

Cahiers de psychologie et éducation

N°49 Avril 2013



Iannaccone A. Est-ce que la psychologie aurait oublié ce que les humains font vraiment?
Breux, S., Miserez-Caperos, C., & Perret-Clermont, A.-N. Les jeunes enfants autour d'une activité cognitive: quand le genre s'en mêle.
Zittoun, T. Conceptualizing individual agency as culturally constituted: the use of "symbolic resources".
Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (Septembre 2011-Décembre 2012).

Cahiers de psychologie et éducation / N° 49 – Avril 2013

Est-ce que la psychologie aurait oublié ce que les êtres humains font vraiment? <i>Antonio Iannaccone</i>	3
Les jeunes enfants en interaction autour d'une activité cognitive : quand le genre s'en mêle. <i>Stéphanie Breux, Céline Miserez-Caperos, Anne-Nelly Perret-Clermont</i>	13
Conceptualizing individual agency as culturally constituted: the use of "symbolic resources". <i>Tania Zittoun</i>	23
Rapport d'activités Institut de psychologie et éducation (Septembre 2011- Décembre 2012)	33

Graphisme : Liora Zittoun

Est-ce que la psychologie aurait oublié ce que les êtres humains font vraiment?

Antonio Iannaccone

Université de Neuchâtel

1 Préambule

Toute leçon inaugurale qui se respecte ne peut débuter que sur des salutations et autres formules de courtoisie similaires, qui décorent habituellement les cérémonies dans les institutions prestigieuses. De mon point-de-vue, réussir cette tâche sans se faire écraser par la timidité ou par l'anxiété (ou par la manque de connaissances préalables des enjeux du contexte), constitue un véritable « rite de passage », comme Van Gennep – ancien professeur d'ethnographie de l'Université de Neuchâtel (de 1912 à 1915) – l'aurait probablement défini. Dans cette perspective qui me permet en même temps de rappeler un ancien collègue de l'Université de Neuchâtel qui a beaucoup donné aux sciences humaines (dont la psychologie), j'aimerais tout d'abord remercier madame la Rectrice, les collègues, les amis et tous ce qui auront la patience de m'écouter et qui ont eu l'amabilité et la courtoisie de m'accueillir dans cette petite et brillante communauté de chercheurs. A la manière des méthodes idiographiques (Sato, Yasuda, Kido, Arakawa, Mizogushi & Valsiner, 2007), j'utiliserais des récits (réels et imaginaires) et des représentations iconiques (ancrées dans l'imaginaire helvétique et neuchâtelois) pour rendre compte de mon rapport spécifique à la recherche et pour

argumenter en faveur d'une psychologie comme science des significations auxquelles les êtres humains donnent forme collectivement (et qu'ils manipulent dans les activités individuelles et sociales auxquelles participent).

2 Neuchâtel

Dès les premiers moments, mon expérience dans le contexte socio-culturel (et je tiens à souligner socio-culturel) de l'Université de Neuchâtel a été marquée par une prégnance majeure des valeurs de la collaboration scientifique et de la co-construction « humaine » des connaissances, à tel point que j'oserais définir cette première phase de ma vie académique à Neuchâtel comme « *une plongée dans l'interdisciplinarité orientée vers les humanités* ».

Entre outre, et en espérant de ne pas trop faire envie aux collègues qui travaillent dans d'autres bâtiments ou qui ont des bureaux avec une orientation « géographique » différente, j'ai aussi eu le privilège d'une magnifique vue sur le lac de



Fig. 1 : le lac de Neuchâtel (vu de mon bureau)

Neuchâtel, ce qui nous permet d'apprécier la lumière magique et inspirante des Alpes. J'ai presque des frissons quand je pense qu'il s'agit de la même lumière (bien sûr perçue d'un angle différent) qui a accompagné Jean-Jacques Rousseau

dans ses « Rêveries du promeneur solitaire », et Honoré de Balzac qui rencontra pour la première fois près des rives du lac de Neuchâtel Ewelina Hańska. Sensations difficiles à décrire en utilisant des mots, j'ai confié au peintre Segantini le plaisir de vous communiquer cette émotion unique.



Fig. 2 : Giovanni Segantini - Etude pour La Vie, crayon, fusain et pastel sur papier

3 La culture de la culture.

Ainsi mon « rite de passage » à l'Université de Neuchâtel s'est révélé une expérience qui a facilité mon positionnement à la frontière entre les exigences « scientifiques » de la psychologie et la nécessité de sauvegarder – dans mon parcours – une attention scrupuleuse à la complexité et à la profondeur de la nature humaine.

C'est avec ravissement que j'ai lu dans la Charte de l'Université de Neuchâtel qu'elle « vise à défendre l'esprit critique et les valeurs citoyennes ; elle s'engage à servir les besoins de l'être humain et de la société ». Le paragraphe en question témoigne d'une vision de l'Université comme lieu où la recherche n'oublie pas son enracinement dans la société et se montre sensible aux tensions et aux menaces qui caractérisent toujours les processus de découverte et de diffusion des nouvelles connaissances. Dans cette perspective, négliger la nature

profonde de la pensée humaine et le rôle des processus de construction du sens serait certainement un choix risqué. C'est aussi Martha Nussbaum (2010), professeure d'éthique à la Faculté de Droit de l'Université de Chicago – qui nous rappelle cette exigence de base pour que la recherche puisse efficacement orienter les sociétés humaines :

si les valeurs démocratiques nous tiennent à cœur, alors il nous faut former non seulement de bons techniciens, mais également des hommes et des femmes dotées des capacités critiques et empathiques nécessaires pour bien remplir leur rôle de citoyen (Nussbaum, 2010).

D'autre part, Nussbaum met en évidence comment la diversité culturelle croissante et la mondialisation créent de nouvelles exigences :

Il faut des citoyens capables de comprendre des situations et des problèmes interprétés dans un cadre moral et culturel différent. Or ces capacités nécessaires d'esprit critique, d'ouverture empathique et de compréhension de la diversité des cultures, sont développées essentiellement par les arts et les humanités, ou plutôt par une certaine pratique des arts et des humanités (Nussbaum, 2010).

De la lecture rapprochée de la Charte de l'Université de Neuchâtel et du discours de Martha Nussbaum que je viens de citer, émergent sans doute des analogies importantes. Il s'agit d'éléments qui incontestablement nous invitent à sauvegarder dans les sciences humaines la spécificité des êtres humains en tant que systèmes bio-culturels dont l'activité et les processus d'apprentissage ne peuvent être compris que partiellement en dehors des contextes sociaux et culturels dans lesquels ces êtres sont appelés à vivre leur quotidien.

Le développement de l'intelligence est ainsi marqué par des tensions et des conflits récurrents entre les caractéristiques psychologiques individuelles et les cadres socio-culturels dans

lesquels s'inscrit l'activité humaine. Les capacités critiques deviennent des outils de la pensée permettant de gérer ces tensions aussi bien sur le plan des solutions logiques que de la défense de ses propres droits du point de vue personnel.

4 Neuchâtel, Piaget et la « Club des Amis de la nature »

Prise entre d'une part cette description de la manière dont les êtres humains acquièrent des compétences critiques, et d'autre part mon intérêt pour l'étude empirique des événements de leur vie quotidienne, la psychologie ne devrait pas oublier la contribution de Jean Piaget, ancien professeur de l'Université de Neuchâtel.

Le jeune Piaget s'était profondément plongé dans la vie scientifique neuchâteloise depuis le début du 1900, et ce n'est certainement pas un hasard. Cette expérience, sans doute construite dans une dynamique sociogénétique (c'est mon point de vue !), marquera son esprit jusqu'à le conduire à imaginer des explications du développement psychologique qui ont révolutionné l'étude de l'ontogenèse de la pensée humaine. Quelques informations biographiques témoignent efficacement de ses liaisons avec le contexte social et culturel où il a grandi. De 1910 à 1915, Piaget fait partie du « Club des Amis de la Nature » (association neuchâteloise qui réunissait des passionnés par les sciences de la nature). Il s'enthousiasme ainsi pour l'étude des mollusques jusqu'à devenir un vrai spécialiste de leur classification et membre correspondant de plusieurs sociétés scientifiques étrangères. Jean Marc Barrelet dira à propos de la formation du jeune Piaget que :

Il reçoit un enseignement de qualité, le goût pour la recherche et la vérification, un accueil et un dialogue plus que chaleureux qui l'ont fortifié dans son travail. Neuchâtel n'est certes pas une terre de grands visionnaires ou de grands penseurs, c'est davantage un pays de gens pragmatiques et d'expérimentateurs. Les

Lumières n'y ont pas trouvé un terrain très fertile si l'on songe que Rousseau en a été chassé en 1765. A la diffusion d'idées ou de connaissances abstraites, on préfère ici une culture pratique et une solide éducation pragmatique (Barrelet, 1996).

C'est vraisemblablement cette influence du pragmatisme dans le parcours formatif du jeune Piaget qui l'orientera vers une étude du développement psychologique largement fondée sur le principe d'adaptation biologique avec une constante focalisation sur la relation que les organismes vivants entretiennent avec le milieu. Ses observations des activités quotidiennes des bébés et des enfants (voir notamment ses magnifiques livres consacrés à la naissance de l'intelligence et à la formation du jugement moral chez l'enfant au cours des activités ludiques) témoignent de cette remarquable capacité à faire de la psychologie un domaine d'étude focalisé sur l'intelligence et les activités des humains aux prises avec les obstacles posés par la réalité qui les entoure. Sur les traces de Piaget, la psychologie à Neuchâtel, et particulièrement la psychologie des processus d'apprentissage, a sauvegardé ce lien privilégié avec la réalité et notamment avec la réalité sociale (grâce aussi aux intuitions scientifiques d'une de mes collègues, Anne-Nelly Perret-Clermont).

5 Un titre joyeusement iconoclaste

Mais venons-en au titre de mon intervention et à ses liaisons avec ces atmosphères neuchâteloises. Il y a quelques jours, un collègue a défini le titre de ma leçon de « joyeusement iconoclaste ». Je veux rassurer le public. Au cours de tous mes enseignements, je n'ai jamais voulu « détruire ». Par contre dans mon parcours de recherche, je me suis toujours méfié de certaines représentations de l'esprit humain qui déshumanisent les processus d'acquisition des connaissances jusqu'à en faire des visions stéréotypées et détachées de la pensée que les

humains utilisent effectivement dans les évènements quotidiens.

D'ici vient mon intérêt pour une approche historique et culturelle de la psychologie de la pensée humaine et par conséquent ma focalisation sur cet ancrage des activités quotidiennes dans des contextes de vie réelle. Les êtres humains agissent dans des systèmes d'activités que souvent la psychologie néglige jusqu'à assumer des positions quasi-narcissiques. Je me réfère ici notamment à la prétention, quelquefois très gênante, de la discipline à s'auto-considérer comme « science objective » aussi bien dans l'explication de la subjectivité humaine que de sa culture. Il s'agit, comme mon collègue Jaan Valsiner (2012) aime le dire, d'une véritable myopie envers les dimensions historiques et culturelles des activités psychologiques.

Une fois rappelée cette prise de distance et certains choix empiriques et épistémologiques de la psychologie, le bon sens (et l'éthique scientifique bien sûr) m'oblige maintenant à répondre à la question-titre de ma leçon.

Pour mieux illustrer ce que certains chercheurs en psychologie ont peut-être oublié dans l'étude des êtres humains, je veux maintenant citer des histoires et convoquer quelqu'un parmi les illustres témoins que j'ai pu retrouver dans « *la mémoire épisodique des ressources symboliques*¹ » (type de mémoire dont je suppose raisonnablement l'existence, en l'absence de confirmation scientifique incontestable). Les histoires, dirait Bruner qui a donné à la narration le statut d'incontestable terrain d'investigation psychologique :

sont tout à la fois la monnaie et la devise d'une culture, en ce sens que la culture, au sens figuré, façonne et détermine nos attentes... La culture ne concerne pas seulement la norme : elle s'intéresse à la dialectique entre ce qui relève de la norme et ce qui est

humainement possible (la transgression). Et c'est de cela également qu'il s'agit dans le récit. (Bruner, 2010).

Quant aux témoins il ne s'agit pas de véritables chercheurs en psychologie, ni d'auteurs d'articles publiés dans des revues à « Impact Factor ». On pourrait plutôt les définir comme des « détectives du sens » qui utilisent les histoires pour se donner (et nous offrir) des explications à propos de la psychologie humaine.

J'ai toujours regardé avec une curiosité presque pathologique le roman (notamment le roman policier). En guise d'hommage à la littérature « noire », des fois injustement considérée comme mineure, le premier témoin que je vous invite à écouter sera un des personnages nés de la plume de Fredrik Glauser (1936) : l'inspecteur Studer de la Police Cantonale de Berne. Il s'agit d'un enquêteur qui montre comment articuler, à mon avis, une certaine rigueur du raisonnement logique (disons à la Sherlock Holmes) et la sensibilité au contexte socio-culturel et aux objets de la réalité (à la manière d'un Maigret).

Voyons-le au cours d'un évènement professionnel, avec la sensibilité toute spéciale qu'il accorde à la construction de significations par les individus et son attention aigüe à la place des « objets de la vie quotidienne » dans le raisonnement. Le juge convoque Studer pour lui reprocher de mener l'enquête de façon irrégulière...

Tout ceci n'a pas de sens, inspecteur. Je ne sais pas que peu de choses sur cette affaire. Des menaces ? Pourquoi vous vous sentez-vous attaqué ? Ai-je refusé de vous écouter ? Vous êtes impatient, Monsieur Studer. Nous pouvons très bien discuter tranquillement de cette affaire. Vous êtes fort susceptible, me semble-t-il, mais vous devriez songer que les autres aussi sont sensibles... » . Le juge attendit en fixant le cigare qui fumait dans la main de Studer... Ah ! dit soudain Studer. C'était donc ça ... Il alla à la fenêtre, ouvrit les volets et jeta son Brissago dehors. Quel homme étrange ! se dit

¹ La notion de « ressources symboliques » est ici utilisée dans le sens de Tania Zittoun, une de mes collègues de l'Institut de psychologie.

le juge. Il comprend tout... la fumée du Brissago! Elle peut donc créer un climat d'inimitié... Studer interrompt le cours de ses pensées : - Bizarre. Ce sont parfois les petites habitudes des autres qui vous portent sur les nerfs, comme fumer un cigare par exemple. Chez moi ce sont les cigarettes à bout doré...(Glauser, 1999).

Dans ce paragraphe du récit de Glauser, le cigare (et sa fumée) peut être considéré un élément du raisonnement dialogique qui se déploie entre le juge et Studer. L'objet « cigare » fait partie de la logique de la situation et peut être considéré comme un élément essentiel de son interprétation.

Les questions scientifiques qui émergent de cette lecture et qui rejoignent mes préoccupations antérieures sont néanmoins multiples : à quel titre les objets peuvent être considérés comme une partie essentielle du travail cognitif ? Est-ce que la valeur (le marquage) sociale d'un objet, d'un artefact comme diraient les psychologues culturels, peut être considérée comme un élément « intrinsèque » du raisonnement ? Dans quelle mesure des objets qui font partie d'une interaction sociale peuvent-ils déclencher des processus de construction de sens ?

Répondre affirmativement aux questions précédentes provoquerait des réactions négatives de la part de nombreuses positions scientifiques, notamment pour les paradigmes excessivement logico-centrés dans l'explication de la pensée de la vie quotidienne². Il s'agit de perspectives qui ont souvent sous-estimé les cadres socioculturels dans lesquels l'activité intelligente se déploie et prend forme.

Je laisse à Dürrenmatt (qui n'a certainement pas besoin d'être introduit au public de Neuchâtel) l'inconfort de défendre un

² Dans son *The Ecological Approach to Visual Perception* (1979), Gibson, en utilisant la notion d'affordance nous montre comment les objets de la réalité font partie du processus perceptif, idée notamment reprise dans le domaine de la reproduction du comportement par les animaux et les petits humains dans des situations d'interaction sociale (Tomasello, 1996).

autre aspect de mes préoccupations théoriques (est-ce que la formalisation, dont la logique, est un outil vraiment efficace pour décrire la pensée des êtres humains au quotidien ?). Écoutons à ce propos le Dr.H., ancien chef de la police cantonale de Zurich en train de dialoguer avec un conférencier qui vient de faire son discours à propos de l'art du roman policier. Ils se rencontrent à l'Hôtel des Chamois à Coire, près de la gare :

Le capitaine dit : laissons donc cela. Ce qui me fait enrager, voyez-vous, et ce contre quoi je veux protester de toutes mes forces, c'est la manière dont vous conduisez vos romans. Pour vous, c'est la logique qui fait le fond de tout: l'intrigue, le scénario, c'est comme un jeu d'échecs avec ses règles et ses pièces; ici l'assassin, là, la victime; ici le complice, là, le bénéficiaire; ceux qui savent et ceux qui profitent. Connaissant bien les règles du jeu, il faut et il suffit que votre détective reprenne la partie à son début, et hop! Voilà l'assassin découvert, confondu, et la justice triomphante. Une fiction pareille, cela me fait voir rouge! Car le réel, le concret, n'a que très peu affaire avec la logique. Oh ! Je sais - et je vous l'accorde- nous sommes bien obligés, nous autres, dans la police, de suivre la logique et d'agir rationnellement, scientifiquement; oui, mais l'imprévu, l'accident, les facteurs qui viennent fausser le jeu ont en réalité tellement d'importance... (Dürrenmatt, 1960)

Le capitaine dit, sans hésitation, « *car le réel, le concret, n'a que très peu affaire avec la logique* ». Il semble convaincu de la nécessité d'intégrer à toute investigation sur les activités quotidiennes des humains (en l'occurrence des activités criminelles) des conceptions « épistémologiques » ouvertes aux « *facteurs qui viennent fausser le jeu* » et qui « *ont en réalité tellement d'importance* » dans la l'interprétation des faits. A-t-on le droit de se méfier (au moins un peu) des formalisations excessives et dominantes dans certains courants de la

psychologie du raisonnement et de l'activité psychologique des êtres humains ? Pour les passionnés de la « communication scientifique canonique », je vous invite à écouter de suite une véritable autorité dans le domaine de la logique (traitée à la manière des académiciens), notre ancien collègue Jean-Blaise Grize. Son discours bien plus savant que celui du capitaine de Dürrenmatt (mais finalement tout aussi efficace !) nous rappelle la nécessité de sauvegarder *l'historicité* et la *culturalité* du sujet dans toute investigation en sciences humaines. Au début de son livre *Logique naturelle et communication*, il déclare :

Il est possible d'observer et de décrire le mouvement d'une particule de fumée en suspension dans une solution (mouvement brownien) comme celle d'un individu dans la foule d'un aéroport, mais il existe une différence essentielle entre ces deux sortes de comportements. Le comportement d'un individu fait sens pour lui, c'est le comportement d'un sujet et pas (seulement) d'un objet et il est nécessairement inscrit dans l'historicité et dans la culturalité. Toute approche purement formelle sera donc mutilante: « Ce n'est pas seulement tout élément génétique et dynamique qui disparaît de l'analyse, mais encore toute relation concrète entre le contenu et la forme logique ou bien entre les représentations et la vie réelle des hommes (Goldmann, 1967, p.1014) » (Grize, 1996).

