur papier, il n'aurait pas été si facile de tout détruire. Le rôle joué par le passage du registre du verbal à celui de l'action est bien connu dans l'analyse des conflits et de la montée de la violence au sein des groupes. Ainsi, la structure d'échec à la collaboration relevée au cours de l'analyse, et apparaissant régulièrement au cours de la séquence transcrite, semble liée à au moins deux caractéristiques de la situation scolaire observée: l'utilisation d'un logiciel informatique comme outil de travail, et la contrainte de travailler à trois sur le même ordinateur, pourvu d'un seul dispositif de contrôle.

Ces quelques remarques débouchent sur une question: les caractéristiques de cette situation de travail de groupe à l'aide d'un ordinateur unique constituent-elles les difficultés de collaboration analysées, ou ne sont-elles que l'occasion de les mettre à jour?

7 Conclusion

L'observation des structures des échanges et de leur développement dans notre extrait met en évidence la relation entre la collaboration et l'efficacité du travail. Nos exemples montrent que sans collaboration réussie l'avancée dans le travail est mise en péril. En effet, une décision quant à la marche à suivre qui ne jouit pas d'une certaine stabilité empêche la progression dans la tâche collective, certains des élèves commençant une démarche, les autres la réduisant à zéro en choisissant une autre manière de faire ou en contestant les connaissances de leur camarade. Par contre, notre analyse ne nous permet pas de nous prononcer sur les possibilités d'apprentissage ou de développement des compétences sociales suivant la nature des échanges et la réussite de la collaboration dans la conversation du groupe.

S'il apparaît clairement que la collaboration est nécessaire, et que les sujets ne font pas preuve d'une grande maîtrise à ce sujet dans leurs échanges, la question de l'apprentissage d'une telle compétence demeure. Les confrontations des élèves leur permettent-elles d'apprendre à collaborer? Est-ce un climat favorable au développement d'une telle compétence?

Des interrogations s'adressent également aux pédagogies employées. Ne faut-il pas enseigner aux élèves à collaborer dans leur travail avant de les lancer dans la réalisation d'une tâche collective? Ou, si le but des travaux pratiques est une efficacité d'apprentissage technique, ne vaut-il pas mieux que chacun réalise la tâche indépendamment?

8 Bibliographie

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Have, T. (1999). *Doing Conversation Analysis*. London: Sage.

Kostulski, K. & Trognon, A. (1999). Eléments d'une théorie sociocognitive de l'interaction conversationnelle. *Psychologie française*, 44 (4), 307-318.

Kostulski, K. & Trognon, A. (Eds.) (1998). *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Kostulski, K., & Trognon, A. (1997). La logique interlocutoire comme outil d'analyse de l'accomplissement du travail collectif: l'exemple de la négociation commerciale. *Psychologie du travail et des organisations*, 3(1-2), 32-45.

Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg: Editions Universitaires de Fribourg.

Roux, J. P. & Trognon, A. (Eds.) (1999). *Apprendre dans l'interaction: Analyse des médiations sémiotiques*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Sannino, A., Trognon, A., Dessagne, L. & Kostulski, K. (2001). Les connaissances émergent d'une relation tuteur-apprenti sur le lieu de travail. *Bulletin de Psychologie*, 54 (3), 261-273.

Searle, J. R. & Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trognon, A. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de Linguistique française*, 13, 77-107.

Trognon, A. (Ed.) (1998). *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

9 Annexes

1) Analyse interlocutoire de l'incident du reset

STRUCTURES	SEQUENTIEL	ILLOCUTOIRE	CONVERSATIONNEL :	
			COGNITIF	
	A 153	a) directif : d1 (adressé à B)	A : d1	(d1=passe-moi un crayon)
		b) assertif, justification du directif : p1	A : p $\bar{\text{e}}$ d	(d si et seulement si p)
	B 154	déclaratif, évaluation négative de A153b	A : p1	(p1=je réponds)
	B 155	action, accompli défectueusement A153a	B : p1 , $\neg(p1 > d1)$	
	A 156	directif, réitère A153a, correctif de B155	B : p1, d2	(d2=donner un stylo)
	B 157	a) négation d'une condition de A153b, b) demande de ratification	A : $\neg d2$, d1	
	A 158	a) assertif : réponse négative à B157b b) assertif : justification de la réponse	B : $\neg c1$	(d1 \wedge $\neg d2$) $>$ $\neg c1$, $\neg c > \neg p$, $\neg p > \neg d$ (c1=être compétent pour répondre)
	B 159	assertif, répétition de B157b	A : c1	q1 $>$ c1
	A 160	demande d'informations, pour prouver q1	A : q1	(q1=déjà répondu au questionnaire)
	B 161	assertif, réponse à A160	B : $\neg c1$	
	A 162	a) évaluation de B161, conclusion de A158 b) directif A153a réitéré (pour la 3 ^{ème} fois)	r	(r= à qui appartient le questionnaire ?)
	B 163	expressif, refus de A162b	r2	(r2=le questionnaire appartient à C)
	A 164	directif A153a réitéré (pour la 4 ^{ème} fois)	A : q1, c1, p1	$\neg c > \neg p$, $\neg p > \neg d$, q1 $>$ c1
	A 165	action, appuyer sur reset : a1	A : d1	p $>$ d (à partir de p $\bar{\text{e}}$ d)
	C 170	assertif, évaluation négative de A165	B : $\neg d1$	
B 171	assertif, interprétation de A165	A : d1		
A 177	expressif	A : a1	(a1=?)	
A 181	assertif (réitère A145 ?)	C : (a1=fout bousillé) B : (a1=appuyé sur reset)		
		A : (a1=victoire, j'ai raison)		
		A : (a1=j'ai raison)		

2) Notation de transcription du passage analysé²

[Début d'un chevauchement de l'intervention en cours avec la suivante.
]	Fin d'une intervention par rapport à une autre en chevauchement.
()	Symbolise un passage indéchiffrable pour le transcripteur.
:	Prolongation du son qui précède la marque.
?	Intonation montante.
!	Intonation montante brusque, avec une augmentation de l'amplitude.
°	Entoure un passage d'amplitude plus faible, p.ex. un chuchotement.
<rire>	Un rire audible produit par un seul sujet (au singulier) ou plusieurs (au pluriel).
<action>	Description d'une action importante pour le déroulement de l'activité.
700	Numérotation correspondant à des intervalles de 6 secondes (le n°700 correspond à la 70ème minute de la leçon, le n°701 commence à la 70ème minute et 6ème seconde).
<i>O italique</i>	Description des événements principaux à l'écran de l'ordinateur (toutes les 6 secondes).

3) Transcription de la séquence

700)	<i>O</i>	<i>vérification du trajet de la fraise en mouvement sur la pièce (c=C) (s=A)</i>
	C ₁	Wo : wo : [wo : wo :]
	B ₂	[Calme-toi !] <rire>
	A ₃	[Il fait des poches,] il fait des poches,
701)	<i>O</i>	<i>projection de la pièce usinée selon les 3 plans et dessin en 3D</i>
	(.)	
	C ₄	T'sais pourquoi ? T'sais pourquoi il fait des poches ?
702)	<i>O</i>	<i>voyage dans les différents menus</i>
	(.)	
	A ₅	Ben j'vais te dire putain, c'est pas qu'il a mangé quelque chose de trop ?
703)	<i>O</i>	<i>voyage dans les différents menus</i>

		<rire>
	C ₆	T'sais pourquoi il fait des poches ? Parce qu'on a délimiter le ()
		Remet-voir comme avant
	A ₇	J'texplique pourquoi il fait des poches
704)	<i>O</i>	<i>voyage dans les différents menus</i>
	A ₈	Il fait pas des poches !
	C ₉	[Remet voir] <prend la souris>
	B ₁₀	[()] <se lève et s'en va>
	A ₁₁	[C'est parce que, on a une profondeur de passe] on a une profondeur de passe de huit millimètres
705)	<i>O</i>	<i>écran immobile (s=C)</i>
	C ₁₂	Aha d'accord
	A ₁₃	On peut pas dépasser les cinq millimètres
	C ₁₄	Mm, ah ouais
	A ₁₅	Putain, B il comprend rien, il est nul à chier !
706)	<i>O</i>	<i>voyage dans les différents menus</i>
	C ₁₆	Attends mais-
	A ₁₇	B ! Quand est-ce qui pose ? <prend la souris>
	C ₁₈	<rire> On fait quoi maintenant ?
	A ₁₉	Maintenant on va finition machine
707)	<i>O</i>	<i>voyage dans les différents menus (s=A)</i>
	C ₂₀	Quelles finitions ?
	A ₂₁	Là on doit passer au milieu là
	C ₂₂	Ouais mais fait avec une fraise de trois ! avec la fraise de trois ouais
708)	<i>O</i>	<i>voyage dans les différents menus</i>
	A ₂₃	Merde mais c'est pas ça
	C ₂₄	Sors voir de c'te merde, parce que moi-
	A ₂₅	Là ! Sélectionner
709)	<i>O</i>	<i>plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise</i>
	-	
	B ₂₆	<reviens s'asseoir> C'est bon on est dans les temps ils sont au même point que nous
		<rires>
710)	<i>O</i>	<i>plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise</i>
	A ₂₇	Alors machine sélectionner outil fraise de 3 tac ! on la place là !
	C ₂₈	Ouais

² Notation inspirée de Have (1999).

- 711) *O* *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise*
A₂₉ [machine]
B₃₀ [trajet] manuel
A₃₁ Non
B₃₂ Tout droit, docteur
C₃₃ E : ! maintenant attend !
<rires>
C₃₄ attend ! attend !
A₃₅ E: ! A: ! Chut ! Tais-toi !
- 712) *O* *voyage dans les différents menus*
C₃₆ Je veux juste vous posez une question
A₃₇ Chut ! [chut !]
B₃₈ [Okay]
C₃₉ [J'peux juste] te poser une question ? Je peux poser une question ?
B₄₀ [Ouais,] pose une question
C₄₁ T'as sélectionné quelle géométrie ?
- 713) *O* *voyage dans les différents menus*
A₄₂ J'ai pas sélectionné de géométrie
B₄₃ [C'est faux alors]
A₄₄ [maintenant on fait] Non : ! c'est juste ! Ebauche finition
B₄₅ °C'est nous qu'on le fera on effacera l'opération trois simplement°
- 714) *O* *voyage dans les différents menus*
A₄₆ Sélectionner
C₄₇ Il faut sélectionner géométrie tout le temps
- 715) *O* *voyage dans les différents menus*
A₄₈ Là on a profondeur, c'est de deux et demi parce qu'on finit-
C₄₉ <rote> <tape au clavier> <s'empare de la souris>
A₅₀ Attends calme
B₅₁ °C'est pas grave, encore°
- 716) *O* *écran immobile (s=C)*
A₅₂ <tape le micro>
(.) silence à cause du coup sur le micro
A₅₃ Ils sont en train de nous regarder, yohou !
- 717) *O* *écran immobile*
(.)
A₅₄ Tu penses qu'ils vont nous étudier comme des songes singes ?
<rire>
- 718) *O* *voyage dans les différents menus*
A₅₅ On est pas des chibios nous !
B₅₆ [()]
C₅₇ [On est pas] des chibios
B₅₈ Tu vois il l'a sélectionnée la géométrie là, mets l'autre maintenant
A₅₉ Mais Non : ! Laisse [tranquille !]
B₆₀ °[Vas-y,] vas-y°
A₆₁ Laisse tranquille :
- 719) *O* *voyage dans les différents menus (c=C et A)*
A₆₂ Escape ! <escape> c'est bon !
C₆₃ E : mais là c'est une couille hein !
B₆₄ Là il va bouffer
C₆₅ E : mais là c'est faux !
A₆₆ Mais non de là il vient là [wou :]
C₆₇ [Ouais]
- 720) *O* *voyage dans les différents menus (s=A)*
A₆₈ Et sort là
C₆₉ Ouais pis il te bouffe le rayon () de l'autre côté
A₇₀ Mais il bouffe rien du tout
- 721) *O* *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise, voyage dans les différents menus*
B₇₁ [Non non !]
C₇₂ [Ouais ouais va voir pour visionner]
B₇₃ [Non non,] mets voir solide tu mets graphique solide, là oui puis montrer outils
C₇₄ Pis pas trois D,
- 722) *O* *voyage dans les différents menus, projection de la pièce usinée selon les 3 plans et dessin en 3D*
C₇₅ Puis montrer outils puis pas trois D
B₇₆ [Non !]
C₇₇ [Non !] Tu fais exprès pour pas qu'on voit que tu fais faux !
- 723) *O* *projection de la pièce usinée selon les 3 plans et dessin en 3D*
C₇₈ Hein ? petit [tricheur va !]
A₇₉ [Je triche jamais]
B₈₀ Non non jamais
A₈₁ C'est faux ça ?
B₈₂ [Oui c'est faux]
C₈₃ [Oui c'est faux]

- 724) O *projection de la pièce usinée selon les 3 plans et dessin en 3D*
 C₈₄ T'as bouffé de la matière là
 A₈₅ Mais non j'ai bouffé-
 C₈₆ Remet comme l'autre putain, ça va être pile neuve ()
 <rire>
 C₈₇ Toi t'es assez couillon quoi ?
- 725) O *voyage dans les différents menus*
 <rire>
 C₈₈ Il aime pas admettre qu'il fait faux, c'est simple
 B₈₉ <rire >
 A₉₀ J'aime pas admettre que je fais faux, hein (en riant) <brandit la main avec l'index pointé en haut>
- 726) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise*
 B₉₁ C'est maître [constructeur ()]
 C₉₂ [Fais chier,] De t'ieu va !
 -
 B₉₃ [Tu fais usiner là]
 C₉₄ [C'est faux]
- 727) O *voyage dans les différents menus, plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise*
 C₉₅ Tu fais usiner là maintenant <pointe l'écran du doigt>
 A₉₆ Mais où ?
 B₉₇ Prends la souris C, prend la souris
 A₉₈ Prends la souris [C]
 B₉₉ [Ecran] écran
- 728) O *voyage dans les différents menus, plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise (s=C)*
 A₁₀₀ [Tu veux les lunettes]
 B₁₀₁ [Graphique] solide
 C₁₀₂ Entre outil
 B₁₀₃ Ouais solide
 C₁₀₄ Entre outil oui
- 729) O *voyage dans les différents menus*
 B₁₀₅ Solide !
 A₁₀₆ Graphique solide !
 (.)
 B₁₀₇ T'es dessus voilà ensuite redessiner, redessiner !
- 730) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise: affiche la surface fraisée en blanc*
 B₁₀₈ Voilà qui [bouffe]
 C₁₀₉ [Elle bouffe pas] je pense ?
 A₁₁₀ Mais non qu'elle bouffe pas !
 C₁₁₁ Ouais ouais non elle bouffe pas !
- 731) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise: affiche la surface fraisée en blanc*
 A₁₁₂ Elle bouffe où ?
 C₁₁₃ Ben elle bouffe le de l'autre côté du rayon <montre avec la souris>
 A₁₁₄ Ben alors on l'enlève !
- 732) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise: affiche la surface fraisée en blanc*
 B₁₁₅ Ben oui ! s'il te plaît
 C₁₁₆ On enlève quoi ?
 B₁₁₇ C'est ce qu'on disait
 (.)
 A₁₁₈ Putain, y'en a un qu'est plus nul que l'autre
- 733) O *dans un menu bleu*
 -
 A₁₁₉ Escape !
 B₁₂₀ Quatre
 A₁₂₁ Escape <appuye sur escape>
- 734) O *dans le menu bleu*
 B₁₂₂ Laisse moi le tuer <rire>
 A₁₂₃ Bon maintenant machine sélection outil pis
- 735) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise: affiche la surface fraisée en blanc*
 A₁₂₄ Prend ça et pis on le place au milieu
 C₁₂₅ Ouais de toute façon-
 B₁₂₆ D'façon on s'en fout
 C₁₂₇ On s'en fout
- 736) O *voyage dans les différents menus, écran immobile*
 A₁₂₈ Direction outil moi je fais extérieur. non intérieur
 C₁₂₉ Attends maintenant ! Tu fais chier ! <prend une feuille et lit> (.) faut mesurer de là à là !
- 737) O *écran immobile, voyage dans les différents menus (s=A)*
 B₁₃₀ Ouais à l'intérieur [c'est juste]

- C₁₃₁ [Faudrait] savoir combien il y a [entre là et là]
B₁₃₂ [C'est juste à l'intérieur]
- 738) O *voyage dans les différents menus, plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise*
C₁₃₃ Pis après on sélectionne cette géométrie, là ! <montre écran du doigt>
Putain va !
(.)
C₁₃₄ Tu fais quoi maintenant !
B₁₃₅ A : non c'est faux là
- 739) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise*
C₁₃₆ A : ! il a sélectionné quelle géométrie !
B₁₃₇ Il fait tous les trous, t'as vu ?
C₁₃₈ A : mais merde[:]
A₁₃₉ [Non mais] il accepte pas écoute ça se fait pas <intervient sur clavier>
- 740) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise, voyage dans les différents menus*
B₁₄₀ Regarde il fait tous les trous il fait tous les trous wo : wo : wo :-
C₁₄₁ <se cache le visage dans les mains>
A₁₄₂ Mais non mais non [mais non !]
B₁₄₃ [Fait tous les trous]
A₁₄₄ [Sélectionner] outil, là !
- 741) O *voyage dans les différents menus*
A₁₄₅ C'est bon !
C₁₄₆ Je peux faire ça ? si si t'arrive si t'arrive pas je fais une () ! <prend la souris>
A₁₄₇ Mais ! <tape le poing sur la table> Qu'est-ce j'en ai à foutre moi !
(.)
- 742) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise (s=C)*
C₁₄₈ Direction outil faut prendre ?
(.)
B₁₄₉ Moi j'effacerais ce qu'il a fait
C₁₅₀ Ça le rouge !
- 743) O *plan de la pièce pour programmer le trajet de la fraise*
C₁₅₁ Comment faut faire effacer ?
B₁₅₂ [()]
A₁₅₃ [T'as un crayon] B ? Passe-moi un crayon ! Je réponds, liaison autocad aps !
- 744) O *écran immobile*
B₁₅₄ A : tu répond au questionnaire ? <rire> <prend la trousse>
(.)
- 745) O *voyage dans les différents menus, vérification du trajet de la fraise en mouvement sur la pièce*
B₁₅₅ <tend un stylo à A>
A₁₅₆ Un crayon B !
B₁₅₇ A : parce que tu vois que tu veux effacer après, [tu vois que t'as peur ?]
A₁₅₈ [Mais c'est pas le mien c'est] pour ça moi je l'ai déjà [donné]
B₁₅₉ [Tu] vois que t'as peur ?
- 746) O *vérification du trajet de la fraise en mouvement sur la pièce*
A₁₆₀ J'sais pas à qui c'est celui-là
B₁₆₁ Mais c'est à C ()-
A₁₆₂ Ben je le rempli pour lui Passe moi le crayon s'il te plaît
- 747) O *voyage dans les différents menus*
B₁₆₃ Non je veux pas- <donne pas le crayon>
A₁₆₄ Allais !
(.)
A₁₆₅ <appuie sur reset>
- 748) O *Redémarrer*
A₁₆₆ <se lève, s'en va>
B₁₆₇ Ah !
C₁₆₈ Ah !
B₁₆₉ Ah !
C₁₇₀ Ah ! <rire> A : t'es un trou d'balle hein ! Il a tout bousillé
B₁₇₁ Il a appuyé sur reset <rire > Il a appuyé sur reset ! <laisse tomber sa tête sur la table plusieurs fois>
C₁₇₂ <laisse tomber son visage dans ses mains>
<rire>
C₁₇₃ Quel pauvre gars ! <rire>
A₁₇₄ Ha Ha <revient vers l'ordinateur >
- 749) O *en train de redémarrer*
C₁₇₅ Il a éteint l'ordinateur ! Il a éteint l'ordinateur ! <rire>
B₁₇₆ J'ai compris ! <rire>
- 750) O *en train de redémarrer*
A₁₇₇ Olee ho <geste de victoire avec ses bras en V, puis s'asseye devant

l'ordinateur>
C₁₇₈ A : quel con !
—
C₁₇₉ Il a éteint l'ordinateur le mec, il a éteint l'ordinateur <se lève et quitte
la place>
B₁₈₀ <se lève et quitte la place>
A₁₈₁ Mais c'est juste ! <se lève >

L'usage de ressources symboliques

Tania Zittoun

Université de Neuchâtel

Leçon inaugurale, prononcée le 19 novembre 2008.

