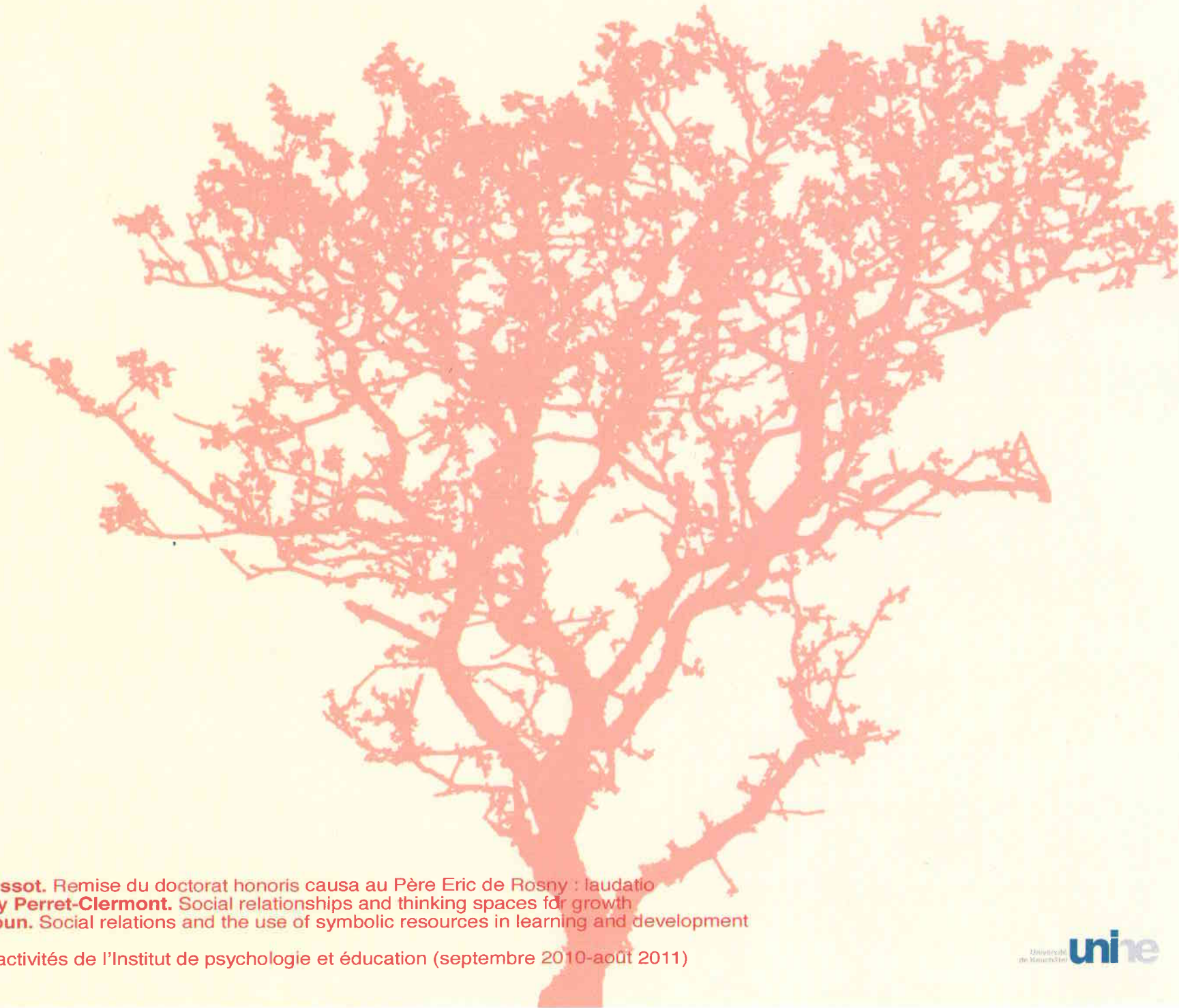


Cahiers de psychologie et éducation

N°47 Novembre 2011

Laurent Tissot. Remise du doctorat honoris causa au Père Eric de Rosny : laudatio
Anne-Nelly Perret-Clermont. Social relationships and thinking spaces for growth
Tania Zittoun. Social relations and the use of symbolic resources in learning and development

Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2010-août 2011)



Cahiers de psychologie et éducation / N° 47

Préambule <i>Tania Zittoun</i>	3
Remise du doctorat honoris causa au Père Eric de Rosny: laudatio <i>Laurent Tissot</i>	5
Social relationships and thinking spaces for growth <i>Anne-Nelly Perret-Clermont</i>	7
Social relations and the use of symbolic resources in learning and development <i>Tania Zittoun</i>	19
Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2010-août 2011)	27

P réambule

Tania Zittoun

Université de Neuchâtel

Comme chaque automne, l'Institut de psychologie et éducation fait un bilan de l'année écoulée. Cette année a été à la fois triste et joyeuse, l'occasion de poursuivre des préoccupations à long terme tout en maintenant son ouverture sur le monde.

Cette année, Alexandra Bugnon, doctorante, assistante, amie des uns et des autres, personne rayonnante et généreuse, nous a quittés après une longue maladie. Nous avons été très touchés par ce départ, et nos pensées vont avant tout aux proches d'Alexandra. Et en même temps nous avons tous tant appris du très grand courage d'Alexandra, et son souvenir nous accompagne toujours.

Et puis tout de même, cruelle dans sa fraîcheur, la vie continue, et amène de nouveaux collègues, des heureux événements, des activités intéressantes et des rencontres. Ce numéro des Cahiers de psychologie et éducation témoigne de cette activité. Le rapport d'activités fait notamment mention de conférences et de colloques présentés par les collaborateurs de l'institut dans douze pays, et de douze mémoires qui ont été défendus, sur des thèmes allant de la formation des éducatrices de crèche à l'imaginaire des musiciens... Cette diversité reflète aussi la manière dont les axes de recherche de l'institut, mûris au cours des dernières années, peuvent se décliner. Cette année, sous l'impulsion des travaux d'Antonio Iannaccone, ils prennent ainsi des colorations nouvelles.

Les trois textes qui vous sont proposés témoignent, chacun à leur manière, de cette continuité de la vie de l'institut et de son ouverture au monde. Le premier texte, la Laudatio du Doyen, le Professeur Laurent Tissot, témoigne de la longue amitié que le Père Eric de Rosny fait l'honneur d'accorder à notre Université, notre institut, et en particulier à Anne-Nelly Perret-Clermont. En une vingtaine d'année, Eric de Rosny nous a appris à apprendre des pratiques des autres, ailleurs – les guérisseurs du Cameroun – et nous fait encore et toujours la démonstration de la possibilité que la connaissance et l'ouverture aux autres permettent de dépasser les frontières religieuses, culturelles et disciplinaires.

Les deux textes suivants sont les transcriptions d'exposés que deux d'entre nous avons donnés lors de l'inauguration d'un centre pour la coopération entre Turcs chypriotes et Grecs chypriotes. Là aussi, en rencontrant nos collègues au centre du très surréaliste no man's land qui coupe la ville de Nicosie en deux, nous avons beaucoup appris du courage qu'il faut parfois déployer pour penser au-delà des murs, et de la force du dialogue.

J'espère que cette année bien engagée pourra bénéficier de ces bons auspices.

Laudatio du Père Eric de Rosny

Laurent Tissot

Université de Neuchâtel

Remise du doctorat honoris causa. Dies Academicus de l'Université de Neuchâtel, 6 novembre 2010.

Eric de Rosny est né en 1930 et a eu les épreuves d'un Français de sa génération. Ne mentionnons que l'Algérie où il a été appelé comme soldat en 1956. Mais ce n'est pas cette Afrique-là qui l'a retenu. C'est celle de l'Ouest et où il a découvert Douala, qui deviendra sa ville, à la fin des années 1950. Il y a enseigné au collège jésuite. Il est lui-même un élève des Jésuites et les a rejoints dès 1949 en entrant au noviciat de Laval, première étape d'une longue formation, jusqu'à la prêtrise. Il a été ordonné en 1963.

Après ce premier contact avec l'Afrique à la fin des années 50, il y retourne en 1964 et ne la quitte plus que pour des voyages ou des séjours de recherche. Il y a mené des activités d'enseignant et de responsable d'institution, mais des activités qu'on ne peut hiérarchiser facilement. Alors que presque toutes les carrières sont évidemment ascendantes et ont été souvent voulues comme telles avec acharnement, la sienne ignore cette dynamique-là. Il lui fallait être en Afrique, en Afrique de l'Ouest, pour étudier, voir, comprendre et participer. Alors, bien sûr, il a été directeur de l'Institut africain pour le développement économique et social (INADES) de 1975 à 1982, provincial jésuite pour l'Afrique de l'Ouest jusqu'en 1990, directeur du Centre spirituel de

Bonamoussadi à Douala de 1991 à 2003, mais ces fonctions se laisseraient vraisemblablement intervertir sans que personne ne le remarque.

Eric de Rosny est un ethnologue célèbre, osons le mot, et l'un de ses livres, *Les Yeux de ma chèvre*, paru en 1981, traduit et republié, a été un livre-culte de la collection *Terre humaine*, elle-même collection-culte au sein des sciences humaines ; mais l'ethnologue était aussi un initié. Il faut reconnaître le courage qu'il a eu de mener, dans le respect et jusqu'au bout, une initiation authentique, début d'une prise de responsabilité dans la société camerounaise traditionnelle. Il a été admis dans le cercle très étroit des guérisseurs ngangas, qui lui ont confié leur tradition et le pouvoir de double vue. Il est l'un des vingt-six aînés considérés comme les sages du Cameroun.

Le père de Rosny est un scientifique, un ethnologue à l'œuvre vaste et reconnue, mais qui a dépassé la description ethnographique par sa capacité d'empathie, atteignant une compréhension profonde des aspirations des personnes. Il a ainsi étudié le foisonnement religieux et les phénomènes migratoires, d'abord l'abandon des campagnes pour la ville, puis l'abandon de la ville africaine pour la ville d'Occident, européenne ou américaine. Il a une lecture ni angélique, ni hargneuse de l'émigration africaine : presque un point d'honneur pour les familles que d'avoir l'un de ses membres en Occident.

Il a l'œil sur le savoir traditionnel et ses métamorphoses dans les heurts de l'urbanisation et de l'émigration. Il a su travailler avec des juristes de toute l'Afrique pour la sauvegarde du savoir des « tradipraticiens ». Il a fait de même avec la médecine, contribuant à l'inventaire et donc à assurer la mémoire de la pharmacopée traditionnelle et étudiant les pratiques et les savoirs des guérisseurs dans leur dimension symbolique et sociale.

Eric de Rosny a été le très fidèle ami de la faculté des Lettres et Sciences humaines de Neuchâtel, d'abord des psychologues, puis des ethnologues, enfin des historiens. Il a passionné les ethnologues, qui trouvaient en lui à la fois un indigène initié et un

collègue... Avec les psychologues, il a participé à la définition de l'« espace thérapeutique », pour avoir su décrypter le cérémonial des guérisseurs, qui se joue certes dans un espace symbolique et relationnel, mais qui ne laisse pas oublier qu'il est d'abord physique avec ses bruits et ses lumières, ses odeurs et ses goûts, prenant sérieusement en compte l'incarnation du patient et son univers quotidien - un univers fait d'aspirations, de soucis et d'objets -, à la recherche de ce qui permet à la personne de trouver force et autonomie. Aux historiens, il a apporté sa connaissance de la magie et de la contre-magie, de la maîtrise du mauvais œil. Alors que beaucoup d'historiens ne voient dans les procès de sorcellerie que l'élimination des gêneurs et des ruses d'Etat, il nous aide à voir le guérisseur sous le sorcier, le praticien d'une autre médecine, le conjureur de sorts.

En proposant à l'Université de conférer au Père Eric de Rosny le titre de docteur honoris causa, la FLSH entend reconnaître une grande passion vouée à la compréhension de l'Afrique occidentale, à son évolution comme à ses savoirs et pratiques traditionnels. Elle tient également à lui manifester sa gratitude pour sa générosité et sa présence attentive depuis vingt ans.

Biographie du Père Eric de Rosny

Né le 13 mai 1930 à Fontainebleau, enfance à Paris et à Boulogne-sur-Mer.

Elève des Jésuites, il entre en 1949 au noviciat de Laval.

Enseigne aux collèges jésuites de Beyrouth, de Chantilly et de Douala de 1952 à 1959.

Service militaire comme appelé en Algérie en 1956.

Etudes de théologie à Chantilly de 1959 à 1963.

Ordonné prêtre en 1963 et fin du noviciat.

Enseigne au collège jésuite de Douala en 1964 et 1965.

Aumônier de l'université de Yaoundé de 1965 à 1969.

Chercheur à Paris et à Douala de 1970 à 1975.

Directeur de l'INADES (Institut africain pour le développement économique et social) de 1975 à 1982.

Assistant, puis provincial jésuite pour l'Afrique de l'Ouest de 1982 à 1990.

Directeur du Centre spirituel de Bonamoussadi à Douala de 1991 à 2003.

Enseignement d'anthropologie à l'université catholique de Yaoundé dès 2003.

Social relationships and thinking spaces for growth

Anne-Nelly Perret-Clermont

Université de Neuchâtel

Symposium "Human and Societal Development: The role of Social Relationships", Chypre, UN Buffer zone, Home for Co-operation, le 9 mai 2010

It is a moving experience to be invited here to Cyprus by friends who are leading such an important project: the 'Home for Cooperation'. I will tell you why. There are several motives.

First, we share the common desire to promote peace not just wishfully but through meaningful acts. We share the belief that goodwill invested in dialogue and education is important to raise generations of citizens capable of managing rival interests and conflicts in a peaceful way thanks to intelligence, imagination, patience and sympathy. Mutual respect is not a given. Psychologists who spend a lot of time observing children know how much effort it requires from their parents, teachers and others to help them develop the capacity to listen, to make their own points and desires clear, and then to find ways to negotiate perspectives and actions that can satisfy all partners. This starts with play and toys, personal belongings and common properties (Rosciano, 2008), making friends (Selman, 1980) and continues with joint activities (Rubtsov, 1989), exploratory talk and dialogue in school situations (Mercer & Littleton, 2007), group work (Howe, 2010; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon & Marro, 2008, Tartas, Baucal and Perret-Clermont, 2010) and also, when they exist, involvement in youth based organizations (Heath, 2004). Only with the careful

training of their social and cognitive skills can young people be raised into cooperative adults patient enough to take time to find ways to sort out their conflicts with imagination and to expand their futures. Emotional competence develops within the cradle of an emotionally secure environment in which lessons learned from past experiences can be turned into resources to build the future. Of course, adults have to pave the way for that, not only by the strength of their own personalities but also because they have experience in managing difficult situations, in mediating conflicts, and in creating open spaces for dialogue and joint work. This is what you are doing here, in this very special place, and it is an honour to be invited to join.

Another basis for my pleasure in being here today is the feeling of being offered an opportunity to 'thread' the lines of thought and of commitment that have been dear to great figures of my own country. In particular, I am thinking about Jean Piaget, one of my professors at the Universities of Neuchâtel and Geneva in Switzerland, who is well known internationally for his work in child development. How can children grow up understanding in the physical and social world? When Edouard Claparède, Adolphe Ferrière and Pierre Bovet invited Piaget to Geneva's Institut Jean-Jacques Rousseau, they were not only offering him a way to continue his promising academic research but they also wanted him to contribute scientifically to their own project: the promotion of peace and responsible citizenship via education- not any kind of education-, but programs sustaining the respectful socialization of the growing child (Martin, 1986; Oelkers, 2008). These intellectuals were active in Geneva, the city that was hosting the newly founded Society of Nations. They were involved in several international organizations sharing concerns for peace, education, development, and social welfare. Some of them were involved in the Society of Friends, a religious organization promoting horizontal relations of cooperation between human beings and non-violence, with special attention, for instance, to the art of conflict mediation (Greco Morasso, 2011, p.149). The same Bovet was translating into

French the book by Baden-Powell, the founder of the Boy Scouts - a youth based organisation that trains boys in self-government and life-skills. In this milieu was founded the still active International Bureau of Education, of which Jean Piaget was the first director. The International Bureau of Education convenes ministries of education from all over the world to join efforts in developing an education sustaining citizenship and international cooperation. It is in this atmosphere and with these concerns that Jean Piaget and his colleagues developed their new perspective on child development and education that is now internationally known (Perret-Clermont & Barrelet, 2008).

A third reason (and I see that I will not be able to mention them all) for my pleasure today is the important work that our present colleagues in Cyprus are contributing to research and innovation in psychology and education. Let me mention at least (and sorry for those unmentioned) the three people I know best: Prof. Andreas Demetriou, presently Minister of Education, a member of the International Academy of Education, garnering renown worldwide for his scientific work; the emerging, young and yet already published in the best journals of psychology, Prof. Charis Psaltis (let me tell my fellow Swiss citizens present here that these two professors are well known for their roles in pushing further and renewing Jean Piaget's heritage); and Dr. Chara Makriyianni, President of the Association for Historical Dialogue and Research, an expert in history, and our host today.

1 Swiss and Piagetian heritage on social relationships and psychological development

Let me turn back to Jean Piaget for a moment. His contributions have had a major impact on questions that we focus on today. Afterwards, I will consider important limits of Piaget's approach and new avenues of contemporary research.

As said above, in Geneva, Claparède, Bovet and Ferrière were important protagonists of the New Education movement. After the

troubled years of World War I and the Russian Revolution, they were concerned with the promotion of an active education that would contribute to the development of world peace. They considered that teachers needed to be trained in child development and that research, both in psychology and education, could help to better understand to what extent the social milieu can provide opportunities for personal growth and proper socialisation of children. Intellectual development meant for them a capacity to develop one's curiosity and interests, to take initiatives, to critically reflect in order to depart from fearful submission to authority and ideologies.