6 Est-ce que la psychologie pourrait faire mieux ?

A ce point du discours, pour résumer mon point de vue (et celui de mes illustres témoins), je dirais qu'il y a au moins trois domaines (bien sûr, avec des exceptions) dans lesquels la psychologie devrait prendre de la distance par rapport à certaines postures épistémologiques pour rendre compte sérieusement scientifiquement de comment les êtres raisonnent

dans le quotidien. Le premier est celui de l'étude des objets³, le deuxième celui de la prise en compte de la complexité de la réalité sociale dans laquelle les activités humaines prennent forme, et le troisième l'idée que notre pensée puisse être décrite seulement à l'aide de formalisations logiques.

Une fois écarté l'introspectionnisme (considéré comme dangereusement subjectif), une fois liquidé le mécanisme behavioriste, que-ce qui empêche la recherche psychologique d'aborder sérieusement l'étude contextualisée du fonctionnement de l'activité cognitive de Monsieur-tout-le-monde ?

A part les critiques et les inquiétudes bien exprimées par la psychologie culturelle (Valsiner, 2012), je trouve qu'une des métaphores qui a joué un rôle désorientant dans cette affaire est certainement celle de l'ordinateur, adoptée pour représenter l'activité cognitive humaine, métaphore largement utilisée par les courants cognitivistes. Jerome Bruner regrette le tournant pris par le cognitivisme des générations qui ont suivi ses recherches séminales dont les présupposés sont bien décrits ici:

Que signifiait pour nous cette révolution dans les années cinquante ? C'était un effort acharné pour mettre la signification au centre de la psychologie. Ni le couple stimulus-réponse, ni les comportements observables, ni les déterminants biologiques et leurs transformations : la signification. Il ne s'agissait donc pas d'une révolte anti-behavioriste qui se serait limitée à transformer le behaviorisme en lui adjoignant une dose de mentalisme... notre ambition était plus radicale : nous

³ La psychologie a largement investigué les objets, par exemple en clinique, en didactique, en psychométrie mais le statut de l'objet est resté en principe (à quelques rares exceptions) celui d'un élément externe à l'activité psychologique, susceptible de poser des obstacles à la pensée, et de provoquer des réactions, de faciliter ou rendre plus puissante une action. Cela a donc alimenté surtout des épistémologies qui considèrent les objets comme des simples morceaux de réel, externes à l'activité psychologique.

voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde et émettre des hypothèses sur les processus en jeu dans cette création. Nous voulions étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner un sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence... (Bruner, 1997)

Petit à petit, dit encore Bruner, l'accent mis sur la *signification* s'est déplacé vers *l'information*, et de la *construction de la signification* au *traitement de l'information*. D'après lui, il s'agirait de choses bien différentes. Dans la métaphore de l'ordinateur, l'information ne s'intéresse pas à la signification. *Le sens précède le message*, il n'est jamais produit par l'ordinateur.

Si on reste dans le registre des « romans noirs » un investigateur peu expert pourrait penser qu'on a trouvé le coupable. Malheureusement ce n'est pas si facile et certainement l'ordinateur n'est pas le majordome (souvent considéré dans le roman noir comme étant « le coupable »).

7 Est-ce que l'étude des situations informelles d'apprentissage peut apporter des réponses aux préoccupations soulevées dans les pages précédentes?

Si la recherche en psychologie dite générale s'est parfois laissée emporter par son désir de formalisation en se révélant ainsi faiblement efficace dans l'explication de la vie réelle, la psychologie de l'éducation, a de son côté souvent été appelée à répondre à des questions « concrètes » qui émergent dans certains cadres sociaux (les classes scolaires) dans lesquels les dynamiques sociales jouent un rôle central mais difficile à formaliser. Quand on étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage, la complexité, la variabilité, les niveaux d'analyse à prendre en compte sont tels que les chercheurs ne

peuvent que choisir des méthodologies et des dispositifs d'investigation congruents. Cette nécessité semble à première vue rendre moins « solide » le parcours d'accès à la connaissance. Cela pose la question des fondements de ce jugement, car en réalité, elle favorise une pratique d'investigation réflexive, plus apte à se protéger des pièges dénoncés dans les pages précédentes.



Fig. 3 : Bateaux solaires fabriqués par des enfants

Je veux donner un exemple tiré de mon expérience. Ces derniers temps, j'ai eu la chance d'observer des situations d'apprentissage dites informelles (des ateliers où des enfants avaient l'occasion de fabriquer de magnifiques jouets solaires)⁴. Après avoir conduit, en petite équipe⁵, des observations exploratoires des dynamiques psychologiques qui semblaient régler les activités des enfants au cours de ces ateliers, j'ai

⁴ J'ai une large dette envers Laure-Emmanuelle Perret-Aebi du Laboratoire de Photovoltaïque EPFL-IMT-PVLAB, École Polytechnique Fédérale de Lausanne qui a invité avec mes collaborateurs à faire des incursions intéressantes dans les ateliers « Jouets solaires ».

⁵ Equipe composée par Romain Boissonnade et Nadège Foudon.

commencé, avec mes collaborateurs, à prendre conscience de leur richesse du point de vue théorique et empirique.

En effet, *le bricolage* peut être considéré comme un véritable « espace de pensée-action », riche d'éléments utiles pour la compréhension du fonctionnement de l'intelligence « quotidienne » des enfants et pour comprendre la contribution des activités d'ingénierie élémentaire⁶ au développement de l'enfant. « *Ceci n'est pas une classe scolaire* », me suis-je dit au début sans trop réfléchir. Mais la provocation de Magritte, évoquée implicitement, me poussait à réfléchir sur les choses intrigantes qui s'étaient passées devant mes yeux.

Beaucoup mieux que les mots, les silhouettes de ces magnifiques bateaux miniatures, riches en couleur et composantes nous ont offert une excitante expérience qui a vu quelques dizaines d'enfants d'âges différents « toucher » à la science et à la technologie, trouver des solutions à des problèmes parfois très complexes, habilement guidés par des chercheurs de l'EPFL et « espionnés » par notre groupe de psychologues de l'Institut de Psychologie et Education.

8 Ceci n'est pas une classe scolaire !

L'observation et l'analyse psychologique de la participation à ces ateliers de construction et d'activités pratiques (*hands-on activities*) a permis à notre petit groupe de recherche d'observer comment les enfants entremêlent : a) des connaissances formelles, acquises grâce à l'école et des outils culturels (livres, internet, etc. etc.) ; b) des connaissances naïves, plus ou moins spontanées, qu'ils ont élaborées par eux-mêmes ; c) des stratégies de résolution de problèmes liées à des activités d'ingénierie élémentaire, le tout encadré par les nombreuses formes d'étayage mises en œuvre par les adultes.

⁶ Je tiens à remercier ma collègue Anne- Nelly Perret-Clermont qui a suggéré la notion d'ingénierie élémentaire pour décrire les activités qui se déroulent dans ce genre d'ateliers.

Déjà, l'ethnologue Claude Lévi-Strauss s'était occupé du bricolage en tant que mode de connaissance du réel, et, dans la *Pensée sauvage* (1962), il distinguait deux types de connaissances : la pensée mythique de l'ingénieur et la pensée domestique du bricoleur. La première des deux figures, l'ingénieur, se mobilise à travers la définition d'un projet, la deuxième procède « à faire et à refaire », à partir d'un inventaire d'outils et de matériaux déjà existants. Son activité est celle de réorganiser, reconstruire, pour résoudre un problème (Odin & Thuderoz, 2010).

La question du rapport entre les deux formes de pensée, soulevée par Lévi-Strauss, ouvre en même temps des pistes de recherche intéressantes dans le domaine de la psychologie. Bricoler signifie se situer dans un rapport spécifique avec le réel qui oblige à dépasser les contradictions que génèrent dans la pratique le rapport aux matériaux et aux outils disponibles.

Est-ce que ces contradictions peuvent générer des oppositions logiques ? En psychologie et en sciences de l'éducation on peut repérer plusieurs focalisations importantes sur les caractéristiques de la pensée en train d'agir sur le réel (ou avec le réel), par exemple l'idée de « pensée exécutive » de Bruner et celle « d'artefact » dans le paradigme post-vygotskien. A bien y regarder, il me semble que dans l'ensemble de ces contributions, le lien entre l'expérience et le réel, entre l'action et les objets, est largement considéré comme une base qui serait préalable de formes de pensée plus abstraites. Je peux raisonnablement imaginer que dans l'activité de bricolage on a l'occasion d'observer une imbrication plus complexe entre certaines caractéristiques des objets et les stratégies de pensée. Les objets déterminent en partie l'action des humains qui, comme le disait Lévi-Strauss, résolvent dans le bricolage des problèmes à travers des activités de réorganisation et de construction.

En conclusion, il me semble pouvoir raisonnablement affirmer que l'étude des multiples formes d'ingénierie élémentaire qui

caractérisent, probablement depuis toujours, le monde des enfants - *bricoleurs nés* – représente un défi intéressant pour la psychologie et les sciences de l'éducation.

Je pressens qu'une fois que la psychologie aura mieux compris les enjeux de cette activité riche et complexe de bricolage (qui remplit une partie remarquable du temps que les enfants consacrent à l'exploration quotidienne du milieu et des objets qui le composent), elle parviendra à des explications plus efficaces des processus d'apprentissage et peut-être du fonctionnement même de l'intelligence.

Barrelet, J.M. (1996). L'arrière-plan neuchâtelois. In J.M. Barrelet & A.N. Perret-Clermont, *Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant* (pp. 15-26). Lausanne : Editions Payot.

Bruner, J. S. (1997). *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Genève: Eshel.

Bruner, J. S. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? : Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris. Editions Retz.

Dürrenmatt, F. (1960). *La promesse. Requiem pour le roman policier*. Paris : Albin Michel

Glauser, F. (1999). *Les premières affaires de l'inspecteur Studer*. Paris: Editions 10/18.

Grize, J.B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit : Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

(Les traductions en français sont reprises d'un article de Chavel Solange : <http://www.laviedesidees.fr/Chavel-Solange.html>)

Odin, F. & Thuderoz, C. (2010). *Des mondés bricolés ? Art et sciences à l'épreuve de la notion de bricolage*. Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes

Sato, T., Yasuda, Y., Kido, A., Arakawa, A., Mizogushi, H., & Valsiner, J. (2007). Sampling reconsidered: Idiographic science and the analysis of personal trajectories. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 82–106).Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (1996). Do apes ape? In: C. M. Heyes & B. G. Galef, *Social learning in animals: The roots of culture* (pp. 319-346). San Diego: Academic Press.

Valsiner, J. (Ed). (2012). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, New York: Oxford University Press.



es jeunes enfants en interaction autour d'une activité cognitive : quand le genre s'en mêle⁷

*Stéphanie Breux,
Céline Miserez-Caperos,
Anne-Nelly Perret-Clermont*

Université de Neuchâtel

1 Introduction

Lors d'une activité dite « cognitive », telle que proposée par Piaget (Piaget & Szeminska, 1941; Piaget, 1946), par exemple, ou encore Wason (Wason, 1968), les enfants y prenant part sont censés réfléchir au problème posé, se pencher sur la tâche et produire un raisonnement. Cependant, dans ce type d'activité, les enfants sont sollicités non seulement à faire appel à des compétences intellectuelles, mais aussi émotionnelles, sociales et relationnelles, ainsi que l'ont montré de nombreux travaux de psychologie sociale.

Dans cet article, nous voulons observer de jeunes enfants autour d'une tâche cognitive, en nous demandant dans quelle mesure le genre peut affecter les interactions, aussi bien entre

⁷ Cette recherche a été conduite dans le cadre du contrat n° PDFMP1-123102/1 du Fonds national suisse de la recherche scientifique que nous tenons à remercier de son soutien. Cet article est tiré d'un exposé présenté lors du symposium « Inégalité sociale et école » dans le cadre du congrès annuel de la Société Suisse de la Recherche en Education « Inégalités et justice dans l'éducation – Défis scientifiques et sociaux » qui s'est tenu à Berne du 2 au 4 juillet 2012.

les enfants qu'entre adultes et enfants, et aussi comment les relations asymétriques peuvent gêner ou favoriser les processus liés aux activités cognitives.

2 Interactions sociales et genre

Les études menées ces dernières années ont mis en évidence la dimension dialogique de la pensée (par exemple Barge & Little, 2002; Grossen, 2010; Sinclaire-Harding, Miserez, Arcidiacono & Perret-Clermont, 2013; Tartas, Baucal & Perret-Clermont, 2010) et ont reconsidéré le réel du contexte en le voyant non plus comme une matrice sociale du développement de la pensée mais en interdépendance voire, dans une certaine mesure, en co-construction réciproque. La pensée et le contexte ne sont pas statiques: ils interagissent ensemble en fonction des interprétations et des actions des participants ou interlocuteurs. Les actions conjointes et la pensée des individus sont des processus dynamiques plus ou moins susceptibles d'être l'occasion de nouvelles connaissances et d'apprentissage.

Au cours des dernières décennies, le centre d'intérêt des recherches sur les interactions sociales s'est progressivement diversifié. Partant de recherches visant à explorer empiriquement le rôle des facteurs sociaux dans le développement opératoire de l'intelligence, plusieurs travaux (Doise & Mugny, 1984; Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975, 1976; Mugny, Doise & Perret-Clermont, 1981; Perret-Clermont, Grossen, Nicolet & Schubaeur-Leoni, 1979/2000; Perret-Clermont & Schubaeur-Leoni, 1981) soulignent l'importance du conflit socio-cognitif qui, lorsqu'il est induit dans un setting expérimental et sous certaines conditions, peut amener une restructuration cognitive notable chez les enfants. D'autres recherches s'intéressent, au-delà des impacts des interactions sociales sur le développement cognitif, à l'étude des processus qui médiatisent les progrès cognitifs. Ces dernières montrent entre autres que les enfants interprètent différemment leur rôle

au sein d'une tâche et du dialogue avec l'adulte et leurs partenaires, en fonction de leur façon de comprendre la situation mais aussi des expériences antérieures et de ce qui est mobilisé, cognitivement et socialement (Rose & Blank, 1974; Donaldson, 1978; Grossen, 1988; Light & Perret-Clermont, 1989; Perret-Clermont, Perret & Bell, 1991; Hundeide, 1993; Marro Clément, Trognon & Perret-Clermont, 1999; Tartas & Perret-Clermont, 2012). De plus, d'autres recherches arrivent à la conclusion qu'un « espace de pensée » (Perret-Clermont, 2001) assez sécurisée émotionnellement est nécessaire pour que l'enfant se sente libre de développer son propre point de vue (Tartas et al., 2010).

Parallèlement, une ligne de recherche lancée par les travaux de Duveen et collaborateurs (Leman & Duveen, 1996, 1999, 2003 ; Psaltis & Duveen, 2006, 2007; Psaltis, 2011) examine le rôle des relations asymétriques dans la construction de connaissances. Quelques-unes de ces recherches ont relevé l'importance d'explorer les effets combinés de deux types d'asymétries : celle due à l'autorité épistémique (différences de connaissances) et celle due à l'autorité de la relation sociale (statut venant de la représentation du genre) (Leman & Duveen, 1996). Pour ces chercheurs, les différences de connaissances et les différences de genre peuvent affecter l'interaction et, dans certains cas, réduire les possibilités d'apprentissage. Dans d'autres recherches, la question cruciale des dynamiques communicatives liées au genre qui pourraient avoir un effet sur l'apprentissage, a été mise évidence (Psaltis & Duveen, 2006, 2007; Psaltis, 2011; Zapiti & Psaltis, 2012).

Ces derniers travaux ont notamment montré que les différences, tant sur le plan des connaissances que du genre, peuvent être source d'asymétrie et influencer les apprentissages, et cela surtout à travers les types de conversation (voir en particulier Psaltis & Duveen, 2006, 2007). Partant de cela, nous cherchons à comprendre comment les relations asymétriques peuvent gêner ou au contraire permettre

les processus cognitifs. En particulier, lorsqu'il est demandé à un ou plusieurs enfants de réfléchir à propos d'une activité dite « cognitive », est-ce que le genre joue un rôle ? Comment le genre peut-il s'introduire dans des interactions entre enfants ou entre adultes et enfants autour d'une activité cognitive ? Nous tentons d'examiner ces questions en nous penchant sur un corpus d'interactions entre jeunes enfants autour de différentes activités cognitives.

3 Démarche empirique

Les corpus que nous utilisons proviennent de deux recherches différentes mais possèdent des caractéristiques communes. Ces corpus présentent tous deux des interactions entre un adulte, homme ou femme, et un ou plusieurs enfant(s), fille(s) ou garçon(s), autour d'une activité cognitive (activité des dés truqués ou épreuve de conservation des quantités de liquide). Ces interactions sont des situations construites par les expérimentateurs, dans le but d'observer des processus cognitifs. Elles ont été filmées et transcrites.

3.1 Activité des dés truqués

Le premier corpus concerne l'activité des dés truqués. Cette tâche consiste à donner aux enfants cinq dés et à leur demander de trouver, parmi ces cinq dés, celui qui est truqué. Nous avons contextualisé l'activité au travers d'une narration :

« on est allé discuter avec d'autres enfants dans une autre école. on jouait avec ces dés et les autres enfants et ces enfants nous ont dit que parmi ces cinq dés, il y en a un qui est truqué. »

Après avoir demandé aux enfants ce que le terme « truqué » signifie pour eux, l'adulte poursuit :

« mais ils ne sont pas arrivés à nous dire lequel était truqué et qu'est-ce qui

faisait qu'il était truqué. alors nous on s'est dit, on va aller voir d'autres enfants, on va aller discuter avec d'autres enfants pour qu'ils nous aident à trouver le dé truqué, et qu'est-ce qui fait qu'il est truqué. d'accord? »

L'adulte, qui interagit avec des groupes de 2 ou 3 enfants, contextualise ainsi l'activité, présente le but et veille à ce que les enfants aient compris sur ce que signifie « être truqué ». L'adulte intervient librement dans l'activité, souvent lorsque la discussion s'épuise et souvent sous forme de question. Il est attendu des enfants qu'ils discutent, mettent en place différentes stratégies leur permettant de trouver le dé truqué, expriment leurs points de vue, contrent les points de vue de leurs camarades, explicitent et justifient leurs propos. Au total, 66 enfants de 4 à 7 ans et 9 à 11 ans ont participé à cette activité des dés truqués.