Comme le titre de cette leçon ne le laisse pas supposer, je vais vous parler de questions liées à la transmission intergénérationnelle, à sa fragilité, à l'apprentissage et à la formation, et aussi, aux conditions du développement d'une pensée autonome et créative. J'ai l'honneur d'inaugurer aujourd'hui une chaire en sciences de l'éducation, et je voudrais commencer par remercier toutes les personnes qui ont non seulement cherché à partager et me transmettre leur expérience, leur savoir et leur enthousiasme, mais surtout, qui ont créé de diverses manières les conditions qui m'ont permis de développer la réflexion que je vous présente ici. Durant cette leçon inaugurale, je soutiendrai que les personnes peuvent rencontrer dans leur environnement des éléments culturels qui leur permettent de trouver des solutions nouvelles dans des situations incertaines. Après un bref préambule, je vous dirai quelques mots sur cette étrange discipline qui est la mienne – la psychologie au sein des sciences de l'éducation. Je vous montrerai ensuite que des personnes peuvent faire usage de films, de récits ou de musique comme ressources symboliques, quelles conséquences cela peut avoir, et d'où cela leur vient. Pour boucler la boucle, je soulignerai les enjeux éducatifs de cette investigation.

1. Préambule

Le nouveau-né apparaît au monde avec des capacités de compréhension et d'action limitées, largement inachevées. Il faudra plusieurs années d'interactions intensives avec des adultes attentionnés pour qu'il développe les moyens de vivre dans le monde qui l'accueille. La transmission intergénérationnelle est ainsi une condition du développement de tout enfant dans une société humaine. Elle permet aussi de faire bénéficier la nouvelle génération de l'expérience accumulée par la société au cours des millénaires (heureusement que les enfants n'ont ainsi pas besoin de réinventer la roue !).

Toutefois, les personnes vivent dans des environnements qui sont très rapidement changeants, notamment du fait de l'évolution des techniques de l'information, qui mettent facilement beaucoup d'images, de connaissances, d'œuvres de fiction à disposition. Vous savez autant que moi que nos certitudes peuvent être remises en question du jour au lendemain. Enfin, les personnes tendent à se déplacer pour des raisons professionnelles, politiques ou éducatives. Il résulte de cela que les jeunes générations grandissent le plus souvent dans des environnements très différents de ceux qu'ont pu connaître leurs parents ou leurs enseignants. Comparez l'environnement d'un enfant de 10 ans qui, dans les années cinquante, faisait des cabanes dans le sous-bois derrière chez lui, et celle de sa petite-fille du même âge, qui combat des monstres dans un monde virtuel à l'aide d'un joystick !

Dès lors se pose la question suivante : si l'environnement d'une génération diffère tant de celui qu'a connu celles qui les précèdent, comment l'expérience des aînés peut-elle être utile aux générations suivantes ? À quoi bon une transmission intergénérationnelle qui ne peut pas préparer les jeunes au monde qui les attend ? Ceci soulève des questions de société, et a des enjeux éducatifs importants. Ici, je me limiterai à les aborder sous un angle très spécifique, et en partant de l'idée suivante : il se peut très bien qu'en mettant à disposition plus facilement des informations, des images et des œuvres de fiction, la société ne rende pas seulement l'environnement plus complexe, mais aussi, qu'elle mette à disposition des personnes de nouveaux moyens de répondre aux problèmes qui se posent.

En fait, de tout temps, les sociétés, en se développant, ont créé des éléments culturels ou des outils qui contiennent et cristallisent les expériences réelles et imaginaires que les personnes ont du monde, le savoir, la mémoire et les récits de groupes. De tout temps, la personne qui se développe n'apprend pas seulement de la part de personnes plus expérimentées qu'elle, mais aussi au travers de ses interactions avec ces outils et éléments culturels. Ainsi, on peut apprendre à clouer lorsqu'un bricoleur plus expérimenté nous montre comment tenir le marteau, mais on peut aussi apprendre à le faire parce que le marteau a une certaine masse, répartie d'une certaine manière, et que la conception même de l'objet contraint l'usage que l'on peut en faire. Là, on peut dire que l'expérience de générations de cloueurs est cristallisée dans le marteau, et que c'est en partie elle qui guide la main du cloueur débutant. Ou alors, sur un plan plus symbolique, longtemps avant que les humains ne puissent voyager dans l'espace, des films et des romans leur avaient fait imaginer les voyages en fusée et les promenades sur la lune. Ainsi, par exemple, les images de Tintin et du capitaine Haddock marchant sur la lune, (Hergé, 1954) ont guidé l'imaginaire des lecteurs de bandes dessinées qui ont alors développé des représentations de quelque chose qui n'existait pas encore, au-delà de l'inconnu ou de l'impossible. Quelques années après, les images effectivement prises sur la lune avaient déjà perdu leur effet d'étrangeté avant même d'exister.

S'il est vrai que le monde dans lequel nous vivons change rapidement, il n'est pas moins vrai que la société met à la disposition de chaque personne un très grand nombre d'éléments culturels, chargés d'expérience humaine sous forme matérielle ou symbolique, qui peuvent être directement utiles pour penser l'incertain et le nouveau. Dans cette perspective, la question éducative n'est peut-être pas tellement de savoir quelles connaissances une génération peut transmettre à la suivante, mais plutôt, comment on peut aider les personnes à faire usage des éléments culturels à disposition, de manière créative et innovante. C'est pour contribuer à cette réflexion que je vous parlerai d'usages de ressources symboliques.

2. *Cadre théorique: la psychologie socioculturelle au sein des sciences de l'éducation*

Mais avant d'aller plus loin laissez-moi dresser rapidement le cadre théorique de mon exposé. Les sciences de l'éducation sont aujourd'hui, comme leur pluriel l'indique, faites d'une pluralité d'approches disciplinaires qui permettent de mieux comprendre les phénomènes éducatifs. Ainsi, des sciences économiques permettent-elles de comprendre les enjeux économiques de la formation ; l'histoire permet de mettre en perspective les formes actuelles de la relation éducative et de montrer son origine ; la psychologie cognitive s'intéresse d'avantage aux processus de raisonnement engagés par une tâche spécifique.

Par ailleurs, l'idée de phénomène éducatif rassemble des dynamiques liées à l'apprentissage et la formation dans les cadres formels, comme l'école ou l'apprentissage professionnel, mais aussi dans des cadres informels – comme par exemple dans des clubs de loisirs ou lorsque l'on « lit en autodidacte ». On s'accorde aussi à dire que ces phénomènes ont lieu tout au long de la vie : non seulement durant les années de formation scolaire qui s'échelonnent du jardin d'enfant à l'entrée dans le marché du travail, mais depuis les premières interactions mère-enfant, jusqu'aux difficiles apprentissages quotidiens de la personne très âgée qui doit développer de nouvelles compétences alors qu'elle en perd d'autres.

Pour aborder la diversité de ces phénomènes éducatifs, la perspective disciplinaire qui est la mienne est celle de la psychologie d'orientation socioculturelle. Pour faire bref, c'est une psychologie qui s'intéresse à la personne, en tant qu'elle est toujours prise dans des relations à d'autres personnes, dans des environnements sociaux et culturels très spécifiques, dans lesquels se trouvent aussi des outils et des connaissances existants. Cette psychologie s'intéresse au changement, et donc examine comment les personnes sont affectées par leur pensée et leur action, et par leurs interactions avec d'autres et avec ces outils (Bruner, 1990 ; Cole, 1996 ; Valsiner, 2007).

Par exemple, lorsque nous observons une fillette – disons Lisa – résoudre une addition, nous n'allons pas seulement nous intéresser à la « compétence mathématique » située dans son cerveau. Nous observons que Lisa compte en se servant de ses doigts, de

morceaux de papiers, de dés ; nous voyons que ses suggestions ont été acceptées ou discutées par ses camarades. Et nous pouvons identifier quelle tâche leur enseignant leur a confiée. Nous dirons donc que Lisa fait montre d'une capacité à résoudre la tâche dans une situation spécifique, médiatisée par des instruments, dans des interactions avec autrui. Et nous nous demanderons comment cette expérience lui sera utile dans une prochaine situation de comptage.

3. L'étude des usages de ressources symboliques

Lorsque des personnes sont confrontées à des situations incertaines et pour lesquelles elles n'ont pas forcément été préparées, elles se tournent parfois vers des systèmes de croyance dogmatiques qui offrent des réponses simples, souvent rassurantes. Mais heureusement, face à l'incertitude, des personnes peuvent aussi se donner des réponses pertinentes et nouvelles. Je propose donc d'examiner comment des usages d'éléments culturels, comme des films ou des romans ou des chansons, peuvent faciliter cela.

J'appelle « ressource symbolique » un élément culturel qui est un objet fini contenant des significations sous forme sémiotique, permettant parfois une expérience imaginaire, (comme un livre, un film), et qui est utilisé par une personne, en rapport à une situation qui lui est extérieure, et permet de développer de nouvelles manières d'agir et de penser (Zittoun, 2007). Pour prendre un exemple très simple, beaucoup de personnes peuvent, après une dure journée de travail, rentrer chez elles et écouter une musique qui aura pour effet de les calmer ; la musique sera ainsi utilisée comme ressource symbolique pour modifier leur état émotionnel. Je vais relire une série de travaux empiriques que j'ai effectués au cours des dix dernières années. En les parcourant, je vais essayer de montrer que ce phénomène existe, comment on peut l'analyser, et les questions que cela soulève. Comme je vous parle de travaux scientifiques, je vous indiquerai aussi comment ces observations sont construites.

a. Devenir parent

La première des recherches dont je vais vous parler porte sur une situation pour laquelle l'école ne nous forme pas : devenir parent

(Zittoun, 2005). Les sciences humaines et sociales s'intéressent depuis longtemps à la transition vers la parentalité, notamment parce que c'est un moment pivot dans la reproduction de la société. Autour de cette thématique, l'anthropologie, la sociologie, mais aussi certaines branches de la linguistique s'intéressent beaucoup à la nomination des enfants, car elle est un excellent révélateur de phénomènes plus larges.

La prénomination m'intéresse ici parce qu'elle permet justement d'observer ce que font les gens en situation d'érosion des traditions. La recherche sur la prénomination oppose deux modèles de la nomination. Elle place d'un côté les formes de société « traditionnelle », où les institutions jouent un rôle clair, et où les relations entre personnes sont bien définies. Dans ce cadre, il semble y avoir un modèle classique de prénomination, qui indique quel prénom donner à un enfant pour le situer par rapport à ses ancêtres et ses parrains et marquer son appartenance à un groupe. Le prénom est le plus souvent donné au cours de cérémonies rituelles, comme le baptême ou la circoncision. Enfin, le fait même de devenir parent est accompagné de transmissions de compétence (par exemple sur la manière de prendre soin de l'enfant) et de significations de ce que cela veut dire qu'être parent. Les chercheurs opposent souvent ce modèle classique au modèle apparemment en vigueur, dit « de mode », où les prénoms seraient choisis dans les prénoms diffusés par les médias, sur un coup de cœur.

Dans une société contemporaine, où les rapports entre générations sont moins clairs, la transmission verticale (ou diachronique) des prénoms serait ainsi remplacée par une diffusion horizontale (ou synchronique). Par ailleurs, il semble qu'avec la fin de la transmission des traditions de nomination et des rituels, les parents aient aussi perdu la transmission intergénérationnelle des savoir-faire et des significations de la parentalité. Si les jeunes adultes n'apprennent plus de leurs propres parents à devenir parents, d'où apprennent-ils, d'où tirent-ils des significations à ce qui leur arrive ? S'il est vrai que les prénoms « à la mode » sont tirés des médias, est-ce que les médias offrent aussi des compétences et significations utiles pour guider le devenir parent ?

Pour répondre à ces questions, j'ai fait une quarantaine d'entretiens approfondis avec des mères ou des couples de parents qui avaient eu un enfant dans les quatre-cinq mois précédents. L'entretien

portait sur la manière dont ils s'y étaient pris pour choisir le ou les prénoms de leurs enfants, et la grille d'entretien permettait de couvrir notamment les prénoms choisis et les prénoms envisagés et écartés, les raisons de ces choix, ainsi que l'exploration de l'univers culturel de référence des parents, et des traditions en vigueur dans leur famille. Ces entretiens ont été transcrits et analysés selon diverses techniques, certaines systématiques, qui permettent par exemple de coder le texte par des codeurs indépendants, pour voir si certaines dimensions apparaissent associées de manière comparable chez différentes personnes, et d'autres plus interprétatives, où les hypothèses de lecture sont théoriquement fondées et sont mises en évidence de manière très systématique.

La bonne nouvelle de cette recherche est qu'une majorité des parents a une conscience du « bagage » ou des traditions qui se transmettent de génération en génération. Cela n'apparaît pas forcément dans le prénom choisi pour l'enfant, qui semble souvent correspondre à ce que les sociologues appellent des prénoms « de mode » (on a des Kilian, des Kevin, en vogue l'année de ces entretiens). Mais c'est souvent en réfléchissant au deuxième nom que cet ancrage diachronique se manifeste davantage (par exemple on peut appeler sa fille Morgane parce que cela fait penser à une chanson qu'on aime bien, mais l'appeler en deuxième prénom Elisabeth pour garder un lien avec une grand-mère, et donner ainsi deux prénoms comme c'est en cours dans la famille). Là aussi, de manière intéressante, il apparaît que malgré tout ces prénoms sont le plus souvent associés par les parents à des événements ou des personnes qui leur sont très personnels ou liés à leur vie de couple – ainsi, Morgane peut être associée à la chanson que le couple aimait à écouter en concert. En particulier, et c'est sur cela que je vais m'arrêter, les prénoms sont souvent associés à des récits complexes, qui avaient pris une valeur toute particulière pour eux.

Les deux types de livres les plus lus durant leur grossesse par les femmes que j'ai interrogées étaient incontestablement des romans historiques ou des sagas comme « Les rois maudits » de Maurice Druon, ou « Les Dames du Lac » de Marion Zimmer Bradley. Ces séries en plusieurs volumes donnent des récits romancés des familles des rois de France pour l'un, du récit Arthurien pour l'autre. Souvent, il apparaissait dans le discours des parents que les prénoms choisis faisaient écho, plus ou moins directement, aux

personnages de ces récits – comme par exemple Arthur ou Morgane, etc. Alors qu'y a-t-il dans ces récits qui vaille la peine d'être ainsi signifié par un prénom d'enfant ?

Les sciences sociales nous montrent qu'une des questions auxquelles sont confrontés de jeunes parents, est celle de définir leur place dans l'ordre des générations, ou leur rôle dans des alliances familiales parfois difficiles. Ces questions sont d'autant plus saillantes quand les transmissions ne se font plus automatiquement, par exemple dans les couples biculturels. Il est donc intéressant de noter que les romans de Maurice Druon ou de Marion Zimmer Bradley développent précisément sur des pages et des pages – des volumes et des volumes ! – des récits de mariage, de filiation, de distribution des rôles entre les hommes et les femmes, et de transmission du nom. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que ces récits offrent une espèce de trame symbolique, qui accueille les doutes des parents, et leur donne des mots pour penser des questions qui sont autrement souvent difficiles à formuler.

Ensuite, au niveau des compétences, les parents trouvent parfois dans ces récits des images ou des réflexions qui leur semblent pouvoir très simplement être directement utilisables : ainsi une mère raconte comment, en lisant des aventures au temps des grands rois de France, une scène décrivant les gestes et l'attention d'une mère pour son jeune enfant l'a marquée et comment cela guide ses actions aujourd'hui.

Enfin, fait intéressant, ces récits eux-mêmes sont souvent pris dans des réseaux de transmission. C'est parfois précisément un aîné des jeunes parents qui a transmis ces récits historiques. Ainsi, plutôt que de transmettre un savoir-faire de parent, une mère ou une tante transmet sa passion pour les récits historiques – et la parentalité est « dedans ».

Cette recherche a ainsi permis de montrer que, lorsque s'érodent les transmissions, les personnes ont des compétences qui leur permettent de chercher, dans leur environnement, des ressources symboliques qui se révèlent très pertinentes pour réfléchir aux événements qui leur arrivent, profiter des expériences d'autres personnes, élargir leurs répertoires d'action. Une des questions que l'on doit alors poser, c'est comment cela fonctionne-t-il ? En particulier, comment des récits et des images peuvent-ils faciliter des processus de construction de sens ?

b. Les jeunes adultes

Cette question m'a menée à un deuxième terrain, celui des dits « jeunes adultes » (Zittoun, 2006). La problématique des jeunes adultes ressemble à celle de la parentalité en cela que la recherche oppose souvent un mode « traditionnel » de passage à l'âge adulte, clairement marqué par un rite de passage, à une situation contemporaine, où la jeunesse est une période longue, au contour flou, dont on ne sait pas très bien définir la fin. On peut dire que c'est une période riche en transitions aux débouchés incertains.

J'ai là interrogé trente jeunes qui avaient vécu des changements importants comme un changement de pays, ou un arrêt de formation, c'est-à-dire qui avaient été récemment exposés à une situation d'incertitude. A nouveau, j'ai interviewé ces jeunes de manière approfondie, cette fois en me centrant sur le rôle des expériences culturelles dans leur vie, et en particulier dans des moments de changements comme ceux qu'ils pouvaient vivre.

J'ai analysé ces entretiens d'une part en les comparant, et d'autre part comme des études de cas, en les examinant de manière intensive à partir d'hypothèses théoriques. Je me suis aidée d'un outil informatique qui s'appelle atlas.ti et qui facilite la codification. J'ai ainsi pu mettre en évidence un modèle théorique à partir des cas, que j'affinais en le mettant à l'épreuve d'autres cas.

Je vous décrirai rapidement deux dimensions de ce modèle qui permettent de classer la diversité d'usages de ressources symboliques. Une première dimension est temporelle. L'usage de ressources symboliques permet d'étendre la sphère temporelle que nous vivons, en reliant l'ici et maintenant au passé ou au futur. Ainsi, Anne, comme de nombreux jeunes adultes qui s'installent dans une ville universitaire, a pris avec elle des textes qu'elle a lus très souvent. Lorsqu'elle se sent un peu perdue, ou incertaine, elle va relire ces textes, qui lui permettent de retrouver des émotions passées, et de se relier à l'époque de ses autres lectures. Ainsi arrive-t-elle à construire une continuité dans sa propre histoire, au-delà des événements causés d'incertitude. L'usage de ressource symbolique permet aussi d'étendre la sphère de notre expérience vers le futur. Plusieurs jeunes personnes racontent comment, avant de devoir voyager ou déménager vers un pays qu'elles ne connaissent pas, elles se mettent à lire des romans de ce pays, ou voir des films qui représentent ce pays. Par exemple, Wolf me

racontait comment son voyage en Russie avait été préparé par la lecture de « Guerre et Paix » de Tolstoï. Ces récits lui ont permis de développer des représentations de lieux de la Russie qui servent de décor au récit, comme certaines villes ou le lieu de la bataille de Borodine. Wolf raconte aussi qu'une fois en Russie il a effectivement visité ces lieux.

Ainsi, là où les personnes font face à un avenir incertain, c'est-à-dire pour lequel ils n'ont pas de représentations claires, le texte peut être utilisé comme ressource symbolique pour générer des représentations. Lorsque celles-ci sont générées, le futur se peuple d'expériences possibles. Ces représentations du futur, de fait, vont ensuite canaliser ou guider les expériences réelles que vont faire les gens.

Une autre dimension importante pour comprendre comment fonctionnent les usages de ressources symboliques, est une dimension que l'on peut appeler « distanciation » de l'expérience. Comme d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales, les psychologues s'intéressent aux liens entre corps et esprit. Dans la perspective socioculturelle, c'est précisément la médiation par les signes qui permet de faire le lien entre les expériences vécues de manière sensuelle ou « incorporée » et la pensée abstraite. La médiation sémiotique, ou médiation par signes est à la fois ce qui permet de nous distancer de l'expérience immédiate, et ce qui nous permet de nous y relier. La médiation sémiotique peut être plus ou moins élaborée et complexe. Ici je vous donne trois niveaux de distanciation que permettent des usages de ressources symboliques.

De nombreuses personnes aiment à écouter des musiques spécifiques dans certains moments particuliers. Elles disent alors qu'elles choisissent d'écouter la musique – la mélodie, le rythme – qui correspond à leur humeur. Elles disent aussi que les paroles des chansons leur paraissent refléter la manière dont elles se sentent, ou mettre en mots ce qu'elles ne sauraient se dire. Autrement dit, ces personnes vivent un état émotionnel de manière très physique, immédiat. La musique vient du dehors leur offrir comme un miroir sémiotique – qui met en mots et en notes ces expériences – et ce faisant, leur permet de se distancer de cette expérience. De manière un peu plus distante, d'autres personnes disent comment des situations de leur quotidien peuvent être éclairées par des ressources symboliques. Un jeune homme

catholique m'explique ainsi qu'il se trouve emprunté lorsque les très nombreux sans-abri de la ville lui demandent l'aumône ; il fait alors appel à ses lectures de la Bible, se représente l'attitude de Jésus Christ dans des situations semblables, et par la médiation de cette image issue du Nouveau Testament, il décide de donner l'aumône. Ici, la ressource symbolique permet d'interpréter la situation comme typique d'une catégorie de situation, et à partir de cette catégorisation, de décider de la suite de l'action à donner. Enfin de manière encore plus distanciée, de jeunes personnes développent des systèmes de valeurs très générales par la médiation de ces éléments culturels. Ainsi, un jeune homme amateur éclairé de films classiques hollywoodiens m'explique comment une longue fréquentation de ces films l'a probablement rendu plus romantique, c'est-à-dire capable d'attendre une fin heureuse aux événements. Ici les films ont servi de ressources symboliques à ce jeune homme pour définir un système de valeurs très générales. Evidemment, en général, ces médiations de différents niveaux sont mutuellement dépendantes ; un optimisme général peut amener les personnes à s'engager dans des actions à l'issue incertaine, à tolérer l'attente de l'avenir, à développer des émotions plutôt positives, et même à choisir certains éléments culturels plutôt que d'autres.