Piaget was called to Geneva to contribute to this project. He got actively involved in empirical observations of the growing child. He formalised a theory that accounts for the different steps that a child has to go through, starting as an active but dependant toddler to end up as a reflective, autonomous citizen. The active child is encouraged to feel and explore, to stop and anticipate his actions (and *her* actions... though Piaget never paid specific attention to gender differences), to express his understandings and interact with others, to explore the world with trial and error and to be attentive to the feed-back of experience. From these basic conducts, the growing child gradually learns to deal with contradictions, to understand them not as failures of his intelligence but as teasing his curiosity. Contradictions are not barriers to his understanding but obstacles that the dynamic course of life encourages him to jump over. The goal of education is not to repress children's initiatives and questions but, on the contrary, to support them. Initiatives and questions are the 'motor' of children's constant movement towards better understanding of themselves, others and of the wider world. More fundamentally, this dynamical 'equilibration process' -as Piaget used to call it - not only helps the child develop as a 'discoverer' of the world but also as a 'builder' of cognitive tools ('mental operations') to apprehend the world. Hence, the general movement that Piaget describes and wants to sustain is a development from heteronomy and passive obedience to

authority to a capacity to autonomously think of oneself, society and the world as a concrete present occurrence of 'a possibility among others'. An essential step towards the capacity to reflect on the present, anticipate the future, and understand the past (Zittoun, in press) is to become able to imagine alternative and hypothetical worlds (Harris, 2000). Hypothetical (or imaginative) thinking frees humans from the immediate dependency on the contingencies of the here and now and opens the space to critically reconsider prejudices, pseudo-determinisms, philosophies, 'laws' of Nature and of Society and to invent alternatives. Remember that Piaget was neither naive nor purely 'academic' in his theories but also a committed person struggling to be an active citizen in a time of totalitarianism and fascism (Perret-Clermont, 2008).

Another important legacy from these days of Swiss psychology is the concern for the skills of self-government reflected in Piaget's writings in sociology and education addressing the issue of the development of moral judgement in children. 'Cooperation' is a central process for individual development and for society. The Russian psychologist Vygotsky, during the same period, was writing about the importance of inter-individual coordination. Vygotsky (with his colleagues and successors) showed how much joint action is important for the development of higher psychological processes. Joint activities imply social interactions in the zone of proximal development and common use of semiotic tools. All these processes can occur only if children and adults are given opportunities for cooperation. This implies raising children with a sense of self and a respect for others, with opportunities to discover the 'otherness' of others and the multiplicity of perspectives. Children have to experience the gain of coordinating efforts. The decentration from one's own perspective to learn to encompass the partner's point of view requires both social and cognitive skills that are interdependent. Everybody will remember Piaget's studies that show so well how taking part in collective decisions about the rules of a game not only provides children with an opportunity to get along much better when playing together but also with an

opportunity to have a feeling of what a *rule* should be: not an arbitrary imposition by an authority against which the only way to express oneself is to rebel, but a basic instrument of social life, i.e., a 'contract' (Piaget certainly had Jean-Jacques Rousseau's social contract in mind) that can be modified by both parties when needed. If young people are invited to be active in setting rules, they will thereby be given the opportunity to organise both their own behaviour and society's, to experiment by trial and error the consequences of their choices and reflect critically on them, and to learn to adapt their norms and expectations to a changing environment and society. Nowadays, with the intense changes brought about by globalisation, climate change, world tensions, new social needs and nuclear catastrophes, these socio-cognitive skills are central.

Piaget, after this fundamental contribution on cooperation, turned to other interests and only minimally studied his hypothesis about the fundamental role of cooperation. He behaved as if he took for granted that 'if you do not want to cooperate, then there will be no advancement, if you want to cooperate everything becomes possible'. Present studies, for instance on social mediation of disputes, show that things are not so easy. Of course goodwill and good faith, as well as communication, have to be presupposed for mediation and conflict resolution to happen. But if partners are in conflict and hence have difficulties cooperating, what can they do and how can they be helped? How can the communicative exchange be restored in such a way as to make it possible for longstanding disputants to work together and build a common solution? Greco Morasso (2011) offers a very interesting description of the setting and of the conversational and argumentative processes that a conflict mediator can initiate in order to sustain adult partners in their efforts to develop the proper skills and attitudes to overcome breakdowns in cooperation. Mediators make cautious yet firm efforts to scaffold the parties' process of regaining mutual respect and, consequently, to open a path towards their responsible cooperation. But how does it work

with children? Cooperation is not a given but the fruit of psychological development, education, culture and proper social frames. It is not a state but a dynamical process. Therefore, I will turn now to some studies that have tried to contribute to an understanding of the social requirements for children to learn to cooperate in socio-cognitive tasks.

2 The 'architecture' of the social relationships that allows for shared thinking, cognitive development and cooperative social skills

Piaget only minimally studied the role of cooperation. If he had done more, he would have become aware of the limits of his model that considers only two extreme situations, which are quite unlikely to occur as such:

- either the adult imposing by authority his knowledge on a dependent child. But children, even when they are in the 'heteronomous stage', usually tend to interpret what is being said actively and in their own way --they are not just passively appropriating the statements;
- or two autonomous minds, equal in status, involved in a symmetrical relationship, just discussing the correctness of their judgements independently of any other motive, goal or power game. Yet reality seldom provides the opportunity for such symmetrical relationships. Minds are not just 'pure minds': they belong to individuals who have more than just epistemic needs. They fight for their interests; they are in search of identity, social position, security. They try to manage their emotions. Their goals are multiple.

Cooperation does not happen in a 'social vacuum'. In consequence, we would like to address the following question: which types of social relationships are supportive for the development of cooperative social skills, for the development of thinking, for mature citizenship? The question is open and more complex than it might seem at first glance. We will try to deal with

some aspects of it by referring to empirical research in social and cultural psychology, classifying it according to the four 'levels of analysis' suggested by Doise (1986).

2.1 Level 1: The individual in cooperation

Piaget used to say that 'operation' and 'co-operation' are 'two sides of the same coin': to co-operate means for him to operate with others, and this entails mastering reciprocity both on the cognitive and the social plane, one feeding the other. But Vygotsky and cultural psychology suggest that social coordination precedes the individual's competence: it is the collective practice that is gradually appropriated by the participants.

We have an excellent example of this socio-cognitive prerequisite in one of our research projects (Perret-Clermont, 1980): 4-year-old children from kindergarten were invited in dyads to share chocolate drops among themselves in a fair way. Each dyad was composed of a non-conserving child and a more advanced partner who was mastering conservation of number. They were both unaware of their partner's cognitive level. Both children would usually engage in such a sharing activity easily. The conservers tended to use counting when they wanted to demonstrate that they had shared fairly. As predicted by Piaget, most non-conservers were not really convinced that counting helped: for them the quantities were changing according to the perceptual configurations of the chocolates. Hence the dyads had a hard time coming to a joint decision about the fairness of the shares. A closer look at the results showed that there was a major difference between two types of non-conservers: those who knew the 'counting rhyme' (one, two, three, four, five...) and those who did not. The former participated in the counting (even if they tended to keep the opinion that the quantities were changing) and the latter were not capable of joining in on the counting. Counting offered opportunities for more profitable interactions because, with a closer look at the one-to-one correspondence between the two sets of chocolate drops (reached in joint counting), the object under discussion was more

focussed. As a result, the performances in a delayed post-test of the non-conservers who could count were improved, several of them reaching full mastery of conservation. The semiotic tool ('counting rhyme') sustained the conversation, focussed the shared attention and helped make more explicit what the socio-cognitive conflict was about and, as a result, facilitated some cognitive progress. Of course, the counting rhyme is a semiotic tool that had been learned before (within other social interactions, themselves rendered possible by other former cognitive gains: a spiral move between cognitive and social growth).

Hence, contrary to Piaget, we think that cognitive and social processes sustain each other and cannot be confused as 'two sides of the same coin'. Social skills can be learned that will help one become an efficient participant in cooperative work. In return, participating in social interactions opens the way to decentration, to discovering other perspectives, and developing more complex cognitive tools to grasp the object under scrutiny.

Some programs (see for instance: Mercer, 2000 and 2007) offer teachers strategies to enhance the language and social skills of their young students (taking the other into account, listening, taking turns, rewording, asking questions for further comprehension, etc.) who become capable of taking part in collective activities. Mercer demonstrates important cognitive gains in his programs in which children learn to think together via the training of different types of talk. In all these programs, it is important to note that teachers do not only teach skills but also introduce the children into the experience of enacting certain values: mutual respect, courage to take I-positions, obedience to certain rules (e.g., taking turns) that protect individuals by guaranteeing space for each person. We can note, too, that teachers who sustain the development of such social skills always rely for that on rules that frame the relationships and the social game. I will come back to this later. Cooperation is not only a matter of individuals developing proper social skills. In the programs just mentioned, teachers also intentionally promote

values and rules that give an 'architecture' (Rommetveit, 1976) to the social relationships that they want their students to experience.

2.2 Level 2: *The interpersonal relationships*

Studies both in animal ethology and in child development bring evidence in favour of an interdependency between cognitive growth and the need to maintain long term relationships: safeguarding the social relationships requires the development of proper strategies, and if these are not instinctual they have to be developed using psychological means (Hinde, Perret-Clermont & Stevenson-Hinde, 1985). This echoes Sherif's famous study revealing how a new social challenge can spur changes in cognition: Sherif & al. (1961) experimented with children in a holiday camp and demonstrated that 'superordinate goals', requiring immediate cooperation from all, could help reduce stereotypes, prejudices and intergroup conflicts. In order to deal with the new common goal, the children had to transform their mutual representations into more elaborated ones.

Unusual events (such as transitions from one milieu to another, changes in the environment, personal growth, contradictions, encountering differences of opinions, etc.) can be invitations to change reactions and minds, especially if there is social support to do so. In our own revisitation of the Piagetian task of conservation of quantities of liquids when poured in glasses of unequal shapes (Perret-Clermont, 1980; Muller-Mirza, Baucal, Perret-Clermont & Marro, 2003; Sinclair-Harding, Miserez, Arcidiacono & Perret-Clermont, in press), we had the opportunity to observe how much of children's conceptual level is dependent on the meaning they attribute to the social embeddedness of the task and the conversation about it (Donaldson, 1978, 1982; Rijsman, 1988/2001, 2008; Light & Perret-Clermont, 1989). The same children were non-conservers or conservers, depending on whether the talk was an abstract requirement from the adult in an isolated face-to-face relationship or a common reflection on a previous experience (sharing juice fairly among peers). More precisely, we have observed that during the pretest (i.e., the first conversation with the

adult), some children (especially those from the same educational milieu as the experimenter) were progressing and others were not. The latter were likely to change their minds later, as if the social relationship with the adult in the pretest was not a good opportunity for them to reflect, on the spot, here and now, on the quantities: their energy seemed to be invested first in trying to make sense of the social components of what seemed to them a strange conversation, with unclear requirements (Arcidiacono and Perret-Clermont, 2010). How the interpersonal relationship is established and understood is very important for cooperation. In the example just cited, the children did not understand that they had been invited to think together with the adult. They believed that they had to give responses to questions whose aims they did not understand. In contrast, in this experiment, when they were confronted with a peer and were trying to work out how to share juice fairly with glasses of unequal shapes, they got involved in quite different socio-cognitive processes. These were more fruitful for their own learning.

Peers invited to interact on a task are not necessarily cooperating in a horizontal (symmetric) relationship. In our research on joint activity with Kohs' cubes (Tartas and Perret-Clermont, 2008; Tartas, Baucal, Perret-Clermont, 2010), as well as in the work of other researchers (Schubauer-Leoni, 1990; Grossen & al., 1996; Psaltis & Duveen, 2006; Darnon, Butera & Harackiewicz (2007), Schwarz & al., 2008), very different patterns of social interactions and of learning can be observed depending on how the partners understand their relative expertise, their roles, the goal of the 'social game' in which they are involved. Some children are assertive, some more empathic, some are careful to take their turn one after the other (even irrespective of the advancement of the task and the errors made), some, on the contrary, want the lead and give way only when they obviously fail; some imitate their partners because they think they are experts or, on the contrary, try to make them fail with the hope of demonstrating their own superiority; some pick up a friend's suggestion and try it out; and

others appropriate it without understanding it. This misuse induces them to 'learn' errors. Of course, fortunately, they do not always rigidly adhere to these attitudes: for instance, observing a dyad of adolescents working together to solve a rather difficult problem involving proportions, Schwarz & al. found a turning point in their cooperative problem-solving precisely when one of the children, who had given up on defending his point of view, appropriated the other's doubt through a (momentary) concession, relieving his peer of the burden of defending his point: this meant for the peer the possibility of decentering without losing track of what he was thinking nor losing face, and he then moved ahead in his thinking.

The interpersonal relation can be facilitated by the pleasure of working with a friend. But from a cognitive perspective, interacting with a best friend might not always be the most stimulating experience, because experiencing a cognitive conflict could be felt as a threat to the friendship and hence carefully avoided (Dumont, Perret-Clermont & Moss, 1995). When are interpersonal relations and friendships likely to be strong and secure enough? When are they sufficiently protected from external pressures to permit the children to take the risk of acknowledging and discussing disagreements? We will see now that this requires a proper 'framing' (Goffman, 1974; Grossen & Perret-Clermont, 1992) of the relationships (level 3) that offers guarantees to the interactants. This framing itself is supported by institutions and/or shared cultural norms, representations and values (level 4).

2.3 Level 3: Status and intergroup relations

We have observed that children might feel offended if they think that they have been paired up with a person 'unworthy' of their status (Mark, 6 years, conscious of being in school one grade ahead of Jenny, 5 years, and asked to divide the juice with her in unequal glasses, turns to me and says: '...but she will not understand! She is much too young!'). In order to invest the interpersonal relationship and to care for the other's opinion or in order to take the risk of identifying or granting credit to others'

perspectives, children and young people (perhaps adults, too) need the relationship to be secure enough to guarantee that what is at stake is not mere face saving, a threat to identity, or a comparative assessment of respective merits. If the interactants are embedded in intergroup relationships that invite them to defend their positions or status, to win in a competition (Nicolet, 1995; Nicolet & Iannaccone, 2001; Darnon, Buchs & Butera, 2006), or to adopt negative expectations towards the other (perceived for instance as less competent), it is quite probable that those worries and goals will be dealt with in priority before any investment into cooperative thinking, even if requested by the experimenter or the teacher who organises the meeting (Grossen & Perret-Clermont, 1996; Mugny & Quiamzade, 2010).

The 'architecture' of the relationships that permits thinking together has to offer spaces that deal with these issues. It must be a secure space that allows for trust and security. Sara Greco Morasso (2011) explores this question in her study of argumentation in dispute mediation. She sheds light on the role of the third party - the mediator - and on his or her very special status. The mediator's role is not that of being the author of the solution, yet it is an active role: that of rendering possible for the persons in conflict to move ahead, step by step, discovering, one move at a time, their common interests and the kind of social relationship that managing them requires. The premises on which this common good rests, and the arguments by means of which the dispute can be resolved, have to be progressively discovered 'within the conflict'. Relying on close observation of the interactions between the mediator and the disputants, Greco Morasso shows how cognitive moves are possible only when a certain social space is created. In turn, these cognitive moves themselves will enlarge the possibilities to re-establish proper rules in order to better cooperate within this social space. Similar (to some extent) to the participants in Sherif's experiment, this is possible only if the interlocutors feel that they can be respected in their own interests and involved towards a common super-ordinated goal. In research with children conducted

by Psaltis (2005), evidence suggests similarly that an interaction with a peer can offer opportunities for new understanding only if asserting and defending one's own point of view is considered legitimate. And this will not be the case if social representations about the respective roles (in Psaltis' case gender roles) undermine this legitimacy. This brings us to the fourth level of analysis that examines the role of values and norms.

2.4 Level 4: Values and norms that can frame cooperative and productive interactions

In Greco Morasso's study of mediation, in Schubauer-Leoni's studies of the ruptures of the didactic contract, in Grossen's observation of the implicit contract between subjects and experimenter, a common fundamental feature appears: good faith (i.e., trust in the goodwill and commitment to rationality of the partner in the argumentation or of the partner in joint thinking). If this is not the case, communication and relations are deeply affected and cooperation in thinking is impossible. Grossen's subject at one point stops and asks: 'is there a trick?' or Schubauer-Leoni's school students feel deeply cheated because the teacher has asked them to solve a problem (the age of the captain) that seemed at first glance easy but was in fact absurd (Grossen, 1988; Schubauer-Leoni & Ntamakiliro, 1994).

Heath (2004), studying youth based organizations, points to the importance for marginalised youth to experience trust in older peers with whom they can identify and who introduce them to framed activities (e.g., basketball, theatre, etc.) in which they are listened to. They benefit there from a secure space to learn how to socialise, respect rules, take initiative and responsibilities. In such circumstances, not only can they act and think but also reflect on their emotions, their actions and thoughts, exploring in new ways the external world and its relation to their personal internal worlds, developing simultaneously their sense of being, their higher psychological processes, and social skills. Such open and secure spaces exist only if the rules that permit them are obeyed and only

if credible persons enforce them. The elder peers serve also as 'guardians of the frame'. To keep with this role, these guardians of the frame themselves have to be recognised and respected not only by the participants but also by elements (institutions, cultural customs) that serve as 'frames of the frame' and grant credibility to their authority according to values, norms and social representations shared by a larger part of society.