3.2 Epreuve de conservation des quantités de liquide

Le second corpus est constitué de vidéos de recherches autour de l'épreuve de conservation des quantités de liquide (Piaget et Szeminska, 1941) réalisées au cours des 30 dernières années à l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Lors de cette épreuve, un expérimentateur, homme ou femme, discute avec un enfant, garçon ou fille (éventuellement plusieurs enfants), à propos de leur compréhension (ou non) de la conservation des quantités de liquide lors du transvasement dans des verres de différentes formes. Au commencement de l'épreuve, l'adulte (et/ou l'enfant) verse la même quantité de liquide dans deux verres semblables. Une fois que l'enfant a reconnu l'égalité des quantités, on verse le contenu de l'un des verres dans un verre de forme différente (long et mince, par exemple). Puis, l'adulte demande à l'enfant si la quantité contenue dans ce deuxième verre est équivalente, plus grande ou plus petite que celle contenue dans le premier verre. Parfois, cette phase de

transvasement peut être répétée avec d'autres verres de différentes formes. Dans chacune de ces situations, l'enfant est interrogé sur l'équivalence des quantités, à travers des questions et des contre-suggestions qui sont censées permettre de comprendre si l'enfant raisonne à l'aide du concept opératoire (abstrait) de quantité ou s'il se limite à prendre en compte l'impression que lui donnent les configurations perceptives. Les enfants interrogés à l'aide de cette épreuve piagétienne de conservation des quantités de liquide ont entre 4 et 7 ans.

4 Analyse

Nous avons tout d'abord procédé à un visionnement répété des séquences vidéo des deux activités proposées, sans grille d'analyse préalable, ce qui nous a permis d'avoir une bonne connaissance de ces corpus. Cela nous a conduits à repérer des moments particulièrement intéressants où le genre s'introduit dans les interactions, comme par exemple lorsque le genre est explicitement mentionné dans les conversations ou qu'un comportement particulier est observé. Nous avons été attentives aux productions verbales, aux gestes, aux tours de parole, aux contenus cognitifs, affectifs et relationnels. Pour cet article, nous avons sélectionné quatre extraits que nous allons présenter et analyser.

Les deux premiers extraits comportent des stéréotypes de genre explicitement exprimés par les enfants. Les deux extraits suivant illustrent les comportements des adultes, hommes et femmes, face à l'enfant dans les interactions.

4.1 Extrait I (tiré de l'activité des dés truqués)

Participants: adulte-expérimentatrice ; Marie (6,10 ans) ; Alain (7,8 ans) ; Jules (7,8 ans).

225	Expérimentatrice	oh lala on est devant un dilemme qu'est-ce qu'on fait?
226	Alain	ben je ne sais pas
227	Marie	euh ben moi non plus
228	Alain	à part réfléchir je ne sais pas quoi faire ((rire))
229	Expérimentatrice	((rire)) alors en réfléchissant qu'est-ce que tu dirais?
230	Alain	moi en réfléchissant je dirais que c'est les plus petits trous
231	Expérimentatrice	d'accord donc tu resterais sur ton idée
232	Alain	Ouais
233	Marie	mais évidemment moi je voulais pas dire de mon idée ((met sa main droite sur sa poitrine)) parce que ça ferait du mal à son idée ((fait un geste en direction d'Alain)) alors c'est comme ça
234	Expérimentatrice	non non mais tu peux hein tu peux dire ce que tu penses, on est justement là pour discuter, pour s'exprimer, ce n'est pas grave si ça fait du mal à son idée, puis il ne va pas être vexé, tu es pas vexé?
235	Alain	ben non
236	Jules	ben non surtout euh surtout les garçons
237	Alain	ouais de toute façon c'est pas grave
238	Expérimentatrice	alors tu as envie de dire ton idée quand même?
239	Marie	ben oui ben c'est quand même la couleur
240	Expérimentatrice	ok, donc en gros vous avez deux idées différentes, toi ((Marie)) tu dis que c'est la couleur des points qui n'est pas la même et Alain il dit que c'est parce que les points sont plus petits, mais vous pensez tous que c'est quand

		même le jaune, c'est juste?
241	Marie	Oui

Dans cette interaction, les arguments des enfants sont séparés en deux types : ceux d'Alain et Jules qui pensent que c'est le dé jaune qui est truqué parce qu'il a des plus petits trous que les autres dés ; et ceux de Marie qui pense que c'est le dé jaune qui est truqué parce qu'il a des points noirs. Les enfants se trouvent alors devant un dilemme qu'ils n'arrivent pas à résoudre : les deux parties pensent que le dé jaune est truqué mais les arguments donnés diffèrent.

Marie (tour de parole 233) déclare ne pas vouloir donner son opinion parce qu'elle ne veut pas heurter l'idée de son camarade et être en conflit avec lui. L'expérimentatrice tente de rétablir la situation : elle explique à Marie qu'elle est autorisée à donner son avis, et clarifie le but de l'activité (« on est justement là pour discuter, pour s'exprimer, ce n'est pas grave si ça fait du mal à son idée, il ne va pas être vexé », tour de parole 234).

Gérer un conflit ou une argumentation implique de faire une dissociation entre l'idée et la personne qui amène l'idée. Dans l'exemple ci-dessus, Marie ne parvient pas à faire cette distinction, elle est réticente à dire son idée par peur de blesser l'idée d'Alain et Alain lui-même (elle pointe Alain du doigt au tour de parole 233).

Au tour de parole 236, Jules exprime une vision genrée de la vexation : selon lui, on ne se vexerait pas pour cela, « surtout les garçons ».

Alors que, au début de l'activité, il est demandé aux enfants de discuter pour trouver le dé truqué, ici (tours de parole 233 à 237) la conversation porte sur d'autres enjeux (relationnels en l'occurrence). Aux tours de parole 235 et 236, les deux garçons, Alain et Jules, confirment les dires de l'expérimentatrice selon lesquels Alain ne serait pas vexé par l'idée de Marie, Jules rajoutant « surtout les garçons », amenant ici un stéréotype de

genre qui voudrait que la vexation soit réservée aux filles. Ces tours de parole ont une grande importance dans le déroulement de l'activité supposée « cognitive » par le psychologue piagétien. Le but, pour les enfants, n'est pas seulement de savoir quel est le dé truqué mais aussi de gérer la manière dont on amène ses idées, dont on discute, dont on confronte les avis, comment on se comporte, selon que l'on est une fille ou un garçon. L'activité cognitive se présente comme un écheveau entremêlé de composantes cognitives et psycho-sociales. Dans l'extrait I, les enjeux de la discussion portent sur tout autre chose que ce qui était demandé au départ par l'adulte.

4.2 Extrait II (tiré de l'activité des dés truqués)

Participants : adulte-expérimentatrice ; Cyril (11,3 ans) ; Tristan (10,9 ans) ; Alina (11,3 ans).

190	Tristan	mais de toute façon dans tous les trucs, il y a toujours un défaut, celui-là ((tient le dé jaune dans sa main)) c'est son défaut, il a des points noirs ((rires)) ben c'est vrai il a des points noirs
191	Expérimentatrice	vous n'êtes pas d'accord hein les deux sur ça?
192	Alina	((rires)) non ((secoue la tête))
193	Expérimentatrice	pourquoi tu n'es pas d'accord Alina avec ce que dit Tristan?
194	Tristan	parce que je suis un garçon et que les filles c'est plus intelligent ((rires))
195	Expérimentatrice	non mais non attends, on va écouter Alina, attends
196	Tristan	((rires))
197	Alina	mais ça ne change rien à cause des points, ce n'est pas un défaut, c'est qu'ils ont fait la couleur noire, parce que le blanc ça ne va pas avec du jaune peut-être

Depuis le début de l'activité, Tristan pense que le dé truqué est le dé jaune car il a des points noirs. Il répète son opinion (tour de parole 190) et l'adulte souligne ensuite une différence d'opinion (tour de parole 191) entre Tristan et ses deux camarades, Alina et Cyril.

Lorsque l'adulte demande à Alina pourquoi elle n'est pas d'accord avec Tristan (tour de parole 193), Tristan intervient au tour de parole 194 en justifiant pourquoi ils ne sont pas d'accord entre eux (« si Alina n'est pas d'accord avec moi, c'est parce que je suis un garçon et que les filles c'est plus intelligent ») et mobilise, en disant cela, un stéréotype de genre. Une observation fine de l'interaction vidéo à ce moment-là met en évidence que Tristan sourit brièvement, ce qui montre qu'il s'adonne peut-être à une sorte de jeu social et qu'il plaisante. L'adulte intervient alors (tour de parole 195) pour recentrer le débat, non pas sur un jeu social tel qu'il a commencé mais plutôt sur un plan cognitif. Comme dans l'extrait précédent, l'interaction ne porte pas uniquement sur le contenu cognitif mais est empreinte de composantes relationnelles, affectives et sociales qui ont leur importance dans le déroulement de cette interaction.

4.3 Extrait III (tiré de l'épreuve de conservation des quantités de liquide)

Participants: adulte-expérimentatrice; Antoine (environ 6 ans).
Situation de départ (état des verres) : A=C puis A=B

21	Expérimentatrice	alors si toi tu bois tout ce qu'il y a dans ton verre ((A')) puis moi je bois tout ce qu'il y a dans le mien ((C)) est-ce qu'on a les deux la même chose ?
22	Antoine	ben oui
23	Expérimentatrice	beaucoup de sirop à boire ?
24	Antoine	Oui
25	Expérimentatrice	quelqu'un a plus ou quelqu'un a moins ?

26	Antoine	on a la même chose
27	Expérimentatrice	comment tu sais ça tu veux me dire ?
28	Antoine	parce que là il est plus grand et puis alors le sirop peut plus aller dans le verre puis je sais pas comment dire euh il peut être euh s'il est plus grand, le sirop, mmmm et ben, on a la même chose mais là [silence 10s]
29	Expérimentatrice	ben, je vais te dire un truc, peut-être ça va t'aider, y a d'autres enfants des fois qui me disent que dans ce verre y a plus de sirop parce que le sirop il monte plus haut
30	Antoine	ouais
31	Expérimentatrice	alors qu'est-ce que tu crois toi, tu crois qu'ils ont raison ou bien ?
32	Antoine	non
		[...]
41	Antoine	on a la même chose à boire de sirop
42	Expérimentatrice	tu veux me dire encore comment tu fais là pour savoir ? pour être sûr ?
43	Antoine	parce que celui-là ((B)) est plus grand alors le sirop il monte plus, puis il est plus petit et puis celui-là ((A)) il est plus grand et puis le sirop monte moins et puis il s'écarte il peut mieux partir euh dans le verre, je sais pas comment dire
44	Expérimentatrice	s'étendre ?
45	Antoine	ouais, dans le verre

L'extrait ci-dessus présente une situation d'interaction entre une expérimentatrice et un enfant, en l'occurrence un garçon, Antoine, autour de l'épreuve de conservation des quantités de liquide. Nous porterons ici une attention toute particulière à l'attitude et au comportement de l'expérimentatrice face au doute et à l'inconfort de l'enfant.

On remarque, au tour de parole 29, que l'expérimentatrice exprime explicitement l'aide qu'elle apporte à l'enfant après une hésitation et le silence (tour de parole 28) de celui-ci. Plus loin dans la conversation, au tour de parole 44, nous notons également le soutien apporté à l'enfant par l'expérimentatrice. Alors que l'enfant exprime un doute quant au vocabulaire à employer (tour de parole 43 : « je sais pas comment dire »), l'expérimentatrice, au tour de parole suivant, lui propose un mot (« s'étendre »), que l'enfant accepte (tour de parole 45 : « ouais »).

Cet exemple illustre un phénomène que nous retrouvons dans d'autres interactions de notre corpus entre un adulte et un enfant autour de cette épreuve. Nous y remarquons en effet des différences de comportement envers les enfants de la part des expérimentateurs, masculins ou féminins, quant au soutien apporté à l'enfant dans les moments de doute, dans ces moments désagréables où l'enfant se trouve en difficulté et montre un inconfort. Souvent ces moments surviennent après une contre-suggestion faite par l'adulte. Cela met l'enfant face à une contradiction et peut provoquer chez la fille ou le garçon une situation d'inconfort (l'enfant reste silencieux, baisse les yeux ou regarde ailleurs, se tord les mains, hausse les épaules, etc.). Lorsque ces situations se produisent, nous observons que les expérimentatrices ont tendance à produire un comportement pour soutenir l'enfant, d'une manière ou d'une autre. Ce peut être avec des expressions d'encouragement ou de soutien comme : « c'est difficile, hein, c'est compliqué » ; (après un silence) : « tu veux pas me dire pourquoi ? » ; (après un court silence) : « on passe au suivant ? » ; « il y a un problème ? » ; « ça te gêne ? » ; « pourquoi tu dis trois ? [silence] comme ça ? ». Les expérimentatrices expriment du soutien à l'enfant et évitent de le laisser trop longtemps dans une situation inconfortable. Cela se remarque aussi par les silences laissés par ces dernières. Elles restent peu longtemps silencieuses, contrairement aux expérimentateurs, qui peuvent

laisser jusqu'à 90 secondes de silence. L'extrait IV en est un exemple.

4.4 Extrait IV (tiré de l'épreuve de conservation des quantités de liquide)

Participants: adulte-expérimentateur; Charles (environ 6 ans).
Situation de départ : A=B

21	Expérimentateur	tu es sûr de ça ? [silence 8s] parce que moi j'ai fait le jeu avec un autre garçon puis lui il m'a dit qu'en fin de compte on avait la même chose parce qu'avant on avait la même quantité de sirop dans les deux verres
22	Charles	mmm,
23	Expérimentateur	qu'est-ce que tu en penses ? Il avait raison ou il avait pas raison ?
24	Charles	il avait raison
25	Expérimentateur	il avait raison ? pourquoi ?
26	Charles	parce que, [silence 70s]
27	Expérimentateur	pourquoi est-ce qu'il avait raison? le garçon qui a dit qu'il y avait la même chose ? dans les deux verres ?
28	Charles	il avait raison parce que, [silence 20s]
29	Expérimentateur	tu sais pas ?
30	Charles	hun hun
31	Expérimentateur	alors on va remettre le sirop

Nous remarquons ici, contrairement à l'extrait précédent, que l'expérimentateur reste silencieux pendant 70 secondes après le « parce que » de l'enfant (tour de parole 26).

Il semble que, du point de vue de l'adulte, l'enfant soit invité, par ce silence, à réfléchir et à donner son point de vue. Mais

comment l'enfant perçoit-il ces silences ? Comprend-il ce que l'adulte attend de lui ?

5 Perspectives conclusives

Dans cet article, nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure le genre peut affecter les interactions de jeunes enfants autour d'une activité cognitive.

Il arrive que des stéréotypes de genre se manifestent explicitement dans le discours des enfants. C'est ce que nous avons pu remarquer dans les extraits I et II. Nous pensons qu'au travers d'activités qui offrent des occasions d'apprentissage, comme celles que nous avons présentées, certaines interactions sont marquées par des stéréotypes de genre et ont un rôle dans la manière dont la conversation est construite.

Pour aller plus loin, notre hypothèse est qu'il peut y avoir des stéréotypes de genre implicites dans le discours et qui, même s'ils ne sont pas verbalisés par les enfants, pourraient également affecter l'interaction.

Du côté de l'adulte, nous avons pu remarquer, dans les extraits III et IV, que les expérimentateurs et expérimentatrices ont parfois un comportement différent vis-à-vis de l'enfant face aux situations qu'ils ou elles pourraient interpréter comme difficiles ou inconfortables pour les enfants. Les expérimentatrices tendent à soutenir l'enfant dans ces moments, alors que les expérimentateurs restent silencieux plus longtemps que les femmes. Du point de vue de l'adulte, il semble que ce comportement puisse refléter le devoir de laisser à l'enfant une possibilité d'exprimer son point de vue et ses arguments, soit en le soutenant affectivement, soit en lui laissant le temps de réfléchir et de s'exprimer. Mais l'enfant peut l'interpréter d'une toute autre manière et ce silence (embarrassant) peut alors devenir un obstacle à l'expression de son point de vue.

Si l'on se place du point de vue de l'enfant, nous pourrions émettre l'hypothèse que certains enfants se comportent différemment suivant que l'expérimentateur est un homme ou une femme. Quelques observations ponctuelles nous ont permis de remarquer que, quand l'expérimentateur est masculin, les filles ont tendance à être plus en retrait que les garçons, regardent par terre ou ailleurs, ont une voix faible, alors que les garçons semblent plus à l'aise. Quand l'expérimentatrice est une femme, la différence est moindre, filles et garçons semblent se comporter de la même manière. Nous observons que les filles, surtout en présence d'un expérimentateur masculin, ont davantage tendance à dire « je sais pas » lorsque ce dernier leur demande de justifier leur propos.

Il nous faudra encore, dans des recherches futures, examiner attentivement notre corpus pour vérifier notre intuition que ces différences de comportement sont en train de s'amoinrir au fil des ans. En effet, il nous semble que les filles, il y a 20 ans, se montraient plus hésitantes à prendre la parole face à des expérimentateurs masculins.

L'épreuve de conservation des quantités de liquide a toujours été décrite comme une tâche cognitive permettant un diagnostic opératoire du niveau de l'enfant. L'épreuve des dés truqués vise également à étudier le raisonnement. Mais nos observations montrent que les enfants et même les adultes ne produisent pas des conduites cognitives isolées d'un jeu social dans lequel toute affirmation « cognitive » prend simultanément un sens pour la relation. Ce ne sont pas de « purs esprits » qui se rencontrent mais des personnes qui co-construisent leur interaction à partir d'implicites liés notamment au genre.