A partir de telles analyses, j'ai ainsi pu développer un modèle qui permet de montrer comment une personne utilise ses ressources symboliques, et aussi, qui permet de voir quelles modalités d'usages semblent le mieux soutenir ou faciliter le développement. A l'adolescence en l'occurrence, des jeunes qui arrivent à progressivement se distancer de l'expérience, et situer cette expérience dans une temporalité longue, semblent aussi plus facilement achever certaines des tâches typiques de la jeunesse de leur âge, comme celle de devoir développer leur propre système de valeur. De cette manière, on voit que l'efficacité des ressources symboliques vient de ce qu'elles permettent de « surplomber » les situations incertaines dans lesquelles se trouvent des personnes, et de les lier à des issues possibles.

Une question que cela pose est la suivante : s'il est vrai que des personnes peuvent faire de tels usages de ressources symboliques lorsqu'elles ont le choix des éléments, que se passe-t-il lorsque les ressources se font rares ?

c. *Vivre en temps de guerre*

La troisième situation dont je voudrais vous parler est celle des personnes qui vivent dans un pays en guerre. Là, les personnes sont d'une part soumises à une très grande incertitude ; mais en plus, les gouvernements visent souvent à contrôler les informations auxquelles les personnes auront accès : la propagande offre en effet des réponses censées réduire l'incertitude tout en créant plus de cohésion sociale.

Nous avons travaillé, avec mes collègues Alex Gillespie, Flora Cornish et Emma-Louise Aveling, sur un corpus constitué par des journaux intimes tenus par des jeunes femmes durant la Deuxième Guerre mondiale, en Angleterre (Gillespie, Cornish, Aveling, & Zittoun, 2008 ; Zittoun, Cornish, Gillespie & Aveling, 2008). Ceux-ci avaient été collectés à l'initiative d'une organisation d'anthropologues, Mass Observation, durant la guerre. Nous nous sommes concentrés sur les journaux de deux sœurs, que nous avons retranscrits. Nous avons analysé ces données à l'aide de l'outil atlas-ti, en confrontant systématiquement nos analyses, et en les examinant à la lumière des documents d'archives sur l'environnement des personnes.

Jeanne est une jeune Anglaise qui vit avec sa mère et sa sœur et s'occupe avec elles de la station d'essence familiale avec son petit magasin. Au début de la guerre, Jeanne, comme tous les Anglais du sud-est du pays, est informée que les Allemands risquent de bombarder leur île, et donc en particulier leur région très près des côtes. Imaginez les questions que se posent les personnes : Comment se préparer à un bombardement ? Où se cacher ? Que manger ? Dans son journal, Jeanne consigne exactement ce genre de questions, qu'elle se pose et qu'elle discute avec sa famille et ses voisins. Elle mentionne par exemple qu'elle a reçu une brochure du gouvernement qui dit comment choisir un abri ; la brochure devient ici la « grille de lecture » qui permet à la jeune fille de se repérer dans son environnement. On a ici un usage de ressources qui sert à guider des actions ici et maintenant en proposant des catégories pour penser.

Evidemment, le gouvernement n'a pas tout prévu. Et lorsque se pose la question de la conduite à adopter dans l'éventualité qu'un parachutiste allemand atterrisse sur le palier de la porte, la jeune fille rapporte comment tout le voisinage discute ensemble et

essaye de trouver une solution, et rapporte cette grande plurivocité des opinions. Elle montre aussi combien elle est critique en disant : « Je forme mes opinions en discutant avec les clients et les amis et avec mon propre bon sens » (janvier 1940, ma traduction). Lorsqu'elle attend ces premiers bombardements, elle écoute la radio officielle, la BBC. Mais comme elle sait que cette radio est propagande, elle écoute aussi une émission émise par les Allemands, où un pseudo général anglais, Lord Haw Haw, s'exprime du point de vue allemand. Evidemment, c'est tout autant de la propagande ! Mais voilà le commentaire de Jeanne : « Je ne crois qu'à moitié les nouvelles. J'aime entendre les deux côtés de l'histoire, c'est pour cela que j'écoute Lord Haw Haw et la BBC. Je pense que l'une est aussi vraie que l'autre et toutes les deux sont biaisées en leur propre faveur » (février 1940, ma traduction).

Plus tard dans la guerre, elle est amenée à travailler dans les champs – toutes les femmes étant appelées sur le « homefront », l'effort de guerre au pays. Jeanne, qui n'a jamais travaillé aux champs et est loin de chez elle, doit refaire sa vie. Elle fréquente dans sa région la bibliothèque publique, ce qu'elle fait durant toute la guerre. Elle décrit alors comment un roman de Richard Llewellyn, « Qu'elle était verte ma vallée », lui permet de donner sens à son environnement. Elle écrit : « Ce roman m'a fait un effet considérable, car maintenant que je travaille dans les champs j'apprécie davantage la proximité de la terre et les beautés de la vue en plein air dans la nature... » (octobre 1942, ma traduction). Il semble donc que Jeanne trouve un texte qui décrit en termes poétiques un environnement comme celui dans lequel elle vit ; elle a ainsi « les mots pour le penser », et en retour, cela semble lui permettre de faire l'expérience poétique de cet environnement qu'elle discerne avec plus de finesse.

On voit donc que, même dans les très grandes incertitudes des temps de guerre, une personne peut être critique par rapport à la diversité des sources et des messages que la société met à sa disposition, et peut même choisir ceux qui lui conviennent. Evidemment il y a certaines contraintes à cela : qu'un gouvernement tolère plus d'une émission radio, que les bibliothèques continuent à fonctionner. Mais est-ce que cette jeune fille est exceptionnelle ? Je ne crois pas : je crois qu'il y a quelque chose dans la plurivocité des messages sociaux qui nécessairement fait apparaître des contradictions, des conflits, des sens non univoques, et que c'est cette polyphonie du monde social

qui précisément appelle une distance critique et une capacité réflexive (évidemment encore faut-il tolérer cette polyphonie). Ceci m'amène à une autre question : comment une telle capacité à faire usage de ressources symboliques de manière critique se développe-t-elle ?

d. Développer l'usage de ressources symboliques

Dans la plupart des cas que j'ai étudiés, quand on examine comment une personne a commencé à s'intéresser à des romans, des films ou des chansons, on trouve une situation comme celle-ci :

Il y a toujours la personne, qui rencontre un élément culturel – un roman de Tolstoï, le cinéma hollywoodien, les romans historiques. Le plus souvent, il y a une autre personne derrière l'objet : la mère qui adore les romans russes, l'enseignant qui nous a parlé du cinéma, l'oncle qui a offert les bandes dessinées. Cette personne peut même être imaginaire, comme quand les adolescents admirent le chanteur « derrière les chansons ». Enfin il y a dans cet échange réel ou imaginaire un espace dans lequel le livre, ou le film, entre en résonance avec l'expérience de la personne, et donc prend un sens unique. Cela va enfin dépendre aussi du contexte : tolère-t-il ces explorations, ou le contrôle-t-il (par exemple sous un Etat totalitaire, le cadre fait pression sur le sens que les éléments culturels peuvent avoir) ? Lorsque l'on suit les trajectoires des usages de ressources symboliques d'une personne, on voit qu'ils entrent dans de telles configurations qui évoluent lentement.

Prenons l'exemple de Marie, une jeune fille que j'ai rencontrée alors qu'elle s'apprêtait à débiter une formation artistique (Zittoun, sous presse). Elle raconte que vers 8 ans, sa mère lui offre un album racontant l'histoire de Cendrillon. Elle adore ce livre, et surtout, trouve si beaux les dessins des robes... Elle se met à peindre avec passion des robes de princesses. Plus tard, sa mère l'emmène visiter des musées, et elle lui fait découvrir « les Danseuses » de Degas, qu'elle adore ! Elle raconte que sa grand-mère adorait la danse, et que de toute façon cela l'aurait rendue sensible à ce tableau. La voilà donc, sous la double médiation de sa mère et de sa grand-mère, à investir ces danseuses, leurs tutus roses... Arrive une phase où elle se met à dessiner les corps, et elle explique comment, probablement en rapport avec ces tableaux, elle développe cette capacité à dessiner les corps. Plus

tard, avec ses amies elle se mettent à faire un grand tableau d'elles grande nature et c'est encore une fois son expertise pour la peinture des corps qui apparaît. En parallèle, et probablement au travers de ces dessins de robes, de princesses et de danseuses, elle développe un talent pour la couleur. Dans le contexte scolaire ses enseignants reconnaissent ce talent et ainsi l'encouragent à entreprendre des études d'art.

Avec cet exemple j'ai donc essayé de montrer que nous pouvons faire des hypothèses sur la manière dont se développent les usages de ressources symboliques au cours du temps, au travers de modalités relationnelles qui permettent à la personne de définir et de prendre conscience du sens que des éléments culturels prennent pour elle.

4. Ouvertures : ressources symbolique et éducation

Nous avons vu qu'il n'y a pas de simple opposition entre tradition et échanges horizontaux : tous les usages de ressources symboliques que nous avons vus s'adosent aux traditions... mais s'en distancent, car elles prennent appui sur la polyphonie du monde social. Nous avons vu que les personnes pouvaient, par leur usage de ressources symboliques, donner sens à des situations, définir de nouvelles actions, développer une compréhension critique d'une situation. De tels usages de ressources rendent donc possibles des réponses créatives face à l'incertitude.

Nous avons observé ces phénomènes dans des situations très informelles d'apprentissage. Nous pouvons à présent utiliser ce savoir pour repenser des situations formelles. Nous pouvons ainsi nous demander si ces compétences à choisir de manière critique des ressources symboliques et à en faire usage peuvent se développer dans le cadre scolaire. Cette question est l'objet d'une recherche financée par le FNS que je mène actuellement en collaboration avec Michèle Grossen, de l'Université de Lausanne, et avec Christophe Matthey, Sheila Padiglia et Jenny Ros. Nous cherchons à préciser quels rapports des élèves du secondaire II nouent aux textes littéraires et philosophiques qu'ils rencontrent à l'école. Nous nous demandons à quelles conditions ces textes peuvent devenir des ressources symboliques que les jeunes peuvent utiliser pour penser à des problèmes qui se posent à eux.

Nous nous demandons notamment quel rôle les enseignants peuvent jouer dans ces dynamiques d'appropriation. Nous nous demandons aussi quelles sont les conséquences de tels usages de textes comme ressources.

Ainsi voyez-vous comment les travaux que je vous ai présentés s'inscrivent dans le cadre d'une investigation plus large, qui vise à mieux comprendre la pluralité des phénomènes éducatifs. Une telle démarche scientifique prend du temps. Elle est partie de l'observation d'un type d'apprentissage informel dans lequel s'engagent les personnes. Elle suppose d'abord que l'on documente et que l'on explique ce phénomène – et dans ce cas particulier, j'ai examiné des usages de ressources simples symboliques dans différents contextes, et je cherche à comprendre dans quelles conditions ils sont des outils de formation et d'apprentissage. Une telle démarche est également prise dans un réseau d'échanges scientifiques avec une communauté de chercheurs, qui peuvent valider ces observations, et s'engagent à développer des connaissances fiables (Zittoun, Baucal, Cornish & Gillespie, 2007). C'est seulement après que nous pouvons réfléchir, en collaboration avec les acteurs des milieux éducatifs concernés, aux implications directement éducatives de ces connaissances.

J'arrive donc à la fin de mon propos. Georges Steiner, dans un exposé qu'il a donné récemment à l'invitation de la Maison des littératures de l'Université de Neuchâtel, a énoncé : « La littérature est le subjonctif de l'homme. » Il me semble qu'il indiquait le rôle exploratoire de l'expérience littéraire, par laquelle les personnes peuvent ouvrir de nouvelles possibilités de compréhension et d'action. J'ai développé cette intuition dans le cadre d'une réflexion sur les phénomènes éducatifs. J'ai ainsi donné à voir que des personnes savent utiliser les éléments que la culture met à leur disposition pour en faire des ressources symboliques. Il s'agit maintenant de mieux comprendre les conditions qui permettent d'en faire de véritables moyens d'apprentissage et de développement, et de voir comment créer de telles conditions. Car de cette manière, les personnes peuvent faire usage de ce que la culture leur offre pour faire face à l'incertitude. En espérant que cette leçon vous en ait convaincu, je vous remercie pour votre attention.

5. Références

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gillespie, A., Cornish, F., Aveling, E.-L., & Zittoun, T. (2008). Living with war: Community resources, self-dialogues and psychological adaptation to World War II. *Journal of Community Psychology*, 36(1), 35-52.
- Hergé, (1954). *On a marché sur la lune*. Bruxelles : Casterman.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage.
- Zittoun, T. (2005). *Donner la vie, choisir un nom*. Engendrements symboliques. Paris :L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa, (Eds). *Cambridge handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (sous presse). How does an object become symbolic? Rooting semiotic artefacts in dynamic experiences. In B. Wagoner (Ed.). *Symbolic Transformations. The mind in movement through culture and society*. London: Routledge. n B. Wagoner (Eds), *Symbolic Transformation*. London: Routledge.
- Zittoun, T., Baucal, A. Cornish, F. & Gillespie, A. (2007). Collaborative research, knowledge and emergence, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 41(2): 208-217.
- Zittoun, T., Cornish, F., Gillespie, & Aveling, E. -L. (2008). Using social knowledge: A case study of a diarist's meaning making during World War II. In W. Wagner, T. Sugiman & K. Gergen (Eds.). *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations* (pp.163-179). New York: Springer.

R

apport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation

Septembre 2008– Août 2009

1 Membres de l'Institut de psychologie et éducation

1.1 Enseignement universitaire et recherche

Anne-Nelly Perret-Clermont, directrice de l'Institut, professeure ordinaire (en congé sabbatique au printemps 2009).

Tania Zittoun, directrice *ad interim* de l'Institut, professeure ordinaire

Heinz Gilomen, professeur associé

Michèle Grossen, professeure invitée

Pascale Marro, professeure associée

Jean-François Perret, professeur associé

Alexandra Bugnon, assistante-doctorante

Monica Del Percio, assistante-doctorante

Johann Gillioz, assistant-doctorant

Alaric Kohler, assistant-doctorant

Francesco Arcidiacono, post-doctorant

Alexia Forget, chargée d'enseignement

Jean-Pierre Fragnière, chargé d'enseignement

Deniz Gyger Gaspoz, chargée d'enseignement, doctorante

Jean-Pierre Gindroz, chargé d'enseignement

Sophie Lambolez, chargée d'enseignement, doctorante

Jonas Masdonati, chargé d'enseignement

Christophe Matthey, chargé d'enseignement, collaborateur scientifique FNS

Sara Greco Morasso, chargée d'enseignement

Geneviève Petitpierre, chargée d'enseignement

Luc-Olivier Pochon, chargé d'enseignement

Isabelle Probst, chargée d'enseignement

Charis Psaltis, chargé d'enseignement

Ingrid de Saint-Georges, chargée d'enseignement

Patrick Werquin, chargé d'enseignement

Céline Miserez, collaboratrice scientifique FNS, doctorante

Sheila Padiglia, collaboratrice scientifique UE (KP-Lab) et FNS, doctorante

Lysandra Sinclair-Harding, collaboratrice scientifique FNS, doctorante

Romain Boissonade, doctorant (cotutelle avec l'Université de Toulouse-le-Mirail)

Ismaël Ghodbane, doctorant

Marcelo Giglio, doctorant

Raffaella Rosciano, chargée d'enseignement, doctorante

1.2 Professeurs et chercheurs associés

Jean-Jacques Aubert, professeur ordinaire de philologie classique et histoire ancienne

Aleksandar Baucal, Université de Belgrade

Antonio Iannaccone, Université de Salerne

Nathalie Muller Mirza, Université de Lausanne

Tatyana Pushkareva, Ukrainian Scientific Institute of Gen. Forensic Psychiatry and Narcology

Uri Trier, ancien professeur invité

Vittoria Cesari Lusso, Université de la Suisse italienne

Valérie Tartas, Université de Toulouse

Flora di Donato, Université de Naples

1.3 Secrétariat

Marie-France Allaz, secrétaire de l'Institut de psychologie et éducation

2 Enseignement

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

En 2008-2009, l'Institut de psychologie et éducation comptait 336 étudiants (voir Annexe I) répartis pour la dernière année en neuf plans d'études: le pilier de BA de psychologie et éducation (PSYED) ; l'orientation « psychologie et éducation » du Master en sciences humaines ; la dernière année du pilier de BA en psychologie et du pilier de BA en sciences de l'éducation ; les étudiants du CFP en psychologie et en sciences de l'éducation, ainsi que les licences en psychologie, en sciences de l'éducation et interfacultaire.

Le cours de base destiné principalement aux étudiants de 1^e année BA PSYED se divisait à nouveau en quatre modules. Anne-Nelly Perret-Clermont a donné durant le semestre d'automne le module «Introduction aux études en sciences de l'éducation et à la psychologie» en alternance avec le module «Psychologie culturelle» donnée par Tania Zittoun. Les deux modules du printemps intitulés, «Psychologie sociale» I et II ont été assurés par Jonas Masdonati. Ismaël Ghodbane a remplacé Jonas Masdonati pendant deux séances (le 12 mars et le 07 mai 2009) au sein du cours de psychologie sociale.

Le cours «Introduction aux méthodes de recherche en psychologie et éducation» a été assuré par Alaric Kohler et Johann Gillioz. Après avoir été initiés théoriquement aux spécificités de la démarche de recherche, les étudiants ont mené leurs propres recherches, encadrés par les assistants. Les étudiants ont ainsi été sensibilisés aux difficultés inhérentes à tout travail de recherche et ont pu mettre en œuvre les connaissances et savoir-faire acquis lors tout au long de l'année.

Le cours «Savoir-faire académiques en psychologie et éducation» a été assuré par Jean-François Perret avec l'appui de Monica Del

Percio avec l'objectif d'initier les étudiants de première année aux pratiques d'études universitaires.

Jean-Pierre Fragnière a donné pendant le semestre d'automne 2008-2009 le cours «Action sociale et éducation». Le poids des questions liées aux politiques et à l'action sociales est devenu très significatif: les spécialistes des sciences humaines sont appelés à les reconnaître et à les connaître pour donner une dimension interdisciplinaire à leurs travaux.

Le cours «Introduction aux problématiques de la formation professionnelle» a été assuré par Jean-Pierre Gindroz. Il avait pour but de faire découvrir aux étudiant-e-s l'existence de la formation professionnelle et d'en signaler les aspects organisationnels les plus significatifs. Cette sensibilisation a ouvert des pistes de réflexion que plusieurs étudiants ont concrétisé par des approfondissements bibliographiques dans une autre langue ainsi que par des travaux personnels au niveau Master et CFP.

Jean-Jacques Aubert a donné le cours «Histoire de l'éducation dans l'Antiquité» qui avait notamment pour objectif de prendre la mesure de l'évolution d'un système éducatif sur le long terme et l'impact qu'il peut avoir bien au-delà du contexte social, culturel et politique qui l'a vue naître. Les participants ont exploré divers aspects de l'éducation dans le monde antique, dans une perspective critique et comparative.

Le cours «Evaluation des compétences des adultes : perspectives internationales» a été assuré par Patrick Werquin. Contrairement à une idée reçue, de nombreux adultes ne maîtrisent pas correctement l'écriture de la langue du pays dans lequel ils vivent. Ce cours avait pour but d'amener les étudiants à comprendre les enjeux sociaux, économiques et politiques liés à la non-maîtrise de la langue par les adultes.

Différents séminaires de «Textes fondamentaux» ont eu lieu durant l'année 2008-2009 à l'IPE. Ils ont permis aux étudiants de travailler à développer leurs compétences de lecture et d'analyse sur des textes en psychologie et éducation. Jean-François Perret a animé durant l'année deux séminaires de textes fondamentaux: « Les hommes et les technologies » et «L'éducation, entrée dans la culture» sur la base du livre de J. Bruner. Patrick Werquin a également donné deux «Textes fondamentaux», l'un sur « Insertion sociale et professionnelle des jeunes: le rôle du

diplôme » et l'autre sur «Les mesures d'aide à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes». Tania Zittoun a donné un séminaire de Textes sur l'ouvrage «Rêve, art et phantasme» de H. Segal, et Charis Psaltis en a animé un autre en anglais: «Readings in socio-cognitive psychology». Raffaella Rosciano a proposé «Le monde interpersonnel du nourrisson» de D. Stern pendant le semestre de printemps 08-09.