Knowledge or skills acquired in a given frame are interesting only if they are relevant to the given frame but also to further frames and settings. The transition from one frame to the other is not only a matter of personal adjustment but also of recognition by a larger part of society. A young person, for instance, can be proud of achieving a success in his or her youth based organization, but even prouder to discover that her newly acquired knowledge or skill is relevant in other settings: for instance, to make friends, to get a job, etc. (Ghodbane, in preparation). Moving from one frame to another is a transition that solicits adjustments, with changes in identity and cognition (Zittoun & Perret-Clermont, 2009). What will the person change and what can she keep constant and transfer? Social markings and social representations will influence the person's perception of similarities and differences among the frames. And the frames themselves (often institutions) are more or less open to interpretations and resistant to change. This will depend on the power and objectives of the individuals and groups that 'guard and defend' them. Frames 'survive' only if they adapt, in particular, to the evolution of society and the demands of other frames. For frames to adapt, it is important that the norms and values that sustain them are discussed, particularly in the face of newcomers (new generations, migrants, new professionals, etc.) and alternative emerging stakes.

I hope that in this paper I will have pointed successfully to the important active role that educators, teachers, educational authorities, YBOs and NGOs can take in promoting the knowledge and skills but also the rules and values that give 'architecture'» to social relationships. This architecture will then provide children and

young people with opportunities to develop their understanding and active citizenship in society.

3 References

- Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). The co-construction of conversational moves in the context of piagetian interview: the case of the test of conservation of quantities of liquid. *Rassegna di Psicologia*, 27(2), 117-137.
- Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants: la situation particulière du désaccord avec autrui. *Revue Française de Pédagogie*(155), 35-44.
- Darnon, C., Butera, F., & Harackiewicz, J. (2007). Achievement goals in social interactions: learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion*, 31(1), 61-70.
- Doise, W. (1986). *Levels of Explanation in social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New-York: W.W. Norton.
- Donaldson, M. (1982). Conservation: what is the question? *British Journal of Psychology*, 73, 199-207.
- Dumont, M., Perret-Clermont, A.-N., & Moss, E. (1995). Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. *Cahiers de Psychologie et éducation* (Université de Neuchâtel), 32, 47-75.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Greco Morasso, S. (2011). *Argumentation in Dispute Mediation. A reasonable Way to solve Conflict*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins.

- Grossen, M. (1988). *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test*. Cousset (Fribourg): Ed. Delval.
- Grossen, M., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.). (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris & Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Grossen, M., Iannaccone, A., Liengme Bessire, M.-J., & Perret-Clermont, A.-N. (1996). Actual and perceived expertise : the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-expert dyads. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 176-187.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford etc.: Blackwell.
- Heath, S. B. (2004). Risks, rules, and roles: Youth perspectives on the work of learning for community development. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Eds.), *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp. 41-70). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Hinde, R., Perret-Clermont, A.-N., & Stevenson-Hinde, J. (Eds.). (1985). *Social relationships and cognitive Development*. Oxford: Oxford university Press.
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Maiden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Light, P., & Perret-Clermont, A.-N. (1989). Social context effects in learning and testing. In A. Gellatly, D. Rogers & J.-A. Sloboda (Eds.), *Cognition and social Worlds* (pp. 99-112). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.-M. (1986). *Pierre Bovet, l'homme du seuil : sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*. Cousset: Ed. Delval.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London etc.: Routledge.
- Mercer, N. (2007). *Exploring talk in school*. Los Angeles: Sage Publications.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- Mugny, G., & Quiamzade, A. (2010). Apprendre à l'université: élaboration sociocognitive vs. relationnelle du conflit face à une autorité épistémique. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.
- Muller-Mirza, N., Baucal, A., Perret-Clermont, A.-N., & Marro, P. (2003). Nice designed experiment goes to the local community. *Cahiers de Psychologie et Education* (Université de Neuchâtel), 38, 17-28.
- Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs: étude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Nicolet, M., & Iannaccone, A. (1988/2001). Normes sociales d'équité et contexte relationnel dans l'étude du marquage social. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris: L'Harmattan.
- Oelkers, J. (2008). The new education. In A. N. Perret-Clermont & J.-M. Barrelet (Eds.), *Jean Piaget and Neuchâtel. The learner and the scholar*. (pp. 137-147). New York: Psychology Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press (downloadable from: <http://doc.rero.ch/record/12854?ln=de>).
- Perret-Clermont, A.-N. (2008). Epilogue: Piaget, his elders and his peers. In A.-N. Perret-Clermont & J.-M. Barrelet (Eds.), *Jean*

- Piaget and Neuchâtel* (pp. 202-231). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Perret-Clermont, A.-N., & Barrelet, J.-M. (Eds.). (2008). *Jean Piaget and Neuchâtel. The learner and the scholar*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Psaltis, C. (2005). *Identity dynamics in the construction of knowledge and cognitive development. The case of gender identity*. PhD Thesis. Unpublished manuscript, Faculty of Social and Political Sciences, University of Cambridge.
- Psaltis, C. (2011). The constructive role of gender asymmetry in social interaction: Further evidence. *British Journal of Developmental Psychology*.
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: the influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 36(407-430).
- Rijsman, J. (1988/2001). Partages et normes d'équité: recherches sur le développement social de l'intelligence. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 123-137). Paris: L'Harmattan.
- Rijsman, J. B. (2008). Social comparison as social construction. Theory and illustration. *Dossiers de psychologie et éducation* (Université de Neuchâtel), 63, 1-46.
- Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In L. H. Strickland, K. J. Gergen & F. J. Aboud (Eds.), *Social Psychology in Transition* (pp. 215-221). New York: Plenum Press.
- Rosciano, R. (2008). Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? *Cahiers de Psychologie et éducation* (Université de Neuchâtel), 43, 17-32.
- Rubtsov, V. V. (1989). Organization of joint actions as a factor of child psychological development. *International Journal of Education Reserch*, 13(6), 623-636.
- Schubauer-Leoni, M. L. (1990). Ecritures additives en classe ou en dehors de la classe: une affaire de contexte. *Résonances*, 6, 16-18.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. *Revue des Sciences de l'Education*, 20(1), 87-113.
- Schwarz, B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A., & Marro, P. (2008). Emergent learning in successive activities: learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and cognition*, 16(1), 57-87.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding : developmental and clinical analyses*. New York ; London etc.: Academic Press.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robbers Cave experiment*. Norman, Oklahoma: The University Book Exchange.
- Sinclair-Harding, L., Miserez, C., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A. N. (In press). Argumentation in the piagetian clinical interview: a step further in dialogism. In B. Ligorio & M. César (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte: Information Age Publisher.
- 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.
- Tartas, V., Baucal, A., & Perret-Clermont, A. N. (2010). Can you think with me ? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational*

Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction (pp. 64-82). London, New York: Routledge.

Zittoun, T. (in press). Lifecourse. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A. N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 387-403.

S

ocial relations and the use of symbolic resources in learning and development

Tania Zittoun

Université de Neuchâtel

Symposium “Human and Societal Development: The role of Social Relationships”, Chypre, UN Buffer zone, Home for Co-operation, le 9 mai 2010.

The colleagues of the Home for Co-operation consider teaching and education as means to enhance cooperation beyond intergroup differences, mistrust and the fear of the unknown. Teaching and education imply relationships with others, and with objects of knowledge. One question to be raised is about possible uses of knowledge itself: what knowledge can help young people to go beyond mistrust, fear of otherness, the uncertainty of the unknown, and at which conditions can it bring them to reflect on their situation in the world and the relationship to others and the social world? The question is vast, and my modest contribution will address two points: first, I will examine how people’s relationships to fiction might support their capacity to tolerate otherness; second, examining fictions at school, I will examine the sorts of relational configuration that might support positive uses of fiction.

1 Imagination and territorial conflicts

Social sciences studying intergroup conflict have in general shown the negative, if not destructive role of imagination in dealing with otherness. Classical social psychology shows that two groups in a

situation of competition tend each to develop simplified and stereotypical views of the other group, which emphasizes differences and lowers similarities (Tajfel, 1981). Current studies on geographic imaginations show how, in case of territorial conflicts – such as in the Israeli-Palestinian situation – imaginary dimensions prevent negotiations and the search for compromises. Indeed, mythical narratives of the past or religious projects are heavily emotional and value-laden. Consequently, when two groups hold contradictory “geographic imaginations” of a place, these are generally deeply mutually exclusive (Newman, 1999). Such studies also suggest that actual negotiations can only start when the interlocutors leave the plane of imaginary narratives to focus on pragmatic problem solving. On the other hand, a few studies also suggest that imaginary productions might actually participate to a positive transformation of the representational field in case of intergroup conflict. Studies of the evolution of mural painting in Ireland (Gillespie, 1999) or of the role of poetry in the same country (Reid, 2008), suggest that fiction and imagination can have a role to play in the resolution of conflicts. Such studies are promising and demand a better understanding of the social processes involved. I will thus consider young people’s uses of fiction – focusing not on intergroup relationship, but on interpersonal and intrapsychic dynamics.

2 A sociocultural approach to learning and development

My perspective here is a sociocultural, developmental psychology (Bruner, 1990; Cole, 1996; Valsiner, 2007). Sociocultural psychology sees our society as a world of circulating webs of meaning that have strong canalizing functions. People live in social frames, symbolic networks that favor some modes of thinking and action, and render other almost inconceivable. Yet this psychology sees also people as having unique perspectives in that world. The person has a history, and he or she feels, has memories, desires and imagination, and experiences and acts in the world. As the person acts and interacts with others (present or imaginary, specific

or generalized) and with objects that result from the experiences of others, the person internalizes some of the socially shared meanings and discourse, but also appropriates them and creates a unique understanding – her personal culture. On this basis, she also externalizes meaning in a unique manner, by which she will contribute to the symbolic fields and shared discourse. My focus here is on semiotic processes – this by which we understand the signs in the world and how these shape our mind, and how our mind, through signs, transforms the world.

3 Uses of symbolic resources

Children and young adults – as well as people all life long – find many occasions for learning and change in their daily lives. People interact with others, learn with them, reflect on their own action and learn by experience; they also play and so explore new possibilities for actions. Finally, they spend a lot of time interacting with “imaginary worlds” offered by fiction: they read and read stories, watch cartoons and movies, listen songs, see drawing and paintings. Let us call these films, novels, comic books: “cultural elements”.

Interacting with them, children and adult engage in a fictional, imaginary experience, supported by the language, images and sounds; these experiences demand to be “nourished” by people’s knowledge of the world and own feelings. One needs to mobilize one’s own experience of forest and jam to understand the little red hood. One also needs to draw on one’s understanding of causalities (if a wolf wears a nightgown, then his ears will be visible). On the other hand, imagination demands to follow new paths, and enter in an “as if” mode: not only one reasons with what is – it is dangerous to be a child in the forest – but also with “what if” could be the case: what if the child meets the wolf, what of the wolf would disguise, etc.? (Harris, 2000; Miller, Hoogstra, Mintz, Fung, & Williams, 1993; Vygotsky, 1971). Imagination triggered by cultural elements thus demand both a strong emotional commitment, but also the exploration of alternative to what is

known; these explorations are “safe” in the sense that even strong emotions triggered by a story (the pleasure of killing the wolf) have no actual consequences.

In addition, people very often have the possibility to reflect about these cultural experiences, when they talk about them with parents and friends, or remember them in new situations. Cultural elements are thus likely to be used by children and adults as symbolic resources (Zittoun, 2006, 2007). As such, they are mobilized not only for what they actually say or represent, but as means to do something else: to reflect about oneself, to capture and understand one’s emotions, or to understand better other people’s actions or the world. In past studies, I have thus shown that in daily life, people use symbolic resources in such a way that they might redefine their identity, learn new ways of doing things, or confer a new sense to a given situation. For these reasons, uses of symbolic resources might be good candidates for transforming self-other relationships, as I will now illustrate.

4 Philosophy, literature and movies as symbolic resources

Michele Grossen and I have enquired how upper secondary school students could relate to philosophical and literary texts met in the classroom, and at which condition they could possibly use them as symbolic resources. We enquired in three secondary schools in the same Swiss canton, the project including 230 young people in 15 group classes. We observed 56 lessons, interviewed teachers (N=16), asked students to fill a general questionnaire (n= 205), and interviewed some of them alone (N= 20) or in focus groups (6 groups). Each type of data was analyzed as a corpus, and we also built case studies, bringing together data related to one teacher and his class.

From the questionnaire and interview data, it appears that young people from our sample were very likely to use symbolic resources in school and out of school. In what follows, I take some example of uses of symbolic resources, with a specific emphasis on uses that

might change how young people see themselves, or their group of belonging, in relationship to others.

For instance, asked about readings of moving that he particularly liked, Ismaël, a young man in a vocational school, evokes the movie *Remember the Titans*, which describes the victory of a mixed white and Afro-American football team. In that case, Ismaël spontaneously evokes a film that he had discovered at school, a few years earlier, when a teacher presented it to a class after a racist incident occurred. One of the cues suggesting that this movie is used as symbolic resource is the fact that Ismaël watches it very often again (Zittoun, 2006), and so the interviewer asks about what triggers such need to watch the movie again:

(Ismaël 94, school C)

- I Could you say when you feel like seeing the moving again?
- Is For example, mornings, when I am watching Euro News, and I see bomb attacks or so, in the evening I might feel watching a bit of it
- I You see bits... (..) what are the bits which...
- Is Impressed me most, it's when they enter on the football field because they decided to make a song together in order to show everyone that they could associate together with that song

The film appears as a symbolic resource that Ismaël uses when he is exposed to the violence of the world news – suicide bomber, attacks, which can be seen as caused by intergroup conflict or racial hatred. The movie represents intergroup conflicts and violence; in addition it offers an alternative resolution of through the reunification in a common song, which makes the group stronger. One might thus think that Ismaël finds there a representation, in a transposed way, of violence and cruelty; yet the film offers an alternative resolution. The fictional world thus invites to reflect upon the real world and to consider alternative resolutions. A few turns

later, the interviewer comes back to the antiracist nature of the movie:

(Ismaël 102, School C, ECG)

- I How come do you resonate with the movie – did you experience racism personally?
- Is Actually, when I was younger, during a period I had a cousin who was a racist and he was always telling me that I was, well, that if one is not a racist one cannot be a good Swiss or so; so I told myself I could be a racist too, I sort of thought that it was a matter of style; but then after seeing that movie, *I reflected and I told myself that I didn't need to do that*

Very often, people start using symbolic resources when they somehow “resonate” with the fictional world on the basis of some kind of similarity (in characters, emotional situations, structure of events, etc.). Here, it seems that Ismaël initially identified with the most “racist” characters at the beginning of the film; but the fictional resolution seem to have invited him to reflect upon his real life position and identity, and see that there was an alternative to it. Of course, the fact that the movie was presented at school in the context of an activity intended to bring students to reflect about racism probably supported that movement – and I'll come back to this in a minute.

A use of symbolic resources based on personal resemblance and to reflect about oneself is often the first step to other uses, such as uses of symbolic resources to question the social environment, or the world in which one lives (Zittoun, 2007). Gaëtane is thus also a young woman who was moved by an Asian movie which, she felt, was reflecting some aspects of her difficulties dealing with her parents' divorce, and that she was watching often again (Zittoun & Grossen, in press). This led her to see more Asian movie, to learn some martial art, and to explore Asian culture and history:

(Gaëtane 014, School B)

G Through these films precisely I learn Asian culture and (..) otherwise historical movies I (..) like History so watching them even if there is a love story in the story but there is a historical movie behind or (..) a real story about war, I like it. *It is because it always teaches me something*, and then I look for more information, I go on Internet *or I buy books about things the story was talking, and so I can deepen my knowledge on the topic*

Not only was the movie used as symbolic resource, but in addition it brings the young woman to a more systematic enquiry, for which she explores more cultural elements, so as to have the mastery of an organized field of knowledge; hence, she herself calls “learning” and “deepening her knowledge” such exploration. In such case, we might say that uses of symbolic resource are generative – they bring the person in a self-sustaining dynamic of searching, exploring cultural elements, using them as symbolic resources, etc.

We also found many occurrences of uses of literary texts met in the classroom as symbolic resources. Asked about a book that might have moved her Monica speaks about a personal use of resource oriented toward self understanding:

(Monica 140, School B)

M It happened to me with a recent book, I was reading it, and I said to myself, I felt I saw myself (..) six months ago, and it disturbed me, I didn't expect to find myself in such a book by Emile Zola (*L'assomoir*). (..) Let's say (...) the woman in the book, she felt totally abandoned, she was upset against everyone and it was nobody's fault, if someone was guilty it is herself, and she was falling in depression, *so I thought (..) I reacted similarly (...) only at the end she dies, and I managed to reverse the spiral*

Marc read also a book by Zola at school, and used it to reflect about a social and political situation he was experiencing as member of a workers' union, during a strike in the company in which he made his apprenticeship. Hence symbolic resources met at school can also be used to think about one's location in the world, and the world itself. This is also very clear in Gaëtane's description of her courses in History, which becomes a semiotic resource to think about one's own environment:

(Gaëtane 158, School B)

G I have a teacher that often makes connections with the past and the present and it enables us to understand realize that sometime we criticize, for example people who could not – for example, during world war II, we criticize people who failed to see that Hitler was a bit mad, *but one could do the same with us because we don't react about Iraq or things like this so (..) I like this teacher's way of teaching because I (...) become aware of more things and I open the eyes on the present and the future, yes.*

Symbolic resources, whether they are met in daily life or at school, enable imaginary explorations of past, future and alternatives spheres of experiences offered by cultural elements. Using a symbolic resource is always a confrontation between one's knowledge and experience, and that proposed by the fiction; and part of the reflective movement supported by the symbolic resource is given by this junction of perspectives (Gillespie, 2006, 2007). Yet in most uses of symbolic resources, there is also the presence of a real, social other.