- Barge, J. K., & Little, M. (2002). Dialogical wisdom, communicative practice, and organizational life. *Communication theory*, 12(4), 375-397.
- Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of intellect*. Oxford: Oxford University Press.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367-383.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A.-N. (1976). Social interaction and cognitive development: further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6(2), 245-247.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: W.W. Norton.
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg): Delval.
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: a dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-22.
- Hundeide, K. (1993). Intersubjectivity and interpretative background in children's development and interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 8(4), 439-450.
- Leman, P. J., & Duveen, G. (1996). Developmental differences in children's understanding of epistemic authority. *European Journal of Social Psychology*, 26, 683-702.
- Leman, P. J., & Duveen, G. (1999). Representations of authority and children's moral reasoning. *European Journal of Social Psychology*, 29, 557-575.
- Leman, P. J., & Duveen, G. (2003). Gender identity, social influence and children's arguments. *Swiss Journal of Psychology*, 62(3), 149-158.
- 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.

- Marro Clément, P., Trognon, A., & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides : comment imputer des connaissances à un interactant à propos du concept de conservation des liquides. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 163-180). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Mugny, G., Doise, W., & Perret-Clermont, A.-N. (1981). Interpersonal coordinations and sociological differences in the construction of the intellect. In G. M. Stephenson & J. M. David (Eds.), *Progress in applied social psychology* (Vol.I, pp. 315-344). New York: John Wiley & Sons.
- Perret-Clermont, A.-N.(2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J.-J. Ducret (Ed.), *Actes du colloque Constructivisme: usages et perspectives en éducation* (pp. 65-82). Genève: Département de l'Instruction Publique: Service de la recherche en éducation.
- Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M. L. (1979, réédition augmentée 1996, rééd. 2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Editions Peter Lang, collection Exploration.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., & Bell, N. (1991).The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 41-62). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Perret-Clermont, A.-N., & Schubauer-Leoni, M. L. (1981).Conflict and cooperation as opportunities for learning.In W. P. Robinson (Ed.), *Communication in development* (pp. 203-233). London: Academic Press.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., & Szeminska, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Psaltis, C. (2011). The constructive role of gender asymmetry in social interaction: further evidence. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 305-312.
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2006). Social relations and cognitive development: the influence of conversation type and representations of gender. *European Journal of Social Psychology*, 37(407-430).
- Psaltis, C., & Duveen, G. (2007). Conservation and conversation types: forms of recognition and cognitive development. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 79-102.
- Rose, S. A., & Blank, M. (1974). The potency of context in children's cognition: an illustration from conservation. *Child Development*, 45, 499-502.
- Sinclair-Harding, L., Miserez, C., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2013). Argumentation in the piagetian clinical interview: a step further in dialogism. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 53-82). Charlotte: Information Age Publisher.
- 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.
- Tartas, V., & Perret-Clermont, A. N. (2012).Faire avec autrui: une situation pour comprendre le développement. In Y. Clot (Ed.), *Vygotsky maintenant* (pp. 193-211). Paris: La Dispute.
- Wason, P. C. (1968). Reasoning about a rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20(3), 273-281.
- Zapiti, A., & Psaltis, C. (2012). Asymmetries in peer interaction: the effect of social representation of gender and

knowledge asymmetry on children's cognitive development. *European Journal of Social Psychology*.
doi: 10.1002/ejsp.1885

Conceptualizing individual agency as culturally constituted: the use of “symbolic resources”.

Tania Zittoun

Conférence prononcée dans le cadre du workshop Understanding life trajectories: Ideas, advantages, and insights. National Research University – Higher school of Economics, organisé par le prof. Dmitry Kurakin, Moscou, les 12 et 13 octobre 2012.

This paper sketches a general framework for understanding individual agency as culturally constituted. I start with a rapid presentation of a sociocultural psychological perspective of the lifecourse. I then propose a series of notions for analyzing the basic components of the lifecourse in their social and cultural environment, and I apply them on two examples, those of young people creating unexpected educational trajectories. I finally evoke the psychological processes that might account for people’s capacities to create unexpected lifecourse in constraining sociocultural environment, highlighting uses of available cultural elements as symbolic resources.

1 A sociocultural perspective on educational trajectories and people’s life course

Sociocultural psychology corresponds to a perspective in current developmental psychology and social sciences which tries to account for the inherent cultural nature of human life. It considers culture as *one* complex system of meanings, signs, artifacts, institutions, laws, traditions, etc. - any form of human action that has been stabilized or concretized beyond itself, and that can last in time and in space. Sociocultural psychology has developed as an autonomous subfield of social sciences over the past 25 years (Boesch, 1991; Bruner, 1990; Cole, 1996), yet it finds its roots back in the history of psychology and thought, and is parallel in constant dialogues with other disciplines (Valsiner, 2012; van der Veer & Valsiner, 2000).

As psychology, this perspective is interested in the person, her thoughts, actions, memories and dreams, as these take place in concrete situations, when he or she is dealing with other and objects, in specific social settings. As sociocultural approach, it emphasizes various dynamics, of which I emphasize two. First, it examines how people interpret their experience, or how they *confer sense* to their environment or their lives. It considers that making sense is made possible by the fact that people “internalize”, translate on a mental plane, the semiotic aspects of cultural tools - shared representations, signs belonging to language systems. Once internalized, these elements from the collective culture constitute one’s personal culture. They constitute the semiotic means which mediate people’s relationship to the world, and by which they can organize their embodied, emotional experience, reflect upon their thinking, guide their action, and translate it into communicable forms. People thus can “externalize” their experiences through language (or other semiotic means) – process which of course transforms thinking itself – and thus contribute to the shared collective culture. Second, this perspective is consequently attentive to *change* – processes occurring in time, whether at

the level of the microgenesis of meaning, or the ontogenesis of people themselves (Valsiner, 2000; Vygotsky, 1986).

Within this perspective, the study of the course of life is seen as the complex story by which a person develops her own path in the social and cultural environment; how she meets institutions and social settings, various people and shared representations, webs of meanings diffracted through urban space and textbooks, movies and ways of moving, etc. In this complex world, culture can be seen as having a channelling, or more precisely, a guiding strength. In effect, in any given situation in which a person is located, many actions are possible; yet always, certain courses of actions are encouraged by social conventions, interpersonal expectations, cultural implicits, and actual physical or symbolic power; yet always as well, a person has certain degrees of freedom for handling the situation. Moving through life, the person progressively develops her own experience of living – of defining her own path (Zittoun, Valsiner, Vedeler, Salgado, and Ferring, in press; Zittoun, in press). Hence, for such approach, the study of the life course is neither limited to the objective, socially situated lifecourse at times studied by sociologists (Levy, Ghisletta, Le Goff, Spini, & Widmer, 2005) nor reduced to the evaluation of the specific faculties evolving through time as in some psychological approaches (Baltes, 1997) – it is an attempt to approach the person's creative construction of her life path, from her own perspective, within a set of constraints.

In that sense, it might be worth distinguishing the notion of lifecourse from that of *trajectories*, as for instance in the sociological tradition of Strauss and collaborators (Wiener, Strauss, Fagerhaugh, & Suczek, 1979). Following their approach, one could speak about *educational trajectories* to designate the part of a person's education that is handled by specific institutions, decision boards, teachers and parents, counsellors and policies – all the social actors which construct and shape what appears to be one's objective educational

story. In that sense, the *educational trajectory* can be seen as a “third person perspective” on the lifecourse, while accounting the *experience of learning* as part of the lifecourse would be to adopt a “first person perspective”.

2 Structures and settings vs. spheres of experience

There are various ways of representing the location of an individual lifecourse in its social and cultural environment. One way is to situate trajectories as these go through specific institutions – school, the army or a given workplace. Hence the social world with its institution would be the “map” on which the line of a life can be drawn. Another way is to consider these trajectories as these go through bi- or multifurcation points - such as in Sato, Hidaka & Fukuda (2009). Here, the institutions are so to say “embedded” in the tensions or pressures of the trajectories. In such views, the perspective is that of an external observer.

As sociocultural psychologist, I aim to capture not only institutions or the social order as it is preexisting to people, but as these are met by them and experienced by them. After all, the way in which a person organizes his or her environment in different places, that requires different ways of acting or dealing with others, might not totally meet the one consensually admitted by institutions or observed by a researcher. Hence, if different social settings - in their materiality - become the locus for the development of specific social, interactive frames (Goffman, 1974), from the person's perspective, these might even be organized in more nuance ways. Hence, the notion of *sphere of experience* (Zittoun, 2012a) was proposed to designate the meeting of specific social frames and the person's phenomenological experience of being involved in a situation that demands a given type of action, knowledge, aspects of her identity, values and projects. One's school (social setting) is thus, beyond the co-constructed social frame of a given lesson, also the locus of various spheres of

experiences – that of feeling safe with one’s friends during the break, that of being an exposed student when interrogated by the teacher in front of the other students, etc. Spheres of experience thus partly overlap with specific situations or social settings, but not always.

In the perspective thus proposed, the person’s lifecourse unfolds through time, and through space; and thus it moves through spheres of experience. Spheres of experience alternate in a day or in a month; over a longer period, some spheres of experience disappear – one will never go back to kindergarten after entering primary school – and others are created. Hence, some moves back and forth through spheres of experience are transitive (they can be reversed, although obviously one person never comes back the same), and other are intransitive – they cannot be reversed.

3 Transitions, dynamics, symbolic resources

One of the most studied aspects of lifecourse is turning points, crises, bifurcations, etc. – for various reasons, such as predictions of future outcome, prevention, etc. I also consider these moments as very important, but heuristically: if life is constant change, these moments demand specific forms of adjustment and teach us a lot about development. In the long run, these are also the periods during which lifecourse are shaped or transformed. To address these changes but still privilege the person’s perspective upon them, I use the pair of terms rupture and transition. *Rupture* designates the experience a person might have of the interruption of some form of taken for granted – when ways of doing or interpreting reality do not function anymore; and *transition* designates the processes triggered by ruptures and that might lead the person to a new form of adjustment in a given situation. Obviously, ruptures coincide with moves in and out of specific spheres of experience. They are quite likely to occur when spheres disappear or new one appears, and when new balance has to

be found between spheres of experience. Thus, transition typically designates the process of adjustment to a new sphere of experience (e.g., becoming a father), or new relationships between spheres of experience (starting a dual training demanding time in the workplace and time in the classroom). But again, these can be due to actual transformations of spheres of experience themselves – such as when a person sees, in her time spent listening to music, that her tastes are changing, that she cannot share her love for a band with her fan-friends anymore, etc. (Zittoun, 2006).

In our past work, we have found very useful to distinguish three aspects of the processes of transition: *identity transformations* (positioning, redefinition, etc.); *learning* or defining new ways of acting; and *sense making* (situating the events in time, connecting it with other experiences, working through emotions, etc.) (Zittoun & Perret-Clermont, 2009). These three aspects have been isolated as such as they connect very wide aspects of the literature - but often treated separately- and connected systemically. As such, they have great heuristic power to identify and analyze processes of change in which a person is engaged, or that might be impeded. Hence, a young man might not engage in his vocational learning because it does not correspond to his life projects (lack of sense) or because he cannot feel identified, or recognized by the community of workers (identity).

The question then becomes, what is it that facilitates the person’s transitions, her adjustment to new spheres of experience? Again, empirical observations show that many elements might be put at the disposal of a person for such facilitation; typically, a learning institution, a teacher or a psychologists activities, precisely aim at facilitating one or the other aspect of the transition. But one can also change perspective, and adopting a pragmatic stance, ask: out of what is available, what is it that a person actually uses? (Gillespie & Zittoun, 2010). What elements from the environment of from her

experience can a person actually mobilize as resource to facilitate her own transition?

First, analysis of transitions suggest that, in some cases, it is precisely identity aspects, learning or sense making from another sphere of experience that might enrich, or at the contrary, impede in a given transition. Hence, again, it might be the sense given to schooling in one's family sphere of experience which renders impossible sense-making in the school sphere of experience, e.g. when one's migrant family plans to move back to one's country of origin. Or the other way around, it might be because one enjoys cinema and its history in a leisure sphere of experience – as a form of informal learning - that one might suddenly get invested in history at school (taught formally), which feeds the same learning interest (Zittoun & Grossen, 2012).

Second, people might use various types of elements as resources. They might accept or search the support or the experience of specific social others, they might engage in the support offered by an institutions (Duc, 2012). They might also mobilize stories, beliefs, but also songs, characters and other fictional realities to support these changes – which I have called *symbolic resources*. In the most simple ways, people might listen to specific types of music to regulate their moods, or find in a movie a close representation of their current experience; in other instances they would, through their exploration of pictures, or novels or films, develop alternative course of action, redefine their identity, or develop an imaginary of the place they will soon travel to (e.g., Gillespie, 2006; Kadianiki, 2009; Zittoun, 2006, 2007, 2013).

4 Two empirical examples

In what follows I present two empirical examples by which I will illustrate how transition processes might be supported by use of

symbolic resources, especially as these articulate different spheres of experiences.

Marc was interviewed as part of a research on the place of literature and philosophy as taught at school in the life of young people (SYRES, e.g. Grossen, Zittoun & Ros, 2012; Zittoun, 2012a; Zittoun & Grossen, 2012). Marc was a student in a vocational school, where he was learning a manual trade. Although he says to have experienced a lot of difficulties in the past, his studies recently started to work very well. He explained how, being dyslexic, his educational trajectory had been a negative experience: having difficulties in primary school, he ended up in a low class, and was forced to start a vocational training; even there, his two first apprenticeships were interrupted. His identity seems to have been built around the idea that he is a poor learner; learning made little sense and was disinvested. However, things recently changed. On the one side, he had a new French teacher who made students read very difficult texts – such as Emile Zola's novel, *l'Assomoir*- and eventually, working on the language he could understand it. Later he had a problem with his workers' union and he realized that the novel was depicting a reality close to his and to which he could relate. The teacher thus seems to have supported the process of turning a book in a symbolic resource which could be used to make sense of his vocational sphere of experience. On the other side, Marc has a very different trajectory in what we can call a musical sphere of experience. In effect, coming from a family of musicians, he learned to play music early, started playing in a brass band, became good, started to compose, and eventually was asked to replace the brass band director; doing so, he now composes partitions for the whole band, directs, manages the group, teaches to the young one, and brings successfully the band to competitions. Here, the identity as musician is positive, learning is really possible and the activity is meaningful. Very interestingly, when Marc explains what recently changed in his vocational training, he says that in the

musical sphere he had realized that he liked to teach and transmit what he knew to the younger generation; and he thought that he eventually could do the same in his vocational sphere of experience – to learn a trade in order to become a craftwork teacher, so as to transmit what he knew to the younger. Hence, here it seems, the very experience of a “virtuous circle” in the music sphere contrasts with the “vicious circle” of the vocational sphere brought Marc to reflect on the sense conferred to them; and it is the sense from one sphere that is used as resource for the other sphere.

The educational trajectory of Marc, one of relative failure, thus unexpectedly is reoriented into a more positive one. This example suggests the coincidence of two events to account for this reorientation: the encounter with the new teacher, a resource person that eventually acknowledges Marc as learner and gives him the tools to engage in literature, with its consequence in allowing him to make sense of daily problems; and his ability to create a new reflective link between two spheres of experience. This change also correspond to a transition in Marc’s lifecourse, Marc is now more likely to finish his training, find a satisfying profession, develop a more integrated understanding of his spheres of experience, etc. than he would have a few months ago. So, I suggest, such analysis allows isolating some of the process occurring in what appears a reorientation of a lifecourse.

The second example I wish to borrow from the MA dissertation of one of our PhD student, Teuta Mehmeti (Mehmeti, 2012). Her work examines the educational trajectories of young women from Kosovo in Switzerland. From a strict sociological perspective young kosovar woman have little chance to succeed in the Swiss school system: they are often from families with little education, their families are mostly from low economical status, they mostly have had the experience of migration in their childhood and had to learn a foreign language, and they come from what is still perceived as a rather gender-

conservative environment. However, there is a group of young kosovar women that are have successful learning trajectories- in the sense that they study at University (in Switzerland only 25% of a generation attends it because of the selection system). In her study, Teuta examined on the one hand the possible statistical explanations for such trajectories – which were not satisfactory. She then interviewed these young women, both by asking them to write a “knowledge summary” inspired by the work of Rochex (1998; Kucera, Rochex & Štech, 2001) and by a biographical interview. Her analysis highlighted what had been used as resources by these young women in their educational trajectories. Some were institutional resources –e.g., they were offered, and highly benefited, from integration classes when they arrived in Switzerland, or after school activities in which they were helped to do their homework. Interestingly, many of them also draw on elements of the Kosovo literature and history, which they discovered at home – transmitted by their families- and also, through Sunday classes. Hence, Heroldina mentions the importance of the historical character of Ibrahim Rogova, as, I quote, “the emblematic figure of the Albanese success. An intellectual, who studied, is a pacifist, and wants the best for his country- that is the model”. The interviewer asks “and were you sometimes thinking about him?” She answers: “Ah always, we even had a picture of him in the living room (...). It is something that always stays in our mind”. (Mehmeti, 2012, p. 101). Without entering in details, what is to be noted is that the young women a) found resources to support their learning trajectories within the educational context, and b) could draw on cultural elements from their “home” sphere of experience, and use them as symbolic resources, sustaining their identity as learner, in both spheres of experiences. Altogether, these resources enable this mutual feeding-in of spheres of experiences, and create a configuration which enables a successful learning trajectory– in terms of institutional recognition. Such trajectory also allows a lifecourse which is a substantial alternative to the one that could

have been predicted on the basis of socio-economical indicators.

Thus with these two examples, I wished to illustrate three points: (i) the interest of examining dynamics of change within spheres of experience especially when these affects learning-identity-sense making, and the dynamic relationships between spheres of experience; (ii) the importance of people's use of available cultural elements, used as symbolic resources to catalyze processes of sense-making which aliment these dynamics. (iii) The third point is that in such way, we can approach the person's actual agency in observing their learning trajectories and their lifecourse: people can find useful elements and use them as resources to shape their lifecourse.

5 What facilitates the emergence of the subject?

Cases as just presented could analyzed at various levels (following Doise, 1982): one could start by analyzing the cultural representations present in a society - social representations of success and failure, stereotypes attached to some group of students and young people, myths of emancipation, or available role models. This would inform about the semiosphere in which lifecourse unfold. But it would not tell us how and whether actual trajectories are shaped by them. Second, one could stay at the level of structural analysis – socioeconomic categories, typical selection effects of the educational system, so-called linguistic or literacy handicap, etc. At this level, we could say that the cases just described are here atypical, or bifurcating from more linear or normative ones. A third level of analysis which is typical for educational studies would be to closely examine the settings in which people actually meet teachers, coach, school counselors and so on, and analyze, in their microgenesis, the processes by which exclusion or recognition is constructed (e.g., de Abreu, 2002, Hale & de Abreu, 2010). A fourth level of analysis is proposed here, that tries to account the person's perspective, and her evolving interpretation of

various sphere of experience in which she is involved. How to take in account at once these various level of analysis and their interconnection is an epistemological and methodological problem, which we might discuss during this workshop (see also for instance Bessin, Bidart & Grossetti, 2010; Konopásek, 2000; Laursen, Little & Card, 2012; Levy, Ghisletta, Le Goff, Spini & Widmer, 2005).