Le cours «Apprendre tout au long de la vie» d'Alexia Forget a été donné aux étudiants de 2^e et 3^e année. Il visait à analyser la diversité des formes éducatives qui participent aux parcours individuels de formation afin d'en dégager les enjeux sociaux, culturels, pédagogiques et économiques. Pascale Marro a dispensé un cours intitulé «Psychologie du développement affectif et relationnel» destiné aux mêmes étudiants. Il a traité du développement du nourrisson à l'adolescent en abordant la problématique d'un point de vue affectif et relationnel. Elle a également donné un autre enseignement intitulé «Difficultés d'apprentissage : aspects cognitifs et relationnels» pour des étudiants de BA et MA. Il traitait de la problématique des difficultés d'apprentissage d'un point de vue psychologique, affectif et social.

Geneviève Petitpierre a donné le cours «Enfants en situation de handicap» au semestre de printemps. Celui-ci a retracé l'origine de la notion de handicap jusqu'à son acception contemporaine afin de mieux cerner le rôle des concepts sur les mesures psychopédagogiques qui peuvent être proposées.

Le séminaire d'analyse psychosociologique de pratiques professionnelles et culturelles (APP) a été animé par Sophie Lambolez, au semestre d'automne 2008. Elle y a été remplacée par Raffaella Rosciano, au semestre de printemps, durant son congé maternité.

Au semestre d'automne, Sophie Lambolez (Raffaella Rosciano pour le semestre de printemps) était également l'interlocutrice des étudiants pour la gestion des stages ainsi que pour les aspects d'organisation des mémoires (de licence et master). Elle a aussi pu rencontrer les étudiants avancés et impliqués dans une recherche (un mémoire ou autre) dans le cadre du séminaire « Recherche et intervention : négociation des demandes et des contraintes ».

Le séminaire «Pluralité des sciences de l'éducation» a été assuré par Deniz Gyger Gaspoz avec la collaboration d'Alexandra Bugnon. Les étudiants ont approfondi, à travers la rédaction d'un portfolio, leurs parcours de formation et les compétences développées durant leurs études de bachelor. Celui-ci devait s'appuyer sur l'élaboration d'une carte conceptuelle (logiciel Cmaps) pour organiser la réflexion. Les étudiants ont ainsi été amenés à faire le point sur les connaissances acquises et sur leurs propres processus d'apprentissage et de formation.

Christophe Matthey a donné durant l'année le séminaire «Itinéraires». Les étudiants ont été amenés à rédiger un document qui retrace leur propre parcours de formation et présente la diversité des situations vécues comme formatives.

Tania Zittoun a animé, avec la collaboration de Francesco Arcidiacono, le cours «Exercices de méthodologie: théorie» dans lesquels sont intervenus Aleksandar Baucaal, Alaric Kohler, Christophe Matthey & Sheila Padiglia, Charis Psaltis, Ismaël Ghodbane, Heinz Gilomen, Raffaella Rosciano, Deniz Gyger Gaspoz et Sheila Padiglia. Elle a par ailleurs coordonné les «Exercices et terrains de méthodologie» qui offrent la possibilité aux étudiants de participer à un projet de recherche en cours à l'IPE. Ils ont été donnés par différents collaborateurs de l'institut :

- Francesco Arcidiacono a animé un exercice et terrain «Piaget revisité» et a offert des compétences pour mener une recherche sur le terrain et pour analyser de façon qualitative des situations d'apprentissage.
- Heinz Gilomen a assuré les modules sur les systèmes éducatifs. Les données de PISA ont été analysées par l'application de différents instruments de recherche empirique, afin de mieux comprendre quelques aspects du fonctionnement du système éducatif suisse.
- Sara Greco Morasso a donné le séminaire «Argumentation et formation» durant le semestre de printemps. Il visait à offrir aux étudiants la possibilité de se familiariser avec les stratégies argumentatives.
- Deniz Gyger Gaspoz a animé un Exercice et Terrain, «Adolescents en situation de mobilité internationale». Les étudiantes ont travaillé sur une partie des entretiens récoltés dans le cadre d'une recherche en cours sur la mobilité internationale à l'adolescence. Après avoir mis en

place en le cadre théorique, les étudiantes ont été amenées à créer une grille d'analyse et à l'utiliser pour analyser un corpus de données.

- Sophie Lambolez a dispensé, au semestre d'automne, deux « Exercices » et « Terrains » sur les thématiques suivantes : «Appréciation des cours et séminaires. Le point de vue des étudiant-e-s» et «La place des outils technologiques dans les cours et séminaires. Le point de vue des étudiant-e-s».
- Jean-François Perret a proposé durant l'année deux exercices et terrain, l'un sur «Comment analyser et interpréter les erreurs que font les élèves dans des tests de connaissance ?», et l'autre sur «Un jouet peut-il aider à comprendre la physique ?».
- Patrick Werquin a animé l'exercice et terrain «Déterminants individuels des choix de formation des adultes» dont l'objectif était de monter un projet de recherche de bout en bout afin de comprendre les enjeux dans son ensemble.

Dans le cadre des études à l'IPE, les étudiants doivent effectuer un «Approfondissement bibliographique dans une autre langue». Les étudiants prennent alors contact avec un-e enseignant-e de l'Institut pour les superviser dans ce travail. Durant le semestre de printemps, Jean-François Perret s'est occupé de superviser les étudiants.

Tania Zittoun a animé un séminaire sur la thématique des «Transitions» pour les étudiants en master. Avec la collaboration d'Anne-Nelly Perret-Clermont et Christophe Matthey, elle a également donné le cours «Perspectives générales» du programme de master. En collaboration avec Ellen Hertz, de l'Institut d'ethnologie, elle a animé un séminaire interdisciplinaire sur le don pour les étudiants de master. Dans ce cadre, le prof. Jaan Valsiner a fait une intervention, intitulée «The psychology of giving and receiving» le 12 mai 2009.

Anne-Nelly Perret-Clermont, Tania Zittoun et Isabelle Probst ont co-animé le cours «Colloque des mémorants». Isabelle Probst s'est principalement chargée de la partie «Démarches et épistémologie de la recherche». Le cours avait pour but d'accompagner les étudiants durant la réalisation de leur travail de mémoire.

Le cours «Fonctionnement du système éducatif dans un contexte international» a été assuré par Heinz Gilomen au semestre de printemps. En particulier, les systèmes d'indicateurs de l'éducation établis par l'OCDE et l'Union Européenne ainsi que les travaux suisses qui y sont relatifs ont été présentés, avec référence à divers projets internationaux comme DeSeCo (Définition et sélection des compétences clés), PISA (Compétences des élèves de 15 ans) et ALL (Compétences des adultes).

Sara Greco Morasso était chargée du cours «Argumentation et construction du savoir» lié au rôle des pratiques argumentatives dans les processus de co-construction des savoirs en contextes différents.

Jean-François Perret a donné le cours «Evaluation des dispositifs et des élèves» destiné aux étudiants du master. Son but a été de développer une démarche d'évaluation adaptée à un contexte institutionnel et pédagogique spécifique.

Le cours «Construction de connaissances et interactions sociales : un point de vue dialogique» a été donné par Michèle Grossen. Les étudiants de niveau master ont pu se familiariser avec le courant interactionniste et dialogique de la psychologie tel qu'il s'est développé à partir des travaux de L. Vygotski, G.H. Mead et M. Bakhtine.

Ingrid de St-Georges a assuré le cours «La communication multimodale en situation de formation». Il avait pour but de familiariser les étudiants aux théories de la multimodalité et de leur donner des repères conceptuels et méthodologiques leur permettant d'analyser le rôle joué par diverses ressources sémiotiques dans des situations d'enseignement-apprentissage variées, ainsi qu'à les sensibiliser à un regard critique sur le rôle et la place de différentes modalités de communication en situation de formation.

Luc-Olivier Pochon a donné le cours «Raisonnements dans l'analyse des données en psychologie et éducation». Le but du cours était d'analyser divers modèles et stratégies mis en œuvre en psychologie et éducation dans la construction d'expériences, le recueil de résultats et leur exploitation.

Francesco Arcidiacono (printemps 09) et Anne-Nelly Perret-Clermont (automne 08) ont participé à l'animation du séminaire

transversal MAPS «Objets partagés, perspectives croisées. Théories et méthodes en question».

Le colloque de recherche a été organisé par Anne-Nelly Perret-Clermont au semestre d'automne. Raffaella Rosciano a organisé et animé les colloques de recherches du semestre de printemps. Les invités suivants ont fait un exposé à cette occasion:

Jean-Pierre Deconchy (Université de Paris X): «Observation ou expérimentation: est-ce seulement un choix de méthode ?» le 23 octobre 2008.

Charis Psaltis (Université de Chypre): «Objectifying relations of co-operation: the case study of the Home for Co-operation in the United Nations Buffer Zone in Cyprus» le 30 octobre 2008.

Liudmila Obukhova (Moscow University of Psychology and Education): «Concept of action in Galperin's theory» le 4 novembre 2008.

Elena Yudina (Moscow University of Psychology and Education): «Position of adult and interaction with peers as a context of child development» le 4 novembre 2008.

Evariste Munyagisenyi (Moscow University of Psychology and Education): «Psychological conditions for African immigrants' adaptation in Russia» le 5 novembre 2008.

Katerina Polivanova (Moscow University of Psychology and Education): «Age-related child development: traditional and modern approaches» le 5 novembre 2008.

Natalia Shumakova (Moscow University of Psychology and Education): «Psychological principles of education of gifted children» le 6 novembre 2008.

Raffaella Rosciano (Université de Salerne et de Neuchâtel): «Emergence et développement du sens de la propriété chez l'enfant. Etude en cours des pratiques éducatives et des processus de prise de possession chez des enfants de 18-48 mois», le 20 novembre 2008.

Tania Zittoun (Université de Neuchâtel): «Textes littéraires et philosophiques à l'école secondaire: des ressources symboliques pour les adolescents ?» le 4 décembre 2008.

Frederic Cerchia (Université de Lausanne): «La métaphore et l'enfant: passage des panoramas» le 18 décembre 2008.

Francesco Arcidiacono (Université de Neuchâtel et Université de Rome La Sapienza): «La place des enfants autistes dans les conversations en famille. Pour une perspective anthropologique sous un éclairage culturel» le 19 février 2009.

Elvis Mazzoni (Université de Bologne): «E-learning 1.0 et 2.0: entre communautés virtuelles et social networks» le 2 avril 2009.

Andrée Tiberghien (Université Lyon 2, CNRS): «Efficacité d'un enseignement: Quels liens entre pratiques de classe et acquisitions des élèves ?» le 9 avril 2009.

Valérie Tartas (Université Toulouse-Le-Mirail): «Comment l'enfant entre-t-il dans les conventions sociales? Exemples de recherches en psychologie du développement» le 23 avril 2009.

Vittoria Cesari (Université de la Suisse Italienne): «La grand-parentalité: enjeux psychologiques et relationnels» le 30 avril 2009.

Fabrice Clément (Université de Genève): «L'habitus: approches théoriques et empiriques» le 7 mai 2009.

Ismaël Ghodbane (Université de Neuchâtel): «Le potentiel formateur du contexte techno» le 28 mai 2009.

2.2 Autres enseignements au sein de l'Université de Neuchâtel

Tania Zittoun est par ailleurs intervenue au sein de l'Université de Neuchâtel durant l'année 2008-2009:

- Zittoun, T. (2008). *L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale*, Université de Neuchâtel, 19 Novembre.
- Zittoun, T. (2009). *'Qu'elle était verte ma vallée', ou l'importance des ressources symboliques dans les transitions de la vie*. Conférence dans le cadre du cycle MAPS, Université du 3ème âge, Université de Neuchâtel, 12 mars.

Le séminaire «Psychologie de la relation», destiné aux étudiants du diplôme et du master en logopédie, a été donné par Anne-Nelly

Perret-Clermont avec la collaboration d'Alexandra Bugnon durant le semestre d'automne. Pascale Marro a remplacé Anne-Nelly Perret-Clermont, en congé sabbatique, durant le semestre de printemps. Pascale Marro a donné le cours de «Psychologie de la relation» à ce même public.

Dans le cadre du Secteur Qualité, Jean-François Perret a animé deux ateliers de didactique universitaire sur les thèmes: *Conduire un séminaire*, 4 mai 2009, et *Choisir une modalité d'évaluation continue des connaissances*, 25 mai 2009.

2.3 Enseignements dans le cadre de collaborations suisses ou européennes

Argupolis (Argumentation practices in context), est un nouveau programme ProDoc, soutenu par le FNS (PDAMP1-123089/1), et coordonné par les Universités de Suisse Italienne (Prof. Edo Rigotti), de Lausanne (Prof. Michèle Grossen), de Neuchâtel (Prof. Anne-Nelly Perret-Clermont), et d'Amsterdam (Prof. Frans van Eemeren), qui a débuté le 8 janvier 2009. Sara Greco Morasso, des Universités de Lugano et Neuchâtel, en est la coordinatrice et a notamment participé à l'enseignement du premier module organisé par le Prof. Edo Rigotti à l'Université de Suisse Italienne à Lugano (janvier 2009).

Lors du cours *Tecnica di osservazione del comportamento infantile*, Raffaella Rosciano a présenté la communication «L'osservazione al nido. Contributo della tecnologia video allo studio delle interazioni infantili intorno al possesso degli oggetti» à l'Università degli Studi de Salerno, le 5 novembre 2008.

2.4 Autres enseignements

Ismaël Ghodbane était chargé du cours de «Psychologie sociale» en formation d'Educatrices de l'Enfance (1^{ère} année) au semestre d'hiver, et dans celle d'Educatrices de l'Enfance en cours d'emploi (2^{ème} année) au semestre d'été, au Centre Pierre Coullery de La Chaux-de-Fonds.

Marcelo Giglio a enseigné la didactique de l'éducation musicale dans la formation des enseignants primaires et préscolaires de la HEP-BEJUNE (site de La Chaux-de-Fonds).

Heinz Gilomen a été chargé du cours de «Aspette des schweizerischen Bildungswesens im internationalen Vergleich» à l'Université de Fribourg.

Raffaella Rosciano a donné un cours de formation de 20 heures «Costruire l'integrazione scolastica e sociale attraverso l'apprendimento cooperativo» en faveur des enseignants d'école secondaire «Ferrajolo» de Acerra à Naples (novembre-février 2008). Raffaella Rosciano a également donné un cours de formation de 20 heures «Contesti educativi e rischio psicosociale: metodologie e tecniche» (octobre 2008) dans le cadre du projet SCHOLA2 à l'Università degli Studi de Salerne.

Tania Zittoun a assuré les deux enseignements suivants :

- Zittoun, T. (2009). *Transitions: quelles ruptures, quelles ressources?* Journée de formation dans le cadre des journées de formation permanente de l'IFFP, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (24 avril).
- Zittoun, T. (2009). *Transitions vers le monde du travail et ruptures d'apprentissage: mieux les comprendre pour mieux intervenir.* Deux jours de formation en collaboration avec Jonas Masdonati et Nadia Lamamra, CSFO (Centre suisse de services - Formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière), Canton de Vaud, IFFP Lausanne (7-8 mai).

3 Obtention de fonds de recherche

L'Institut de psychologie et éducation a continué à travailler sur le projet européen Minerva, et sur les fonds de recherche européens ESCALATE et KP-Lab. Les informations au sujet de ces projets figurent dans les chapitres suivants du rapport d'activités.

Sous la coordination du Prof. Edo Rigotti de l'Université de la Suisse Italienne, en collaboration avec les Universités de Lausanne et Amsterdam, Anne-Nelly Perret-Clermont et Francesco Arcidiacono sont co-requérants du programme doctoral Prodoc *Argumentation practices in context (Argupolis)* pour trois ans (dès janvier 2009) du Fonds national suisse de la recherche scientifique et de la CRUS (no 36 PDAMP1-123089).

Anne-Nelly Perret-Clermont et Francesco Arcidiacono, co-requérants, ont obtenu un subside du Fonds national suisse de la

recherche scientifique pour le projet «The development of argumentation in children's interaction within ad hoc experimental and classroom contexts» pour trois ans (dès juin 2009) (no 36 PDFMP1-123102).

Sheila Padiglia a obtenu un subside délivré par la commission Egalité de l'Université pour aider à l'avancée d'une partie du travail de sa thèse de doctorat.

Jean-François Perret a obtenu un subside de la Confédération pour conduire le projet «Décirer et mesurer la fécondité de la recherche en sciences humaines et sociales à partir d'études de cas». Ce projet s'inscrit dans le programme de coopération et d'innovation 2008-2011/Projet B-05 de la CRUS. Il est réalisé en partenariat avec les Prof. Ellen Hertz, Université de Neuchâtel; Anne Bielman, Université de Lausanne, et Edo Pogli, Université de la Suisse Italienne.

Le but de cette étude est de contribuer à l'élaboration d'une démarche méthodologique novatrice pour mesurer les performances de la recherche en sciences humaines et sociales (SHS). L'objectif est d'élaborer un système de description et de mesure permettant d'objectiver une composante clé de la performance d'une recherche, composante définie en termes de fécondité. Le projet se centrera sur la capacité d'engendrement qui caractérise une recherche féconde, avec une attention particulière à ce qu'elle peut susciter et dynamiser, aussi bien à court terme qu'à l'échelle de plusieurs années.

Tania Zittoun et Michèle Grossen ont obtenu une prolongation du Fonds national suisse de la recherche scientifique pour poursuivre et approfondir leur projet «Usages des textes philosophiques et littéraires comme ressource symbolique – Socialisation et développement des jeunes personnes à l'école secondaire».

4 Axes de recherche

L'Institut de psychologie et éducation s'intéresse à la diversité des situations de développement et d'apprentissage. Ses travaux ont des visées fondamentales et appliquées. Dans ce qui suit, nous identifions certains des axes qui ont organisé son activité scientifique de cette année; nous indiquons les personnes plus particulièrement expertes pour chaque axe, et détaillons les projets en cours.

4.1 Argumentation et apprentissage

Dans le prolongement des travaux passés sur le rôle des interactions sociales dans le développement de la pensée d'une part, et des recherches au sein des projets européens portant sur l'apprentissage des sciences et l'élaboration de nouvelles connaissances, un nouvel axe de recherche s'est progressivement dessiné autour de l'argumentation. En effet, l'étude de l'argumentation en contexte offre la possibilité d'examiner comment s'élaborent des formes de raisonnement qui ne sont pas uniquement «logiques» (au sens piagétien), ni purement individuelles, au sein de conversations visant à fonder des décisions ou jugements rationnels ou à élaborer des connaissances.

Un ouvrage vient d'être édité grâce aux contributions de collègues de plusieurs horizons théoriques et disciplinaires (Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) *Argumentation and education*. New York: Springer (Avec des contributions de Andriessen, J., University of Utrecht; M. Baker, CNRS, Paris; A. Iannaccone, Université de Salerne; N. Mercer, University of Cambridge; N. Muller Mirza, Université de Lausanne; A.-N. Perret-Clermont, Université de Neuchâtel; V. Tartas, Université de Toulouse le Mirail; A. Trognon, Université de Nancy; B. Schwarz, Université Hébraïque de Jérusalem). Il fait suite aux réalisations du projet «Argumentum» du Campus Virtuel Suisse (coordonné par le Prof. Eddo Rigotti, avec également les Prof. Franz Schultheis et Fabrice Clément de l'Université de Genève). Actuellement, le soutien du Fonds national de la recherche scientifique au programme doctoral interdisciplinaire «Argupolis» et au projet de recherche (Division 1) «The development of argumentation in children's interaction within ad hoc experimental and classroom contexts» donne une nouvelle impulsion à ces préoccupations.

Membres de l'IPE impliqués : Francesco Arcidiacono; Sara Greco Morasso; Céline Miserez; Nathalie Muller Mirza; Anne-Nelly Perret-Clermont; Lysandra Sinclair-Harding.

The development of argumentation in children's interactions within ad hoc experimental and classroom contexts

Lorsque le jeune «postdoc» Jean Piaget a séjourné au laboratoire d'A. Binet à Paris et y a étudié les «tests» d'intelligence,

récemment inventés, il s'est très vite montré critique envers cette approche. Selon Piaget, le raisonnement de l'enfant ne peut pas être évalué uniquement en fonction des réponses données par l'enfant à questions posées. Dans le but de mieux comprendre le fonctionnement du développement de la pensée de l'enfant, Piaget a ainsi développé une méthode, appelée «entretien critique» ou «entretien clinique», qu'il a ensuite utilisée dans la cadre de ses recherches sur le développement des opérations concrètes et formelles. En demandant aux enfants d'argumenter leurs propos, cette approche, caractérisée par des conversations entre un adulte et un enfant, permet, en effet, selon Piaget, d'étudier le raisonnement des enfants.