5 Symbolic resources and social relationships

At what conditions can young people use symbolic resources discovered in daily life or at school? In daily life, people's first encounters with cultural elements likely to turn into resources, often take place within a personally significant relationship. A mother

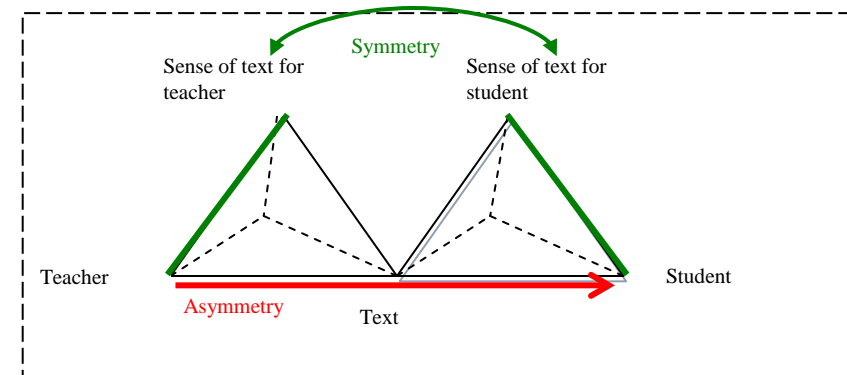
read for many years tales to her daughter before she started to develop a passion for a certain type of literature (Zittoun, 2010); a friend introduced a teenager to a pop band whose lyric changed her life at a moment of deep sorrow (Zittoun, 2007); a father tries to share his passion for cinema to his son (Zittoun, 2006). In the case mentioned above, Gaëtane shared her passion for Asian culture with a cousin. In these situations, the adult, or the “other” person often simply exposes the person to the cultural element; there is probably a shared understanding of what it is about, but also, there is interpersonal trust. In such situation, there is usually an implicit recognition that, beyond the shared meaning of the cultural element, each person is actually developing a personal sense of it (based on this personal resonance). Uses of symbolic resources are likely to start as people discuss about the cultural element commonly experienced, while reflecting on the personal senses it has for them.

When people meet cultural elements during classroom activities, the situation is slightly different: the teacher - students, or the peer relationships do not have the same emotional quality. In addition, the task of the school is to bring students to develop a historical knowledge of a certain domain, to be able to develop a meta-language – to talk about the evolution of style or language – and to analyze the texts or argumentative structures. The role of teachers is thus more or less explicitly to bring students to develop a shared, if not conventional way of talking about literature or philosophy. Can teacher both support the necessary transmission of formal knowledge about texts, and the sort of acknowledgement of personal sense making that might facilitate uses of symbolic resources?

A close analysis of teachers’ ways of talking about their work, their own uses of symbolic resources, interactions in the classroom, and what students said about what they learned from them, suggests that students are likely to develop a personal way of using symbolic resources at school when they experience a form of safety (as in a “thinking space”, Perret-Clermont, 2004). Such forms of

reappropriation appear in two main relational configurations. In some typical modality, the teacher simply gives his class, with a clear focus on the shared meaning of cultural elements, leaving space for students to work on their own, but with no allusion to the potential “sense” these might have. In a more proactive modality, the teacher creates a situation in which he clearly mentions the fact that he has developed a personal relationship to the text – she likes it, finds it interesting, for her own reason, without necessarily saying why. In turn, he invites the students to develop their own personal relationship to the object for knowledge – although he doesn’t need to know what it is. This is at times expressed in expressions such as “I love the book A, I hope you will love it too, although you might love it for different reasons than me”. Yet concretely, the teacher focuses the work on the shared meaning of the cultural elements – how it is made, to which tradition it belongs, etc. In such way, a double relationship seems to take place:

Figure 1 Double recognition in teaching-learning interactions



On the one hand, a “learning-teaching” interaction takes place along the horizontal red line; this is clearly an asymmetrical relationship, as the teacher has more expertise towards the texts than the students; she can also transmit knowledge about it, and

help them to develop specific skills. On the other hand, there is a symmetrical relationship (here in green), by which it is openly recognized that each participant has his or her own personal relationship of sense to that text (Zittoun, submitted). My hypothesis is that such double relationship enables a real structure of recognition. In the symmetrical relationship, the learner feels recognized “as a person”, as full blended human, with a private life, wishes and desires, problems and worries about the world. In the asymmetric relationship, there is the possibility of a mutual recognition – of the teacher’s capacities by the student, of the student’s capacity to learn to be the teacher. These two relationships might precisely coexist as they reinforce each other: when a young person feels recognized, or acknowledged as a person, and thus in return acknowledges the teacher as person, he or she might be more ready to acknowledge him or her as a more knowledgeable other. And when such structure of recognition exists, I suggest, learners are more likely to engage in a dialogue with a cultural element met in the classroom, and to accept to use it as symbolic resource to reflect about themselves, others and the world – and thus be changed by it.

6 Facilitating uses of symbolic resources for peace

In this paper, I proposed to give a theoretical and empirical support to the idea that imaginary discourse – as in fiction – might actually be used by people to develop a better understanding of themselves, in their relationship of others, and to the social world.

If we look at what people concretely do with text of fiction, we see that they very often use them to think about issues which are problematic to them. When they feel concerned, or moved by a movie, a song or a novel, they are likely to find some resonance between them and the fictional world, and they might confer a personal sense to it. After the experience, people are likely to engage into a reflection aiming at understanding why they were moved by that cultural element. In this moment of post-hoc reflection, people often explore the imaginary world proposed by

the fiction, and to go back and forth between what is, and what has been represented as alternative – what could be - in the world of fiction. This sort of dialogical movement enables to think about the relationship between present and past, and often, present and possible futures. Such uses of symbolic resources are the source of all forms of reinvention: it can change one’s gaze on self and on others, and therefore, one’s understanding of others and their own motivation. Uses of symbolic resources can be extremely powerful means to transform one’s understanding and action in self-others relationship.

Only, and this was my last point, the conditions in which such self reflection and understanding, mutuality and critical thinking take place are quite frail. Yet these naturally occur in daily, informal situation, and sometime in classroom situations. My analysis of these situations suggests that some modalities of social relationships facilitate such constructive uses of symbolic resources: these that include an unconditional recognition of the specific perspective of the other as other when she apprehends the same cultural element than the person. Hence, mutual recognition in teacher-learner, in adult-child interaction, or generally, in interpersonal relationship, might be a prerequisite for people to engage in using fiction as symbolic resources to develop new, cooperative and peace-oriented understandings of the others.

7 References

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA, and London, UK: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gillespie, A. (1999). *The battle of the symbols: Constructing peace for Northern Ireland in three public spheres* (Msc

- Dissertation). London: Institute of Social Psychology, London School of Economics.
- Gillespie, A. (2006). *Becoming other: From social interaction to self-reflection*. Greenwich: InfoAge.
- Gillespie, A. (2007). The social basis of self-reflection. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 678-691). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination* (1st ed.). Oxford/Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Miller, P. J., Hoogstra, L., Mintz, J., Fung, H., & Williams, K. (1993). Troubles in the garden and how they get resolved: A young child's transformation of his favorite story. In C. A. Nelson (Ed.), *Memory and affect in development* (Vol. 26, pp. 87-114). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newman, D. (1999). Real spaces, symbolic spaces: Interrelated notions of territory in the Arab-Israeli conflict. In P. F. Diehl A *road map to war: Territorial dimensions of international conflict*. Nashville, Vanderbilt University Press: 3-34.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). The thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.), *Joining Society: Social interactions and learning in adolescence and youth* (pp. 3-10). New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, B. (2008). Trellising the girders: poetry and the imagining of place in Northern Ireland. *Social & Cultural Geography*, 9 (5), 519-533.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA & London: MIT press.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (in press). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M. César & B. Ligorio (Eds). *Interplays between dialogical learning and the dialogical self*. Charlotte, NJ: Information Age pub.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich, CT: InfoAge.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193-211.
- Zittoun, T. (2010). How does an object become symbolic? Rooting semiotic artefacts in dynamic shared experiences. In B. Wagoner (Ed.), *Symbolic Transformations. The mind in movement through culture and society* (pp. 173-192). London: Routledge.
- Zittoun, T. (submitted). Trusting for learning – interactions and objects of knowledge. In P. Linell & I. Marková (Eds.). *Trust and language*. Charlotte, NC : InfoAge.

Rapport d'activités de l'institut de psychologie et éducation

Septembre 2010 – Août 2011

1 Membres de l'institut de psychologie et éducation

1.1 Enseignement universitaire et recherche

Antonio Iannaccone, professeur ordinaire

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeure ordinaire

Tania Zittoun, professeure ordinaire, directrice de l'Institut

Heinz Gilomen, professeur associé

Pascale Marro, professeure associée

Jean-François Perret, professeur associé

Romain Boissonnade, assistant doctorant

† Alexandra Bugnon, assistante doctorante

Monica Del Percio, assistante doctorante

Johann Gillioz, assistant doctorant

Nadège Foudon, collaboratrice scientifique

Francesco Arcidiacono, chargé d'enseignement

Sophie Lambolez, chargée d'enseignement

Sheila Padiglia, chargée d'enseignement, doctorante

Ismaël Ghodbane, doctorant

Deniz Gyger Gaspoz, doctorante

Alarci Kohler, doctorant

Raffaella Rosciano, doctorante

Stéphanie Breux, doctorante de recherche FNS

Céline Miserez, doctorante de recherche FNS

1.2 Chercheurs associés

Aleksandar Baucal, chercheur associé

Flora di Donato, chercheuse associée

Vittoria Cesari Lusso, chercheuse associée

Marcelo Giglio, chercheur associé

Nathalie Muller Mirza, chercheuse associée

Luc-Olivier Pochon, chercheur associé

Tatyana Pushkareva, chercheuse associée

Uri Trier, chercheur associé

1.3 Secrétariat

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

1.4 Assistants étudiants

Yannick D'Ascoli, assistant étudiant

Joanna Domingos, assistante étudiante

Teuta Mehmeti, assistante étudiante

2 Enseignement

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

Le cours de première année de BA, qui introduit les études en psychologie et éducation, « Aspects théoriques I » a été donné respectivement par Francesco Arcidiacono pour le cours d'« Introduction aux études en psychologie et éducation », Tania

Zittoun pour le cours de « psychologie culturelle », Anne-Nelly Perret-Clermont pour le cours de « Psychologie sociale », et Antonio Iannaccone pour le cours de « Psychologie de l'éducation ». Cette année encore, jusqu'à 130 étudiants ont suivi ce cours.

Le module Méthodologie I de première année de BA a été donné en collaboration par Jean-François Perret, pour les « Savoir-faire académiques », et Francesco Arcidiacono, pour l' « Introduction aux méthodes de recherche en psychologie et éducation » ; il a accompagné les étudiants dans la rédaction d'un projet fictif de recherche. Monica Del Percio, Alexandra Bugnon au semestre d'hiver, et Nadège Foudon au semestre de printemps, ont accompagné les travaux de cet enseignement.

Une série de séminaires « Textes » permet aux étudiants de se familiariser avec la lecture rapprochée de textes scientifiques. Cette année l'offre a compris les enseignements suivants ; « Piaget revisité », de Francesco Arcidiacono, « Dis Papa pourquoi il flotte mon bateau ? Le développement des théories chez l'enfant » par Romain Boissonnade ; Alexandra Bugnon a travaillé « L'apprentissage vu par la théorie de l'activité » ; Monica Del Percio a donné un premier séminaire portant sur l'ouvrage de Jean-Yves Rochex « Le sens de l'expérience scolaire », et un second sur « Les jeunes, l'insertion, l'emploi » de Bernard Charlot ; Nadege Foudon a fait porter son séminaire texte sur « les mécanismes psychologiques précurseurs à l'émergence du langage » ; Johann Gillioz a donné les séminaires intitulés « Car la culture donne forme à l'esprit » et « Communication et changement : éléments théoriques et pragmatiques » ; et enfin, le séminaire texte « Argumentation chez les enfants » a été assuré par Céline Miserez.

Au niveau du BA, le cours « Le fonctionnement des systèmes d'éducation et de formation professionnelle » a été assuré par Heinz Gilomen au semestre de l'automne. 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). Un accent particulier a été mis sur la formation professionnelle.

Le cours « Inégalités sociales et formation » a été assuré par Heinz Gilomen au semestre du printemps. La discussion a porté sur la fonction de sélection des écoles ainsi que sur la gestion de différents aspects des inégalités sociales aux divers niveaux des systèmes éducatifs. Des éléments théoriques ont constitué le fondement d'interprétation des données empiriques provenant de la Suisse et des projets internationaux.

En 2^{ème} BA, le cours « Psychologie du développement affectif et relationnel » a été donné par Pascale Marro et Jean-François Perret a mis sur pied un nouveau cours : « Psychologie du développement cognitif et apprentissage » (au semestre de printemps). Il a en outre donné le cours de master « évaluation des dispositifs pédagogiques » (au semestre d'automne).

Notons que les cours « Psychologie du développement cognitif et apprentissage » du mercredi 11 mai 2011 et celui de « Psychologie sociale » du jeudi 10 mars 2011 ont été assurés par Ismaël Ghodbane.

Antonio Iannaccone a en outre offert un cours de BA sur les « Relations entre écoles et familles » et Sheila Padiglia, sur le thème « Imaginaire ».

Le séminaire « Analyse psychosociologique de pratiques professionnelles et culturelles » a été animé par Sophie Lambolez.

Le module de clôture du BA, « Pluralités en psychologie et éducation », a été assuré par Antonio Iannaccone, avec la collaboration de Romain Boissonnade, Johann Gillioz et Nadège Foudon.

Une série de « Exercices et terrains » (BA ou MA selon les modalités) permettant aux étudiants de faire une expérience de la

recherche a été proposée sur les thèmes suivants: Sophie Lambolez a animé les séminaires « Relation de service et besoins des usagers » ; « Analyser l'activité au travers de la technique de l'explicitation » ; « Analyser l'activité au travers de l'instruction au sosie » ; Sheila Padiglia a dirigé un exercice et terrain sur le thème « Qu'est-ce qui se cache derrière des études scientifiques ».

Dans ce cadre, au printemps 2010 Alaric Kohler avait donné un séminaire « Analyses des interactions en classe : comment reconstruire le contenu conceptuel ? » a été dispensé au printemps 2010 par Alaric Kohler.

Au niveau du MA, Pascale Marro a donné séminaire sur les « Difficultés d'apprentissage : aspects cognitifs et relationnels », Jean-François Perret a un cours sur « Evaluation des dispositifs et des élèves ». Anne-Nelly Perret-Clermont a animé le cours-séminaire « Penser avec d'autres », Antonio Iannaccone a donné un séminaire « Processus de décision et d'orientation » et Tania Zittoun, « Transitions tout au long de la vie ».

Anne-Nelly Perret-Clermont et Tania Zittoun ont donné le cours-séminaire de MA « Perspectives en psychologie et éducation ». Tania Zittoun a été responsable du « Colloque des mémorants » et dans ce cadre Sophie Lambolez est intervenue sur les thèmes « Les responsabilités éthiques lors d'une recherche sur le terrain » et des « Contacts avec le terrain et négociation de la demande ».

Anne-Nelly Perret-Clermont a coordonné les « Colloques de recherche en psychologie et éducation ». Francesco Arcidiacono a assuré le séminaire « Epistémologie de la recherche et raisonnement ».

Dans le cadre des enseignements interdisciplinaires de la MAPS, Anne-Nelly Perret-Clermont puis Antonio Iannaccone ont participé au Séminaire MAPS transversal « L'interdisciplinarité mise en œuvre : concepts théoriques en débat », et Tania Zittoun a donné le séminaire « Individus, cultures, connaissances: imaginaires géographiques » en collaboration avec Ola Söderström.

2.2 Autres enseignements au sein de l'Université de Neuchâtel

Anne-Nelly Perret Clermont et Pascale Marro ont donné l'enseignement de psychologie de la relation dans le cadre du Master en Logopédie.

Tania Zittoun a donné une journée de formation sur le thème « *Les médiations symboliques et les processus de symbolisation en accompagnement (récit de soi, contes, images bibliques, etc.)* » dans le cadre du CAS en accompagnement spirituel organisé par la Faculté de Théologie, le 9 octobre.

2.3 Collaborations et enseignements avec la HEP BEJUNE

Dans le cadre des Journées d'étude *Impacts de réformes éducatives dans l'enseignement et la formation des enseignants*, M. Giglio, en collaboration avec M.-P. Matthey, G. Melfi, et S. Onillon, a présenté son exposé « Perception des enseignants et formateurs des enseignants en temps de réforme. Etudes sur l'activité créative, les formes de collaboration et les actions des enseignants dans des contextes scolaires: types d'analyses possibles » le 19 mai 2011 à la HEP-BEJUNE, Bienne (Suisse)

Dans le cadre de la Formation des enseignants formateurs pour le PER M. Giglio a présenté son exposé « Comment développer l'enseignement créatif à l'égard des « capacités transversales » proposées par le PER », 2 et 5 mai 2011, HEP-BEJUNE, Bienne (Suisse).

Dans le cadre de la collaboration entre la HEP-BEJUNE et l'UNINE, M. Giglio a présenté son exposé « Etudes sur l'activité créative, les formes de collaboration et les actions des enseignants dans des contextes scolaires: types d'analyses possibles » dans le cadre du cours « Penser avec d'autres » de la Prof. Perret-Clermont, le 26 octobre 2010 à l'Institut de psychologie et éducation.

Raffaella Rosciano a donné le cours « Psychologie sociale du développement » dans le cadre du MAES (MAster Enseignement Spécialisé) HEP BEJUNE.