Yet having in mind the fact that these levels of analysis also point at various social and cultural determinants in lifecourse raises a theoretical question (some would see it as an existential question): if we admit that every human lifecourse unfold in a semiosphere saturated with meaning, generating attractors, strongly supporting certain types of trajectories for certain sort of people; if we can assist, again and again, in the daily encounters of the drama of daily life, the making and remaking of asymmetries, exclusion, or non recognition, how come can we still believe that people have agencies?

The two examples here were meant to show that there is still place for self-determination. From a sociocultural psychological perspective, I would suggest that people can actually have agency in these sets of determination, at the condition of creating a "space for thinking" (Perret-Clermont, 2004), a withdrawal from the streams of determination, in which they step-out from the noisy river of experience. This stepping-out, or distance-taking, is the basis of reflexivity – learning from past experience – and imagination- the process of creating alternative versions of past and present and of creating possible futures.

Looking for such process of distancing and new sense making, I have analyzed longitudinal data collected through written dairies, and existing documentaries filming individuals over very long period of time (Gillespie & Zittoun, 2010; Zittoun & Gillespie, 2010). From such longitudinal data, people can be seen as engaged in all kind of dialogical endeavor – speaking to others, imagine others through dairies, reflecting about the

relationships between various experiences in time and space, or reflecting on their relationships to certain books, films, songs or other cultural experiences. These dialogical dynamics lead to inner-distancing moves. Over long periods of time, it is possible to observe how people reflect on daily ruptures. At times, they analyze their experience in repetitive way, or they feel constrained to such extent by factual, economical or relational dynamic that they tend to repeat or maintain ways of doing or defining themselves. At other times, people reflect on the fact that new situations demand actions that question their identities, or that ruptures in their routines actually open new potential actions –and reflectivity, fed by imagination, enable people to create unexpected bifurcation, shape their life trajectories, or render them fully significant to themselves and their close ones (Zittoun, in press, submitted a, submitted b; Zittoun, Aveling, Gillespie, & Cornish, 2012; Zittoun, Cornish, Gillespie, & Aveling, 2008). In some cases, through time people develop knowledge about changing – or living –what Jaan Valsiner has called a “personal life philosophy” (Zittoun, Valsiner, et al. in press). Without entering in much more details, one fascinating aspect of these analyses of lifecourse is that precisely, this subjectivity, this space for agency, is fed with and nourished with all kind of cultural elements on which people draw. The paradox of analysis of individual life trajectories is that their uniqueness is precisely created by people’s use of the available cultural stuff – which is what constrains and homogenizes life trajectories in the first place.

6 Openings

Overall, if the goal of this meeting is to reflect on educational trajectories, on what occurs in important bifurcations points, and on what guides people’s decision and ideals, I would say this:

- we can, using the experience and methods from sociological or socio-psychological approaches identify the strong tendencies, the shaping forces, the hidden

norms, the structural mechanism that govern people’s lives;

- we can also, using comprehensive techniques and theories (from sociocultural psychology, from sociology or anthropology), approach the person’s experience of her lifecourse - what she perceives as ruptures, obstacles, or what she uses as resource;
- providing we find a theoretical and methodological common ground, we can articulate these perspectives and actually see how, within specific sets of determination, people can actually be the agentive creators of their life – always partly blind to what determinates them, yet also always capable of using available elements in such an innovative way that their action and their experience escape any predictions;
- If we are looking for ways of supporting personal agency, then the close analysis of surprising or ‘statistically aberrant’ case studies of life courses and educational trajectories can help us to identify the social configurations in which people are more likely to use available resources in generative ways.

Abreu, G. de (2002). Towards a cultural psychology perspective on transitions between contexts of mathematical practices. In G. de Abreu, A. Bishop, & N. Presmeg (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices* (pp. 173–192). Dordrecht: Kluwer.

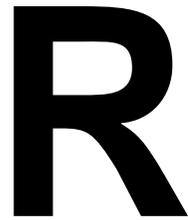
Hale, H., & Abreu, G. de. (2010). Drawing on the notion of symbolic resources in exploring the development of cultural identities in immigrant transitions. *Culture and psychology*, 16(3), 395–415.

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization and compensation of

- developmental psychology. *American psychologist*, 52(4), 266–380.
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (Eds.). (2010). *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*. Paris: La Découverte.
- Boesch, E. E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology* (Vol. ix). New York, NY, US: Springer-Verlag Publishing.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duc, B. (2012). *La transition de l'école au monde du travail : Une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale* (PhD Dissertation). University of Geneva, Geneva.
- Gillespie, A. (2006). *Becoming other: From social interaction to self-reflection*. Greenwich: InfoAge.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Studying the movement of thought. In A. Toomela & J. Valsiner (Eds.), *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 69-88). Charlotte, NC: Information Age Publisher.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (New ed.). New York: Harper & Row.
- Kadianaki, I. (2009). Dramatic Life Courses: Migrants in the Making. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 477–492). New York, NY: Springer New York.
- Konopásek, Z. (Ed.). (2000). *Our lives as database. Doing a sociology of ourselves: Czech national transitions in autobiographical research dialogues*. Prague: Univerzita Karlova V Praze, Nakladatelestvi Karolinum.
- Laursen, B., Little, T. D., & Card, N. A. (Eds.). (2012). *Handbook of Developmental Research Methods*. New York: Guilford Press.
- Levy, R., Ghisletta, P., Le Goff, J.-M., Spini, D., & Widmer, E. (Eds.). (2005). *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course*. Amsterdam, etc.: Elsevier.
- Mehmeti, T. (2012). Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux ? *Dossiers de psychologie et éducation*, 69.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Articuler l'individuel et le collectif. *Nouvelle Revue de psychologie sociale*, 1-2 (3)1 (pp 94-102)
- Sato, T., Hidaka, T., & Fukuda, M. (2009). Depicting the dynamics of living the life: the trajectory equifinality model. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 217–240). Dordrecht, etc.: Springer.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Valsiner, J. (2012). *A Guided Science: History of Psychology in the Mirror of Its Making*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Valsiner, J., & van der Veer, R. (2000). *The Social Mind: Construction of the Idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wiener, C., Strauss, A., Fagerhaug, S., & Suczek, B. (1979). Trajectories, biographies and the evolving medical technology scene: labor and delivery and the intensive care nursery. *Sociology of Health & Illness*, 1(3), 261–283. doi:10.1111/j.1467-9566.1979.tb00189.x
- Zittoun, T. & Gillespie, A. (2012). Using diaries and self-writings as data in psychological research. In E. Abbey & S. Surgan (Eds.), *Developing Methods in Psychology*, series “History and Theory of Psychology” (pp. 1-26). New Brunswick, USA/London, UK: Transaction Publishers.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Coll. *Advances in Cultural Psychology: Constructing Development*. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193–211.
- Zittoun, T. (2012a). Lifecourse. In J. Valsiner (Ed.), *Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513–535). Oxford: Oxford University Press.
- Zittoun, T. (2012b). On the Emergence of the Subject. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46(3), 259–273. doi:10.1007/s12124-012-9203-1
- Zittoun, T. (2013). As if for the first time: Cultural experiences as symbolic resources. In A. Kuhn (Éd.), *Little Madnesses: Winnicott, Transitional Phenomena and Cultural Experience* (pp. 135-147). London: Tauris.
- Zittoun, T. (in press). Imagining self in a changing world – an exploration of ‘Studies of marriage’. In M. Han & C. Cunha (Ed.), *The Subjectified and Subjectifying Mind*.
- Zittoun, T. (submitted chapter a). Reflexivity, or learning from living. In G. Marsico & R. Ruggieri, *Reflexivity and Change in Psychology, YIS (vol. 6)*, Information Age Publishers (IAP) 2013.
- Zittoun, T. (submitted paper b). Ungraspable dialogicality. In A. Gülerce (Ed.), special issue of *New ideas in psychology*.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2012). Using diaries and self-writings as data in psychological research. In E. Abbey & S. E. Surgan (Eds.), *Emerging Methods in Psychology, History and Theory of Psychology* (pp. 1–26). New Brunswick, NJ/London, UK: Transaction Publishers.
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M. César & B. Ligorio (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99–126). Charlotte, NC: InfoAge.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal for Psychology of Education*, 24(2), 387–403.
- Zittoun, T., Aveling, E.-L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2012). People in transitions in worlds in transition: Ambivalence in the transition to womanhood during World War II. In A. C. Bastos, K. Uriko, & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Dynamics of Women’s Lives* (pp. 59–78). Charlotte, NC: Information Age Publisher. Retrieved from <http://www.infoagepub.com/products/Cultural-Dynamics-of-Womens-Lives>

- Zittoun, T., Cornish, F., Gillespie, A., & Aveling, E.-L. (2008). Using social knowledge: A case study of a diarist's meaning making during World War II. In W. Wagner, T. Sugiman, & K. Gergen (Eds.), *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations* (pp. 163–179). New York: Springer.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, K., Salgado, J., Gonçalves, M., & Ferring, D. (in press). *Human development in the lifecourse. Melodies of living*. Cambridge: Cambridge University Press.



apport d'activités de l'Institut de Psychologie et Education

Septembre 2011– Décembre 2012

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 post-doctorant
Stéphanie Breux, assistante doctorante
Monica Del Percio, assistante doctorante
Piera Gabola, assistant post-doctorant
Johann Gillioz, assistant doctorant
Teuta Mehmeti, assistante doctorante
Francesco Arcidiacono, chargé d'enseignement
Jean-Pierre Brügger, chargé d'enseignement
Céline Buchs, chargée d'enseignement

Thomas Facchinetti, chargé d'enseignement
Marcelo Giglio, chargé d'enseignement
Olivier Guéniat, chargé d'enseignement
Sophie Lambolez, chargée d'enseignement
Sheila Padiglia, chargée d'enseignement, doctorante
Pierre-André Steiner, chargé d'enseignement
Emmanuel Schwab, chargé d'enseignement
Elisa Cattaruzza, doctorante boursière
Céline Miserez-Caperos, doctorante FNS
Ismaël Ghodbane, doctorant
Deniz Gyger Gaspoz, doctorante
Alaric Kohler, doctorant
Raffaella Rosciano, doctorante

1.2 Chercheurs associés

Aleksandar Baucal, chercheur associé
Vittoria Cesari, chercheuse associée
Flora Di Donato, chercheuse associée
Nadège Foudon, chercheuse associée
Marcelo Giglio, chercheur associé
Nathalie Muller-Mirza, chercheuse associée
Uri Trier, chercheur associé
Luc-Olivier Pochon, chercheur associé

1.3 Secrétariat

Marie-France Allaz, secrétaire

1.4 Autres

Yannick D'Ascoli, assistant étudiant

Joanna Domingos, assistante étudiante
Noémie Maiorano, assistante étudiante

2 Enseignement

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

En 2011-2012, le cours « Aspects théoriques I » obligatoire pour les premières années a été composé des modules *Introduction aux études en psychologie et éducation* par F. Arcidiacono, *Psychologie culturelle* par Tania Zittoun, *Psychologie sociale* par Anne-Nelly Perret-Clermont, avec une intervention de Teuta Mehmeti (15 mars 2012), et *Psychologie de l'éducation* par Antonio Iannaccone. Dans le cadre de ce cours, Romain Boissonnade est intervenu pour *Une introduction à l'apprentissage des sciences* (26 avril 2012). En automne 2012, le cours a débuté par les modules *Psychologie de l'éducation* d'Antonio Iannaccone et *Psychologie sociale* repris par Céline Buchs.

Le module « Méthodologie I » a été conduit de manière coordonnée par A. Iannaccone, responsable du cours *Introduction aux méthodes de recherche en psychologie et éducation* et J.-F. Perret, responsable du cours *Savoir-faire académiques*. Ces deux enseignements ont mené les étudiants à la rédaction et à la présentation d'un projet de recherche (année 2011-2012 et automne 2012). Dans le cadre de ce cours, Piera Gabola est intervenue pour *Introduction aux problématiques quantitatives et qualitatives de la recherche : deux exemples* (25 avril 2012). Dès l'automne 2012, ce module a été complété par un module d'introduction aux méthodes en sciences sociale offert à différentes disciplines et donné par M. Nedelcu.

En 2^{ème} année, les cours du module « Aspects théorique II » a été composé du cours *Psychologie du développement cognitif*

et de l'apprentissage (printemps 2012) et *Psychologie du développement affectif et relationnel* donné par P. Marro (automne 2011 et 2012).

Dans le cadre du cours *Psychologie du développement cognitif et de l'apprentissage*, Romain Boissonnade a fait une intervention intitulée : *Conceptions. Introduction aux conceptions des enfants sur le monde matériel* (27 mars 2012), et Ismael Ghodbane a présenté *Activités techno : exemples d'apprentissages informels et de passages hors-contexte* (15 mai 2012).

Parmi les autres enseignements à choix, nous avons pu offrir des cours sensibilisant les étudiants aux réalités culturelles et sociales, notamment les cours *Enfants en situation de handicap* par P.-A. Steiner (printemps 2012), et *Psychologie de la vie quotidienne* assuré par E. Schwab (automne 2012), pour lesquels nous sommes heureux d'avoir eu l'expérience de praticiens. En outre le cours *Psychologie de l'action sociale* a été donné par Antonio Iannaccone (automne 2012), et Tania Zittoun a donné un cours sur le thème *Pensée symbolique* (automne 2011 et 2012). Par ailleurs, Marcelo Giglio a proposé un *Atelier de recherche sur les relations enseignant-élèves dans une situation pédagogique innovante* (automne 2012).

Une série d'exercices et terrains de méthodologie ont été proposés comme chaque année aux étudiants de BA et MA: *A la recherche de l'imaginaire* et *Science et imaginaire: un oxymore ?* ont été assurés par Sheila Padiglia (automne 2011 et printemps 2012); *Les interactions adulte-enfant: analyse qualitative des échanges verbaux dans différents contextes* (automne 2011); *Analyser les interactions verbales: dispositifs et enjeux* et *Interactions sociales et raisonnement dans les contextes éducatifs* ont été assurés par F. Arcidiacono (automne 2012); *Expérimentation et raisonnement en contexte* a été donné par R. Boissonnade (automne 2012); *Interactions asymétriques en situation d'aide ou d'assistance* a été donné

par S. Lambolez (automne 2011), ainsi que *Activité et incident critique* (printemps 2012) et *Interactions en dyade autour d'une tâche de création* (automne 2012).

Parmi les enseignements à choix visant à donner aux étudiants une « Perspective historique et/ou sociale sur l'éducation », les cours *Le fonctionnement des systèmes d'éducation et de formation professionnelle* (automne 2011) et *Inégalités sociales et formation* (printemps 2012) ont été assurés par H. Gilomen – malheureusement pour la dernière fois. Nous sommes aussi très heureux que le cours *Action, sens et paradoxes des changements socioculturels* ait été donné par T. Facchinetti (automne 2011). Le cours *La formation professionnelle : approches et enjeux* a été donné par J.-P. Brügger (printemps 2012). En 2012, nous sommes heureux d'avoir pu proposer aux étudiants le cours *Le décryptage de la criminalité : des enjeux sécuritaires au management de la police* assuré par O. Guéniat (automne 2012).

Le séminaire *Analyse psychosociologique de pratiques professionnelles et culturelles* a été donné par Sophie Lambolez (BA 3^{ème} année) qui a aussi dirigé les stages des étudiants.

Les séminaires « Textes fondamentaux », offerts pour que les étudiants puissent s'entraîner en petits groupes à la lecture rapprochée de textes scientifiques, ont été assurés par les assistants et doctorants de l'Institut :

- C. Miserez : *Argumentation chez les enfants* (automne 2011) ;
- S. Breux : *Moi et les autres : interactions sociales et développement* (automne 2011) et *Argumenter à l'école : dispositifs pédagogiques pour apprendre à argumenter* (printemps 2012) ;
- R. Boissonnade : *Lire Piaget* (printemps 2012) ;
- M. Del Percio : *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage* (automne 2011) et *Éducation(s) et réseaux de sociabilité. Parcours de jeunes en difficulté* (automne 2012) ;

- J. Gillioz : *La dynamique des groupes* (printemps 2012) ;
- T. Mehmeti : *Implicites et non-dits scolaires* (automne 2012).

Au niveau du MA, le séminaire *Perspectives en psychologie et éducation* a été assuré en 2011-12 et automne 2012 par Anne-Nelly Perret-Clermont, Antonio Iannaccone et Tania Zittoun.

Le *Studio*, qui réunit tous les chercheurs actifs de l'institut (MA, doctorants, post-doctorants, professeurs, collaborateurs) et invités a aussi été animé par Anne-Nelly Perret-Clermont, Antonio Iannaccone et Tania Zittoun, avec la collaboration de Sophie Lambolez. En 2011-2012, outre les présentations des membres de l'institut, le Studio a accueilli les invités externes suivants :

- Père Eric de Rosny, s.j., Université de l'Afrique de l'Ouest (Cameroun) Dr honoris causa de l'Université de Neuchâtel: *La sorcellerie, compagne secrète du migrant. Le cas du Cameroun* (invitation conjointe du cycle de conférences MAPS «Migrations contemporaines», de l'Université du 3e Age et de l'Institut d'histoire (13 octobre 2011) ;
- Antonella Marchetti (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano): *Interpersonal understanding and Theory of Mind* (24 novembre 2011);
- Anna Zapiti (University of Nicosia, Cyprus) (15 décembre 2011) ;
- Lucien Panchaud, psychologue, responsable socio-éducatif à la Cité du Gênevrier (Fondation Eben-Hezer): *De la recherche à l'intégration, quels outils pour quels enjeux ?* (23 février 2012) ;
- Nathalie Terrier et Amélie Deschenaux (institut des SIC) *Méthodes ethnographiques versus expérimentales: des méthodes incompatibles? Etude exploratoire de l'origine de l'intérêt* (22 mars 2012) ;

- Jaan Valsiner (Clark University, USA): *Doing research as theatre: Acting on stage for an infinite audience*. (29 mars 2012);
- Cristina Coppola, Monica Mollo, et Tiziana Pacelli, Università di Salerno(I) Department of mathematics Department of Education: *The development of logical-mathematical concepts through socio-cognitive activities: an overview of the research* (19 avril 2012);
- Uwe Flick (Vienne): *Triangulation in the study of health problems*.(26 avril 2012) ;
- Franca Tani et Andrea Smorti (Université de Florence): *Autobiographic memory and social relationships* (10 mai 2012);
- Margarida César (Lisbonne): *La recherche comme processus d'apprentissage: Le cas du projet « Interaction et Connaissance »* (31 mai 2012).