Dans nos recherches actuelles, nous revisitons ces «entretiens cliniques» ainsi que la thèse de Piaget, indiquant que les enfants argumentent en fonction de leur niveau cognitif. L'hypothèse sous-jacente à cela est que la compréhension de ce que les enfants ont sur ce qu'ils pensent ou disent est dépendante de l'interprétation qu'ils ont du contexte social dans lequel se situe la conversation. Ces éléments affectent ainsi leur possibilité d'argumenter et d'apprendre à argumenter. A partir de ces observations, nous nous pencherons sur un des postulats fondamentaux de Piaget, à savoir que l'argumentation joue un rôle central dans la manière dont l'adulte comprend l'enfant ainsi que dans la manière dont l'enfant comprend le monde. Ces investigations seront prolongées par l'examen des situations en classe dans lesquelles l'enseignant attend des élèves qu'ils argumentent.

Cette recherche est également l'occasion d'intensifier les contacts et les collaborations avec le Prof. Charis Psaltis de l'Université de Nicosie (Chypre) et de la doctorante Anna Zapiti qui a notamment pu participer à l'un des modules du programme doctoral Argupolis et faire un séminaire avec l'équipe de Neuchâtel (décembre 2008); et aussi avec le Prof. Aleksandar Baucal de l'Université de Belgrade qui est venu à Neuchâtel (mai et juin-juillet 2009) pour y travailler, ainsi que la doctorante Nevena Budjevec qui a également participé deux fois au programme doctoral (juin et septembre 2009) et à des séminaires de recherche

Sara Greco Morasso a approfondi les dynamiques argumentatives qui sous-tendent les processus d'apprentissage. En particulier, elle travaille sur l'analyse argumentative des interactions d'apprentissage, en considérant, d'une part, la structure de la

discussion critique, les schémas argumentatifs plus fréquents et les prémisses de nature «culturelle» liées à la compréhension du contexte scolaire et interpersonnel; et, d'autre part, en analysant les éventuelles erreurs et les processus manipulateurs qui pourraient être à l'origine de l'absence de progrès cognitif.

4.2 Transmissions des connaissances et pluralité des situations éducatives

L'Institut de psychologie & éducation cherche à rendre compte de la diversité des situations éducatives et de formation. Aujourd'hui, dans nos sociétés complexes, les personnes ne finissent jamais d'apprendre. Si les situations éducatives formelles (crèche, école, apprentissage, université) sont toujours les lieux d'apprentissage par excellence, la vie quotidienne offre une infinité de situations informelles d'apprentissage. En conséquence, il apparaît aussi que les connaissances qui sont objets de transmission se diversifient.

Membres de l'IPE impliqués : Francesco Arcidiacono; Alexandra Bugnon; Ismaël Ghodbane; Marcelo Giglio; Alaric Kohler; Raffaella Rosciano; Anne-Nelly Perret-Clermont; Jean François Perret.

Apprentissage dans des contextes pédagogiques de transfert de connaissances

Alexandra Bugnon a utilisé sa première année pour rédiger son projet de thèse. Ce dernier s'intéresse à la question du lien entre ce qui est couramment appelé la «théorie» et la «pratique». Cette question se trouve au cœur des problématiques de l'apprentissage et de la formation surtout lorsque des formateurs tentent de mettre sur pied des conditions de formation qui permettent aux apprenants de créer des liens avec les situations professionnels. Alexandra Bugnon travaille désormais à récolter des données sur différentes études de cas de formation en alternance.

Interactions enseignants-élèves et apprentissage créatif de la musique

Marcelo Giglio développe des démarches pédagogiques qui offrent une place aux démarches créatives des élèves en classe de musique. Il s'est en particulier engagé dans des observations des formes de collaboration des élèves lorsqu'ils composent une pièce

musicale; et à une détermination des rôles et actions que les enseignants peuvent entreprendre pour soutenir et enrichir cette activité créative des élèves. Il a construit et observé des séquences pédagogiques en Argentine, au Canada et en Suisse. Par la suite, il a donné les séquences consolidées à d'autres enseignants de l'Argentine, du Brésil et de la Suisse pour qu'ils puissent la réaliser avec leurs élèves. Il a pu observer les influences réciproques des formes de collaboration créative des élèves et des actions des enseignants.

Situations de malentendus dans des activités de didactique des sciences

Alaric Kohler poursuit son travail de thèse de doctorat sur la question du rapport complexe entre interactions sociales et apprentissage en situation naturelle d'apprentissage. Cette recherche a permis de développer une séquence didactique en physique, du niveau gymnasial, qui permet d'implémenter une approche de l'apprentissage des sciences stimulant un engagement des élèves dans l'expérimentation (inquiry) et l'argumentation. Les analyses des apprentissages des élèves s'intéressent en priorité aux échanges argumentés, et mettent en évidence les conceptions des élèves et leurs évolutions au fil des activités. Ces conceptions sont abordées avec une référence aux travaux piagétiens et à la philosophie des sciences, afin de relever les enjeux développementaux et épistémologiques des apprentissages demandés aux élèves.

La recherche s'insère également dans la problématique de l'implémentation d'une nouvelle pratique pédagogique dans un contexte d'apprentissage réel, et permet de s'interroger sur le rôle joué par les différents outils utilisés, notamment informatiques, et sur la collaboration dans l'activité de recherche entre le chercheur, l'enseignant-formateur, le programmeur informatique. En 2008-09, Alaric Kohler a terminé l'analyse des corpus audio et vidéo et commencé la rédaction des résultats.

Conversations en famille

Francesco Arcidiacono est intéressé aux processus de socialisation au langage au sein de la famille. L'idée de base est qu'à travers la participation aux interactions sociales les enfants

deviennent compétents dans leur contexte socioculturel. L'étude se fonde sur l'examen détaillé des interactions verbales entre les enfants et les parents dans une perspective d'analyse du discours et de la conversation.

Culture techno, apprentissage et intégration socioprofessionnelle

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

L'objectif de cette recherche est de comprendre comment des jeunes adultes apprennent, à travers leurs activités culturelles liées au monde de la musique électronique (DJaying, VJaying, production musicale originale par le biais d'ordinateurs), des savoirs liés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) mais également des savoirs sociaux, techniques, administratifs, organisationnels ou autres. Outre leur existence dans les activités observées, le devenir de ces savoirs est à questionner : il s'agit d'en comprendre les conditions de mobilisation, qui pourraient être liées à des processus d'apprentissage, mais aussi à des questions socio-identitaires, culturelles, affectives, et à la présence (ou l'absence) de soutiens sociaux.

Au bénéfice d'une bourse de doctorant du Fonds national suisse de la recherche scientifique auprès de du Prof. Annamaria Ajello du Département de psychologie des processus de développement et de socialisation de l'Université de Rome «La Sapienza», Ismaël Ghodbane a pu, appliquer la méthode des juges, afin d'optimiser la validité des résultats de l'analyse qualitative. Il a bénéficié d'échanges théoriques (théorie de l'activité, communautés de pratiques, mobilisation de connaissances, compétences) et méthodologiques. Ces avancées lui ont permis de publier deux chapitres dans des ouvrages collectifs.

La construction sociale des pratiques de propriété chez l'enfant

Raffaella Rosciano s'intéresse au développement du sens de la propriété chez l'enfant. La recherche vise l'étude simultanée des pratiques quotidiennes du jeune enfant et des pratiques éducatives des adultes, afin de comprendre comment les enfants partagent les objets de la vie quotidienne et construisent des rapports privilégiés avec certains d'entre eux. Elle observe et décrit les interactions entre enfants autour de la gestion et de la circulation des objets qui sont susceptibles d'acquiescer le statut d'objet personnel pour l'enfant et d'être définis comme tels (c'est-à-dire comme leur propriété) par les adultes. Des observations ethnographiques ainsi que des vidéos sont récoltées dans les lieux de vie quotidienne des enfants, notamment en famille et en crèche. Cette année a été consacrée à la rédaction et publication d'une partie des résultats.

4.3 Transitions

L'Institut de psychologie & éducation s'intéresse aux moments charnières dans les trajectoires de formation et de développement des personnes, et cherche à caractériser les processus de transition qui ont alors lieu.

Membres de l'IPE impliqués : Monica Del Percio; Deniz Gyger Gaspoz; Johann Gillioz; Anne-Nelly Perret-Clermont; Tania Zittoun

La transition école-travail et les réseaux sociaux

La recherche de doctorat de Monica Del Percio est consacrée aux dispositifs d'insertion professionnelle fréquentés par des jeunes sortant de la scolarité obligatoire. Ces offres transitoires sont apparues en Suisse depuis une quinzaine d'années avec le but de favoriser l'accès à la formation professionnelle initiale ou à l'emploi. L'objectif de cette recherche est l'analyse du profil des différents professionnels qui travaillent dans ces dispositifs afin de pouvoir comprendre quelles sont les pratiques et les stratégies qu'ils mettent en place pour soutenir la transition des jeunes de l'école au travail. En outre Monica s'intéresse aux réseaux sociaux des jeunes en transition, l'hypothèse étant qu'ils constituent des ressources qui peuvent les soutenir pendant cette période charnière de la vie.

Transitions dans les trajectoires de vie

Johann Gillioz a poursuivi son travail de thèse qui porte sur les événements perçus par les individus comme étant des «coïncidences». Cette exploration vise à mettre en évidence la façon dont les individus articulent diverses significations socialement partagées pour élaborer leur propre sens personnel. Il s'agira de montrer la manière dont cette construction de sens participe à la prise de décision dans des situations incertaines (les transitions) et ses répercussions potentielles sur la trajectoire de vie.

Mobilité internationale et adolescence

Deniz Gyger Gaspoz explore le domaine de la mobilité internationale par l'intermédiaire des adolescents qui y sont confrontés. Enfants de diplomates, fonctionnaires internationaux ou cadres de grandes entreprises, ils grandissent aux quatre coins du monde en fonction des affectations professionnelles de leurs parents. Sa recherche soulève notamment les questions suivantes: Comment les adolescents gèrent-ils leurs nombreuses itinérances? Quelles stratégies mettent-ils en place pour y faire face ? Sur quelles ressources peuvent-ils compter ?

Etudes de cas de dispositifs de transition

Tania Zittoun s'intéresse aux dispositifs institutionnels susceptibles de favoriser ou d'entraver des processus de transition. Cette année elle a dirigé plusieurs mémoires de recherche sur ces thèmes.

4.4 Médiations symboliques de la pensée

Ce qui soutient la pensée et l'apprentissage des personnes n'est pas toujours aussi rationnel que l'on tend à le penser. L'Institut de psychologie & éducation s'intéresse aux médiations symboliques de la pensée, en particulier, au rôle de l'imaginaire, de l'art et de la fiction.

Membres de l'IPE impliqués : Christophe Matthey; Sheila Padiglia; Anne-Nelly Perret-Clermont; Tania Zittoun.

Imaginaire et science

Dans le prolongement des recherches «Escalate» sur l'argumentation dans l'éducation scientifique, Sheila Padiglia effectue son doctorat sur l'imaginaire dans l'enseignement des sciences. Cette deuxième année a permis de commencer à constituer un petit corpus d'entretiens effectués auprès d'experts en astronomie et/ou de questions scientifiques.

Usages des textes philosophiques et littéraires comme ressources symboliques – Socialisation et développement des jeunes personnes à l'école secondaire (SYRES)

L'adolescence et la jeunesse sont souvent des périodes durant lesquelles les personnes remettent en question leur identité, leur passé et leur futur, et leurs relations aux autres et au monde. Parfois, des romans, des chansons, des films ou des pièces de théâtre peuvent les aider à réfléchir aux questions qui se posent à elles; ceux-ci sont alors utilisés comme ressources symboliques. À l'école, les cours de philosophie et de littérature les exposent notamment à des textes qui peuvent être pertinents pour les questions que de jeunes personnes se posent. Le but de cette recherche est d'examiner si, et à quelles conditions, les personnes peuvent utiliser les textes philosophiques et littéraires rencontrés en classe comme ressources symboliques. Cette recherche est menée en collaboration avec la Prof. Michèle Grossen de l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne. Les collaborateurs scientifiques de ce projet sont Christophe Matthey et Sheila Padiglia à Neuchâtel, et Jenny Ros à Lausanne. Cette année a été dédiée à l'analyse des données et à la rédaction des rapports.

4.5 Médiations sociotechniques des interactions

Depuis que l'on a cessé de considérer que les apprenants étaient des penseurs isolés pour mieux tenir compte de leur environnement socio-technique, on se rend compte que rares sont les activités professionnelles, les relations interpersonnelles, les efforts de mémoire et les activités d'apprentissage, qui ne sont pas médiatisés par des outils et des techniques. Leur prise en compte explicite apparaît comme de plus en plus fondamentale à l'Institut de psychologie et éducation.

Membres de l'IPE impliqués: Francesco Arcidiacono; Alexandra Bugnon; Deniz Gyger Gaspoz; Marcelo Giglio; Alaric Kohler; Sophie Lambolez; Nathalie Muller Mirza; Jean-François Perret; Anne-Nelly Perret-Clermont; Raffaella Rosciano.

Interactions à distance

Sophie Lambolez s'intéresse aux situations d'assistance-dépannage informatique par téléphone et, en particulier, aux conversations qui se mettent en place entre les experts (ou techniciens) et les utilisateurs (ou clients). Son objectif est d'appréhender les enjeux de ces conversations asymétriques et distantes. Pour cela, elle étudie, plus particulièrement, la structure générale (ou script) des appels et ses différentes séquences; le contrôle du dialogue par l'expert; les activités de gestion du problème et celles de gestion du dialogue; les connaissances et compétences des partenaires de ce type d'échange non symétriques, mais distribuées et complémentaires : l'appelant est un informateur.

L'objectif de cette recherche est, à la fois, de mieux comprendre la complexité de ces interactions (perspective de conseil et de formation), mais également de mieux saisir le rôle du technicien dont la mission est de résoudre le problème de l'appelant mais sans lui apprendre à le faire. Il s'agit donc d'une situation différente d'une situation didactique; cet aspect ouvrant aussi, par effet contraire, des perspectives pour une revisitation des situations à intention didactique.

Interactions sociales en présence et à distance et développement régional.

Pascale Marro et Anne-Nelly Perret-Clermont

Les recherches conduites par l'Institut dans le cadre des projets de développement régional «Poschiavo» et «MovingAlps» ont essayé de cerner comment se négociaient les décalages inévitables entre les représentations des experts, porteurs notamment des nouvelles technologies de communication, et celle des membres des groupes

d'activités de ces vallées a la recherche de soutiens à l'innovation pour surmonter les problèmes de distance qui freinent le développement économique et peinent à retenir les jeunes générations sur place. Les travaux concernant la vallée de Poschiavo ont été édités et mis en ligne sur Rerodoc.

Produire et faire circuler des connaissances : Projet KP-Lab du 6ème programme-cadre européen

Dans les contextes de la formation et du travail, individus et connaissances se déploient souvent dans des lieux différents, circulent et sont investis dans des processus de développement et de création. Le projet «Knowledge-Practices Laboratory», dirigé par le Prof. K. Hakkarainen de l'Université d'Helsinki (6ème Programme-cadre de la Commission Européenne) auquel participe l'Institut de psychologie et éducation, a pour but d'étudier les pratiques de création, de partage et de circulation de connaissances sur les lieux de formation et de travail. Il s'agit également d'examiner les rapports entre formation théorique et stages et la manière dont ces pratiques sont affectées ou renouvelées par les développements dans le domaine des technologies de la communication et de l'information. Le projet vise aussi, grâce à des équipes interdisciplinaires, à développer et à mettre à disposition de groupes professionnels des paradigmes pédagogiques intégrant de façon fonctionnelle des systèmes d'outils modulaires, flexibles et extensibles facilitant les pratiques de collaboration, de transmission et de partage de connaissances.

A Neuchâtel, l'intérêt s'est porté notamment sur l'utilisation d'outils (plateformes, wikis, forums, enregistreurs, microworlds et Digalo) et sur l'utilisation de la vidéo dans la recherche et la formation. Une attention particulière a été portée notamment à la formation des étudiants, à la réflexion sur leurs pratiques de « néo-experts » en stage (de logopédiste, professeur de musique ou de physique, etc.). Un autre thème émergent important est celui de l'impact de la disponibilité d'enregistrements vidéo de longue durée sur le mode de travail des chercheurs doctorants. L'équipe a reçu la visite de Jakko van der Pol (Université d'Utrecht) et a interagi régulièrement avec les autres équipes du projet à travers l'Europe.

Outils pédagogiques et handicap

Geneviève Petitpierre a co-dirigé une recherche visant la prévention de maltraitance en institutions (subside FNS DORE 13DPD3-113663). L'étude a été menée en collaboration avec Manon Masse (HETS-ies). Elle a permis de recueillir les représentations sur le sujet de personnes avec une déficience intellectuelle, de parents et de professionnels de l'éducation.

4.6 Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'étude du développement et de l'apprentissage

La diversité des situations de formation et des processus de développement des personnes demande que l'on questionne constamment les cadres théoriques avec lesquels on les aborde. Elle demande aussi que l'on réfléchisse toujours à l'adéquation entre méthodes, outils et travaux. Parallèlement à ses travaux, l'Institut de psychologie et éducation poursuit une recherche méta-réflexive sur la nature des connaissances produites.

Membres de l'IPE impliqués: Alaric Kohler; Anne-Nelly Perret-Clermont; Tania Zittoun.

5 Participation à des rencontres scientifiques et écoles d'été

Alaric Kohler, Alexandra Bugnon, Monica Del Percio, Sheila Padiglia, Marcelo Giglio, Johann Gillioz et Christophe Matthey ont participé le 14 novembre 2008 à une journée de l'Ecole Doctorale des Sciences de l'Education, à l'Université de Lausanne, intitulée «Interactions sociales et construction de connaissances : Approches méthodologiques des interactions sociales en situation d'apprentissage».

Alexandra Bugnon s'est rendue à Espoo en Finlande du 21 au 22 octobre 2008 pour assister à l'Assemblée générale du projet KP-Lab. Elle a également participé au workshop du WP8 qui s'est tenu le 23 octobre 2008.

Monica Del Percio a participé à l'université d'été internationale «Concepts, méthodes et outils de la recherche en éducation» du 10 au 13 juin 2009 à Genève organisée par l'Ecole Doctorale des Sciences de l'Education.

Jean-Pierre Gindroz a participé à la journée spéciale organisée le 12 mars 2009 à Yverdon par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle sur le thème «Rupture du contrat d'apprentissage : nouveau départ ou galère ?».

Alaric Kohler a suivi le Séminaire international Vygotski qui a eu lieu du 16-18 octobre 2008 à l'Université de Genève, sur le thème «Une science du développement est-elle possible ?».

Jean-François Perret est membre du comité de pilotage du programme transversal «Soft skills dans la formation doctorale» mis en œuvre par le secrétariat de la CUSO et a participé à la 2^{ème} journée (31 octobre 2008) des programmes doctoraux CUSO, organisée à l'Université de Lausanne sur ce thème: «Soft skills : pour qui ? pourquoi ? comment ?».

En tant que membre du comité scientifique de l'Ecole doctorale en sciences de l'éducation, Jean-François Perret a représenté l'Institut de psychologie et éducation au cours de l'année 2008-09. Il a participé aux séances du comité qui s'est réuni une fois par mois à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

Jean-François Perret a également participé le 30 avril 2009 à une rencontre romande des Centres d'appui au e-learning (CCSP) sur l'apport des e-portfolios pour l'évaluation des compétences acquises chez les étudiants. Il était aussi présent au Symposium européen: «Evaluative Practices in Higher Education» organisé à l'Université de Fribourg (5 juin 2009).

Anne-Nelly Perret-Clermont a participé au colloque «FUROR» à Neuchâtel, du 22 au 25 juin 2009. Elle a également assisté à la séance d'ouverture (Lugano, 8-9 janvier 2009) et à la session «Argumentation and framing in collective activities» (Crêt-Berard, 11-12 juin 2009), du programme doctoral Argupolis.

6 Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Arcidiacono F. (2009). *Socialization processes within family frameworks: the role of argumentation*. «Argumentation and framing in collective activities». Exposé dans le cadre du programme doctoral «Argupolis. Argumentation practices in context», Puidoux (Suisse), 12 juin 2009.

Arcidiacono, F. (2009). *La place des enfants autistes dans les conversations en famille. Pour une perspective anthropologique sous un éclairage culturel*. «Colloque de recherche», Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel (Suisse), 19 février 2009.

Arcidiacono, F. (2009). *Pratiques de socialisation dans les familles: le conflit verbal entre parents et enfants*. Colloque «Acquisition/interaction, Centre de Linguistique Appliquée, Université de Neuchâtel (Suisse), 14 mai 2009.