En collaboration avec Matthis Behrens (IRDP) et Bernard Wentzel (HEP BEJUNE), Tania Zittoun a organisé une journée de colloque interinstitutionnel pour la recherche en éducation CIRED sur l'état des recherches dans les trois institutions, à la Faculté des lettres et sciences humaines, le 18 mars 2011. Antonio Iannaccone, Johann Gillioz, Monica del Percio, Céline Miserez et Stéphanie Breux ont participé à ce colloque IRDP-IPE-HEP le 18 mars 2011 à Neuchâtel.

Dans le cadre de ces collaborations sont encore à noter les exposés suivants :

Zittoun, T. (2010). *L'étude des transitions*. Présentation dans le cadre du colloque interinstitutionnel HEP Bejune – Unine, Faculté des lettres et sciences humaines, Neuchâtel (21 janvier).

Zittoun, T. (2011). *Présentation des recherches actuellement menées à l'Institut de psychologie et éducation*. Colloque de recherche interinstitutionnel en éducation IRDP – HEP BEJUNE – Unine, Université de Neuchâtel (18 mars).

2.4 Enseignements dans le cadre de BENEFR

Vittoria Cesari Lusso, Nathalie Muller Mirza et Sophie Lambolez, secondées par Anne-Nelly Perret-Clermont, sont co-organisatrices et intervenantes des Journées universitaires d'Etude en Formation d'Adultes (JEFA), organisées par les Formations Continues des Universités de Neuchâtel et Fribourg.

Tania Zittoun est intervenue dans le cadre de la journée d'Etudes doctorales romandes en sciences de l'éducation (EDSE) avec un

exposé sur le thème : « Usages de connaissances – Uses of knowledge », Université de Neuchâtel, le 11 mars.

Antonio Iannaccone a quant à lui participé en tant que discutant à cette journée, à laquelle a également pris part Anne-Nelly Perret-Clermont.

2.5 Enseignements dans le cadre de collaborations suisses ou européennes

Francesco Arcidiacono a assuré, en qualité de Professeur invité à l'Institut de psychologie de Université de Lausanne (Suisse), le cours « Psychosociologie clinique I: questions générales ».

Francesco Arcidiacono a assuré le cours « Doing qualitative research: how to organize and to analyze talk-in-interaction » à l'Université de Belgrade (Serbie).

Vittoria Cesari Lusso est titulaire des enseignements suivants à l'Université de la Suisse Italienne :

- Interpersonnal communication within public contexts, dans le cadre de la deuxième année du Master en Public Management and Policy ;

La gestione e la supervisione degli aspetti relazionali e didattici scuola, dans le cadre du Master per Dirigenti di istituzioni formative.

Invité par l'Université de Montréal, M. Giglio a présenté ses travaux de recherche par vidéoconférence sous le titre « Activité créative, formes de collaboration et actions de l'enseignant en contexte scolaire » et dans le cadre du cours de Mme Dr Noémie Robidas, le 17 novembre 2010 à l'Université de Montréal

Invité par la Fondation Santander Creativa, M. Giglio a présenté ses travaux de recherche sous le titre "Organización de sonidos y aprendizaje creativo en el aula" dans le 1er Forum de la musique, le 28 janvier 2011, Palacio de la Magdalena, Santander (Espagne).

Dans le cadre des activités du RCFE (Réseaux de Conseil, Formation et Evaluation), Jean-François Perret a animé trois ateliers: *Construire des connaissances à l'aide de cartes conceptuelles* (8 avril 2011) ; *Enseigner à des étudiants de 1ère année* (11 novembre 2010) ; *Interagir avec les étudiants en aula* (6 décembre 2010).

Anne-Nelly Perret-Clermont a contribué à la formation doctorale ProDoc financée par le FNS ProDoc «Argupolis» pour l'étude de l'argumentation en contexte en collaboration avec les Universités della Svizzera Italiana, de Lausanne et d'Amsterdam.

Tania Zittoun a assuré les enseignements suivants dans le cadre d'échanges européens:

Zittoun, T. (2010). *Symbolic resources in youth transitions*. Conférence invitée par le Prof. Petr Macek, Institut de psychologie, Faculté des sciences sociales, Université Masaryk de Brno (République Tchèque), 7 décembre.

Zittoun, T. (2011). *Playing with fiction: symbolic resources in the lifecourse*. Workshop presentation, ISMAI, Porto, 23 mai.

Zittoun, T. (2011). *Imagination - variations in living*. Open lecture, ISMAI, Porto, 24 mai.

Zittoun, T. (2011). *Jouer avec la fiction*. Séminaire TAF, AgroSup, Dijon, 20 juin.

2.6 Autres enseignements

Nadège Foudon a assuré qualité d'intervenante à l'EESP de Lausanne (Suisse) le cours « Approche bio-psycho-sociales des troubles et des entraves du développement. Spécialité Troubles envahissants du développement » au semestre de printemps 2011.

Alaric Kohler a enseigné la psychologie sociale à l'Ecole Pierre Coullery à La Chau-de-Fonds, dans le cadre de la formation des éducatrices de la petite enfance, en 2010 et en 2011.

Sophie Lambolez a animé une formation « Communication et gestion de conflits » pour les personnes du support et pour les techniciens du Service Informatique de la FHV (Fédération des Hôpitaux Vaudois), Prilly (VD), les 10 et 17 février 2011.

En collaboration avec Nadia Lamamra, Tania Zittoun a donné la journée de formation « Transition vers le monde du travail » dans le cadre de la formation permanente des Conseillers en orientation, Lausanne, le 15 octobre 2010.

3 Obtention de fonds de recherche

En collaboration avec A. Baucal et N. Budjevac (Université de Belgrade), Francesco Arcidiacono a obtenu un financement pour le projet «Razvoj kapaciteta mladih istraživača za kvalitativnu analizu socijalne interakcije» (Le développement des capacités d'analyse qualitative de l'interaction sociale chez les jeunes chercheurs) – Fund for an Open Society (Belgrade, Serbie), pour une durée de 10 mois dès septembre 2010.

En collaboration avec Janine Dahinden, Tania Zittoun a obtenu un subside de la Fondation Européenne pour la Science (ESF), pour l'organisation d'un workshop exploratoire international sur le thème *Transnationalization of religion* (CHF 9000).

4 Axes de recherche

Les travaux de recherche de l'institut de psychologie et éducation portent sur les dynamiques de développement et d'apprentissage de personnes en interaction, situées dans des espaces sociaux et culturels spécifiques. Les approches théoriques et méthodologiques sont diverses mais toutes visent à rendre compte de processus à l'articulation du psychologique et du

social. En 2010-11 les axes de recherches peuvent se décliner de la manière suivante :

4.1 Espace de pensée, argumentation et apprentissage

Anne-Nelly Perret-Clermont, Francesco Arcidiacono, Stéphanie Breux et Céline Miserez ont participé aux activités de recherche prévues dans le cadre du projet FNS « The development of argumentation in children's interaction within *ad hoc* experimental and classroom contexts », dirigé par Anne-Nelly Perret-Clermont et Francesco Arcidiacono dans le cadre du projet ProDoc Argupolis. Le projet explore les conditions relationnelles dans lesquelles les enfants parviennent à s'engager dans des activités argumentatives, c'est-à-dire à assumer un point de vue propre et à tenter de l'étayer tout en le soumettant à la critique d'autrui.

Dans ce cadre, Céline Miserez a continué son travail de thèse. Cette année, elle a précisé la thématique de la recherche en se centrant plus spécifiquement sur la co-construction du discours argumentatif et est allée sur le terrain. Des enfants entre 4 et 7 ans ont participé à la tâche de conservation des quantités de liquide, et des enfants de 9-10 ans ont participé à la tâche du jeu des dés. L'objectif est d'observer comment les enfants argumentent, comment leur discours se co-construit, ou encore de voir quels sont les processus en jeu dans un discours de type argumentatif. Les données, qui sont en cours de transcription, seront analysées notamment avec des outils empruntés aux théories de l'argumentation.

Toujours dans ce cadre, Stéphanie Breux a commencé son travail de thèse examinant comment les enfants différencient ou non les explications des argumentations dans des tâches scolaires différentes.

Valérie Tartas et Anne-Nelly Perret-Clermont ont poursuivi leurs travaux sur l'analyse des interactions coopératives d'enfants cherchant à résoudre ensemble une tâche de construction

(Cubes de Kohs). Elles se sont particulièrement intéressées au rôle de la «micro-histoire» expérimentale dans la construction des savoirs des enfants et du sens qu'ils lui attribuent mais aussi dans le développement de leur compétence à retransmettre ou non ces savoirs.

Marcelo Giglio et Anne-Nelly Perret-Clermont ont poursuivi leurs analyses des conduites des participants à des séquences pédagogiques qui tentent d'offrir un espace de créativité aux élèves. Leur attention s'est surtout portée sur les difficultés manifestées par les enseignants très souvent trop prompts à agir et risquant à tout moment de se substituer aux élèves dans la recherche de solutions, leur ôtant, par là-même des occasions d'initiative. Les solutions semblent être à chercher du côté d'une certaine forme de redéfinition du rôle professionnel faisant de l'enseignant non plus seulement un bon modèle de conduites et un transmetteur de connaissances mais aussi un accompagnateur qui sait nourrir un processus, individuel et collectif, de construction d'artefacts (productions musicales) et de connaissances.

Teuta Mehmeti, en collaboration avec Anne-Nelly Perret-Clermont, a mené une recherche pilote, des activités autour de tâches liées à des disciplines scolaires bien spécifiques telles que la géographie ou l'éducation civique, mais en retirant l'aspect standard des tâches scolaires pour tenter de susciter l'émergence de processus d'argumentation et de construction de sens de ces activités pour des élèves tout venant. L'observation au sein de trois classes d'école primaire, l'une en contexte scolaire « publique », les deux autres plus spécifiquement dans une « école albanaise », ont permis d'observer des pratiques langagières, puis plus particulièrement argumentatives, qui varient selon le contexte de la classe et le rapport entre l'enseignant et ses élèves. Les activités avaient d'abord été conçues dans le but de prendre en compte des outils et problématiques culturelles propres au groupe spécifique étudié, à savoir les élèves albanophones.

Or, dans la classe de l'école « publique », suisse, seuls deux élèves étaient albanais. Il a été observé que, dans ce cadre là, ils étaient tout aussi à l'aise que les autres élèves dans les activités développées et dans leur manière d'exprimer leur idées et arguments. Cependant, dans ce cadre scolaire, les élèves ne faisaient guère mention d'éléments liés à leur culture d'origine, à l'inverse de l'autre groupe observé où les élèves albanophones faisaient référence à des villes du Kosovo lorsqu'il s'agissait de situer géographiquement des images qui leur avaient été distribuées. L'intérêt concernant les processus argumentatifs a été d'observer que les élèves tendent à argumenter plus facilement lorsque des discussions sont lancées entre plusieurs élèves, puis plus largement dans la classe. C'est ainsi que, partant d'une simple image illustrant le phénomène de la pollution, répandu au Kosovo, des élèves tous venants étaient capables de développer des discussions dans lesquelles leurs idées et arguments les ont conduits à réaliser des apprentissages qui s'élargissaient à des domaines touchant à l'éducation civique, la géographie, et même à la politique. Une attention a également été portée à l'interaction entre l'enseignante et les élèves, et non seulement entre les élèves, en particulier afin de comprendre les stratégies qu'elles mettent en place pour étayer les productions argumentatives des élèves. Les données de l'école « publique » offrent aussi de très beaux exemples d'élèves communiquant entre eux en reprenant des arguments avancés par leurs camarades et en les contrecarrant sans leur manquer de respect: « Je pense que ce que X a souhaité dire est que ! Mais moi je ne suis pas vraiment d'accord car! » ou encore « Si je comprends bien ce que tu (x) a voulu dire c'est que! Sur ça je suis d'accord, mais par contre! ». Cette recherche sera poursuivie en vue de développer d'autres situations où les activités et tâches scolaires puissent représenter un cadre assez « sécurisé » pour que des élèves sensiblement plus affectés par des difficultés scolaires puissent s'y engager, en y ressentant une certaine légitimité.

Alaric Kohler s'intéresse quant à lui au rapport entre apprentissage et argumentation dans des situations naturelles d'enseignement de la physique. Ses données de recherche documentent une séquence didactique construite dans le cadre du projet européen ESCALATE, en collaboration avec d'autres chercheurs, des formateurs d'enseignants, des enseignants et des informaticiens. Cette recherche cherche à mettre en perspective les processus en jeu dans la construction de connaissances dans l'interaction, et s'intéresse plus particulièrement aux malentendus dans les échanges. Durant les années 2009-2011, le travail s'est poursuivi avec des analyses approfondies des interactions enregistrées, ce qui a permis de structurer les interventions et discussions des élèves selon plusieurs étapes de développement.

Antonio Iannaccone s'occupe également des dimensions psychologiques de l'argumentation. En particulier, il s'est intéressé aux intrications entre certaines formes d'activités psychologiques et les argumentations qui s'y rapportent. La finalité de cette ligne de recherche est celle d'analyser les dynamiques argumentatives en rapport avec la signification que des activités de « problem solving » prennent pour les participants.

4.2 Transmissions des connaissances et pluralité des situations éducatives

Romain Boissonnade a poursuivi ses recherches de thèse sur les effets, en termes d'apprentissage, de la succession des situations solitaires ou collaboratives de travail. Il a complété ses premières analyses de l'ensemble des conditions expérimentales, par une approche plus clinique de dyades d'enfants pour mieux comprendre les conduites épistémiques des participants. La rédaction de la thèse est achevée. La soutenance de thèse est prévue pour 28 octobre 2011.

Relisant une série de travaux ethnographiques et monographiques conduits au cours de ces dernières années, Anne-Nelly Perret-Clermont et Nathalie Muller Mirza, dans une

perspective inspirée par les théories de l'activité, tentent d'examiner le « devenir » des dispositifs pédagogiques lorsqu'ils sont implémentés et investis par les acteurs (enseignants et élèves, formateurs et adultes en formation, animateurs et participants de réseaux d'échanges de savoirs, coopérants de l'aide au développement et professionnels, etc.) à l'intention desquels ils ont été conçus. L'objectif est de développer une compréhension de ces processus non plus en termes de plus ou moins grande « réussite » ou « échec » de l'intervention pédagogique mais en termes d'apprentissage (« expanding learning ») à plusieurs niveaux: développement des connaissances des élèves mais aussi développement professionnel des enseignants, des concepteurs et même des modèles théoriques des chercheurs.

Antonio Iannaccone, Romain Boissonnade et Nadège Foudon, en collaboration avec le Photovoltaic Laboratory of Institut de microtechnique de Neuchâtel (team leader Laure-Emmanuelle Perret-Aebi) ont mené une étude exploratoire à propos des activités (et des explications correspondantes) que les enfants engagent dans des ateliers « jouets solaires ». Cette étude, préliminaire se situe dans le domaine de la recherche développemental sur la compréhension des notions scientifiques chez l'enfant, et sur sa capacité d'argumenter pendant des parcours de connaissance à travers des situations pratiques.

Ismaël Ghodbane a poursuivi la rédaction de sa thèse sur « L'école de la nuit : un mix de savoirs », et Raffaella Rosciano la sienne, qui porte sur « La construction sociale des pratiques de propriété chez l'enfant ».

4.3 Transitions

Monica Del Percio a poursuivi son travail de recherche sur la problématique de la transition école-travail de jeunes fréquentant des dispositifs qui les aident à trouver une place d'apprentissage et à entamer une formation professionnelle. Pendant cette année Monica Del Percio a commencé à analyser les données récoltées

lors des observations sur le terrain et les entretiens qu'elle a mené avec les jeunes. Par ailleurs, elle a mené une deuxième volée d'entretiens avec les mêmes jeunes pour pouvoir tracer leurs parcours scolaires et professionnels.

La thèse de Johann Gillioz porte sur le processus de construction de sens induit par les événements imprévisibles dans les trajectoires de vie. Cette recherche vise, dans un premier temps, à cerner la manière dont certains événements imprévisibles participent à la reconfiguration d'expériences passées. Plus spécifiquement, il s'agira alors de mettre en évidence le processus par lequel cette reconfiguration amène ou non l'individu à percevoir un événement imprévisible comme une opportunité de reconversion professionnelle.

Dans ses travaux Deniz Gyger Gaspoz explore le domaine de la mobilité internationale répétée par l'intermédiaire des jeunes 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. Elle explore les impacts de ces itinérances géographiques dans la perspective d'une psychologie du développement social et culturel en prenant divers angles d'approches (ruptures, ressources, impacts identitaires...) pour arriver à une meilleure compréhension des enjeux de ce phénomène.

Dans une perspective d'étude des « transitions inter-contextuelles » (la mobilité des acteurs sociaux d'un contexte d'activité à un autre), Antonio Iannaccone examine spécifiquement les interactions complexes qui se nouent entre famille et école.

4.4 Médiations symboliques de la pensée

Sheila Padiglia a continué à rassembler des données dans le cadre de son sujet de thèse « Imaginaire et Science ».

Tania Zittoun a poursuivi ses analyses dans le cadre du projet SYRES – «Usage de textes philosophiques et littéraires comme ressources symboliques. Socialisation et développement de jeunes personnes à l'école secondaire » (N° 100013-116040/1-2) en collaboration avec Michèle Grossen (Université de Lausanne). L'accent a été mis sur l'articulation entre sphères d'expériences scolaires et non scolaires que fréquentent les élèves, et les fonctions de liaison des ressources symboliques.

Tania Zittoun a également poursuivi sa réflexion sur les articulations entre guidance sociétale et élaboration psychique, notamment dans le cadre d'un ouvrage en préparation en collaboration avec Jaan Valsiner, Dankert Vedeler, Dieter Ferring, Joao Salgado et Miguel Gonçalves.