Et en automne 2012 nous avons accueilli :

- Céline Buchs (Université de Genève):*Distribution des informations dans les groupes d'apprentissage* (15 novembre 2012) ;
- Ayae Kido (Ritsumeikan-University, Japon):*The way of wearing makeup in ordinary life: From the perspective of developmental process and socio-cultural context* (15 novembre 2012);
- Pernille Hviid (Université de Copenhague):*Decisions about pedagogy in Danish day care - From New Public Management to dialogically organised structuring* (22 novembre 2012) ;
- Klaus Zuberbuehler (Faculté des sciences, Université de Neuchâtel):*Primate social cognition and communication* (6 décembre 2012).

Au niveau du MA, les cours *Evaluation des dispositifs et des élèves*, de Jean-François Perret, *Transitions tout au long de la vie*, de Tania Zittoun, et *L'argumentation chez l'enfant*, de Anne-Nelly Perret-Clermont et Sara Greco, ont été proposés en 2011-2012. En automne 2012, Anne-Nelly Perret-Clermont a débuté son cours *De la naissance de la pensée à l'argumentation* et *Evaluation des dispositifs et des élèves*, de Jean-François Perret a été à nouveau donné.

Les professeurs de l'institut sont également intervenus en 2011-2012 dans les cours du tronc commun du MA, avec *Psychologie de la communication et circulation des connaissances*, de Pascale Marro, et *Individus, cultures et connaissances : Religion, ressources, transnationalisation*, donné de manière interdisciplinaire par Tania Zittoun et Janine Dahinden, et Heinz Gilomen et Anne-Nelly Perret-Clermont ont co-animé, avec les profs. François Hainard, Janine Dahinden, Etienne Piguët, et Christian Ghasarian dans le *Séminaire MAPS transversal : L'interdisciplinarité en actes : concepts théoriques en débat*. Ces enseignements ont été reconduits en 2012-13.

Les membres de l'institut sont également intervenus dans le cadre de l'enseignement MAPS Propaedeuticum Mapsium, où Tania Zittoun a donné un cours avec Janine Dahinden sur le thème des religions en 2011 et en 2012, et dans le cadre des rencontres scientifiques de la MAPS (voir conférences).

Anne-Nelly Perret-Clermont assure l'enseignement *Psychologie de la relation* dans le cadre du MA en logopédie.

Piera Gabola participe à l'encadrement du cours TP de Statistique du Dr Eric Crettaz.

2.2 Autres enseignements au sein de l'Université de Neuchâtel

Tania Zittoun a donné une journée de formation sur le thème *Les médiations symboliques et les processus de symbolisation*

en accompagnement dans le cadre du CAS en accompagnement spirituel organisé par la Faculté de Théologie de l'Université de Neuchâtel, le 30 septembre 2011.

2.3 Enseignements dans le cadre de BENEFR1

Les accords BENEFR1 ont été renouvelés au niveau du MA, mais aucun cours spécifique n'a été donné en plus.

2.4 Enseignements et activités dans le cadre des collaborations avec la HEP BEJUNE

Les échanges avec la HEP BEJUNE ont pris différentes formes et l'institut de psychologie et éducation est très heureux de ces occasions de collaborations, en termes d'enseignement, de projets de recherche conjoints, d'expertise, etc. qui impliquent beaucoup des membres de l'institut (voir aussi ci-dessous, 16. Nominations).

Ainsi une série d'interventions ont été faites par des collaborateurs de l'institut :

Arcidiacono, F., & Jaccard, S. (2012). *Hétérogénéité, intégration scolaire et relation pédagogique*. Animation de la Journée institutionnelle de la recherche - Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse (20 juin).

Iannaccone, A. & Tateo, L. (2011). Présentation de travaux sur l'intégration des TIC en classe. Journée d'étude « Entre innovations technologiques et pédagogiques: comment former les enseignants à ces changements ». HEP BEJUNE – La Chaux de Fonds (1 décembre).

Iannaccone, A. (2012). Discussion et synthèse. Journée d'étude « Professionnalisation de la formation des enseignant-e-s : entre recherche et réformes ». HEP BEJUNE – Bienne (29 mars).

Zittoun, T. (2012). *Posture épistémologique en recherche qualitative*. Journée d'atelier « Posture épistémologique et

pratiques en recherche qualitative ». Bienne, HEP BEJUNE (26 janvier).

Par ailleurs, Francesco Arcidiacono a donné les cours pour la Formation Secondaire *La recherche en éducation 1, Recherche en éducation 2* et *Travail Ecrit de Recherche et d'Observation (TERO)* en tant que professeur à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, La Chaux-de-Fonds (Suisse) durant l'année académique 2011-2012, et *Recherche en éducation 2* et *Travail Ecrit de Recherche et d'Observation (TERO)* en 2012-2013.

Francesco Arcidiacono a donné les cours pour le Master en Enseignement Spécialisé *Initiation à la recherche en éducation, Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse* et *Ateliers-Séminaires d'accompagnement au mémoire* en tant que professeur à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne (Suisse) en 2012-2013.

Francesco Arcidiacono participe aux projets de recherche de la HEP-BEJUNE : *Evaluation de la formation à l'enseignement préscolaire et primaire: l'analyse de production des mémoires de bachelor à la HEP-BEJUNE* (Projet institutionnel UR1 "Plateforme Recherche") et *Interactions sociales au sein de la classe pour développer les "capacités transversales" proposées dans le PER* (Projet institutionnel UR2 Plateforme Recherche).

Romain Boissonnade a donné le cours de formation à la méthodologie de recherche à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE à Bienne dans le cadre de la formation secondaire des enseignants (automne 2012).

Sheila Padiglia a assuré le cours de formation à la méthodologie de recherche à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE à Bienne dans le cadre de la formation secondaire des enseignants (automne 2012).

Sheila Padiglia a également été mandatée pour le suivi des mémoires de formation dans le cadre de la recherche ICILS

(International Computer and Information Literacy Study), mené à la HEP- BEJUNE de Bienne.

Enfin, Raffaella Rosciano a donné le cours *Psychologie sociale du développement et de l'apprentissage* en tant que chargée de cours à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne (Suisse).

2.5 Enseignements dans le cadre de collaborations suisses ou européennes

Dans le cadre d'un programme de Formation Continue en collaboration avec l'Université de Fribourg, Sophie Lambolez a animé, avec Vittoria Cesari, la 5^{ème} journée du JEFA (Journées d'Etudes en Formation d'Adultes), intitulée *Interactions dans les groupes* à Neuchâtel, le 30 janvier 2012.

Francesco Arcidiacono s'est rendu à l'Université de Rome La Sapienza (Italie) et à l'Université de Salerno (Italie) dans le cadre des accords Erasmus (avril-octobre 2012).

Francesco Arcidiacono s'est rendu en Serbie dans le cadre des collaborations avec l'Institut de Psychologie de l'Université de Belgrade (avril-mai 2012).

Marcelo Giglio a été invité à une table ronde *La profession académique aujourd'hui et demain. Assumer son métier de chercheur dans le contexte des reconfigurations actuelles des savoirs* par l'EDSE - CUSO (Études doctorales en sciences de l'éducation) à l'Université de Genève le 4 novembre 2011.

Heinz Gilomen a donné une journée de formation sur le thème *Une perspective systémique et internationale sur l'éducation* dans le cadre du Master of Advanced Studies in Gestione della formazione de l'Università della Svizzera Italiana, le 16 mars 2012.

Charis Psaltis, de l'Université de Chypre, a animé un séminaire intitulé *Asymmetries in peer interaction : the effect of social representations of gender* dans le cadre d'une collaboration Erasmus, à Neuchâtel, le 5 décembre 2012.

2.6 Autres enseignements

Francesco Arcidiacono a donné le cours *Psychosociologie clinique I: questions générales* en tant que professeur invité à l'Université de Lausanne (Suisse) en 2011-2012 et 2012-2013.

Nadège Foudon a donné le cours *Acquisition du langage et Autisme* à la formation continue de l'Université de Fribourg (Suisse).

Piera Gabola est chargée d'enseignement de *psychologie générale M-PSI/01*(40 heures), Diplôme en services sociaux, Université de Tarente, Italie – LUMSA, Faculté de Science de la Formation.

Alaric Kohler a enseigné la psychologie sociale à l'Ecole Pierre Coullery (La Chaux-de-Fonds) aux éducatrices de l'enfance.

Raffaella Rosciano donne, à l'Ecole ES Pierre-Coullery de La Chaux-de-Fonds, dans le cadre de la formation des éducatrices de l'enfance, les cours de : *Méthodologie du travail de diplôme, Observation et action éducative, Stratégies d'apprentissage, Animation, Créativité, Activités d'éveil, Communication interpersonnelle, Egalité Homme-Femme*. Elle donne également le cours *Techniques de coopération* (au sein du module « Techniques de base en créativité »), *Résolution de conflits* (au sein module « Organisation d'un espace sécurisant »), *Règles et sanctions, Dynamique de groupe en équipe professionnelle, Communication émotions et besoins* (au sein des modules « Dynamiques de groupe » et « L'accueil de l'enfant dans le respect de ses besoins »), *Organisation des espaces-rencontre* (au sein du module « Famille - accompagnement et collaboration »), *Valeurs professionnelles, personnelles, éthique et déontologie* (au sein du module « L'observation d'enfants en situation d'accueil »). Elle participe en outre au module « Identité professionnelle et techniques audiovisuelles ». Raffaella Rosciano assure l'encadrement des travaux de diplôme, et le suivi professionnel comme référent en

Espace de Vie Infantile et au travers des « Analyses des pratiques professionnelles »

3 Obtention de fonds de recherche

Francesco Arcidiacono, en collaboration avec Mme la Professeure Liudmila Obukhova (Université de Moscou en Psychologie et Education) a obtenu un fonds de recherche pour le projet *Doing research in education through qualitative analyses of social interaction* dans le cadre du Scientific & Technological Cooperation Programme Switzerland-Russia "Faculty Exchange".

Francesco Arcidiacono a obtenu un financement de recherche dans le cadre du « Lifelong Learning Programme » de l'Union Européenne en tant que responsable scientifique au sein de la HEP-BEJUNE de Bienne (Suisse) pour le projet de recherche *School and family together for immigrant children integration*. Ce projet inclut d'autres institutions participantes: "Sapienza" Université de Rome (Italie); Dinocroc International Training Institute, de Rome (Italie); Université d'Edinburgh (Ecosse); Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, de Essen (Allemagne); Escuela de Negocios y Administracion de Empresas, de Barcelone (Espagne).

Antonio Iannaccone a obtenu un soutien à des démarches d'enseignement innovantes du rectorat de l'Université de Neuchâtel pour l'utilisation de Visual Argumentation dans son cours de méthodologie.

Antonio Iannaccone et Anne-Nelly Perret-Clermont sont co-bénéficiaires, ainsi que Prof. Michèle Grossen de l'Université de Lausanne, du Programme doctoral ProDoc FNS coordonné par le Prof. Andrea Rocci de l'Università della Svizzera Italiana: *Argumentation practices in context (Argupolis II)*.

Marion Fresia (de l'Institut d'Ethnologie de l'Université de Neuchâtel) et Anne-Nelly Perret-Clermont ont obtenu un

subside du FNS pour la recherche: *L'éducation en situation de crise. Les usages politiques et identitaires de l'école dans les camps de réfugiés congolais (Rwanda-Tanzanie)*.

4 Axes de recherche

4.1 Argumentation et apprentissage

Francesco Arcidiacono, Stéphanie Breux, Céline Miserez Caperos et Anne-Nelly Perret-Clermont ont poursuivi leurs recherches dans le cadre du projet FNS *The development of argumentation in children's interaction within ad hoc experimental and classroom contexts* en collaboration avec le programme doctoral ProDoc Argupolis coordonné par le Prof. Andrea Rocci de l'Université de Suisse Italienne. Cette année a vu les efforts se concentrer sur des analyses dialogiques des corpus et une attention particulière aux signes éventuels qui témoigneraient du fait que l'enfant s'investirait personnellement dans le dialogue. En particulier:

- Stéphanie Breux s'est attachée à effectuer la numérisation, et le classement puis le visionnement et une première étude d'un important corpus de données vidéo constitué des recherches anciennes et plus récentes réalisées dans le cadre de l'Institut de psychologie et éducation par différents chercheurs. Ces recherches, portant sur des situations sociales mettant en scène un expérimentateur et un ou des enfant(s), constitueront le corpus de sa thèse. Les observations faites à partir de ces vidéos ont permis à Stéphanie Breux de spécifier son sujet de thèse et d'affiner sa méthodologie pour y étudier les dynamiques cognitives et relationnelles.
- Céline Miserez-Caperos a poursuivi son travail de thèse sur le développement des discours argumentatifs dans

des interactions entre adulte et enfants en recourant à différentes approches (en particulier celles de van Emmeren, Golder, Kuhn, etc.).

- Alaric Kohler a poursuivi son travail de thèse de doctorat intitulé *Approches psychologiques de situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences*. La recherche d'outils théoriques permettant de définir précisément la notion de « malentendu » et de procéder à des analyses micro des interactions verbales a connu un tournant: afin de rendre compte des malentendus à partir des données conversationnelles, le travail en cours consiste à développer une application de la logique naturelle de Grize de façon à pouvoir analyser des dialogues et d'analyser des articulations entre argumentation, apprentissage et communication.
- Sheila Padiglia a travaillé sur la création d'un nouveau site web consacré à Argumentum avec, pour le moment, les éléments suivants: « Une approche psychosociale de l'argumentation » et « Contextes sociaux de l'argumentation » <http://www2.unine.ch/ipe/argumentum>

Antonio Iannaccone, Anne-Nelly Perret-Clermont et Romain Boissonnade ont travaillé ensemble à l'ouverture d'un nouveau champ de recherche: l'analyse des interactions (et en particulier des argumentations qu'elles révèlent) entre enfants et adultes dans des situations de création de dispositifs techniques.

4.2 Transmissions des connaissances et pluralité des situations éducatives

Les thèses d'Ismaël Ghodbane « *L'école de la nuit : un mix de savoirs* », dirigée par Prof. A.-N. Perret-Clermont, et de Raffaella Rosciano « *La construction sociale des pratiques de propriété chez l'enfant* », co-dirigée Prof. A. Iannaccone et A.-N. Perret-Clermont, sont toujours en cours.

Marcelo Giglio et Anne-Nelly Perret-Clermont ont travaillé à la formalisation d'une démarche de recherche permettant aux enseignants en formation (voire experts) d'être partie prenante d'une part dans l'identification des effets de leurs gestes professionnels au sein de dispositifs pédagogiques innovants et, d'autre part, dans l'observation de la créativité et des apprentissages de leurs élèves.

4.3 Transitions

Autour de l'axe « transitions » l'institut poursuit des recherches qui examinent la manière dont les personnes font l'expérience des changements dans leurs trajectoires de vie – passage d'une institution à une autre, d'une étape de la vie à une suivante, changement et ajustement quotidiens. Cet axe est notamment thématiqué dans des publications récentes sur le développement au cours de la vie.

La thèse de Monica Del Percio, intitulée « *Réseaux sociaux de jeunes en transition entre école et travail : études de cas dans le canton Neuchâtel* », s'inscrit dans cet axe. Cette recherche porte 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.

La thèse de Johann Gillioz, dirigée par Prof. T. Zittoun, 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'agit 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.

La thèse de Deniz Gyger Gaspoz, *Une jeunesse au souffle de la mobilité internationale répétée. Etude exploratoire et descriptive de l'impact de l'itinérance géographique sur le développement à l'adolescence*, sous la co-direction de Tania Zittoun et A.N. Perret-Clermont, explore le domaine de la mobilité internationale répétée par l'intermédiaire des jeunes qui y sont confrontés. En 2011-2012, Deniz a terminé la rédaction de son travail qui a été accepté lors du colloque de thèse réunissant les professeurs Guida de Abreu (Oxford Brookes University) et Valérie Tartas (Université de Toulouse).

4.4 Médiations symboliques de la pensée

Sheila Padiglia a poursuivi ses travaux dans le cadre de son travail de doctorat portant sur la place de l'imaginaire dans les activités et apprentissages scientifiques. Le recueil de données étant terminé, la phase d'analyse et de rédaction débute.

Tania Zittoun a poursuivi la valorisation des données recueillies dans le cadre du projet SYRES (Symbolic resources in secondary school) avec Michèle Grossen (Université de Lausanne) et qui porte sur les conditions dans lesquelles de jeunes adultes peuvent faire usage de textes littéraires et philosophiques rencontrés en classe comme ressources symboliques, et sur la manière dont les expériences culturelles que des jeunes peuvent vivre dans l'école et hors de l'école peuvent s'articuler.

Tania Zittoun a également poursuivi sa réflexion sur la fonction de l'imagination dans le développement tout au cours de la vie, notamment en travaillant sur des journaux intimes et des documentaires longitudinaux. Elle prépare un ouvrage sur ce thème.

4.5 Médiations techniques des interactions

Dans le prolongement de sa thèse de doctorat, Sophie Lambolez s'intéresse aux processus de communication,

d'organisation du/au travail, d'analyse de pratiques professionnelles, ainsi qu'aux projets d'accompagnement et formation professionnelle qui pourraient en découler. Son choix se porte en particulier sur les situations d'aide ou d'assistance technique et informatique (accueil et gestion des demandes des utilisateurs). Elle apprécie également les mandats qui lui ont été confiés pour le suivi et l'évaluation de dispositifs et de projets, scolaires ou professionnels.

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

Dans le cadre de la réflexion épistémologique de l'institut, Tania Zittoun a poursuivi avec des collègues des réseaux locaux et européens des réflexions sur le statut de l'entretien, sur l'usage de données d'archives, et sur la collaboration dans la recherche scientifique.

5 Participation à des rencontres scientifiques et écoles d'été

Francesco Arcidiacono a été invité au workshop *Reflection in Action*, Université de Salerne (Italie), 19/04/2012

Romain Boissonnade et Alaric Kohler ont participé au colloque *L'épistémologie génétique a-t-elle encore une actualité ?*, Nancy, France (20.10.-2012 - 21.10.-2012)

Romain Boissonnade a participé aux journées d'étude des Journées Internationales de l'Éducation Scientifique (JIES « Journées de Chamonix »), à Paris, les 2-3 mai 2012. Cet événement engageait une réflexion sur les jeux en tant que médiation dans l'éducation aux sciences, en vue de la tenue en 2013 du Congrès International JIES de Chambéry. Romain y a présenté un poster. La communication visait à présenter des données d'une étude sur les représentations d'enfants de 8-13 ans sur des objets solaires qu'ils avaient construits lors d'un

atelier organisé par le laboratoire Photovoltaïque PV-Lab, IMT à Neuchâtel (EPFL).