Ghodbane, I. (2009). *Techno music: informal learning and socioprofessional integration*. Communication à la 13^e conférence biennale de l'European Association for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, 25 - 29 août 2009.

Giglio, M., & Schertenleib, G.-A. (2009). *Rencontre entre recherche et formation lors du développement d'un outil didactique dans le domaine de la créativité en éducation musicale (expérience)*. Communication au 78^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir – Acfas, Université d'Ottawa, 10 au 14 mai 2009.

Giglio, M., Joliat, F., & Schertenleib, G.-A. (2008). *Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation*. Communication présentée aux Journées francophones de recherche en éducation musicale, Université d'Ottawa, 7-9 mai 2009.

Giglio, M., Kohler, A., Chabloz, B., Bugnon, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2009). *Engendrer et transmettre du savoir: Deux dispositifs de recherche dans le cadre de l'activité de formateur HEP*. In Wentzel, B. (Chair), *Pratiques de recherche dans les Hautes Ecoles Pédagogiques et professionnalisation de l'enseignement*. Symposium conduit au Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Zurich, Suisse, 29 juin-1 juillet 2009.

Giglio, M., Schertenleib, G.-A., & Joliat, F. (2009). *Création collective à l'école: mise au point d'un outil de formation*. Communication présentée au Vème Colloque sur la

recherche dans les HEP, Alta Scuola Pedagogica, Locarno, 23 - 24 avril 2009.

Greco Morasso S. (2009). *La mediazione come dialogo ragionevole*. Conférence à l'occasion de l'Assemblée annuelle de l'Associazione Ticinese della Mediazione (ATME), Lugano, 17 juin 2009.

Grossen, M., Lempen, O. & Zittoun, T. (2008). *The use of literary text as symbolic resources in young people in secondary school*. «Literacy: Research Field and Challenge for Education» / «Literalität: Forschungsfeld und Bildungsaufgabe». Centro Stefano Franscini, Monte Verità, Ascona, 24 – 29 Août 2008.

Joliat, F., Schertenleib, G.-A., & Giglio, M. (2009). *Comment rendre un enseignant créatif dans la mise en œuvre d'une activité musicale créative en classe. L'exemple de la prosodie vocalisée*. Poster présenté au Congrès de la Société Suisse de Recherche en Education, Université de Zurich, 29 juin au 1 juillet 2009.

Kohler, A. (2009). *Interlocutory analysis of a collective task around a single computer*. Communication présentée à la 10th Anniversary Inter-University Graduate Conference, London, Angleterre, 22-23 mai 2009.

Matthey, C & Padiglia, S. (2008). *Le projet SYRES: un exemple de triangulation des données*. Communication dans le cadre du cours de méthodologie, Université de Neuchâtel, 27 novembre 2008.

Monaco C., Arcidiacono F. (2009). *Sharing multimediality within Italian middle class families*. 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, 25-29 août 2009.

Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.N. (2008). *Theory informed design and expanding learning in pupils, teachers and researchers. Lessons learned from case studies in the*

teaching of argumentation. Communication au Congrès ISCAR, San Diego (USA), 9-13 Septembre, 2008.

Padiglia, S. (2009). *Etudier l'imaginaire: une investigation méthodologique*. Communication dans le cadre du cours de méthodologie, Université de Neuchâtel, 2 avril 2009.

Perret-Clermont A.N. (2009). *Points de vue*. Allocution au 25e anniversaire du Prix Latsis national à l'invitation du Fonds national suisse de la recherche scientifique, Berne, 15 janvier 2009.

Perret-Clermont A.-N., Arcidiacono F. (2009). *Argumentation in the piagetian interview as collaborative thinking*. 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, 25-29 août 2009.

Perret-Clermont A.-N., Arcidiacono F. (2009). *What is that develops, according to Piaget? A revisitation in search of alternatives and a rediscovery of tools, mediations and partners*. Biennial Conference of the International Society for Theoretical Psychology (ISTP), Nanjing University (China), 15-19 mai 2009.

Perret-Clermont, A.-N. & Perret, J.-F. (2009). *Is a technical school a bridge between school and work? A Case study*. Communication dans le cadre du symposium «Identity dynamics in transitions» organisé par Tania Zittoun et Laurent Fillietaz. Research on vocational education and training conference, Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training, Bern/Zollikofen, 25-27 mars 2009.

Perret-Clermont, A.N. & Tartas, V. (2009). *Socio-cognitive conflict: a concept to bridge major theories of cognitive development*. Communication au symposium «Social interactions in learning» au 11^{ème} Congrès de la Société Suisse de Psychologie, Neuchâtel, 19-20 août 2009.

Perret-Clermont, A.N. (2008). *Discussion du symposium School context is analyzed by looking at different angulations* organisé par Maria Beatrice Ligorio (Université de Bari, Italie)

et Annamaria Ajello (Université de Rome) au Congrès ISCAR, San Diego (USA), 9-13 Septembre, 2008.

Perret-Clermont, A.N. (2008). *The intellectual origin and development of the genetic epistemology of Jean Piaget* Doctoral school in educational Sciences Research traditions in the study of learning and development: cognitive, pragmatist and socio-cultural perspectives. Theoretical and methodological implications. Université de Göteborg, 14 octobre 2008.

Perret-Clermont, A.N. (2008). *Pluralités culturelles: expériences et recherches*, exposé à la Deuxième rencontre avec une délégation du Conseil de l'Europe «Cités interculturelles»: vers une politique municipale interculturelle, organisée par le Service du Délégué aux étrangers à La Chaux-de-Fonds, 6 novembre 2008.

Perret-Clermont, A.N. (2008). *Jean Piaget (and Vygotsky) as seen from Neuchâtel today* Faculty of Education, University of Cambridge, 11 novembre 2008.

Perret-Clermont, A.N. (2008). *Pourquoi apprend-on? De qui apprend-on? Avec qui argumente-t-on?* Exposé aux rencontres scientifiques, Maison d'analyse des processus sociaux, Université de Neuchâtel, 16 décembre 2008.

Perret-Clermont, A.N. (2009). *Emotions and cognitions in the young Jean Piaget. A post-vygotskian look on the development of Jean Piaget and the roots of his theoretical choices*. Biennial Conference of the International Society for Theoretical Psychology (ISTP), Nanjing University (China), 15 au 19 mai 2009.

Perret-Clermont, A.-N. (2009). Discutante de la session du Special Interest Group 21 organisé par Ed Elbers et Guida de Abreu: « Learning and teaching in culturally diverse settings. Trends, gaps and priorities ». 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, 25-29 août 2009.

Petitpierre, G., Masse, M. & Delessert, Y. (2009). *Recherche action sur le thème de la prévention de la maltraitance institutionnelle: Considérations méthodologiques, éthiques et juridiques*. Symposium proposé lors de «6th Biennial Conference of the International Society of Critical Health Psychology, Pensée critique en psychologie de la santé», Lausanne, 8-11 juillet 2009.

Pontecorvo C., Monaco C., Arcidiacono F. (2009). *Argumentation within Italian «democratic» families*. 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, 25-29 août 2009.

Rosciano, R. (2008). *Rituali di appropriazione e pratiche d'attribuzione nei contesti di vita quotidiani dei bambini*. «XII Convegno Nazionale Psicologia dello Sviluppo» (AIP Sviluppo), Padova, 20-22 septembre 2008.

Rosciano, R. (2008). *Emergence et développement du sens de la propriété chez l'enfant. Etude en cours des pratiques éducatives et des processus de prise de possession chez des enfants de 18-48 mois*. Exposé dans le cadre des du colloque de recherche de l'Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel, le 20 novembre 2008.

Rosciano, R. (2008). *Posséder et partager, pratiques éducatives et enfantines autour du sentiment d'appartenance*. Exposé à l'équipe éducative de l'Espace de Vie Enfantine, Secteur universitaire de Genève, le 8 décembre 2008.

Rosciano, R. (2009). *La technologie vidéo au service de la recherche en sciences humaines: de nouveaux défis, de nouvelles perspectives*. Présentation dans le cadre des «Exercices de méthodologie: théorie», Institut de psychologie & éducation, le 19 mars 2009.

Zittoun, T. & Grossen, M. (2009). *Studying social interactions in a dialogical perspective: relating to literary and philosophical texts*. Communication invitée, Congrès EARLI, Amsterdam, 25-29 août 2009.

- Zittoun, T. (2008). *Discussion du symposium «Dialogical selves in developmental research practice*. Symposium organisé par P. Hviid, avec M. Hedegaard, Z. Beckstead et J. Valsiner, 5th Dialogical Self Conference, Cambridge, 24-29 août 2008.
- Zittoun, T. (2009). *The place of work in the transition to professional life*. Research on vocational education and training conference, Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training, Bern/Zollikofen, 25-27 mars 2009.
- Zittoun, T. (2009). *Culture and the Mind*. Conférence invitée, Schulze Interdisciplinary Fund, Life of the Mind Program, University of Northern Colorado, Greeley (CO), USA, 13 avril 2009.
- Zittoun, T. (2009). *Films, Novels, and Music as Symbolic Resources: How Young People use Cultural Elements in their Life Trajectories*. Conférence invitée, Schulze Interdisciplinary Fund, Life of the Mind Program, University of Northern Colorado, Greeley (CO), USA, 16 avril 2009.
- Zittoun, T. (2009). *How does an object become symbolic? Semiotic mediation in young people's uses of popular culture, The Bible, and other artefacts*. Conférence invitée, Schulze Interdisciplinary Fund, Life of the Mind Program, University of Northern Colorado, Greeley (CO), USA, 14 avril 2009.
- Zittoun, T. (2009). *Discutante du symposium invité du Special Interest Group 21* organisé par Ed Elbers et Guida de Abreu: «Students from immigrant families and their participation in school: identities and representations». 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, 25-29 août 2009.

7 Publications des collaborateurs de l'institut de psychologie et éducation

7.1 Publications internes à l'Université ou à d'autres Universités

- Fragnière, J.-P. (2008). La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. *Dossiers de psychologie et éducation*, Université de Neuchâtel, 65.
- Gilomen, H. (2008). Education supérieure – La Suisse en course de rattrapage. Une lecture des indicateurs de l'éducation. *Cahiers de psychologie et éducation*, Université de Neuchâtel, 44, 3-21.
- Gindroz, J.-P. (2008). Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. *Dossiers de psychologie et éducation*, Université de Neuchâtel, 64.
- Lempen, O., Matthey, C., Padiglia, S., Grossen, M. & Zittoun, T. (2008). *Les textes littéraires et philosophiques comme ressources symboliques : socialisation et développement chez des élèves de l'école secondaire II*. Brochure pour les élèves. Lausanne: Faculté des Sciences sociales et Politiques.
- Matthey, C., Padiglia, S. & Zittoun, T. (2009). *Usage de textes littéraires et philosophiques comme ressources symboliques: conditions d'établissement d'un sens personnel d'éléments culturels durant les interactions en classe*. Rapport n°1, projet SYRES, Université de Lausanne et Université de Neuchâtel.
- Milan, M. & Lambomez, S. (2008). Les stratégies de prise de rendez-vous par téléphone. Analyse de l'activité des opérateurs d'un centre d'appels en assurances. *Cahiers de psychologie et éducation*, Université de Neuchâtel, 44, 33-45.
- Perret-Clermont, A.-N., & Schwarz, B. (2008). Chapter 1: General Introduction. In B. Schwarz (Ed.), *ESCALATE: The white book* (pp. 4-9). Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem. <http://www2.unine.ch/psy/page7842.html>

Perret-Clermont, A.-N., Muller Mirza, N., Perret, J.-F., & Padiglia, S. (2008). Chapter 8: Description of the experimentations in Switzerland & Italy. In B. Schwarz (Ed.), *ESCALATE: The white book* (pp. 227-302). Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem. <http://www2.unine.ch/psy/page7842.html>

Ros, J. & Grossen, M. (2009). *L'objet de savoir et ses relations avec des éléments extérieurs à la classe en littérature, philosophie et culture générale à l'école secondaire II*. Rapport n°2, projet SYRES, Université de Lausanne et Université de Neuchâtel.

Schwarz, B., & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Chap. 10: Reflections & recommendations. In B. Schwarz (Ed.), *ESCALATE: The white book* (pp. 344-352). Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem. <http://www2.unine.ch/psy/page7842.html>

Zittoun, T. (2008). Symbolic resources in human development. *Cahiers de psychologie & éducation*, Université de Neuchâtel, 44, 47-63.

En outre, les travaux du projet de recherche *Psychosocial Process of Learning Within Distance Education* (FNS 5004-47956) ont pu être mis en ligne grâce notamment au soutien de Monsieur Karim Chèvre du Service des bibliothèques:

Marro Clément, Pascale; sous la dir. de Anne-Nelly Perret-Clermont; collab. S. Padiglia, S. Eichenberger. *Les processus de négociation au moment du lancement du Projet Poschiavo*. Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie. Document de travail du projet «Psychosocial Process of Learning Within Distance Education» n° 1, 2002. Version électronique : <http://doc.ero.ch/record/12355?ln=fr>

Padiglia, Sheila; sous la dir. de Anne-Nelly Perret-Clermont; collab. P. Marro. *Apprendre les NTIC en tant qu'entrepreneur: le cas*

des sept groupes de projet du développement régional. Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie. Document de travail du projet «Psychosocial Process of Learning Within Distance Education» n° 2, 2002. Version électronique: <http://doc.ero.ch/record/12354?ln=fr>

Marro Clément, Pascale; Padiglia, Sheila; sous la dir. de Anne-Nelly Perret-Clermont; collab. V. Debrot, C. Ragazzi. *Dynamique psychosociale au sein des groupes de projet de développement régional. Notes de travail*. Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie. Document de travail du projet «Psychosocial Process of Learning Within Distance Education» n° 3, 2002. Version électronique: <http://doc.ero.ch/record/12355?ln=fr>

Bausch, Luca; sous la dir. de Anne-Nelly Perret-Clermont. *Enjeux psychosociaux de l'émergence d'un nouveau profil professionnel: le cas de l'assistant de pratique en formation à distance. Notes de travail*. Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie. Document de travail du projet «Psychosocial Process of Learning Within Distance Education» n° 4, 2002. Version électronique: <http://doc.ero.ch/record/12356?ln=fr>

Poglia Miletì, Francesca; sous la dir. de Anne-Nelly Perret-Clermont. *Apprendre pour apprendre... ou pour construire l'avenir? Les retombées du Projet Poschiavo*. Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie. Document de travail du projet «Psychosocial Process of Learning Within Distance Education» n° 5, 2002. Version électronique: <http://doc.ero.ch/record/12358?ln=fr>

7.2 Publications externes à l'Université

Livres

Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) (2009). *Argumentation and education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Perret-Clermont, A.-N. (2008). *La costruzione dell'intelligenza nell'interazione sociale. (Traduction en italien de la Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale)* (A. Iannaccone, Trans. Edizione Carlo Amore ed.). Rome: Firera & Liuzzo Group.

Chapitres de livres

Ghodbane, I. (2008). Rave d'insertion. In M.-O. Gonseth, Y. Laville & G. Mayor (Eds.), *La Marque Jeune* (pp. 234-239). Neuchâtel: Musée d'ethnographie.

Ghodbane, I. (2009). Des jeunes entre école et emploi. In G. Brougere & L. Ullman (Eds.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp 105-116). Paris: Presses Universitaires de France.

Giglio, M. (2009). L'éducation musicale dans les sept cantons de Suisse romande: une étude comparative (G.-A. Schertenleib, Trans.). In M. Mellouki & A. Akkari (Eds.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. La recherche au service de la formation des enseignants* (pp. 219-225). Porrentruy: HEP-BEJUNE.

Giglio, M., Joliat, F., & Schertenleib, G.-A. (2009). Vers un développement de nouvelles activités didactiques à l'école: application de la recherche. In M. Mellouki & A. Akkari (Eds.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. La recherche au service de la formation des enseignants* (Vol. 7, pp. 227-223). Porrentruy: HEP-BEJUNE.

Giglio, M., Schertenleib, G.-A., & Jaccard, S. (2008). Musical improvisation and discussions among secondary school pupils: expanding the samples. In M. Baroni & J. Tafuri (Eds.), *Abstracts. 28th ISME World Conference Music at all ages*, (pp. 464-465). Bologne: International Society for Music Education.

Gilomen, H. (2009). Schlüsselkompetenzen für moderne Gesellschaften: Ein Beitrag zur Diskussion um Kompetenzmodelle. In U.M. Staudinger und H. Heidemeier

(Hrsg.), *Altern, Bildung und lebenslanges Lernen* (pp 233-247). Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Greco Morasso, S. (2009). The Argumentum experience. In N. Muller Mirza and A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education*. New York: Springer.

Masse, M., Petitpierre, G., Jossevel, J.-D. & Vidon, C. (2009). Prévention de la maltraitance en institution: Collaboration autour de l'élaboration d'un support pédagogique. In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin & M.-C. Haelywick, *Participation et responsabilités sociales: un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (pp. 642-659). Berne: P. Lang.

Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Dynamiques interactives, apprentissages et médiations: analyses de constructions de sens autour d'un outil pour argumenter. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 231-253). Bruxelles: De Boeck.

Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Introduction. In N. Muller Mirza & A.N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 1-5). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. In N. M. Mirza. & A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 67-90). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Perret-Clermont, A.-N. (2009). Introduction. In M. César & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings*. (pp. 1-12). Rotterdam: Sense Publishers.

Petitpierre, G. (2009). Maltraitance et déficience mentale: des démarches de prévention passive à la prévention participative. In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin & M.-C. Haelywick, *Participation et responsabilités sociales: un*

nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle (pp. 660-669). Berne: P. Lang.

- Rigotti, E. and S. Greco Morasso. (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource. In N. Muller Mirza and A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education*, (pp. 9-66). New York: Springer.
- Schertenleib, G.-A., & Giglio, M. (2009). Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande. In M. Mellouki & A. Akkari (Eds.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. La recherche au service de la formation des enseignants*. (Vol. 7, pp. 227-223). Porrentruy: HEP-BEJUNE.
- Zittoun, T. (2008). Children's uses of cultural objects in their life trajectories. In S. Salvatore, J. Valsiner, S. Strout-Yagodzynski & J. Clegg (Eds), *YIS. Yearbook of Ideographic science* (vol. 1, pp. 361-370). Rome: Firera Publishing.
- Zittoun, T. (2008). Tolstoï, la Bible et André the Giant : Les ressources que la jeunesse se donne. In M. O. Gonseth, Y. Laville & G. Mayor (Eds), *La marque jeune* (pp. 174-180) Neuchâtel: Musée d'ethnographie.

Articles dans revues à comité de lecture

- Arcidiacono, F. & Pontecorvo, C. (2009). Verbal conflict as a cultural practice in Italian family interactions between parents and preadolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (1) 97-117.
- Giglio, M., Joliat, F., & Schertenleib, G.-A. (2009). Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation. *JFREM 2009*, Université d'Ottawa, 1-21. http://www.jfrem.uottawa.ca/texte_jfrem2009_giglio_marcelo.pdf
- Greco Morasso, S. (2008). The ontology of conflict. *Pragmatics & Cognition*, 16 (3), 540-567.

- Maroni, B. & Arcidiacono, F. (2009). The conversational repair in Italian families: a practice of socialization. *Studies in Communication Sciences*, 9 (1), 101-126.
- Tabin, J.-P., Probst, I. & Waardenburg, G. (2008) Accidents du travail : la régularité de l'improbable. *Revue Interrogations, revue pluridisciplinaires des sciences de l'homme et de la société*, 6, 131-149. Retrieved June 26 2009 from <http://www.revue-interrogations.org/article.php?article=131>
- 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.
- Van Eemeren, F. H., Greco Morasso S., Grossen M., Perret-Clermont, A.-N., & Rigotti, E. (2009). Argupolis: A doctoral program on argumentation practices in different communication contexts. *Studies in Communication Sciences*, 9 (1), 289-301.
- Zittoun, T. (2008). La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance. *Education & Sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'Education*, 22(2), 43-56.
- Zittoun, T. (2008). Sign the gap: dialogical self in disrupted times. *Studia Psychologica*, 6(8), 73-89.
- Zittoun, T. (2009a). Cultiver la spiritualité : Le modèle éducatif de la Haggadah de Pessah, *La Chair & le souffle, Revue internationale de Théologie et de Spiritualité*, 4(1), 63-79.
- Zittoun, T. (2009b) La circulation des connaissances : un regard socioculturel. *Revue économique et sociale*, 67(2), 129-138.
- Zittoun, T., Gillespie, A. & Cornish, F. (2009). Fragmentation or differentiation: Questioning the crisis in psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43(2), 104-115.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for psychology of learning and

development. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 387-403.

Autres

Petitpierre, G. (2008). Ideas and methods for the rehabilitation of a department for children with profound intellectual multiple disabilities. Moscou: Bureau International catholique de l'enfance. http://www.bicecei.org/ewb_pages/a/actualites-bice-handbook-disability-russia.php

Rosciano, R. (2008). È mio e non si tocca! ... Ma come è difficile separarlo dalla sua "copertina di Linus"! Percorso di vita dell'oggetto transizionale nello sviluppo psico-affettivo del bambino. *Infanzia*, (5), septembre-octobre.