4.5 Médiations techniques des interactions

Sophie Lambolez s'intéresse, d'une manière générale, aux situations de travail s'effectuant à distance, et plus spécifiquement aux communications, notamment téléphoniques, qui se mettent en place entre les différents protagonistes impliqués. Ces communications à distance ont en effet la particularité de priver les interlocuteurs de toutes aides extra-verbales (regards – partage visuel de documents...) les obligeant à faire des efforts sur le plan langagier pour pallier ce manque et ainsi optimiser l'intercompréhension et éviter les malentendus. Ces communications téléphoniques sont, si l'on peut dire, plus contraignantes sur le plan langagier que celles qui ont lieu en face-à-face : c'est le seul canal ainsi mobilisé. Et que dire lorsque la notion d'urgence s'en mêle ?

Sophie Lambolez observe actuellement des situations de travail où la gestion de l'urgence est au centre des communications et des activités et interventions en découlant (par exemple pompier, police, ambulance). Son objectif est, à la fois, de mieux comprendre ces situations de travail « dans l'urgence », leurs particularités et mécanismes, mais aussi de mieux connaître le métier de centralistes, c'est-à-dire d'opérateurs qui réceptionnent

les appels des usagers (et doivent recueillir l'information la plus pertinente en un minimum de temps) en vue d'une possible intervention (feu, accident, délit...)

5 Participation à des rencontres scientifiques et écoles d'été

Romain Boissonnade, Stéphanie Breux, Monica del Percio, Nadège Foudon, Johann Gillioz et Céline Miserez ont suivi une formation au logiciel Atlas Ti donné par M. Gil Dos Santos le 13 mai 2011 à la Faculté des Sciences, Neuchâtel.

Alaric Kohler a participé au séminaire « Constructing meanings — moving to generalisation » à l'Université de Bath au Royaume-Uni, le 12 Novembre 2009, où Jaan Valsiner a présenté son modèle du raisonnement inductif par plérômatisation.

Stéphanie Breux et Céline Miserez ont assisté au symposium organisé par Céline Buchs et Gabriel Mugny « Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit et apprentissage » dans le cadre du congrès International d'Actualité de la recherche en Education et en Formation AREF 2010 à Genève (13-16 septembre 2010).

Antonio Iannaccone a participé au workshop international « Argumenter pour apprendre : dimensions psychosociales de l'argumentation en sciences naturelles et sociales » à l'Université de Lausanne, du 8 au 10 décembre 2010. Il a également participé au « Colloque Amsterdam-Lugano » (argumentation), à l'Università della Svizzera Italiana - Lugano, du 14 au 15 Janvier 2011.

Céline Miserez et Stéphanie Breux ont participé au workshop « Argumentation and education psychosocial dimensions of argumentation in natural and social science education » à Lausanne du 8 au 10 décembre 2010.

Céline Miserez et Stéphanie Breux ont participé au « Amsterdam-Lugano Colloquium » à Lugano du 14 au 15 janvier 2011.

Céline Miserez et Stéphanie Breux ont participé au colloque EDSE « L'usage des connaissances » le 11 mars 2011 à Neuchâtel.

6 Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Arcidiacono F. (2010). *Analisi dell'interazione verbale: combinare metodi*. Département des Sciences de l'Education, Université de Salerno (Italie), 11 octobre 2010.

Arcidiacono F. (2010). *Pratique professionnelle et expérience académique: difficultés et transfert de savoirs*. Faculté des Lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel (Suisse), 29 octobre 2010.

Arcidiacono F. (2010). *Osservare, capire, analizzare*. Faculté des Sciences de la Formation, Université de Gênes (Italie), 12 novembre 2010.

Arcidiacono F. (2011). Processi di socializzazione in famiglie con bambini affetti da disturbo dello spettro autistico: una prospettiva socio-culturale. Congrès "Il mondo dell'autismo: modelli interpretativi e strategie di intervento", Association Prometeo, Avezzano (Italie), 11 février 2011.

Arcidiacono F., Bova A. (2010). *Families in transition during their everyday interactions: the role of the context in the reconstruction of argumentation among parents and children*. 5^{ème} European Society on Family Relations Congress "Family transitions and families in transition", Université de Milan "Cattolica del Sacro Cuore" (Italie), 1 octobre 2010.

Arcidiacono F., Bova A. (2011). *Argumentative strategies for conflict management and resolution in Italian and Swiss families*. 2nd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance – Antalya (Turquie), 25 mai 2011.

Arcidiacono F., Pontecorvo C. (2010). *Narrative processes in educational contexts: how young children reason in different argumentative activities*. International Workshop "Argumenter pour apprendre: le rôle de l'objet et des médiations en classes de sciences naturelles et de sciences sociales", Université de Lausanne (Suisse), 9 décembre 2010.

Boissonnade, R. (2011). *Dyadic interactions and scientific explanation or argumentation*. Exposé dans le cadre du programme doctoral « Argupolis - XI Amsterdam-Lugano Colloquium », Lugano, 14-15 janvier 2011.

Boissonnade, R., & Tartas, V. (2011). *Learning from successive social situations: how social heterogeneity supports scientific abilities of 10 y.o. children about buoyancy*. 41th Annual Meeting of the Jean Piaget Society: cultural supports for developing mathematical and scientific reasoning, Berkeley, Etats-Unis.

Breux, S., Dolz, J. & Perret-Clermont, A.-N. (2011). *L'argumentation en contexte scolaire : comment développer une pensée autonome ?* Communication affichée au Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Bâle, 21 juin 2011.

Budjevac N., Baucal A., Arcidiacono F. (2011). "Prihvatiću, ali sledeći put ti mene da poslušáš!" *Zajedničko razumevanje pročitano teksta kod sedmogodišnjaka* ("J'accepte, mais la prochaine fois tu m'écouteras!") Compréhension réciproque de textes écrits chez les enfants de sept ans). XVII Scientific Meeting "Empirical Research in Psychology", Faculté de Philosophie, Université de Belgrade (Serbie), 12 février 2011.

Bugnon, A.†, Arcidiacono, F. et Perret-Clermont, A.-N. (2011) « *Leçons apprises dans un dispositif d'accompagnement de stagiaires en logopédie* ». Colloque « L'usage de

- connaissance Using knowledge». Ecole doctorale romande en science de l'éducation, Neuchâtel, 11 mars 2011.
- Cesari Lusso V. (2010) *La multiculturalité : accueillir des différences, reconnaître les ressemblances*. Conférence dans le cadre la Rencontre romande des Maisons Vertes, Renens (Suisse), 30 octobre 2010.
- Cesari Lusso V. (2011) *Nella mia classe ci sono 12 culture diverse*. Vidéo-conférence dans le cadre du colloque « Non esiste il diverso. Esperienze di integrazione scolastica delle diversità », Università di Salerno, 18 janvier 2011.
- Cesari Lusso V. (2011) *Quando insegnanti e genitori si parlano. Conferenze-lezioni nel quadro del progetto « Comunicazioni ai genitori » del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello Sport, Divisione Scuola – Ufficio Scuole comunali, Cantone Ticino*, 9 février 2011, 16 février 2011, 4 mai 2011, 11 mai 2011, 18 mai 2011.
- Cesari Lusso V. (2011) *Décrire l'action réelle : un éléphant invisible ? Comment aider le stagiaire à décrire sa pratique afin d'en tirer profit*. Conférence et séminaire de formation pour formateurs de stagiaires en logopédie, organisé par les Universités de Neuchâtel et Genève, 4 février 2011.
- Cesari Lusso V. (2011) *Ecole et interculturalité*. Conférence dans le cadre de la rencontre du personnel de l'établissement primaire de Payerne, 28 septembre 2011.
- Del Percio, M. (2011). *La transition école-travail et les réseaux sociaux*. Exposé donné dans le colloque de recherche de l'Institut de Psychologie et Education, Neuchâtel, le 5 mai 2011.
- Foudon, N., Manificat, S. et Reboul, A. (2010). IX International Congress Autism Europe : A future for autism, Catane, Italie.
- Foudon, N. (2011). *L'acquisition du langage chez les enfants autistes : Etude longitudinale*. Colloque de recherche, Institut de Psychologie et Education, Neuchâtel.
- Giglio, M. (2010). *Discussion réflexive entre élèves et enseignants stagiaires sur une activité d'improvisation musicale en contexte scolaire: quelques observations*. JFREM 2010, Université de Genève (Suisse), 11-13 novembre 2010.
- Giglio, M. (2010). *Réforme éducative et quelques répercussions prévues dans la formation des enseignants*. Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Université de Genève (Suisse), du 13 au 16 septembre 2010.
- Giglio, M. et Wentzel, B. (2011). Besoins de formation auto-appréciés par les formateurs en temps de réforme éducative. Poster présenté au Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes, Université de Bâle, 20-22 juin 2011.
- Giglio, M., Melfi, G., Matthey, M.-P., & Onillon, S. (2010). *Educational reform and teacher training: between adherence and modification of activities*. Communication présentée à la EAPRIL Conference, 5th European Practice-Based and Practitioner Research Conference, Lisbonne, Portugal, 24-26 novembre 2010,.
- Giglio, M., Melfi, G., et Matthey, M.-P. (2011). *Répercussions de la réforme éducative selon l'expérience des formateurs*. Communication orale présentée au Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes, Université de Bâle, 20-22 juin 2011,
- Giglio, M., Onillon, S. et Matthey, M.-P. (2011). *Créativité, collaboration et réflexion dans le domaine de langues:*

perspectives du plan d'études romand. Communication orale présentée au Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes, Université de Bâle, 20-22 juin 2011.

Giglio, M. et Perret-Clermont, A.N. (2011) *Comment développer certaines « capacités transversales » proposées dans le Plan d'études romand?* Communication affichée au Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Bâle, 21 juin 2011.

Gillespie, A. & Zittoun, T (2011). *The role of the other in creating a symbol: Turning rocks into gems*. Paper for symposium organised by Aydan Gülerce, ISTP conference, Thessaloniki, 27 juin-1er juillet 2011.

Gillioz, J. (2011). *Etudes des bifurcations professionnelles comme moyen d'appréhender le processus de construction de sens*. Exposé donné dans le colloque de recherche de l'Institut de Psychologie et Education, Neuchâtel, 5 mai 2011.

Gyger Gaspoz, D., Bugnon, A. (2010). *Un dispositif alliant portfolio et cartes conceptuelles pour soutenir les étudiants dans la mise en lien de leurs savoirs et de leurs réflexions dans un contexte Pluridisciplinaire*. Communication présentée lors du congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et formation, AREF, Université de Genève, 13-16 septembre 2010.

Gyger Gaspoz, D. (2011). *Parcours de jeunes en itinérance géographique: l'apport de la psychologie sociale et culturelle du développement*. Communication orale auprès de la Moscow City University of Psychology and Education, Moscou (Russie), le 5 avril 2011.

Gyger Gaspoz, D. (2011). *Jeunes en itinérance géographique : le rôle et la place de l'environnement scolaire*. Conférence au lycée français de Moscou Alexandre Dumas à l'intention du

corps enseignant, dans le cadre des journées de la francophonie. Avec le soutien de l'Ambassade de Suisse, de l'Ambassade de France et du lycée français de Moscou (Russie), Moscou, 5 avril 2011.

Gyger Gaspoz, D. (2011). *Parcours de jeunes en itinérance géographique: l'apport de la psychologie sociale et culturelle du développement*. Communication orale à l'University of Russian Academy of Education, Moscou (Russie), 6 avril 2011.

Gyger Gaspoz, D. (2011). *Jeunes en itinérance géographique: le rôle et la place des parents*. Conférence au lycée français de Moscou Alexandre Dumas à l'intention du corps enseignant, dans le cadre des journées de la francophonie. Avec le soutien de l'Ambassade de Suisse, de l'Ambassade de France et du lycée français de Moscou, Moscou (Russie), 6 avril 2011.

Gyger Gaspoz, D. (2011). *Parcours de jeunes en itinérance géographique: l'apport de la psychologie sociale et culturelle du développement*. Communication orale auprès du département de Psychologie de la Moscow State University (Lomonosov), Moscou (Russie), 7 avril 2011.

Gyger Gaspoz, D. (2011). *L'impact de mobilités internationales répétées durant l'enfance sur la définition de soi*. Communication orale présentée dans le cadre du XIIIème congrès de l'Association Internationale pour la recherche interculturelle: Les diversités au coeur de la recherche interculturelle: harmonies et dissonances. Sherbrook, Québec, Canada, 19-23 juin 2011.

Iannaccone, A. (2010). *Conflitti, connotazioni ed altri affanni. Le condizioni sociali del ragionamento logico nei bambini*. Colloque « Logica, linguaggio e didattica della matematica » Università di Salerno (I) - Dipartimento di matematica ed informatica, 25 et 26 novembre 2010.

- Iannaccone, A. (2010). *La psicologia narrativa e l'impresa*. Colloque « Storie di imprenditori. La narrazione come strumento di analisi dei percorsi di autorealizzazione ». Università di Salerno (I) - Dipartimento di Scienze dell'educazione e Dipartimento di Scienze economiche et statistiche dell'Università di Salerno, 30 novembre 2010.
- Iannaccone, A. (2011). *La diversità socio-economica*. Colloque "La scuola delle diversità. Esperienze a confronto". Université de Salerno (I), 18 janvier 2011.
- Kohler, A. (2010). *Repérage des connaissances approximatives des élèves à travers un dispositif d'apprentissage de la mécanique centré sur l'argumentation*. Communication présentée à la Journée argumentation et apprentissage, Université le Mirail, Toulouse, France, avril 2010.
- Kohler, A. (2009). *Circulation des connaissances complexes: quand l'objet se transforme pour se transmettre*. Exposé présenté à la Maison d'Analyse des Processus Sociaux, Université de Neuchâtel, Suisse, octobre 2009.
- Kohler, A. (2009). *Argumentation and concepts in Newtonian physics*. Data session introduced at the Argupolis course Theoretical and Methodological Issues in the Analysis of Social Interactions, Université de Lausanne, Suisse, Septembre 2009.
- Kohler, A. (2011). *Marbles move: Taking a task from Piaget's experiments into the highschool classroom*. In Louisell, B. (Chair), Children's conceptions of science: Implications for education. Symposium conducted at the 41st Annual Meeting of the Jean Piaget Society, United States, Berkeley, Juin.
- Kohler, A. & Kono, T. (2011). *To think beyond the machine paradigm: organic feature and extended mind*. Presentation at the 14th Biennial Conference of the International Society for Theoretical Psychology, Thessaloniki, Greece, Juillet 2011.
- Kohler, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2011). *A Microworld for laboratory lessons in physics. Journey to the classroom*. Communication à la Red-Ink International Conference «Rethinking education in the knowledge society», Monte Verità, Ascona, 7-10 mars 2011.
- Lambolez, S. (2010). *Evaluation des compétences professionnelles. Regard d'une psychologue*. Journées « Forum Arc Formation pratique », HES - SO ARC (Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale, Neuchâtel Berne Jura, Soins infirmiers). Delémont, Neuchâtel, 30 novembre et 1er décembre 2010.
- Lambolez, S. (avec la collaboration d'A.N. Perret-Clermont). (2011). *Regards sur un dispositif de médiation par les pairs*. Intervention au Colloque OUFOPREP (Outils pour la formation, l'éducation et la prévention), Nantes, les 6 et 7 juin 2011.
- Matthey, M.-P., Melfi, G., Riat, C. et Giglio, M. (2011). *Intégration scolaire: perceptions des formateurs et des enseignants par rapport aux réformes actuelles*. Communication orale présentée au Colloque international Intégration scolaire : Regards croisés sur les nouveaux défis dans la formation des enseignants, Bienne, 18-19 avril 2011.
- Melfi, G., Giglio, M., Wentzel, B. et Riat, C. (2011). *Entre adhésion aux réformes et impact sur les pratiques d'enseignement*. Communication orale présentée au Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS: Réformes de l'éducation et critique des réformes, Université de Bâle, 20-22 juin 2011.
- Miserez, C. Perret-Clermont, A.-N., Arcidiacono, F. & Sinclair-Harding, L. (2010). *A Dialogical View of Argumentation: The Piagetian Interview as Collaborative Thinking*. In 6th International

- Conference on The Dialogical Self, Athènes. 30 septembre - 3 octobre 2010..
- Miserez C., Perret-Clermont A.-N., Arcidiacono F., et Sinclaire-Harding L. (2010). *Are there dialogical aspects in the Piagetian interview?* 6th International Conference on the Dialogical Self "Contexts and Interactive Interplays to Develop the Self", Athènes (Grèce), 2 octobre 2010.
- Padiglia, S. (2011). *Imaginaire et Science : faut-il être fou pour s'intéresser aux sciences ?* Colloque de recherche, Institut de Psychologie et Education, Neuchâtel.
- Perret, J.-F. (2010). Présentation du projet « Décrire et mesurer la fécondité de la recherche en sciences humaines sociales », groupe « Bibliométrie » de la CRUS.
- Perret-Clermont, A.N. (2010). *Discussion de synthèse en clôture* du Colloque «Sélection scolaire et inégalités sociales: Bourdieu et l'école du 21^e siècle/Schulische Selektion und soziale Ungleichheiten: Bourdieu und die Schule des 21. Jahrhunderts», Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, 9 septembre 2010.
- Perret-Clermont, A.N.(2010). Discutante du symposium «Understanding how school and everyday life relate» du Biennial Meeting of EARLI SIG 10 and 21 «Moving through cultures of learning», Utrecht, Pays-Bas, 2-3 septembre 2010.
- Perret-Clermont, A.N. (2010). «*Qui suis-je dans ce conflit?*» *Communication au symposium*, organisé par Céline Buchs et Gabriel Mugny, «Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit et apprentissage» du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation AREF 2010, Université de Genève, 13-16 septembre.
- Perret-Clermont, A.N. (2011). *Why is a researcher in the social and cultural psychology of child development interested in argumentation?* Colloque Argupolis, Università della Svizzera Italiana, Lugano, 14-15 janvier 2011.
- Perret-Clermont, A.N. (2011). *Perspectives de recherche.* Colloque de recherche de l'Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel, 24 février 2011.
- Perret-Clermont, A.N. (2011) *Social relationships and thinking spaces for growth.* Exposé dans le cadre du symposium "Human and Societal Development: The role of social relationships", Home for Co-operation UN, Buffer Zone, Nicosia, Chypre, 9 mai 2011.
- Perret-Clermont, A.N.(2011). « *Keynote à deux voix* » avec Bernard Rey à la Journée d'études »Impact des réformes dans l'enseignement et la formation des enseignants» Haute Ecole Pédagogique BEJUNE , Bienne, 19 mai 2011.
- Perret-Clermont, A.N. (2011) Participation à la table-ronde: «*Critère d'internationalité: Quelle importance revêt-il dans la recherche et la carrière académique?*» Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Bâle, 20 juin 2011.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F., et Fatigante M. (2011). *Il farsi dell'intersoggettività nel discorso: l'analisi qualitativa dell'interazione come strumento di osservazione della relazione genitori-figli.* 8^{ème} Forum international de la santé «La relation parent-enfant». Rome.
- Rosciano, R., Silvestri E.P. et Landi P. (2010). *Dar voce agli educatori e promuovere il benessere personale e professionale. Una esperienza innovativa di promozione della collaborazione di gruppo e di miglioramento della qualità di un nido d'infanzia in situazione di gestione mista.* Poster présenté au Congres National «Servizi educativi per l'infanzia da zero a sei anni "esperienze in mostra" ». Turin.