Romain Boissonnade a participé au congrès annuel de EECERA, « Éducation dès la naissance : recherche, pratiques et politiques éducatives », Genève, Lausanne. Au sein d'un symposium organisé par le Prof. Louisell (St-Cloud University, USA), intitulé *Children's conceptions of science : implications for school*. Il a exposé comment l'articulation de situations individuelles et collectives pouvaient engendrer des parcours différents et favoriser des apprentissages différents.

Stéphanie Breux a participé à l'Université d'été de l'*International Society for Cultural and Activity Research* (ISCAR), Moscou, Russie (02.07.2012 – 08.07.2012)

Stéphanie Breux et Céline Miserez ont participé au cours doctoral Argupolis donné par Edo Rigotti, Sara Greco-Morasso et Rudi Palmieri *Analyzing the inferential configuration of arguments in context* à l'Université de Suisse Italienne (Lugano, 09.06.2011-10.06.2011).

Stéphanie Breux, Romain Boissonnade, Céline Miserez Caperos, Francesco Arcidiacono et Antonio Iannaccone et Anne-Nelly Perret-Clermont ont participé à la session de clôture du programme: Argupolis I: PhD Final Conference à l'Université de Suisse Italienne (Lugano, 2.12.2011-3.12. 2011).

Stéphanie Breux et Anne-Nelly Perret-Clermont ont participé à l'inauguration d'Argupolis II à l'Université de Suisse Italienne (Lugano, 26.01.2012 – 28.01.2012).

Stéphanie Breux, Romain Boissonnade et Teuta Mehmeti ont participé à la session du programme doctoral Argupolis organisée par Edo Rigotti, Andrea Rocci et Sara Greco Morasso *From semantics to speech acts in context* à l'Université de Suisse Italienne (Lugano, 28.02.2012 – 01.03.2012).

Stéphanie Breux, Romain Boissonnade, Teuta Mehmeti, Céline Miserez Caperos et Francesco Arcidiacono ont participé à la

session du programme doctoral Argupolis organisée par Anne-Nelly Perret-Clermont et Antonio Iannaccone *The study of reasoning in socio-cultural context* à l'Université de Neuchâtel (09.03.2012 – 10.03.2012).

Stéphanie Breux, Romain Boissonnade et Teuta Mehmeti ont participé à la session du programme doctoral Argupolis organisée par Edo Rigotti et Sara Greco-Morasso *Argument schemes : theory, analysis and evaluation* à l'Université de Suisse Italienne (Lugano, 17.10.2012-19.10.2012).

Stéphanie Breux, Romain Boissonnade et Teuta Mehmeti ont participé à la session *Thematic school on practical reasoning* du programme doctoral Argupolis organisée Frans Van Eemeren, Douglas Walton, Fabrizio Macagno, Edo Rigotti, Andrea Rocci et João Sàágua à l'Université de Suisse Italienne (Lugano, 28.11.2012-30.11.2012).

Piera Gabola a participé à l'école d'été CKBG – SUMMER SCHOOL 2012 : *L'Apprendimento collaborativo : tecniche e strumenti*.

Johann Gillioz a participé à l'atelier « Communication et Exposition » organisé par le Centre Créatif Neuchâtelois, à Neuchâtel, le 11 novembre 2011.

Antonio Iannaccone, en collaboration avec Romain Boissonnade, sont intervenus dans le cadre de la session doctorale Argupolis *The study of reasoning in sociocultural Context* (Neuchâtel, 9 mars 2012).

Teuta Mehmeti a participé à la session du programme doctoral Argupolis organisée par Louis de Saussure et Steve Oswald *Pragmatic inference* à l'Université de Suisse Italienne (Lugano, 04.06.2012-05.06.2012).

Teuta Mehmeti & Stéphanie Breux ont participé à la session du programme doctoral Argupolis organisée par Frans Van Eemeren et Bart Garssen *Introduction to Argumentation Theory* à l'Université de Suisse Italienne (Lugano, 18.06.2012-21.06.2012).

Jean-François Perret a participé au 6ème FORUM de l'European University Association sur le thème : *Quality and trust at the heart of what we do* 17-19 novembre 2011, Université d'Antwerpen, Belgique.

Anne-Nelly Perret-Clermont a participé à la réunion du Comité de rédaction de la revue *European Journal of Psychology of Education* (Lisbonne 5 et 6 février 2012)

Luc-Olivier Pochon a participé (membre du comité d'organisation) au colloque Didapro 4 à Patras (24-26 octobre 2011) et a présenté dans ce cadre un exposé sur «La nouvelle option spécifique 'informatique' introduite dans les lycées».

Luc-Olivier Pochon a participé à la 15e rencontre de l'ARMT (Associazione Rally Matematico Transalpino) (Barletta, Italie, 28-30 octobre 2011). Il a présenté la contribution : *Banca problemi RMT, tra struttura e utilizzazione*.

Raffaella Rosciano, Kirschner, K., et Kaenzig, E. ont participé au Colloque cantonal de la promotion de la santé « Premiers pas dans une vie en bonne santé. Prévention et promotion de la santé lors de la grossesse et dès le plus jeune âge », Neuchâtel et animé l'atelier « Et les parents dans tout ça? Entre information et mise en pratique dans le quotidien, comment donner toutes les chances de réussite à la promotion de la santé ? ».

Tania Zittoun a participé comme professeur invitée au *International Seminar on Cultural Psychology*, à Itacimirim, Université de Salvador, Brésil (24-29 Février).

6 Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Arcidiacono F. (2012). *Argumentative processes and social interactions in school contexts*. Université d'Etat de Moscou «Psychologie et Education», Russie (mai).

Arcidiacono F. (2012). *Can we understand adult-child conversation (and children's reasoning) through argumentation?* Université d'Etat de Moscou «Psychologie et Education», Russie (mai).

Arcidiacono F. (2012). *Doing qualitative research: how to organize and analyze talk-in-interaction*. Université d'Etat de Moscou «Psychologie et Education», Russie (mai).

Arcidiacono F. (2012). *Learning and argumentation in context*. Université d'Etat de Moscou «Psychologie et Education», Russie (mai).

Arcidiacono F. (2012). *L'argumentation dans le cadre scolaire*. "Journée institutionnelle de la recherche", Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse (juin).

Arcidiacono F. (2012). *Partir de la relation école-famille pour un projet d'intégration*. "Journée institutionnelle de la recherche", Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse (juin).

Arcidiacono F. (2012). *Social interactions at school: talk as social mode of thinking*. Congrès EARLI-SIG «Patchwork. Learning diversities», Belgrade, Serbie (août).

Arcidiacono F., & Iannaccone A. (2012). *La partecipazione discorsiva in contesti di attività sociale: argomentazione dia-logica tra adulti e bambini*. Congrès National de l'Association Italienne de Psychologie « 1992-2012: Psicologia, Scienza, Società », Université G. D'Annunzio de Chieti-Pescara, Italie (septembre).

Boissonnade, R., & Tartas, V. (2011). *Learning from successive social situations: is the articulation of solitary and collective situations supportive for 10-year-old children to understand a physical phenomenon?* Communication présentée à la 21st EECERA Annual Conference, « Éducation dès la naissance : recherche, pratiques et

- politiques éducatives », Genève, Lausanne, Suisse (septembre).
- Boissonnade, R., Iannaccone, A., & Foudon, N. (2012). *Quand des enfants construisent des jouets solaires : étude exploratoire*. Communication aux Journées Internationales de l'Éducation Scientifique (JIES) «Les jeux dans l'éducation et la médiation scientifiques», Paris, France (mai).
- Breux S., Arcidiacono F., & Perret-Clermont A.-N. (2012). *Reprendre la parole de l'autre dans une situation d'entretien piagétien*. 12^{ème} Colloque de Logopédie « La parole reprise: formes, processus et fonctions », Université de Neuchâtel (16-17 novembre).
- Breux, S. (2012). *Does an adult leave argumentation space for children, in Piagetian tasks? Analysis from various years in different contexts*. Communication à l'Université d'été de l'International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), Moscou (2-8 juillet).
- Breux, S., Miserez-Caperos, C., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). *Can I make my point?* Communication au symposium organisé par Anne-Nelly Perret-Clermont, «Acting space and thinking space» au Congrès «Patchwork. Learning diversities», Special Interest Groups SIG 10 and SIG 21 of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Belgrade (30 août-1er septembre)
- Budjevac N., & Arcidiacono F. (2012). *“Well, I want here to agree”: regulation of social relations and its impact on joint thinking*. Congrès EARLI-SIG “Patchwork. Learning diversities”, Belgrade, Serbie (août).
- Del Percio, M. (2012). *Réseaux sociaux de jeunes en transition entre école et travail: études de cas dans le canton Neuchâtel*. Poster présenté au congrès de la SSRE (Société suisse pour la recherche en éducation) ayant pour titre « Inégalité et justice dans l'éducation – Défis scientifiques et sociaux », Berne, Suisse (juillet).
- Gabola P., & Albanese O. (2012). Importance des compétences émotionnelles des enseignant(s)es dans les relations éducatives avec les élèves - Réseau Interuniversitaire de PSYchologie du DEVeloppement et de l'Education (RIPSYDEVE), Turin, Italie (mai).
- Gabola P., Fiorilli C., Pepe A., Albanese O. (2011). Fattori sociali e fattori emotivi come protezione nel burnout di insegnanti italiani e svizzeri –Giornata Nazionale di Psicologia Positiva – V Edizione Il benessere nel quotidiano. Ricerche a confronto, Milan, Italie (novembre).
- Ghodbane, I. (2011). *Techno music from a boundary crossing perspective*. Congress of the International Society for Cultural and Activity Research, Symposium “Developmental trajectories in the transition to work”, “Sapienza”, Rome, Italie (septembre).
- Ghodbane, I. (2012). Il semestre di motivazione: un cerotto sociale sulle ferite scolastiche. Présentation aux Journées Internationales de l'Association Nationale Italienne des Directeurs d'Etablissement Scolaires (ANDIS), Neuchâtel, Suisse (novembre).
- Giglio, M. & de Jong, F. (2012). Cataloguing new competences, creative practices and innovations for improving learning. Atelier au congrès *EAPRIL 2012 Conference*. University of Applied Sciences Jyväskylä (Finlande) (28-30 novembre).
- Giglio, M. & Arcidiacono, F. (2012). Identifying teachers' discourses to develop collaborative creativities in classroom discussions. Communication orale au congrès *EAPRIL 2012 Conference*. University of Applied Sciences Jyväskylä (Finlande) (28-30 novembre)

- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N.(2011). Creative research for creative teaching. Communication au Congrès *EAPRIL 2011 Conference*, Nijmegen (The Netherlands), (23-25 novembre).
- Giglio, M. & Wentzel, B. (2011). When we create a space for the development and observation of the transformation process in teacher training: what collaborations exist between researchers and practitioners? Communication au congrès *EAPRIL 2011 Conference*, Nijmegen (The Netherlands), (23-25 novembre).
- Giglio, M. (2011). Que peuvent générer, apporter ou faciliter les Médias et les TIC chez les élèves que ne peut pas apporter un enseignement sans ces ressources ? *Journée d'étude «Entre innovations technologiques et pédagogiques: comment former les enseignants à ces changements?»*, La Chaux-de-Fonds (1^{er} décembre).
- Giglio, M. (2012). A way to improve the Creative learning and Teaching in the classroom. Atelier *30th ISME World Conference on Music Education*, Thessaloniki, Greece (15 au 20 juillet).
- Giglio, M. (2012). Action space for collaborative creativity in the music classroom. Communication au symposium organisé par Anne-Nelly Perret-Clermont, «Acting space and thinking space» au *Colloque EARLI SIG 10 & SIG 21*, «Patchwork. Learning diversities», Belgrade (30 août-1er septembre).
- Giglio, M. (2012). Combining the activity of researchers and teacher students to develop creative approaches in teaching. Communication au *30th ISME World Conference on Music Education*, Thessaloniki, Greece (15 au 20 juillet).
- Giglio, M. (2012). Créativité collaborative et apprentissage: le besoin de créer un acte socioculturel de discussion réflexive dans la classe. Communication affichée au *Colloque annuel Recherche de la CDHEP 2012, Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, HEP-BEJUNE, Bienne, 27 avril 2012.
- Giglio, M. (2012). Observer et apprécier le travail de création collaborative et de réflexion des élèves. Communication orale au *24^e Colloque international de l'ADMEE-Europe*, Université de Luxembourg (11-13 janvier).
- Giglio, M. (2012). Organisateur du Symposium *Reflective and collaborative creativity in the classroom: implication for teacher education. 30th ISME World Conference on Music Education*, Thessaloniki, Greece (15 au 20 juillet 2012).
- Giglio, M. (2012). Une méthode de compréhension progressive pour penser et observer l'activité d'enseignement ou de formation. Communication orale présentée dans le *XVII Congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE-AMCE-WAER LAMSE-AMCE-WAER)*. Université de Reims Champagne-Ardenne (3 au 8 juin).
- Giglio, M. (2012,). Créativité collaborative des élèves et actions des enseignants stagiaires. Communication orale. *Congrès de la SSRE. Inégalité et justice dans l'éducation – Défis scientifiques et sociaux*. Université de Berne (3-5 juillet).
- Giglio, M. & Hegelbach, C. (2011). Une expérience d'enseignement créatif de la musique dans une école: observations et réflexions sur 3 leçons. Communication orale au Colloque d'éducation musicale. HEP-BEJUNE, (15 septembre).

- Giglio, M. & Perret-Clermont (2011). *Creative research for creative teaching* EAPRIL Conference, Nijmegen, Pays-Bas (23-25 novembre).
- Giglio, M., Melfi, G. & Wentzel, B. (2012). Representations and practices before and after the new cross-curricular competencies were implemented. Communication orale au congrès *EAPRIL 2012 Conference*. University of Applied Sciences Jyväskylä (Finlande) (28-30 novembre).
- Giglio, M., Melfi, G. & Matthey, M.-P. (2012). Répercussions prévues par les formateurs selon leur profil une année avant l'entrée en vigueur du PER. Communication affichée au *Colloque annuel Recherche de la CDHEP 2012, Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, HEP-BEJUNE, Bienne (27 avril).
- Grossen, M. & Zittoun, T. (2012). *Learning inside and outside the school: supports, tensions, contradictions*, Colloque EARLI SIG 10 & SIG 21, «Patchwork. Learning diversities», Belgrade, Serbie (30 août-1er septembre).
- Iannaccone, A. (2011). *The dynamics of school-family meetings: modalities of interactional activities*. Communication affichée au congrès de l'International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), Rome, Italie (septembre).
- Iannaccone A. (2012). *La costruzione sociale delle regole nei percorsi tipici e atipici di sviluppo: la dimensione contestuale*. Conférence donnée dans le cadre du colloque "Il disagio minorile a Napoli: bisogni, valori, regole. Istituzioni e formazioni sociali a confronto. Università di Napoli "Federico II" Facoltà di Giurisprudenza (26 avril).
- Iannaccone, A. (2012). *La psychologie aurait-elle oublié ce que les êtres humains font vraiment ?*, Leçon inaugurale, Université de Neuchâtel (30 mai).
- Iannaccone, A. (2012). *Les conditions sociales de la pensée: contextes, activités et recherche de sens*. Rencontres scientifiques de la MAPS, Neuchâtel (5 juin).
- Iannaccone A. (2012). *Apprendere dentro e fuori la scuola. La riflessività i prospettiva socioculturale*. Conférence donnée dans le cadre des journées d'études "La mappa e il territorio" organisées par l'Associazione Maestri di Strada et par l'Université de Napoli « Federico II », Naples (3-4 juillet).
- Iannaccone A. (2012). *Dalla teoria del conflitto socio-cognitivo allo studio dell' argomentazione in psicologia: strumenti di creazione di conoscenza condivisa*. Intervention dans le cadre de la «CKBG – Summer school 2012 : L'Apprendimento collaborativo : tecniche e strumenti ». Université de Salerne (Italie) (17 juillet).
- Iannaccone, A. & Boissonnade, R. (2012). *Learning Dynamics Observed During Activities Of Solar Energy Education*. Congrès EARLI-SIG «Patchwork. Learning diversities», Belgrade, Serbie (30 août-1er septembre).
- Lambolez, S. (2012). *Être dépanneur informatique par téléphone*. 17^{ème} Congrès de l'AIPTLF (Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française), Lyon, France (<http://www.aiptlf2012.com/>). (juillet)
- Mehmeti, T. (2012). *Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux ?* Rencontres Scientifiques MAPS, Neuchâtel (octobre).
- Miserez, C. (2011). *Argumentative analysis of children-adult interactions*. Communication à la session de clôture du