Rosciano, R. (2009). É mio! No, è mio! -Bambini dovete imparare a prestarvi i giocattoli.... *Ambienteinfanzia*, (5), janvier 2009.

Rosciano, R. (2009). Genitori e educatori al nido:difficoltà e possibilità di comunicazione reciproca. *Infanzia*, (1), janvier-février.

Zittoun, T. (2008). Speaking in tongues: Commentary on Cubero & de la Mata, *Culture & Psychology*, 14(4): 431-441.

8 Soutenances

8.1 Soutenances de mémoire

Fabrice Clément, de l'Université de Genève, a dirigé et examiné deux mémoires à l'Université de Neuchâtel :

- Nathalie Terrier, «Trisomie 21 et témoignage d'autrui: Les personnes adultes porteuses de trisomie 21 font-elles confiance au témoignage d'informateurs inconnus?», Mémoire de licence en psychologie, sous la direction du Prof. F. Clément (Université de Lausanne), le 19 mars 2009.
- Sophie von Niederhäusern, « La manière dont le Père Noël vit et disparaît pour les enfants», Mémoire de licence en

psychologie, sous la direction du Prof. F. Clément (Université de Lausanne), le 30 avril 2009.

Jean-François Perret a dirigé et examiné un mémoire de CFP à l'Université de Neuchâtel :

- Brigitte Bonhôte, «Analyse du groupe tutorat dans une formation infirmière», Mémoire de CFP, le 2 février 2009.

Anne-Nelly Perret-Clermont a dirigé et examiné un mémoire à l'Université de Neuchâtel :

- Michèle Knuchel-Bossel, «Rupture dans le quotidien et conduites parentales», Mémoire de licence en psychologie, le 5 février 2009.

Tania Zittoun a dirigé et examiné deux mémoires à l'Université de Neuchâtel :

- Elisabeth Houweling, «La perception des jeunes adultes qui dialoguent avec leurs parents de leur avenir professionnel», Mémoire de CFP, le 30 avril 2009.
- Céline Miserez, «La reprise de formation universitaire : les enjeux du développement adulte», Mémoire de master en sciences humaines et sociales, orientation psychologie & éducation, le 19 juin 2009.

Tania Zittoun a expertisé un mémoire à la Faculté de Théologie et de Sciences des religions de l'Université de Lausanne :

- Vivianne Richoz, «De l'efficacité d'une consultation ethnopsychiatrique sur une population victime d'abus spirituels : étude de cas». Mémoire de Master en sciences des religions, orientation psychologie de la religion, sous la direction du Prof. Pierre-Yves Brandt, le 16 juin 2009.

8.2 Soutenance de thèse

Sara Greco Morasso a soutenu et défendu avec succès sa thèse à l'Université de Suisse Italienne le 27 mars 2009: «Argumentative and other communicative strategies of the mediation practices».

Directeur de thèse: Eddo Rigotti. Experts extérieurs: Frans van Eemeren (Université d'Amsterdam) et Anne-Nelly Perret-Clermont.

9 Expertises et mandats externes

Jean-Pierre Gindroz a été invité le 15 mai 2009 à participer à l'inauguration officielle du Campus Arc 1 en qualité de fondateur et ancien directeur de l'ESCEA qui est à l'origine de la création de la Haute école de gestion ARC.

Sophie Lambolez, avec la collaboration d'Anne-Nelly Perret-Clermont, a étudié le dispositif de médiation par les pairs (c'est-à-dire par les élèves) mis en place au collège des Coteaux, à Peseux (d'avril 2007 à octobre 2008). Le rapport final d'évaluation sera publié début 2010.

Jean-François Perret a reçu un mandat du secrétariat de la CIIP pour analyser, dans la perspective d'une didactique intégrée, quelle est la situation de l'enseignement des langues anciennes au secondaire I en Suisse romande. Le mandat a été conduit au cours de l'année 2008-2009) en collaboration avec le Prof. J.-J. Aubert et un groupe de travail constitué de Mmes Sheila Padiglia (IPE, Université de Neuchâtel), Antje Kolde (HEP-Vaud) et Christine Muller-Tragin (Université de Fribourg).

Sur mandat du Bureau International catholique de l'Enfance (BICE), Geneviève Petitpierre assure la supervision scientifique de l'ouvrage collectif «Ideas and methods for the Rehabilitation of a department for children with profound intellectual multiple disabilities: The Sergyev Possad orphanage experiment 2006-2008».

Tania Zittoun fait partie des comités d'experts pour l'évaluation de projets soumis à la European Science Foundation.

Tania Zittoun est membre du groupe d'accompagnement du projet «Profils de connaissances/compétences», de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).

Tania Zittoun est membre du Conseil romand de la Recherche en Education (CRE).

Anne-Nelly Perret-Clermont a été invitée à participer à la Deuxième rencontre avec une délégation du Conseil de l'Europe «Cités interculturelles»: vers une politique municipale interculturelle,

organisée à La Chaux-de-Fonds, 6 novembre 2008 par le Service du Délégué aux étrangers.

10 Organisation de congrès et journées d'études

Ismaël Ghodbane a co-organisé et présidé (avec Laura Bonica de l'Université de Turin) le symposium «Joining Society. Empirical researches on social interaction and learning in youth», 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, 25-29 août 2009. Trois autres présentations ont été proposées par Viviana Sappa et Laura Bonica (Université de Turin), Filomena Parada (Université de Porto) et Elsa de Mattos (Université fédérale de Bahia). La professeure Lauren B. Resnick a tenu le rôle de discussant. L'objectif de ce symposium était de proposer des travaux de jeunes chercheurs autour des thématiques de l'apprentissage et de l'intégration des jeunes, et ce dans des contextes formels et informels, dans l'esprit de l'ouvrage collectif «Joining society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth» édité par A.-N. Perret Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, et B. Burge et sorti en 2004.

Anne-Nelly Perret-Clermont a co-organisé avec Anne Moen (Université d'Oslo, Norvège) au congrès ISCAR, San Diego (USA), 9-13 September, 2008, un symposium intitulé: *The many faces of standardization in quality management*, discuté par Paul S. Adler (University of South California, USA), avec des contributions de Thomas Winman (University West), Hans Rysted (University of Göteborg, Suède) Paul Spierings et John B. Rijsman (Université de Tilburg, Pays-Bas), Sturle Nes (Université d'Oslo, Norvège).

Anne-Nelly Perret-Clermont a été membre du Comité d'organisation du 10e Colloque de Logopédie, *Interactions, acquisitions et apprentissages*, Neuchâtel, 7-8 novembre 2008.

Anne-Nelly Perret-Clermont a organisé également le symposium invité *Social interactions in learning* au 11^{ème} Congrès de la Société Suisse de Psychologie, Neuchâtel, 19-20 août 2009, avec des contributions de Gabriel Mugny (Université de Genève), Valérie Tartas (Université de Toulouse), Fabrizio Butera (Université de Lausanne), Christine Pauli (Université de Zurich) et, dans le rôle de discutant, Felice Carugati (Université de Bologne).

Anne-Nelly Perret-Clermont et Clotilde Pontecorvo (Université «La Sapienza», Rome) ont co-organisé un symposium *Argumentation as collaborative thinking*, discuté par Ellice Forman (Université de Pittsburg), USA) au 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), Amsterdam, 25-29 août 2009, avec des contributions de Camilla Monaco (Université «La Sapienza», Rome) & Francesco Arcidiacono (Université de Neuchâtel), Baruch Schwarz (Hebrew University of Jerusalem, Israël), Nathalie Muller Mirza (Université de Lausanne), Christian Buty (CNRS, France) et Christian Plantin (Université de Lyon 2, France).

Tania Zittoun et Laurent Filliettaz ont organisé un symposium sur le thème *Identity dynamics in transitions*, avec des communications de L. Filliettaz (discutant), B. Duc, J. Masdonati et N. Lamamra, J.-F. Perret & A.-N. Perret-Clermont, et T. Zittoun, Research on vocational education and training conference, Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training, Bern/Zollikofen, 25-27 Mars 2009

Tania Zittoun a organisé un symposium international intitulé FUROR à l'Université de Neuchâtel, du 22 au 26 juin 2009, et qui a réuni une dizaine de chercheurs européens en psychologie sociale et culturelle pour esquisser des lignes de recherches et de collaborations futures. Le colloque a été financé à l'aide du budget d'installation que l'Université de Neuchâtel a accordé à T. Zittoun. Monica Del Percio a offert son aide à l'organisation pratique de la rencontre.

11 Activités d'édition

Francesco Arcidiacono a collaboré en tant que membre des comités de lecture des revues suivantes : *Cahiers & Dossiers de psychologie et éducatio* ; *European Journal of Psychology of Education*; *International Journal of Multiple Research Approaches*; *International Journal of Social Research Methodology*; *Rivista di Psicolinguistica Applicata*.

Anne-Nelly Perret-Clermont est membre des comités d'édition du *European Journal of Psychology of Education* et de *Mind, Culture and Activity* (USA). Elle est membre du comité de conseil du *British*

Journal of Educational Psychology. Elle est par ailleurs membre des comités de lecture des revues suivantes: *ASTER, Recherches en didactique des sciences expérimentales, Institut National de la Recherche Pédagogique*, Paris; *Analise Psicologica*, Portugal; *Cultural-historical Psychology* et *Digest Cultural-historical Psychology*, Moscou; *Didaskalia, Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques*, Université Laval et INRP, Paris; *Interaction & Cognition*, L'Harmattan, Paris; *Mind, Culture and Activity*, USA; *Raisons Educatives* de l'Université de Genève; *Rassegna di Psicologia*, Université «La Sapienza», Rome; *Outlines, Critical Social Research*, Danemark; *Education & Didactique*; *Travail et Formation en Education*; *Psicologia Culturale*.

Tania Zittoun est éditrice associée du journal *Culture & Psychology*. Elle est membre des comités éditoriaux des revues internationales suivantes: *European Journal for School Psychology*; *Integrative Behavioural and Psychological Science*; *International Journal for Ideographic Science*; *Journal of Integrated Social Sciences*; *Papers on Social Representations*.

Tania Zittoun est par ailleurs membre des comités de lecture des revues suivantes: *Archives Piaget, Cognitive Development, Culture & Psychology*; *European Journal of Psychology of Education*; *European Journal for School Psychology*; *Human Development*; *International Journal of Behavioral Development*; *Journal of Community and Applied Social Psychology*; *Journal of Constructivist Psychology*; *TRANEL*; *Theory & Psychology*; *Young - Nordic Journal for Youth Research*.

Tania Zittoun écrit également ponctuellement des recensions d'ouvrages pour les journaux suivants: *American Journal of Psychology*, *Culture & Psychology*, *Papers on Social Representations*, *Swiss Journal of Psychology*, *Teachers College Record*, *Theory & Psychology*.

12 Visiteurs, échanges, bourses

Ismaël Ghodbane a passé une année (décembre 2007 à décembre 2008) à l'Université «La Sapienza» de Roma auprès d'Annamaria Ajello, professeur au département de psychologie des processus de développement et de socialisation, ceci grâce à l'obtention d'une bourse de jeune chercheur du Fonds National Suisse de la Recherche. L'aide précieuse apportée par la Prof. Annamaria Ajello a consisté en une grande disponibilité au niveau du traitement des données, ainsi qu'un travail théorique autour des processus d'apprentissage informel et de la notion de compétence.

Jean-François Perret est allé à Cambridge du 9 au 12 novembre 2008. Il y a rencontré les professeurs Howe et Mercer et a animé des séminaires avec les doctorants en sciences de l'éducation de la Faculté d'éducation de Cambridge.

Federica Tarantino, en tant que représentante du Prof. Antonio Iannaccone (Université de Salerne), est venue à l'IPE, du 11 au 14 décembre 2008. Elle a rencontré Anne-Nelly Perret-Clermont pour examiner les possibles collaborations avec les étudiants post-grade sur des travaux sur l'argumentation. Elle a eu des séances de travail avec Francesco Arcidiacono autour de l'argumentation chez les enfants de 3 à 7 ans. Ils ont discuté de la création de possibles dispositifs de recherche et d'expérimentation. Elle a également rencontré différents doctorants de l'Institut.

Francesco Arcidiacono a participé aux rencontres scientifiques de l'Italian Center on Everyday Lives of Families («La Sapienza» Université de Rome, Italie, 18 au 25 mars 2009).

Elvis Mazzoni est venu à l'IPE du 1 au 3 avril 2009. En plus d'avoir participé au colloque de recherche, il a animé deux séminaires sur «l'apprentissage informels et les TIC» et les «réseaux sociaux». Il a également rencontré différents doctorants de l'IPE, ainsi que Jean-François Perret et Tania Zittoun pour parler de la construction de connaissances grâce à l'utilisation des technologies Web.

Valérie Tartas, maître de conférences de l'Université de Toulouse-le-Mirail et son collaborateur Romain Boissonnade sont venus, dans le cadre des échanges Erasmus, tenir des séminaires avec mémorants et doctorants et collaborer sur deux recherches avec Anne-Nelly Perret-Clermont du 21 au 24 avril 2009.

Anne-Nelly Perret-Clermont et Sheila Padiglia ont reçu la visite des professeurs Aleksandar Baucal (Université de Belgrade), Roger

Säljö, de Mme Doris Gustafson et de M. Niklas Pramling (Université de Göteborg) pour la préparation d'un projet de recherche européen (Neuchâtel, le 29 et 30 avril 2009).

Tania Zittoun a été invitée à l'Université de Northern Colorado, Greeley, aux Etats-Unis, dans le cadre du «Schultz Life of the mind program», en avril 2009. Elle s'est également rendue plusieurs fois à Londres et à Cardiff pour prendre part aux activités du *T-Pace group*, groupe d'étude sur les phénomènes transitionnels, animé par la Prof. Annette Kuhn.

Tania Zittoun a reçu la visite du professeur Aleksander Baucal (Université de Belgrade, Serbie) et du professeur Jaan Valsiner (Clark University, USA) du 11 au 12 mai 2009.

Francesco Arcidiacono, Anne-Nelly Perret-Clermont et Céline Miserez ont participé à des séances de travail de recherche à Lugano pour l'analyse de protocoles d'entretiens avec des enfants avec Sara Greco Morasso et Eddo Rigotti (9-10 juillet 2009).

En août 2009 (du 18 au 21), Elvis Mazzoni et Felice Carugati sont venus à Neuchâtel pour rencontrer Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret et les collaborateurs de l'Institut pour la mise en place d'un réseau en vue de proposer un projet européen sur les TIC et la formation continue. Ils ont aussi animé deux séminaires: «analyse des interactions et des élaborations conceptuelles en classe» et «interactions et développement cognitif : bilan après 30 ans de recherche».

13 Partenariats et autres collaborations scientifiques ou culturelles

Francesco Arcidiacono et Anne-Nelly Perret-Clermont ont maintenu les contacts et échanges dans le cadre de la collaboration scientifique avec la Moscow State University of Psychology and Education, et en particulier le département de psychologie de l'éducation. Le FNS a accepté leur demande de subside pour cette collaboration mais une réponse est encore attendue du côté russe.

Dans le cadre de la collaboration entre la Moscow State University of Psychology and Education, l'Université de Bologne et l'Université de Neuchâtel, les partenaires ont travaillé à la mise sur pied d'une plateforme au service des activités régionales et internationales de l'International Society for Cultural and Activity Research, avec la

présentation de la première étape de celle-ci au Congrès ISCAR, San Diego (USA), 9-13 Septembre, 2008: «The new web site of ISCAR: Ideas and Realization» par A.-N. Perret-Clermont, V. Rubtsov, F. Carugati, A. Margolis, E. Mazzoni et I. Korepanova avec le concours des développeurs: V. Ryazansky, R. Radeva et U. Vasilkov.

Anne-Nelly Perret-Clermont et Francesco Arcidiacono font partie du Comité du Programme doctoral Prodoc du FNS «Argumentation Practices in Context (Argupolis)» conduit en collaboration par les Universités de Suisse Italienne de Lausanne et d'Amsterdam. Avec Céline Miserez et Lysandra Sinclair-Harding, ils ont participé à plusieurs de ses réunions et sessions.

Dans le cadre de la Convention de collaboration entre l'Université de Neuchâtel et l'Université de Bologne, Felice Carugati, Elvis Mazzoni, Alaric Kohler et Anne-Nelly Perret-Clermont se sont réunis plusieurs fois entre le 19 et le 21 août 2009 pour discuter des travaux respectifs de recherche. Felice Carugati et Anne-Nelly Perret-Clermont ont également travaillé ensemble au projet de rénovation de l'European Journal of Psychology of Education.

Une entrevue entre Monsieur Nick Tate, Directeur Général de l'Ecole Internationale de Genève et Anne-Nelly Perret-Clermont a eu lieu en vue de collaborations (Journée pédagogique de l'Ecole Internationale, recherches), Genève, 31 mars 2009.

Sheila Padiglia a été mandatée par le Zentrum Paul Klee pour la traduction des audio-guides de l'exposition sur L'Orient.

Jean-François Perret participe à la coordination des enseignements et des activités en sciences de l'éducation avec les universités de Berne et de Fribourg. Cet agencement fait, pour l'instant, l'objet d'un réexamen en vue d'une nouvelle convention BENEFR.

Tania Zittoun a été élue coordinatrice du groupe d'intérêt SIG 10 au sein de l'European Association for Research on Learning and Instruction pour 2009-2011.

Tania Zittoun a collaboré à la pièce de théâtre *Fatzer* mise en scène par Adeline Rosenstein, en partie basée sur des entretiens avec d'anciens travailleurs du textile en Alsace et sur de matériel d'archive sur la 1^{ère} guerre mondiale.

14 Fondations et commissions

Jean-Pierre Gindroz préside la Commission paritaire, mise en place par la Fondation de prévoyance et de formation professionnelles des industries horlogère et microtechnique suisses, chargée de décider de l'allocation des subsides aux entreprises et aux organisations de travailleurs ayant organisé des actions de perfectionnement professionnel.

Ismaël Ghodbane a participé au lancement de la fondation italienne «Context», rassemblant nombre de groupes de recherche italiens (Rome, Bologne, Salerno, Udine, Torino, entre autres), dont le but est de soutenir la recherche en psychologie sociale de l'éducation, notamment par le biais d'un soutien aux chercheurs et d'une mission d'édition des travaux, en format papier et multimédia. Cette fondation a pour objectif de s'ouvrir aux groupes de recherches étrangers dans quelques temps, après avoir trouvé un rythme de croisière avec ses collaborateurs actuels. L'Institut de psychologie et éducation y est associé.

Anne-Nelly Perret-Clermont est membre du Conseil de l'Université de Suisse Italienne.

Elle a été élue Déléguée du corps professoral au Conseil de l'Université de Neuchâtel (mai 2009).

Elle a été membre de la Commission de promotion en psychologie de la religion de la Faculté de théologie et de sciences des religions de l'Université de Lausanne, ainsi que des Commissions de recrutement et de nomination de la chaire d'éducation chrétienne de la Faculté de théologie de l'Université de Neuchâtel.

Anne-Nelly Perret-Clermont est membre du Conseil du Diplôme Intercantonal de Formateurs et Formatrices d'Adultes (DIFA); Nathalie Muller Mirza et Vittoria Cesari sont membres du Comité pédagogique du DIFA et responsables de modules (jusqu'en juillet 2009).

15 Conférences de presse, émissions de radio, de télévision et interviews

Tania Zittoun a été interviewée pour le *Migros Magazine*, par Mélanie Haub, dans un article intitulé «Tu t'appelleras Prune, ma fille», n°11, 9 mars 2009, pp. 60-62.

Anne-Nelly Perret-Clermont a été interviewée par la télévision Canal Alpha dans le cadre de l'émission *Noël, entre rites et traditions, joie et dépression: Retrouver un Noël authentique pour ne pas se perdre*, le 18 décembre 2008; et dans l'émission *L'hiver, une saison propice pour se mettre au sport?*, le 31 janvier 2009; ainsi que par la Télévision Suisse Romande: *Argent contre notes à l'école*, 18 avril 2009, 19h30.

16 Remerciements

L'Institut remercie Nadia Lutz, monitrice des étudiants, Giovanna Papa et Yannick d'Ascoli pour leur travail d'assistants-étudiants au sein de l'IPE; et Madame Athena Sargent pour ses travaux de relecture de nos textes en anglais.

L'Institut remercie également Mmes Alexia Forget, Ingrid de St Georges et Geneviève Petitpierre, ainsi que MM. Christophe Matthey et Jonas Masdonati, qui nous quittent maintenant, pour leur travail comme chargés d'enseignement à l'IPE durant l'année 2008-2009.