- Rosciano, R. (2010). *Comment un objet partagé devient le sien. Une étude sur le développement d'un rapport spécifique à l'objet pendant la petite enfance* « Journée d'Études Octogone "Usages des objets et apprentissages: Perspectives développementale", Toulouse.
- Rosciano, R. (2011). *Massaggio infantile a 3-5 anni. Il "buon" contatto che nutre il bambino*. Conférence donnée au Centre expérimental de l'enfance "Il Faro", Salerno, 1 avril 2011.
- Rosciano, R. (2011) *L'objet possédé dans la vie enfantine: instrument culturel de développement personnel et social*. EECERA, Genève, 14-17 septembre 2011
- Rosciano, R. (2011). *Development in taking possession: from conventional object use to cherished personal possessions*. ISCAR, Rome, 5-10 septembre 2011.
- Sinclair-Harding L., Perret-Clermont A.-N., Miserez C., et Arcidiacono F. (2010). *Conversation within specific learning cultures: rethinking Piaget's argumentation*. EARLI-SIG "Moving through cultures of learning" – Utrecht (Pays-Bas), 2-3 septembre 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Uses of symbolic resources in, out and through the sphere of school experience in adolescent life*. Communication dans le cadre du SIG meeting de l'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) « Moving through cultures of learning ». Utrecht, 2-3 septembre 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Discussion d'un JURE workshop de doctorants sur le thème « Triangulation des données »*, dans le cadre du SIG meeting de l'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) « Moving through cultures of learning ». Utrecht, 2-3 septembre 2010.
- Zittoun, T. (2010). Discussion de la session « *How to study gender and religion. Methodological challenges and concepts* », colloque international Religious pluralism. Encouraging gender, MAPS, Université de Neuchâtel, 8 septembre, 2010.
- Zittoun, T. (2010). Discussion du symposium « *Guiding the dialogue : Constraining the dialogical self* », organisé par A. Toomela et J. Valsiner, 6th International conference on the Dialogical Self, Athens, 30 septembre- 3 octobre 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Uses of religious elements as symbolic resources in transitions*. Communication dans le cadre d'un symposium organisé par H. Zock, « Religious voices in self-narratives. A dialogical perspective ». 6th International conference on the Dialogical Self, Athens, 30 septembre- 3 octobre 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Dialogicality in the flow*. Communication dans le cadre d'un symposium organisé par F. Dervin et A. Gillespie, « Methodologies for dialogism and the dialogical self. Interdisciplinary approaches ». 6th International conference on the Dialogical Self, Athens, 30 septembre- 3 octobre 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Migrating Selves*. Communication dans le cadre d'un symposium organisé par D. Vedeler, «Playing Dialogical Self Over a Life Course». 6th International conference on the Dialogical Self, Athens, 30 septembre- 3 octobre 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Médiations symboliques et développement: Ressources symboliques à l'école. Aperçus et ouvertures*. Présentation dans le cadre du colloque de recherche de l'institut de psychologie et éducation, le 7 octobre 2010.
- Zittoun, T. (2010). *La circulation et l'usage de connaissances*. Exposé dans le cadre du cours interdisciplinaire

Propaedeuticum Mapsium, Université de Neuchâtel, 2 novembre 2010.

Zittoun, T. (2010). *Usage de ressources à l'adolescence*. Conférence d'ouverture du 11ème colloque d'orthophonie, « Langage et identité à l'adolescence », Université de Neuchâtel, Neuchâtel, 11-12 novembre 2010.

Zittoun, T. & Grossen, M. (2011). *Ressources littéraires et philosophiques au secondaire II. Quelques résultats*. Exposé & discussion à l'intention des enseignants des institutions du secondaire II ayant pris part à la recherche SYRES. Neuchâtel, Faculté des lettres et sciences humaines, 22 février 2011.

Zittoun, T. (2011). *Social relations and the use of symbolic resources in learning and development*. Communication invitée au colloque «Human and societal development; the role of social relationships», organisé par l'Association for Historical Dialogue and Research (AHDR), à l'occasion de l'inauguration de l'Home for Cooperation, dans la zone franche, à Nicosie, Chypre, 9 mai 2011.

Zittoun, T. (2011). *Following the stream: from externalization to experiences*. Paper for symposium "Critical approaches to dialogicality: bringing together psychological and linguistic perspective", organized by Fred Dervin & Alex Gillespie, ISTP conference, Thessaloniki, 27 juin-1er juillet 2011.

Zittoun, T. (2011). *Sense-making across and in between sites*. Communication pour le symposium SIG 10, Learning in movement: conceptualizing in-between and across site learning, EARLI conference, Exeter 29 août 2011.

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

7.1 Publications externes à l'Université

Livres

Cesari, V. (2010). *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola e famiglia*. Trento : Edizioni Erickson.

Iannaccone A., (2010). *Le condizioni sociali del pensiero. Contesti, attività e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.

Perret, J.F. et Perret-Clermont, A.N. (2011). *Apprentice in a Changing Trade*. Coll. Advances in Cultural Psychology: Constructing Development. Greenwich (CT): InfoAge

Chapitres de livres

Perret-Clermont, A. N., & Perret, J.-F. (2011). Trasformazioni nel mestiere dell'orologiaio: artefatti e contesti. In A.-M. Ajello & V. Ghione (Eds.), *Comunicazione e apprendimento tra scuola e società. Scritti in onore di Coltildè Pontecorvo*. (pp. 227-244): Infantia. Org.

Perret-Clermont, A.N. & Perret, J.F. (2011) A new artefact in the trade: notes on the arrival of a computer-supported manufacturing system in a technical school. In: Sten Ludvigsten, Andreas Lund, Ingvill Rasmussen & Roger Säljö (Eds). *Learning accross Sites. New tools, infrastructures and practices* (pp. 87-101). Oxon & New-York: Routledge.

Wagoner, B., Gillespie, A., Valsiner, J., Zittoun, T., Salgado, J. & Simão, L. (2011). Repairing Ruptures: Multivocality of analyses. In M. Märtsin, B. Wagoner, E.-L. Aveling, I. Kadianiki, & L. Whittaker (Eds.), *Dialogicality in Focus: Challenges to Theory, Method and Application* (pp. 105-127). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Zittoun, T. (2011a). Cultiver la spiritualité : Le modèle éducatif de la Haggadah de Pessah. In L. Basset (Ed.). Une spiritualité d'enfant (pp. 105-129). Paris : Albin Michel.

Articles dans revues à comité de lecture (imprimées ou en ligne)

Arcidiacono F., Bova A. (2011). "I want to talk but it is not possible!" Dinnertime argumentation in Italian and Swiss families. *US-China Education Review, vol. VIII, 10*.

Arcidiacono F., Gastaldi F. G. M. (2011). "What do you say?" The analysis of classroom talk from a sociocultural perspective. *Psychological Science and Education, 2*, 1-15

Arcidiacono, F., Kohler, A. (2010). Elements of design for studying argumentation: the case of two on-going research lines. *Cultural-Historical Psychology, 1*, 65-74.

Arcidiacono, F., Perret-Clermont, A.-N. (2010). The co-construction of conversational moves in the context of piagetian interview: the case of the test of conservation of quantities of liquid. *Rassegna di Psicologia, vol. XXVII, 2*, 117-137.

Arcidiacono, F., Pontecorvo, C. (2010). The discursive construction of the fathers' positioning within family participation frameworks in Italy. *European Journal of Psychology of Education, vol. XXV, 4*, 449-472.

Arcidiacono, F., Pontecorvo, C. (2010). Where and how family members spend time at home? A quantitative analysis of the observational tracking of the everyday lives of Italian families. *International Journal of Multiple Research Approaches, vol. IV, 2*, 113-129.

Giglio, M., Schertenleib, G.-A. & Joliat, F. (2010). Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour l'enseignement et la formation. *Recherche en*

éducation musicale de l'Université Laval (28): 119-122.
Kohler, A. (2010). To think human out of the machine paradigm: homo ex machina. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 44*(1), 39-57.

Pontecorvo, C., Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Cultural-Historical Psychology, 4*, 19-29.

Tateo L. & Iannaccone A. (2011) Social representations, individual and collective mind: a study of Wundt, Cattaneo and Moscovici. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. Online first : 10.1007/s12124-011-9162-y

Zittoun, T. (2011b). Meaning and change in psychotherapy. *Integrative psychological and behavioral science, (45)*, 325–334.

Autres

Arcidiacono, F. (2010). Book review "Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices". *Rassegna di Psicologia, vol. XXVII, 2*, 139-141.

Arcidiacono, F. (2010). Families in transition during their everyday interactions: the role of the context in the reconstruction of argumentation among parents and children. In *Family Transitions and Families in Transition. 5th Congress of the European Society on Family Relations. Abstracts* (pp. 86-87). Milan: Athenaeum Centre for Family Studies and Research.

Arcidiacono, F. (2010). School, context and evaluation: what is needed? *Rassegna di Psicologia, vol. XXVII, 3*, 115-121.

Arcidiacono, F., Bova, A. (2010). A cross-cultural perspective in studying argumentation: Dinnertime interactions among

- adults and children in Italian and Swiss families. In *XXth Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). Cultural Change – Meeting the Challenge. Symposia abstracts* (p. 157). Melbourne: The Australian Psychological Society.
- Arcidiacono, F., Bova, A. (2011). Argumentation among family members in Italy and Switzerland: A cross-cultural perspective. In Y. Kashima, S. Laham (Eds.) *Cultural Change, Meeting the Challenge. Proceedings Paper*. Melbourne: IACCP.
- Arcidiacono, F., Perret-Clermont, A.-N., Miserez, C., Sinclaire-Harding, L. (2010). A dialogical view of argumentation: the Piagetian interview as collaborative e thinking. In *Sixth International Conference on the Dialogical Self* (p. 39). Athènes: ISDS.
- Budjevac, N., Baucal, A., Arcidiacono, F. (2011). "Prihvatiću, ali sledeći put ti mene da poslušaj!" Zajedničko razumevanje pročitano teksta kod sedmogodišnjaka. In *XVII Naučni Skup Empiriska Istrazivanja u Psihologiji. Rezimej*. (pp. 70-71). Belgrade: Université de Belgrade.
- Di Donato, F. e Rosciano, R. (2010), La costruzione giudiziaria tra categorie legali e culturali. Note a margine di *Minding the Law* di Anthony G. Amsterdam e Jerome S. Bruner. <http://argumentum.elearninglab.org/course/view.php?id=10>
- Di Donato, F. et Rosciano, R. (2010) La costruzione giudiziaria tra categorie legali e culturali. Note a margine di *Minding the Law* di Anthony G. Amsterdam e Jerome S. Bruner ISLL Italian Society for Law and Literature, [http://www.lawandliterature.org/index.php?channel=PAPER S-REVIEWS](http://www.lawandliterature.org/index.php?channel=PAPER-S-REVIEWS)
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2010). A teaching sequence granting space to the students' collaborative creation in the music classroom: some observations. In G. Mota and A. Yin. *Proceeding of the 23rd International Seminar on Research in Music Education* (pp. 96-101). Changchun : North East Normal University.
- Giglio, M. (2011). *Réforme éducative et quelques répercussions prévues dans la formation des enseignants*. Congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Université de Genève (Suisse), du 13 au 16 septembre 2010. Accès : <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-e/Reforme%20educative.pdf/view?searchterm=giglio>
- Giglio, M. (2011). Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre. MITIC: du plan d'études à la classe. *Enjeux pédagogiques*(16), 23-24.
- Giglio, M. & Droz-Giglio, C. (2010). L'activité créative : du curriculum à la classe. *Enjeux pédagogiques*(14), 38-39.
- Gyger Gaspoz, D., Bugnon, A. (2011). Un dispositif alliant portfolio et cartes conceptuelles pour soutenir les étudiants dans la mise en lien de leurs savoirs et de leurs réflexions dans un contexte Pluridisciplinaire. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et formation, AREF*. Genève: université de Genève.
- Perret, J.-F., Sormani, P., Bovet, A. & Kohler, A. (2011). Décrire et mesurer la « fécondité » des recherches en sciences humaines et sociales. Aperçu d'un projet. *Bulletin de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales*, 2.
- Zittoun, T. (2011c). Review: From dualism to dialogism: Laughing toddlers and puzzled theorists. *Theory & Psychology*, 21(3), 412-416.

7.2 Publications internes à l'Université

*Kohler, A. (2009). Analyse interlocutoire d'une tâche collective médiatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force. *Cahiers de psychologie et éducation* (Université de Neuchâtel), 45, 17-38.

Giglio, M. (2010). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale: formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer (abstract), *Cahiers de psychologie et éducation* (46), 5-7.

Lambolez, S. (avec la collaboration de Perret - Clermont, A.N.) (2010). « *La médiation par les pairs au Centre de la Côte à Peseux. Rapport d'évaluation* ». Rapport d'évaluation du projet de médiation par les pairs mis en place au Centre de la Côte de Peseux. Institut de Psychologie et Education, Université de Neuchâtel. Disponible en ligne à : http://www2.unine.ch/repository/default/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/2010_Lambolez_Rapport_Mediation.pdf

8 Soutenances

8.1 Soutenances de mémoire

Les mémoires suivants ont été défendus à l'Institut de psychologie et éducation :

Davin, Stéphanie: *Les représentations psychosociales des élèves en fin de scolarité obligatoire. Regard psychosociologique entre hier et aujourd'hui. Projet pilote.* (Master), Dir. Anne-Nelly Perret-Clermont, experte : Sophie Lambolez (27.09.2010).

Diep, Alexandre : « *On connaît la musique ?* ». *Un regard socio-culturel sur le travail des musiciens.* (Licence en

Psychologie). Dir. Tania Zittoun, expert Jean-François Perret (17.02.2011).

Gehring, Carol : www.ibanda.ch. *Un site d'information et une plateforme de ressources pour favoriser en toute liberté la communication avec les apprenants de notre institution de la petite enfance* (Licence en psychologie). Dir. Jean-François Perret, experte Céline Miserez (28.10.2010).

Lehnerr, Laure : *L'attestation de formation professionnelle : solution bénéfique ou catégorisante pour les apprentis ?* (Master). Dir : Tania Zittoun, expert Heinz Gilomen (24.06.2011).

Lutz, Nadia: *Analyse psychosociale de la transition pays d'origine – pays d'accueil* (Master). Dir. Tania Zittoun, experte Anne-Nelly Perret-Clermont (24.09.2010).

Pellaton, Mandy : *Sections scolaires et impact social : le système éducatif suisse.* (Master). Dir : Heinz Gilomen, Co-dir : Anne-Nelly Perret-Clermont (4.02.2011).

Rion, Delphine: *Le dispositif Projet+B : un tremplin pour la réinsertion de jeunes ?* (Master). Dir. Tania Zittoun, expert Francesco Arcidiacono (30.09.2010).

Scheidegger, Yves : *L'innovation et son transfert dans les dispositifs d'accompagnement.* (CFP). Dir : Jean-François Perret, expert : Antonio Iannaccone (28.06.2011).

Serafini, Miriam: *Approche exploratoire d'usages d'un répertoire documentaire destiné aux étudiants de l'Institut de Psychologie de Neuchâtel* (Licence en psychologie). Dir : Jean-François Perret, expert Heinz Gilomen (10.11.2010).

Voillat Ochs, Christine: *L'entreprise d'entraînement : une mesure pour épauler les chômeurs dans leur rupture.* Dir. Tania Zittoun, experte Sophie Lambolez (27.09.2010).

Wuethrich, Morgane : *Communautés virtuelles & Social Networking Systems : des ressources lors de la transition*

vers la maternité ? (Master). Dir :Tania Zittoun, experte Sophie Lambolez (16.06.2011).

Zingg, Silvia: *Le rôle de la multimodalité dans l'accompagnement des enfants en difficulté scolaire. Le travail des enseignants de soutien pédagogique* (Master). Dir. Ingrid de Saint-George, Co-dir : Tania Zittoun (26.11.2010).

Antonio Iannaccone a expertisé le mémoire de Master de logopédie de Laurie Sander, sur « Les représentations de la logopédie par les parents ». Sous la direction de Pascale Marro, Institut de Science du langage & de la communication, Chaire de logopédie, le 20 avril 2011.

Vittoria Cesari Lusso a en outre expertisé un mémoire de Master à la Faculté des sciences sociales et politiques, Institut de psychologie de l'Université de Lausanne, présenté par Stéphanie Rupp, « Quelle identité et quelle place dans la famille pour le grand-parent d'aujourd'hui », 7 juillet 2011.

8.2 Soutenances de thèse

Tania Zittoun a été membre du jury de thèse de doctorat de Frédéric Cerchia, intitulée *L'enfant et la métaphore. Percée socio-culturelle dans les contours normatifs du cognitivisme* et défendue brillamment le 5 avril 2011.

9 Expertise et mandat externe

De novembre 2009 à avril 2011, Johann Gillioz et Sophie Lambolez ont collaboré avec la Société William Elliott (Careerplus Group) à un projet de mise en place d'un questionnaire comme outil-support de recrutement, pour cerner le profil des vendeurs.

Sophie Lambolez a remis le rapport *La médiation par les pairs au centre de la Côte à Peseux*, préparé avec la collaboration d'Anne-Nelly Perret-Clermont, en décembre 2010.

Sheila Padiglia a été mandatée par l'Office de l'enseignement secondaire du 2ème degré et de la formation professionnelle du Canton de Berne pour la relecture et traduction du rapport « L'apprentissage autonome au gymnase. Concepts théoriques et connaissances empiriques ».

Dans le cadre du projet « Ermitage », Luc-Olivier Pochon collabore avec des formateurs réunis dans un groupe formé à l'initiative du « Centre perfectionnement et informatique » (CPI, Fribourg) pour la création d'appuis mathématiques destinés à divers publics (<http://www.projet-ermitage.org/>). En partie lié à ce projet, il participe à l'élaboration la base de données des problèmes mathématiques créés par les organisateurs du Rallye mathématique transalpin (<http://www.armtint.org/>). Ce travail donne l'occasion d'appliquer des principes de développement collaboratif.

Tania Zittoun a été experte externe pour une commission de nomination d'attribution du titre de professeur *ad personam* à Lausanne, UNIL, en novembre 2010.

Tania Zittoun est intervenue pour une supervision d'équipe à la Cité du Genévrier, à Saint Léger le 30 mai 2011.

10 Organisation de congrès et journée d'études

Nathalie Muller Mirza (Université de Lausanne), Christian Buty (Université Lyon 2), Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel) et Christian Plantin (Université Lyon) ont organisé le workshop *Argumentation and Education: Psychosocial dimensions of argumentation in natural and social science education* International Workshop Université de Lausanne. 8-10 décembre 2010.

Sous les auspices de la CRUS et dans le cadre du projet de coopération « Mesurer les performances de la recherche », Jean-François Perret a organisé avec la collaboration de Philippe Sormani et Alain Bovet un colloque sur le thème : « L'évaluation : un aspect constitutif de la recherche » (19 novembre 2010).

Anne-Nelly Perret-Clermont et Christian Berger (CIIP) sont co-présidents de l'organisation de l'Université d'été de la FREREF à Neuchâtel, 29-31 août 2010. Sophie Lambolez est membre du comité d'organisation.

A.N. Perret-Clermont est membre du comité scientifique de l'International "Red- Ink Conference - rethinking education in the knowledge society". Centro Stefano Franscini, Monte Verità, du 7 au 10 mars 2011.

Luc-Olivier Pochon a œuvré dans le Comité scientifique pour la préparation du Colloque Didapro 4 (Patras, 28-30 octobre 2011).

Comme membre du comité scientifique des Études doctorales en sciences de l'éducation, Heinz Gilomen (jusqu'à la fin 2010) et Antonio Iannaccone (à partir du début 2011) ont représenté l'Université de Neuchâtel au cours de l'année 10-11. Ils ont participé aux séances du comité qui s'est réuni régulièrement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève.

Dans ce cadre, en collaboration avec Heinz Gilomen, Tania Zittoun a organisé une journée de l'École doctorale en sciences de l'éducation sur l'usage de connaissances, avec des présentations de Jean-Yves Rochex, Laurent Filliettaz, Michèle Grossen, Anne-Nelly Perret-Clermont et Tania Zittoun et une discussion d'Antonio Iannaccone, à la FLSH, le 11 mars 2011. Monica Del Percio a participé à l'organisation de cette journée.

En collaboration avec Janine Dahinden, Tania Zittoun a organisé un workshop exploratoire financé par l'European Science Foundation, sur le thème « Religions et transnationalisme », à Neuchâtel les 7-9 juin 2011. Il a réunit des hôtes internationaux, de différentes disciplines: Aleksander Baucal, de l'Université de Belgrade ; Kerstin Duemmler, de l'Université de Neuchâtel ; John Eade, Roehampton University, Lucine Endelstein, Université Joseph Fourier, Grenoble ; Peter Holtz, University of Linz ; Gertrud Hüwelmeier, Max Planck Institute/Humboldt Universität zu Berlin ; Gail Moloney, Southern Cross University,

Coffs Harbour, Australia ; Joëlle Moret, Université de Neuchâtel ; Alexander-Kenneth Nagel, Ruhr Universität Bochum ; Louise Ryan, Middlesex University ; Wolfgang Wagner, Johannes Kepler Universität, Linz.

11 Activités d'édition

Francesco Arcidiacono fait partie des comités d'édition des revues : *Psychological Science and Education* ; *Rassegna di Psicologia*. Il a été expert pour les revues: *Encyclopedia of Applied Linguistics* ; *European Journal of Psychology of Education* ; *International Journal of Multiple Research Approaches* ; *International Journal of Social Research Methodology* ; *QWERTY International Journal of Technology, Culture and Education*; *Rivista di Psicolinguistica Applicata* ; *Teaching and Teacher Education*.

Antonio Iannaccone a fondé la revue *Psicologia culturale. Contesti, sistemi di regole, attività*. Il est co-directeur de la même revue (avec Andrea Smorti).

Antonio Iannaccone est membre des comités éditoriaux des revues suivantes : *Travail et Formation en Education*, *European Journal of School Psychology*, *Psicologia scolastica*, *QWERTY - Rivista italiana interdisciplinare di tecnologia, cultura e formazione*, *IJDLDC - International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, *Revue Internationale de Psychologie*.

Alaric Kohler participe aux expertises des journaux scientifiques *Culture & Psychology* et *Integrative Psychological & Behavioral Science*.

Tania Zittoun est éditrice associée de la revue internationale *Culture & Psychology*. Elle est membre des comités éditoriaux de revues internationales *European Journal for School Psychology*, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *International Journal for Ideographic Science*, *Journal of Integrated Social Sciences* et *Papers on social representations*. Elle effectue des expertises d'articles pour les revues suivantes: *Archives Piaget*,

Child Development, Cognitive Development, European Journal of Psychology of Education, European Journal for School Psychology, History of Social sciences, Human Development, International Journal of Behavioral Development, Journal of Community and Applied Social Psychology, Journal of Constructivist Psychology, Papers on Social Representations, Qualitative Studies, TRANEL, The Journal for the Theory of Social Behaviour, Theory & Psychology, Young - Nordic Journal for Youth Research.

Elle effectue 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.*

Anne-Nelly Perret-Clermont est membre du comité d'édition du *European Journal of Psychology of Education* du *British Journal of Educational Psychology* et de *Mind, Culture and Activity (USA)*. Elle est par ailleurs membre des comités de lecture des revues suivantes: *Analise Psicologica, Portugal; Cultural-historical Psychology et Digest Cultural-historical Psychology, Moscou; 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; Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies; RicercaAzione; Ricerche di Psicologia. Giornale di Psicologia dello Sviluppo - Journal of Developmental Psychology.*

12 Visiteurs, échanges, bourses

Francesco Arcidiacono a été invité au Département de Psychologie de l'Université de Belgrade (Serbie), mai-juin 2011, puis en séjour scientifique à nouveau en septembre 2010.

Amélie Gourdon (Université de Birmingham) a présenté à l'institut l'évolution de ses recherches de thèse (« Probabilités verbales et ma vie dans les Midlands », Neuchâtel, le 28 janvier 2011).

Invité par l'Institut et en collaboration avec la MAPS, le prof. Jaan Valsiner (Clark University) a donné trois conférences : « Moving through the Horizon: Personal-Cultural Construction of Experience » dans le cadre des conférences MAPS, le 8 mars ; « How psychology lost the soul... and tries to find it again » dans le cadre du colloque de recherche, le 10 mars 2011 ; et « The visible-invisibility: how cultural guidance captures us – distributed through space » dans le cadre du cours « Individus, cultures, connaissances ; Imaginaires géographiques », le 10 également.

Tania Zittoun s'est rendue à l'ISMAI, au Portugal, dans le cadre d'un accord Erasmus, où elle a donné deux conférences.

Anna Zapiti (Université de Nicosie, Chypre) est venue plusieurs fois dans le cadre de sa recherche de doctorat pour collaborer avec l'équipe de recherche FNS «Argupolis».

13 Partenariats et autres collaborations scientifiques ou culturelles

Comme conseiller auprès de la vice-rectrice en charge du Secteur Qualité, Jean-François Perret est engagé dans le développement de pratiques novatrices en matière d'évaluation des enseignements, des cursus et de la recherche au sein de l'UniNe.

Tania Zittoun est coordinatrice du Special Interest Group (SIG 10) « Social interactions » de l'European Association for Learning and Instruction.

14 Fondations et commissions

Sophie Lambomez est la représentante de l'Institut de Psychologie et Education au sein de l'Association « L'Education donne de la force - Neuchâtel ».

Antonio Iannaccone en 2010 a été nommé directeur (honoraire) du Centre de counseling de l'Université de Salerne.

Anne-Nelly Perret-Clermont est la représentante du corps professoral au sein du Conseil de l'Université de Neuchâtel. Elle est aussi membre du Consiglio dell'Università della Svizzera Italiana.

Tania Zittoun fait partie de la Commission pour l'admission des candidats non porteurs de maturité à l'Université de Neuchâtel, ainsi que de la Commission d'admission à la maîtrise en logopédie. Elle est membre du groupe d'accompagnement du projet « Profils de connaissances/compétences », de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD). Elle représente l'Université de Neuchâtel au sein du Conseil de la Recherche en Education (CRE). Enfin, elle fait partie du comité d'experts pour l'évaluation de projets soumis à la European Science Foundation.

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

Gyger Gaspoz, D. (2011). « Expatriation: n'oublions pas les enfants », *Le Courrier de Russie*, publié le 27 avril 2011.

A.N. Perret-Clermont a participé au débat « Cattedre che non quadrano », Radio Suisse Italienne, le 20 septembre 2010.

Tania Zittoun a participé à une conversation publique « *Des babibouchettes et des hommes* » organisée par Pierre Pittet avec Jean-Claude Isenmann (créateur des Babibouchettes), Bibliothèque Publique, à Yverdon-les-Bains (15 novembre).

Tania Zittoun a été interviewée par Isabelle Kottelat pour l'article « Une histoire peut changer la vie » et ses encadrés (« séries TV : pires ou pas pires ? » et « Accompagner les enfants dans la fiction »), *Migros magazine*, 13, 28 mars 2011, pp. 94-95.

16 Remerciements

Dans le cadre du projet FNS « The development of argumentation in children's interaction within ad hoc experimental

and classroom contexts », l'équipe de recherche (Anne-Nelly Perret-Clermont, Francesco Arcidiacono, Céline Miserez et Stéphanie Breux) remercie les Directions des écoles participantes : écoles primaire, Pavillon de Sous-Biondes, Renens (Vaud), école primaire de Fenin-Vilars-Saules (Neuchâtel) et crèche Ibanda (Neuchâtel). Elles remercient aussi Mme Corinne Meier, Inspectrice du 4ème arrondissement du service de l'enseignement obligatoire du Canton de Neuchâtel, pour l'accueil dans les écoles mentionnées, M. Daniel Christen, Directeur général de l'enseignement obligatoire du Canton de Vaud et Mme Carol Gehringer, directrice de la crèche Ibanda à Neuchâtel.

17 Nominations

Francesco Arcidiacono a été nommé professeur à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE engagé à temps partiel en qualité de responsable de projets de recherche. Il a également obtenu la qualification de « Maître de conférences » (section de Psychologie, Psychologie clinique, Psychologie sociale) par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en France.

Ismaël Ghodbane a été nommé coordinateur du Semestre de motivation Mod'emploi de Neuchâtel-La Chaux-de-Fonds dont l'objectif est l'insertion des jeunes de 15 à 25 ans du canton, en leur permettant d'intégrer une formation ou un emploi.

Marcelo Giglio a été nommé coordinateur de l'Unité de recherche « Interactions sociales dans la classe et approches didactiques » à la HEP-BEJUNE pour les années 2012-2016. Raffaella Rosciano est membre du Comité Education Donne la Force, Neuchâtel, depuis mars 2011.

Le titre de docteur honoris causa a été conféré par l'Université de Neuchâtel au Père Eric de Rosny, s.j. sur proposition des instituts d'Histoire, Ethnologie et Psychologie et éducation, l'Université de Neuchâtel a conféré. Ce titre honore un grand ami de l'Institut qui

passionnée depuis 20 ans, lors de ses multiples séjours à Neuchâtel, étudiants et enseignants par ses recherches au Cameroun, notamment sur l'espace thérapeutique des ngangas et sur les «échappées» de la jeunesse.

Anne-Nelly Perret-Clermont a été élue membre de l'*International Academy of Education*.

18 Nouvelles des anciens

Carole-Anne Deschoux, ancienne étudiante du CFP de l'Institut, a soutenu une thèse de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Genève sur le thème « La construction de l'actorialité de l'élève en situation scolaire ». Elle a également été nommée à la Haute Ecole Pédagogique Vaud.

Sabine Jaquet, ancienne étudiante de licence de l'Institut, a soutenu sa thèse de doctorat intitulée « Identité, projet, changement : des représentations sociales aux leviers de l'action publique. Pour un mode de gouvernance axé sur le développement territorial. Etude de cas : le canton du Jura », à la Faculté de géosciences et de l'environnement de l'Université de Lausanne, le 4 juillet 2011.

Nadège Foudon et Tania Zittoun

Dossiers et Cahiers de Psychologie parus

Dossiers de psychologie

- | | | | |
|---------------|--|-----|-------|
| N° 32 (1998) | Relations interethniques et Interconfessionnelles au sein de la chrétienté.
(<i>I.Kampffmeyer</i>) | fr. | 6.-- |
| N° 33 (1988) | Art & Psychologie. (<i>C. Rosselet-Christ</i>) | fr. | 6.-- |
| 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° 35 (1988) | A brief introduction to conversational analysis. (<i>N. Bell</i>) | fr. | 4.-- |
| N° 36 (1988) | L'intersubjectivité en situation de test.
(<i>M. Grossen</i>) - 482 pages)
paru chez Delval, Fribourg. | fr. | 48.-- |
| N° 37 (1989) | Social Interactions and Transmission of Knowledge.
(<i>A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo</i>) | fr. | 8.-- |
| N° 38 (90/91) | Statistiques et Sciences Humaines.
Notes de travail. (<i>L.-O. Pochon</i>) | fr. | 7.-- |
| N° 39 (90/91) | Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagésiennes.
(<i>A. Brossard</i>) | fr. | 40.-- |
| 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° 41 (1992) | Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage : regards et réactions.
(<i>D. Golay Schilter</i>) | fr. | 8.-- |
| N° 42 (1992) | Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavor attinenti.
(<i>A. Iannaccone</i>) | fr. | 8.-- |
| N° 43 (1993) | Langages des sexes – De la procréation à la création. (<i>C. Rosselet-Christ</i>) | fr. | 8.-- |
| N° 44 (1994) | La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg.
(<i>N. Muller</i>) | fr. | 10.-- |
| N° 45 (1994) | Espace imaginaire, espace psychique et espace construit. (<i>C. Rosselet-Christ</i>) | fr. | 8.-- |
| N° 46 (1996) | L'envie devant soi. (<i>T. Zittoun</i>) | fr. | 15.-- |
| N° 47 (1996) | Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième Anniversaire de la naissance de Jean-Piaget International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8-10 Sept. | fr. | 12.-- |
| N° 48 (1997) | ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques.
(<i>L.-O. Pochon</i>) | fr. | 8.-- |

- 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 tradition-
nelle de l'herméneutique et à son utilisation
contemporaine. (*T. Zittoun*) fr. 10.--
- N° 59 (2003) Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic
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
a distance proposé à des apprentis maçons:
le Progetto Muratori. (*S. Willemin*) 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. Les personnes adultes porteuses de trisomie 21 font-elles confiance au témoignage d'informateurs inconnus? (N. Terrier) fr. 12.--
- N°67 (2009) La reprise de formation universitaire: les enjeux du développement adulte. (C. Miserez) fr. 9.--

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)
- N° 34 (1998) 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)
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 Georguyï Tchelpanov. (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.
Engendrements 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 stragégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone.
(S. Lambolez)
- N° 45 (2009) Allocution de la Cérémonie des 25 ans du Prix Latsis. (A.-N. Perret-Clermont)
The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations. (F. Arcidiacono)
Analyse interlocutoire d'une tâche collective méditatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force. (A. Kohler)
L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale. (T. Zittoun)
Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2008 - août 2009)
- N° 46 (2010) Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale. (M. Giglio)
Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. (S. Lambolez)
La médiation en tant que dialogue raisonnable. (S. Greco Morasso)
Rapport d'activités de l'Insitut de psychologie et éducation (septembre 2009 – août 2010)

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

Cahiers de psychologie et éducation N° 47. (Université de Neuchâtel) Copyright © 2011, Cahiers de psychologie et éducation