Marcelo Giglio souhaite dire un grand merci aux personnes suivantes pour avoir donné l'accès et créé des conditions favorables pour qu'il puisse réaliser ou observer les expériences en contexte scolaire :

- aux élèves du 1^o año de la E.S.B. «Escuela Secundaria Básica» de la ville San Nicolás, Argentina, aux enseignants et à sa directrice Paola Mura.
- aux élèves du sexto año de la E.P.B «Educación Primaria Básica» N^o 1 de la ville San Nicolás, Argentina, aux enseignants et à la directrice Alicia Quattrochio.
- aux élèves du sexto grado de la Escuela Primaria N^o 25 «Constancio Vigil» de la ville Merlo, Argentina, aux enseignants, à la directrice Patricia Uriarte. Merci aux élèves de la Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba-UFU), Brésil, aux enseignants, à son directeur M. Hudson et aux professeurs de la même université : Margarete Arroyo et Marisa Lomônaco Alves.

- aux élèves de l'école de musique de CSBF, École secondaire «Le tandem boisé» de Victoriaville, Canada, aux enseignants, à la coordinatrice Josée Crête et au professeur Jonathan Bolduc de l'Université d'Ottawa.

- aux élèves du Centre Scolaire secondaire «Les Cerisiers» de Gorgier, aux enseignants et à son directeur Serge Caccia.

- aux étudiants de la Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, Jura y Neuchâtel (HEP-BEJUNE) et au recteur Jean-Pierre Favre au doyen de la formation primaire et préscolaire Fred-Henri Schnegg.

- aux enseignants et chercheurs du Syndicat SUTEBA de la Province de Buenos Aires, Argentine.

Francesco Arcidiacono, Céline Miserez et Anne-Nelly Perret-Clermont sont reconnaissants de l'accueil qu'ils ont reçu en juin 2009 de la part de Mmes Cortes et Cosandier de l'école des Ponts-de-Martel (classes de 2^e enfantine) et de Mme Rasera de l'école de La Sagne (classes de 1^e primaire). Ils remercient également Mme Corinne Meier, inspectrice scolaire, pour les autorisations accordées.

Ismaël Ghodbane remercie Mme Annamaria Ajello et Mme Clotilde Pontecorvo, toutes deux professeures à l'Université « La Sapienza » de Rome, ainsi que l'ensemble des collègues du Département de psychologie des processus de développement et de socialisation pour leur aide précieuse pendant son année de bourse «jeune chercheur» du Fonds National Suisse de la Recherche.

17 Nominations

Marcelo Giglio a été nommé Responsable de projets de recherche à la HEP-BEJUNE.

Trois des chargés d'enseignement de l'Institut de psychologie & éducation ont été nommés professeurs cette année:

- Ingrid de Saint-Georges a été nommée professeure assistante à l'Université du Luxembourg.
- Jonas Masdonati a été nommé professeur adjoint à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval au Canada.

- Geneviève Petitpierre a été nommée professeure associée à l'Université de Genève.

L'Institut félicite ces quatre collègues et leur présente ses meilleurs vœux pour la suite de leurs carrières.

18 Félicitations

L'Institut de psychologie et éducation est heureux de féliciter trois de ses collaboratrices pour la naissance de leur enfant : Sophie Lambolez et Maël, né le 21 février 2009 ; Sara Greco Morasso et Ilaria, née le 19 août 2009 et Isabelle Probst et Léonore, née le 11 mai 2009.

19 Nouvelles d'anciens membres de l'Institut

Le travail de recherche de Flora Di Donato, chercheuse associée à l'IPE, a donné lieu à la publication de l'article: Di Donato, F. & Mahon, P. (2009). Federalism and «cultural» identities. Some remarks on the naturalisation procedure in Switzerland. *Ratio Juris*, 22(2), 281-294. Cette recherche (menée entre 2002 et 2004) avait été rendue possible grâce à une bourse d'échange dans le cadre d'un accord CNR/FNRS (n.831-068603) de coopération scientifique avec l'IPE. Elle avait permis à Flora Di Donato de collaborer avec Anne-Nelly Perret-Clermont et M. Pascal Mahon, professeur de droit à la Faculté de droit à l'Université de Neuchâtel.

L'Institut a appris le départ à la retraite¹ de Maria Luisa Schubauer-Leoni, professeure à l'Université de Genève. Maria Luisa Schubauer-Leoni fut assistante et collaboratrice scientifique à l'Institut de psychologie & éducation (alors dénommé Collège de psychologie et pédagogie) en 1978-79, puis pour divers mandats jusqu'en 1984. Elle a été nommée professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Genève en 1992 et dès janvier 2000, en tant que professeure ordinaire dans la même université, avec la responsabilité du domaine de la didactique comparée.

Son intérêt pour les problématiques didactiques, en mathématiques d'abord, a pris forme au début des années 1980, avec une entrée depuis les approches psychosociales. La thèse de doctorat de

¹ Voir le communiqué de la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Genève que nous reprenons en partie dans ces lignes.

Maria Luisa Schubauer-Leoni, soutenue en 1986 sous la direction d'Anne-Nelly Perret-Clermont, fait date dans l'histoire de l'approche didactique. Elle a été, en effet, l'une des premières chercheuses en Europe francophone à s'intéresser aux interactions didactiques entre professeur et élèves, en démontrant à quel point les dimensions psychosociales sont à prendre en compte dans la relation d'enseignement/apprentissage de savoirs spécifiques. Elle a ainsi contribué à un changement d'importance dans la façon d'envisager la didactique. Sans perdre de vue la question des sujets et de leur rapport aux conditions et aux contextes institutionnels dans et par lesquels ils modifient (sont censés modifier) leurs connaissances, Maria Luisa Schubauer Leoni a réussi à réunir et articuler - à travers l'enjeu d'une didactique comparée, science anthropologique du didactique - les questionnements épistémologiques relatifs aux conditions institutionnelles d'accès aux cultures et au savoir et ceux relatifs aux sujets et à leur agir conjoint à propos d'enjeux de savoirs. Membre de plusieurs réseaux de recherche au sein des didactiques disciplinaires, elle a contribué de façon décisive, depuis la didactique comparée, à l'ouverture d'un débat interdisciplinaire entre les didactiques.

Professeure responsable de la coordination des programmes de recherche dans le dispositif d'observation lié à la Maison des Petits (école primaire publique), en partenariat avec la Direction de l'enseignement primaire, elle a contribué à ouvrir des questionnements inédits sur l'entrée à l'école. Le rayonnement de ses recherches a également conduit Maria Luisa Schubauer-Leoni à collaborer, à divers titres, avec d'autres institutions académiques. Elle a notamment été membre de la commission de la recherche de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales et a siégé de 1996 à 2002 au Conseil constitutif de l'Université de la Suisse italienne (Rectorat) en contribuant ainsi à la création de l'université dans son canton natal. C'est d'ailleurs au sein de la Faculté des sciences de la communication de Lugano qu'elle enseignera également pendant dix ans, en éprouvant les analyses didactiques dans cet autre cadre académique.

De 2003 à 2007, elle a été Coordinatrice – avec Joaquim Dolz d'abord et Olivier Maulini ensuite – du programme de la filière de formation des enseignants primaires à l'Université de Genève (FPSE/SSED). Tout au long de sa carrière, Maria Luisa Schubauer-

Leoni a fait preuve d'un engagement soutenu en faveur d'une école pour tous les élèves.

Au moment de ce tournant dans sa vie académique, nous n'oublions pas son rôle dans l'époque pionnière des années 1978-84, les recherches FNS conjointes Neuchâtel-Genève avec elle, la publication de la série des «Interactions Didactiques», et bien d'autres activités scientifiques en collaboration (communications, articles, congrès, etc.).

L'Institut de psychologie & éducation lui présente ses meilleurs vœux pour ses années de retraite.

Alexandra Bugnon,
avec la collaboration de Tania Zittoun et des membres de l'institut
de psychologie et éducation

20 Annexe I

Bachelor

		♀	♂	
Bachelor : Pilier principal pilier « psychologie et éducation »	148	132	16	158
Bachelor : Pilier secondaire « psychologie et éducation »	10	9	1	
Bachelor : Pilier principal pilier « psychologie »	41	36	5	44
Bachelor : Pilier secondaire « psychologie »	3	3	0	
Bachelor : Pilier principal pilier « sciences de l'éducation »	22	18	4	26
Bachelor : Pilier secondaire « sciences de l'éducation »	4	3	1	
Total	228	201	27	
%		88.2	11.8	

Master

Master : pilier principal SHS, orientation « psychologie et éducation »	17	16	1
Master : pilier secondaire SHS, orientation « psychologie et éducation »	2	2	0
Total	19	18	1
%		94.7	5.3

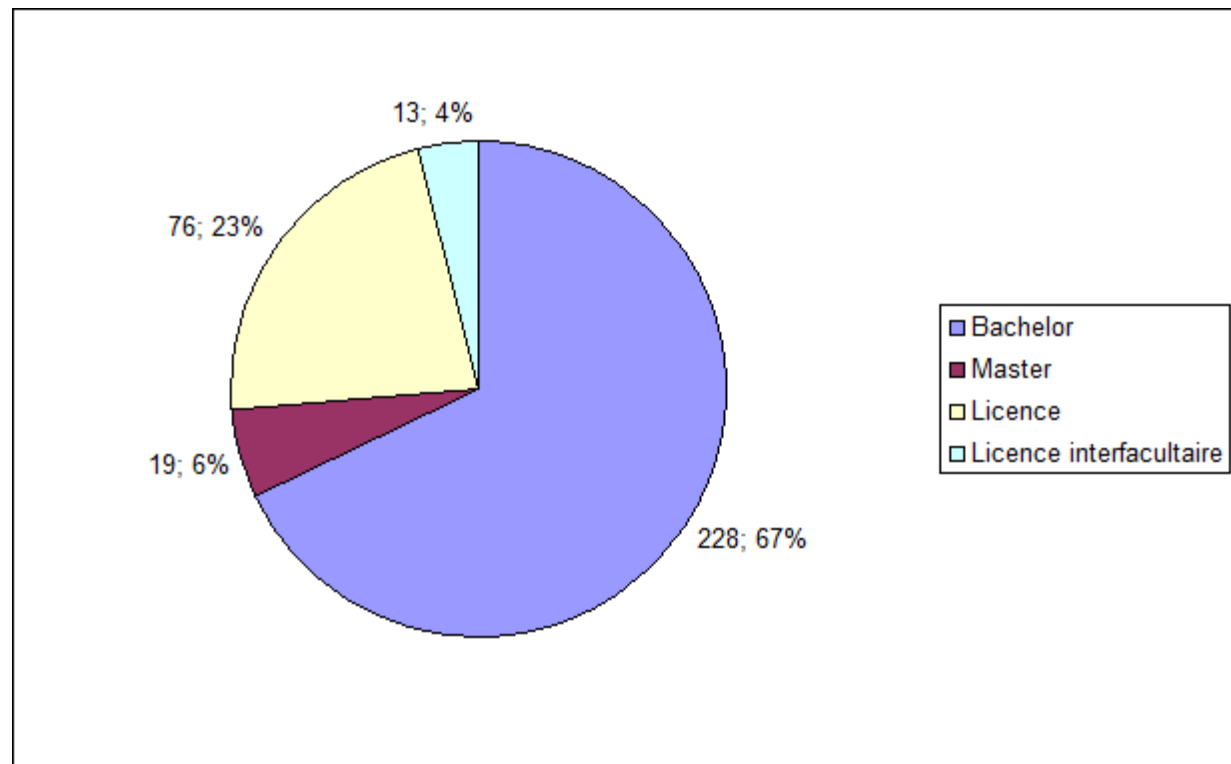
Licence

Licence FLSH : Branche principal « psychologie »	21	15	6
Licence FLSH : Branche secondaire « psychologie »	13	10	3
Licence FLSH : Branche principal « sciences de l'éducation »	19	13	6
Licence FLSH : Branche secondaire « sciences de l'éducation »	23	18	5
Total	76	56	20
%		73.7	26.3

Licence interfacultaire

Licence interfacultaire : Discipline principal « psychologie »	5	4	1
Licence interfacultaire : Discipline principal « sciences de l'éducation »	3	2	1
Licence interfacultaire : Module complémentaire introductif en psychologie	4	3	1
Licence interfacultaire : Module complémentaire introductif en sciences de l'éducation	1	1	0
Total	13	10	3
%		76.9	23.1

Total	336	285	51
		84.8	15.2



Dossiers et Cahiers de Psychologie parus

Dossiers de psychologie

- | | | | | | | | |
|--------------|--|-----|-------|-------------|---|-----|-------|
| N°32 (1998) | Relations interethniques et Interconfe ssionnelles au sein de la chrétienté.
(<i>I. Kampffmeyer</i>) | fr. | 6.-- | N°41 (1992) | Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage : regards et réactions.
(<i>D. Golay Schilter</i>) | fr. | 8.-- |
| N°33 (1988) | Art & Psychologie. (<i>C. Rosselet-Christ</i>) | fr. | 6.-- | N°42 (1992) | Interazione sociale e sviluppo cogniti vo:
ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavor attinenti.
(<i>A. Iannaccone</i>) | fr. | 8.-- |
| N°34 (1988) | Journées des chercheurs en psychologie .
Société Suisse de Psychologie Neuchâtel
1-2 octobre 1987. (Série recherches)
(<i>A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson (Eds)</i>) | fr. | 4.-- | N°43 (1993) | Langages des sexes – De la procréation à
la création. (<i>C. Rosselet-Christ</i>) | fr. | 8.-- |
| N°35 (1988) | A brief introduction to conversational
analysis. (<i>N. Bell</i>) | fr. | 4.-- | N°44 (1994) | La transmission du savoir dans le "Rés eau
d'Echanges de savoirs" de Strasbourg.
(<i>N. Muller</i>) | fr. | 10.-- |
| N°36 (1988) | L'intersubjectivité en situation de te st.
(<i>M. Grossen</i>) - 482 pages)
paru chez Delval, Fribourg. | fr. | 48.-- | N°45 (1994) | Espace imaginaire, espace psychique et
espace construit. (<i>C. Rosselet-Christ</i>) | fr. | 8.-- |
| N°37 (1989) | Social Interactions and Transmission o f Knowledge.
(<i>A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo</i>) | fr. | 8.-- | N°46 (1996) | L'envie devant soi. (<i>T. Zittoun</i>) | fr. | 15.-- |
| N°38 (90/91) | Statistiques et Sciences Humaines.
Notes de travail. (<i>L.-O. Pochon</i>) | fr. | 7.-- | N°47 (1996) | Colloque International "Penser le Tem ps"
à l'occasion du Centième Anniversaire de
la naissance de Jean-Piaget International
Conference "Mind & Time" on the centenary
of Piaget's Birth, Neuchâtel,
8 - 10 September. | fr. | 12.-- |
| N°39 (90/91) | Regards, interactions sociales et dé velop-
pement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans
dans des épreuves opératoires piagésiennes.
(<i>A. Brossard</i>) | fr. | 40.-- | N°48 (1997) | ANASTAT: Un système dédié à la gestion
et à l'analyse de données paramétri ques.
(<i>L.-O. Pochon</i>) | fr. | 8.-- |
| N°40 (1991) | Sciences humaines et démarche qualité.
Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel.
(<i>A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge &
F. Tapenoux</i>) | fr. | 7.-- | | | | |

- N°49 (1997) Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. (L. Oppizzi) fr. 15.--
- N°50 (1998) Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. (C. Damia) fr. 5.--
- N°51 (1998) La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. (T. Garduño Rubio) fr. 35.--
- N°52 (1998) Analyse psychosociale d'une consultation astrologique. (A.-M. Holzer-Corfu) fr. 10.--
- N°53 (1998) Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois. (CPLN) (E. Bourquard) fr. 12.--
- N°54 (1999) Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation. (A. Van Loon) fr. 10.--
- N°55 (2001) Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (N. Muller) fr. 8.--
- N°56 (2001) Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (M.-J. Liengme Bessire) fr. 6.--
- N°57 (2001) Concevoir une formation par alternance : point de repère. (J.-F. Perret) fr. 4.--
- N°58 (2001) Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine. (T. Zittoun) fr. 10.--
- N°59 (2003) Les difficultés d'apprentissage. Diagnostique et traitement. (S. Païn) fr. 17.--
- N°60 (2005) "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (S. Padiglia) fr. 9.--
- N°61 (2005) "Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou). (C. Matthey) fr. 10.--
- N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (S. Willemmin) fr. 18.--
- N°63 (2008) Social comparison as social construction. Theory and illustration. (J. B. Rijsman) fr. 9.--

- N°64 (2008) Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. (J.-P. Gindroz) fr. 9.--
- N°65 (2008) La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. (J.-P. Fragnière) fr. 4.--
- N°66 (2009) Trisomie 21 et témoignages d'autrui. (N. Terrier) fr. 22.50

Cahiers de psychologie

- N°27 (1988) Le musée : un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent. (J.-P. Jelmini)
Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société. (C. Greminger)
Les mécanismes de la communication didactique. (M.-L. Schubauer-Leoni)
Rapports sur l'utilisation de nano-réseau. (M. Grossen, L.-O. Pochon)
- N°28 (1990) Editorial : Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont. Discours de réception du Prix Latsis. (A.-N. Perret-Clermont)
De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail. (M. Rousson)

- N°29 (1991) Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. (A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni & M. Grossen)
Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration. (M. Rousson, D. Ramaciotti & M. Manghi-Leoussi)
Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique. (M. Nicolet)
- N°30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème. (M. Grossen)
- N°31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur. (L.-O. Pochon & M. Grossen)
Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur. (P. Marro Clément & N. Muller)
Interactions socio-cognitives entre enfants sourds. (J.-F. Perret, A.-C. Prélaz & A.-N. Perret-Clermont)

- N°32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal.
(*N. Muller*)
Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas.
(*J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont & L.-O. Pochon*)
Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. (*M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont & E. Moss*)
- N °33 (1997) Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque International.
(*A. Naef*)
Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time". (*J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont*)
Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico.
(*T. Gardunio Rubio*)
Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse".
(*V. Cesari Lusso*)
Note sur la notion de conflit socio-cognitif.
(*T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont & F. Carugati*)
- N°34 (1998) Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget. (*A.-N. Perret-Clermont*)
Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire. (*P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen & A. Trognon*)
Bagage culturel et gestion des défis identitaires.
(*T. Zittoun & V. Cesari Lusso*)
Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyi Tchelpenov. (*M. Tchoumakov & T. Zittoun*).
Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances. (*N. Muller*)
- N°35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. (*N. Muller & A.-N. Perret-Clermont*)
L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes. (*P. Marro Clément*)
Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique.
(*A.-N. Perret-Clermont*)
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie.
(Octobre 1998-septembre 1999)

- N°36 (2000) Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle. (*N. Muller*).
L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (*V. Cesari Lusso*)
Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. (*R. Säljö*)
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (octobre 1999 – septembre 2000)
- N°37 (2002) Hommage à Philippe Muller.
Engendrement symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. (*T. Zittoun*)
La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (*N. Muller*)
Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie. (octobre 2000 – septembre 2001)
- N°38 (2003) Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales? (*K. Darbellay & V. Cesari Lusso*)
Nice designed experiment goes to the local community. (*N. Muller Mirza, A. Baucal, A.-N. Perret-Clermont & P. Marro*)
Rapport d'activité. (2001-2003)
- N°39 (2003) Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. (*T. Zittoun*)
Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. (*L.-O. Pochon*)
- N°40 (2004) Hommage à Michel Rousson.
Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (*L.-O. Pochon, S. Lambolez, A.-N. Perret-Clermont, I. Ghodbane & A. Maréchal*)
Rapport d'activité. (octobre 2003 - septembre 2004)
- N°41 (2005) Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. Regards de familles, regard de chercheur. (*S. Willemin, S. & A.-N. Perret-Clermont*)
Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (*T. Zittoun*)
Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? Travaux Pratiques 2 et 3. Sous la dir. d'A.-N. Perret-Clermont. (*J. Zermatten & P. Pfister.*)
Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES. (*N. Muller Mirza*)
Rapport d'activité. (octobre 2004 - septembre 2005)

N°42 (2006) A l'aube de changements....
(*A.-N. Perret-Clermont*)
Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (*N. Muller Mirza*)
Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (*L.-O. Pochon*)
Rapport d'activité Institut de Psychologie. (octobre 2005 – août 2006)

N°43 (2008) Des connaissances en transition. (*T. Zittoun*)
Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. (*N. Muller Mirza*)
Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (*R. Rosciano*)
Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (*F. Arcidiacono*)
An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities. (*F. Arcidiacono & C. Pontecorvo*)
Rapport d'activité Institut de psychologie et éducation. (octobre 2006 – août 2007)

N°44 (2008) Education supérieure: La Suisse en course de rattrapage. (*H. Gilomen*)
Client-lawyer coopération in the construction of case. (*F. Di Donato*)
Les stratégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone. (*S. Lambolez*)

Les commandes sont à adresser à:

Institut de psychologie et éducation
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel (Suisse)

Les derniers numéros parus peuvent être également téléchargés sur le site: www.unine.ch/ipe