- programme doctoral Argupolis I PhD Final conference, Università della Svizzera Italiana, Lugano (2-3 décembre).
- Miserez, C. (2011). *Argumentative discussion in the Piagetian interview: the importance of the adult's role*. Communication affichée au Congrès de l'International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), Rome (5-10 septembre).
- Miserez, C. (avec la collaboration d'Anne-Nelly Perret-Clermont) (2011). *On the difficulty of being an arguer in a debate*. Communication affichée au Socializing Intelligence through Academic Talk and Dialogue, Research Conference of the American Educational Research Association, Pittsburgh, USA (22-24 septembre).
- Miserez-Caperos, C., Breux, S., Zapiti, A., Psaltis, C., & Perret-Clermont, A.-N (2012). *Les jeunes enfants en interaction : la représentation sociale du genre comme facteur d'asymétrie*. Communication au Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Berne (2-4 juillet).
- Perret, J.-F. (2012). *Training Students to do Research: a diversity of Learning Situations*. Congrès EARLI-SIG «Patchwork. Learning diversities», Université de Belgrade, Serbie (30 août-1er septembre).
- Perret, J.-F., Sormani, P., Bovet, A. & Kohler, A. (2011). *Visibiliser l'activité d'une unité de recherche*. Communication au colloque de la CRUS « Mesurer les performances de la recherche - enjeux et perspectives », Université de Lausanne (octobre).
- Perret-Clermont A.-N., Arcidiacono F., Miserez C., & Breux, S. (2011). *Why should I argue?* Communication au symposium: «Argumentation as socialisation to a scientific way of reasoning: cognitive, communicative and identity issues in school settings», organisé par Nathalie Muller Mirza. Congress of the International Society for Cultural and Activity Research "Enhancing the cultural and the activity approach for the new generation development in a global world", "La Sapienza", Rome (5-10 septembre).
- Perret-Clermont, A.N. (2011). *Diversités culturelles et linguistiques en formation d'adultes*. Discutante de la table-ronde avec Claudio Bolzman, Jean-Claude Métraux, Edo Poglia, Troisième journée universitaire en formation d'adultes (JEFA, Universités de Neuchâtel et de Fribourg), Neuchâtel (30 octobre).
- Perret-Clermont, A.N. (2011). *Is Piaget's claim that young children produce arguments when interviewed according to his method (called «Clinical or critical interview») a plausible claim?* Journées Argupolis (PhD Final Conference), Université de la Suisse Italienne, Lugano (2-3 décembre).
- Perret-Clermont, A.N. (2012). *Dopo Jean Piaget: lo stato della ricerca in psicologia dello sviluppo e dell'educazione*. Giornate internazionali dell'Associazione nazionale italiana dirigenti scolastici: «Un percorso comparativo». Journées internationales d'études de l'Association italienne des directeurs d'établissements scolaires : «Démarche comparative». Université de Neuchâtel, (9 et 10 novembre).
- Perret-Clermont, A.N. (2012). *L'alternance en questions*. Contribution à la Conférence de consensus sur l'alternance organisée par l'Institut international Joseph Jacotot et le Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (17 janvier).
- Perret-Clermont, A.N. (2012). *Le sujet épistémique de Piaget dans son contexte social et historique*. Communication au

- Colloque L'épistémologie génétique a-t-elle encore une actualité?» Maison des Sciences de l'Homme Lorraine (20 et 21 septembre).
- Perret-Clermont, A.N. (2012). *Hommage à Eric de Rosny, s.j., dr h.c.*, prononcé lors de la cérémonie des funérailles en l'Eglise de St-Ignace à Paris (8 mars).
- Perret-Clermont, A.N. (2012). *L'espace de pensée dans l'interaction. Approche psychosociale d'études de cas*. Exposé au Laboratoire de psychologie sociale de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne (10 février).
- Perret-Clermont, A.N. (2012): *What can psychologists learn by studying argumentation?* Exposé dans le cadre du programme doctoral Argupolis: «*The study of reasoning in socio-cultural context*» Neuchâtel (9 et 10 mars).
- Perret-Clermont, A.N. & Iannaccone, A. (2012). *In search of the conditions (and in particular the contextual conditions) of the move from proto-argumentations to argumentations in children*. Inauguration d'Argupolis II, Université de la Suisse Italienne (27-28 janvier)
- Rosciano, R. (2011). *L'objet possédé dans la vie enfantine: instrument culturel de développement personnel et social*. Communication présentée au 21^e EECERA Annual Conference, «Éducation dès la naissance : recherche, pratiques et politiques éducatives», Genève, Lausanne, Suisse (septembre).
- Schertenleib, G.-A., Giglio, M. et Boéchat-Heer, S. (2012). *Trois approches méthodologiques orientées sur la profession enseignante: quelques réflexions sur la posture de formateur – chercheur*. Communication orale présentée au Colloque annuel Recherche de la CDHEP 2012, Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s, HEP-BEJUNE, Bienne (27 avril).
- Tartas, V. et Perret-Clermont, A.N. (2012) *Diversities in learning trajectories and learning diversity through social interactions*. Communication au symposium « Studying social interactions in different contexts » organisé par A. Baucal, N. Budevac et F. Arcidiacono au Congrès «Patchwork. Learning diversities», Special Interest Groups SIG 10 and SIG 21 of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Belgrade, Serbie (30-31 août et 1er septembre).
- Zittoun, T. (2011). *Sense-making across and in between sites*. Communication pour le symposium invité SIG 10, Learning in movement: conceptualizing in-between and across site learning, EARLI conference, Exeter, Grande-Bretagne (août-septembre).
- Zittoun, T. (2011). *Having a cultural experience: modalities of scaffolding*. Communication pour un symposium sur le scaffolding, ISCAR conference, Rome, Italie (septembre).
- Zittoun, T. (2011). Discussante d'un symposium sur la matérialité organisé par N. Muller Mirza, ISCAR conference, Rome, Italie (septembre).
- Zittoun, T. (2011). *D'une sphère à l'autre: transitions, ressources, développement*. Conférence invitée pour la journée au vert de section, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Nyon (22 septembre).
- Zittoun, T. (2011). *It is fiction, yet it is real... Symbolic resources in youth development*. Conférence invitée dans le cadre du cours en psychologie du développement de M. Hedegaard et P. Hviid, Université de Copenhague, Danemark (13 octobre).
- Zittoun, T. (2011). *Imagination in development. Présentation dans le cadre du séminaire de recherche*, Université de Copenhague, Danemark (14 octobre).

- Zittoun, T. (2011). *Culture et continuité subjective au travers des différentes sphères d'expérience*. 5ème Congrès Vygotsky, « Vygotsky et l'école ». Bordeaux, France (octobre).
- Zittoun, T. (2011). *Usages de ressources symboliques dans les trajectoires de vie*. Séminaire de recherche LIVES, Centre LIVES, Université de Lausanne (2 novembre).
- Zittoun, T. (2012). *Researching transitions*. Atelier dans le cadre du Doctoral Training Programme (DTP), Oxford Brookes University, Oxford (14 février).
- Zittoun, T. (2012). Discutante pour *l'International Seminar on Cultural Psychology*, Itacimirim, Université de Salvador, Brésil (24-29 Février).
- Zittoun, T. (2012). *Diversidade de formas de investigação do sujeito: tempo e rupturas*. Conférence invitée au colloque "A construção cultural do sujeito", Université de Recife, Brésil (1-2 mars).
- Zittoun, T. (2012). *Imagination and argumentation in daily life: on using symbolic resources*. Présentation dans le cadre de l'école doctorale « Argupolis », Neuchâtel, Université de Neuchâtel (9 mars).
- Zittoun, T. (2012). *Dans l'intervalle : médiations symboliques et construction du temps*. Conférence invitée, Congrès « Prendre le temps », ANPP (Association Neuchâteloise des psychologues psychothérapeutes), Musée International de l'Horlogerie, la Chaux-de-Fonds, Suisse (mars).
- Zittoun, T. (2012). Participante et discutante du *workshop « Reflection in Action », Reflexivity and change in psychology*, Université de Salerne (18 et 19 avril).
- Zittoun, T. (2012). *L'imagination dans le nouage du subjectif et de la culture*. Communication invitée par le Larpsydis, Institut de psychologie, Université de Lausanne (15 mai).
- Zittoun, T. (2012). *Lier les sphères d'expérience : ressources symboliques et mise en lien*. Présentation dans le cadre du regroupement Reseida, Paris, France (juin).
- Zittoun, T. (2012). Discussion du *symposium Explorations in scaffolding*, Colloque EARLI SIG 10 & SIG 21, «Patchwork. Learning diversities», Belgrade (30 août-1er septembre).
- Zittoun, T. (2012). *Dynamics of transition in children and young*. Conférence invitée au colloque CHACDOC « Transition between institutions », Séville, Université Pablo de Olavide (6-7 septembre 2012).
- Zittoun, T. (2012). *Conceptualizing individual agency as culturally constituted: the use of "symbolic resources"*. Conférence invitée, colloque "Understanding Life Trajectories: Ideas, Advantages, Insights", National Research University – Higher School of Economics, Moscou (12-13 octobre).
- Zittoun, T. (2012). *Psychologie des transitions: des ruptures aux ressources*. Conférence invitée, Journées d'études polyhandicap 2012 « Continuité et cohérence dans l'accompagnement et les soins », Hôpital Européen George Pompidou, Paris (25-26 octobre).

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

7.1 Publications internes à l'Université

- Zittoun, T. (2012). Usage de ressources à l'adolescence. *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique*, 57, 7-26.

7.2 Publications externes à l'Université

Livres

- Baucal, A., Arcidiacono, F., & Budjevac, N. (Eds.) (2011). *Studying interaction in different contexts: A qualitative view*. Belgrade: Institute of Psychology.
- Salvatore, S. & Zittoun, T. (Eds.).(2011). *Cultural Psychology and Psychoanalysis in Dialogue. Issues for Constructive Theoretical and Methodological Synergies*. Charlotte, NC: Information Age Publisher.

Chapitres de livres

- Albanese O., Fiorilli, C., Gabola, P., Zorzi, F. & Doudin, P.-A. (2011). Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. In P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale à l'école. Tome I. La santé des enseignants* (pp. 62-79). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Albanese, O., Fiorilli, C., & Gabola, P. (2011). La comprensione delle emozioni negli insegnanti di sostegno. Quali rischi per la relazione educativa? In O. Albanese (Ed.), *La comprensione: aspetti cognitivi, meta cognitivi ed emotivi* (pp. 117-128). Milano: Franco Angeli.
- Arcidiacono, F. (2011). "But who said that you eat when you want and what you want?" Verbal conflicts at dinnertime and strategic moves among family members. In J. P. Flanagan, A. M. Munos (Eds.), *Family Conflicts: Psychological, Social and Medical Implications* (pp. 27-52). New York: Nova Science Publishers.
- Arcidiacono, F., Baucal, A., & Budjevac, N. (2011). Doing qualitative research: The analysis of talk-in-interaction. In A. Baucal, F. Arcidiacono, N. Budjevac (Eds.), *Studying interaction in different contexts: A qualitative view* (pp. 17-45). Belgrade: Institute of Psychology .
- Baucal, A., Arcidiacono, F., & Budjevac, N. (2011). Reflecting on different views of social interaction: Explanatory and analytic perspectives. In A. Baucal, F. Arcidiacono, N. Budjevac (Eds.), *Studying interaction in different contexts: A qualitative view* (pp. 233-251). Belgrade: Institute of Psychology.
- Boéchat-Heer, S. & Giglio, M. (2012). Entre innovations et réformes dans différents contextes de formation des enseignants. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N°9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne: HEP-BEJUNE, (pp. 7-11). Bienne: Ed. HEP-BEJUNE.
- Budjevac, N, Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2011). Introduction. In A. Baucal, F. Arcidiacono, N. Budjevac (Eds.), *Studying interaction in different contexts: A qualitative view* (pp. 11-15). Belgrade: Institute of Psychology.
- Gabola P. (2012). Bibliografia italiana. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons & D. R. Hancock (Eds) (2012), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente* (pp.173-179). Trento : Edizioni Erickson.
- Giglio, M. (2012). Cinq dimensions pour l'étude des changements éducatifs : entre innovations et réformes. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N°9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne: HEP-BEJUNE, (pp. 183-189). Bienne: Ed. HEP-BEJUNE.
- Giglio, M., Matthey, M.-P. & Onillon, S. (2012). Enseigner l'anglais: quelles compétences pour les enseignants à l'égard des réformes éducatives? In M. Giglio & S.

- Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N°9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants. Bienne: HEP-BEJUNE*, (pp. 153-168). Bienne: Ed. HEP-BEJUNE.
- Giglio, M., Melfi, G. & Matthey, M.-P. (2012). Adhésion aux réformes éducatives en cours et répercussions prévues dans l'activité de formation des enseignants. In M. Giglio & S. Boéchat-Heer (Eds.). *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N°9. Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants. Bienne: HEP-BEJUNE*, (pp. 97-115). Bienne: Ed. HEP-BEJUNE.
- Grossen, M., Zittoun, T., & Ros, J. (2012). Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. In E. Hjørne, G. van der Aalsvoort, & G. de Abreu (Eds.), *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices* (pp. 15-33). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Gyger Gaspoz, D. (2012). Accompagner l'adolescent qui change d'établissement scolaire: quelques pistes de réflexion. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds.), *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université* (pp. 283-301). Québec: PUQ.
- Marsico G., & Iannaccone, A. (2102), The Work of Schooling. In J. Valsiner (Ed), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Perret-Clermont, A.-N. (2012). «Choose two or three scapegoat and make your point! » Should I? Critical thoughts on a fabulous experience and its heritage. In E. Martí & C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget*. (pp. 207-225). New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Pochon, L.-O. (2012). Aux sources de la cyberculture: un repérage. In S. Boéchat-Heer & B. Wentzel (Eds.), *Génération connectée: quels enjeux pour l'école ?* (pp.35-52). Bienne : HEP-BEJUNE, Collection Recherche.
- Salvatore, S. & Zittoun, T. (2011). Outlines of a psychoanalytically informed cultural psychology. In S. Salvatore & T. Zittoun (Eds.). *Cultural Psychology and Psychoanalysis in Dialogue. Issues for Constructive Theoretical and Methodological Synergies* (pp. 1-47). Charlotte, NC: Information Age Publisher.
- Sinclair-Harding, L., Miserez, C., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2013). Argumentation in the Piagetian clinical interview as collaborative thinking: A step further in dialogism. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 53-82). Charlotte: Information Age Publishing.
- Tartas, V., & Perret-Clermont, A. N. (2012). Faire avec autrui: une situation pour comprendre le développement. In Y. Clot (Ed.), *Vygotsky maintenant* (pp. 193-211). Paris: La Dispute.
- 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.
- Wentzel, B. & Zittoun, T. (2011). Parcours de transition professionnelle: regards croisés. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen, & N. Changkoki (Eds.). *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale* (pp. 169-189). Bienne : Haute Ecole Pédagogique BEJUNE.
- Zittoun, T. (2011). Freud and Cultural psychology. In S. Salvatore & T. Zittoun (Eds.). *Cultural Psychology and Psychoanalysis in Dialogue. Issues for Constructive*

- Theoretical and Methodological Synergies* (pp. 67-86). Charlotte, NC: Information Age Publisher.
- Zittoun, T. (2011). A girl like a will-o'-the-wisp. Listening to reports of cultural experiences as methodological means to access to preconscious dynamics of sense making. In S. Salvatore, & T. Zittoun (Eds.). *Cultural Psychology and Psychoanalysis in Dialogue. Issues for Constructive Theoretical and Methodological Synergies* (pp.151-179). Charlotte, NC: Information Age Publisher.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. P. Curchod, P.-A. Doudin, L. Lafortune (Eds.). *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université* (pp.261-279). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Zittoun, T. (2012). Life course. In J. Valsiner (Ed.). *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513-535). Oxford: Oxford University Press,
- Zittoun, T., Aveling, E.-A., Gillespie, A. & Cornish, F. (2012). People in transitions in worlds in transition: Ambivalence in the Transition to womanhood during WWII. In A. C. Bastos, K. Uriko, & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Dynamics of Women's Lives*. (pp.59-78). Charlotte, NC: Information Age publishing.
- Zittoun, T., & Brinkmann, S. (2012). Learning as meaning making. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp.1809-1811). Boston, MA : Springer US.
- Zittoun, T. & Gillespie, A. (2012). Using diaries and self-writings as data in psychological research. In E. Abbey & S. Surgan (Eds.). *Developing Methods in Psychology*, series "History and Theory of Psychology" (pp. 1-26). New Brunswick, USA/London, UK: Transaction Publishers.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience, In M. César & B. Ligorio (eds.). *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99-126). Charlotte: InfoAge.
- Zittoun, T. & Salvatore, S. (2011). Cultural psychology and psychoanalysis: pathways to synthesis. In S. Salvatore & T. Zittoun (Eds.). *Cultural Psychology and Psychoanalysis in Dialogue. Issues for Constructive Theoretical and Methodological Synergies* (pp.xi-xvi). Charlotte, NC: Information Age Publisher.
- Zorzi, F., Corrias, D., Fiorilli, C., Gabola, P., Strepparava, M.G., & Albanese O. (2012), *La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout*. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons & D. R. Hancock (Eds.) (2012), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente* (pp.151-171). Trento : Edizioni Erickson.
- Articles dans revues à comité de lecture (papier ou en ligne)*
- Arcidiacono, F., & Bova, A. (2011). Argumentative strategies for conflict management and resolution in Italian and Swiss families. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 1385-1389.
- 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.
- Baucal, A., Arcidiacono, F., & Budjevac, N. (2012). "Is there an equal (amount of) juice?" Exploring the repeated question effect in conservation through conversation. *European Journal of Psychology of Education*.

- Bova, A., & Arcidiacono, F. (2012). Invoking the authority of feelings as a strategic maneuver in family mealtime conversations. *Journal of Community and Applied Social Psychology*.
- Fiorilli C., & Gabola, P. (2011). L'influenza delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni: il fenomeno del burnout a scuola. *Revista Educação Skepsis*, 2(2), 1169-1193.
- Gabola P. (2011). Il benessere degli insegnanti: rassegna di studi. *Psicologia dell'Educazione*, 5(3), 377-390.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 127-140. Aussi en ligne: http://www.revuedeshep.ch/sitefpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf
- Giglio, M. (2011). Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre. MITIC: du plan d'études à la classe. *Enjeux pédagogiques* (16), 23-24.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions: Revue des HPE de Suisse romande et du Tessin*, 14, 127-140.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. (K. M. et J. R. Jonas Masdonati, Ed.) *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229–253. doi:10.4000/osp.3776
- Schertenleib, G.-A., Giglio, M. & Boéchat-Heer, S. (2012). Trois approches méthodologiques orientées sur la profession enseignante: quelques réflexions sur la posture de formateur-chercheur. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 103-114. Aussi en ligne : http://www.revuedeshep.ch/sitefpeq/Site_FPEQ/14_files/07_schertenleib.pdf
- Tateo, L., & Iannaccone, A. (2011). Social Representations, Individual and Collective Mind: a Study of Wundt, Cattaneo and Moscovici. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(1), 1-13.
- Zittoun, T. (2011). Meaning and change in psychotherapy. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45(3), 325-334. doi:10.1007/s12124-011-9166-7
- Zittoun, T. (2011). Review: From dualism to dialogism: Laughing toddlers and puzzled theorists. *Theory & Psychology*, 21(3), 412-416.
- Zittoun, T. (2012). Book Review: *Between a man and a woman? Why conservatives oppose same sex marriage*, by Ludger H. Viefhues-Bailey, New York: Columbia University Press, 2010.
- Zittoun, T. (2012). On the emergence of the subject. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46(3), 259–273. doi:10.1007/s12124-012-9203-1
- Zittoun, T. (2012). The art of noise. Commentary on The Sound of silence. *Culture & Psychology*, 18(4), 30-41.
- Autres*
- Arcidiacono, F., & Iannaccone, A. (2012). La partecipazione discorsiva in contesti di attività sociale: argomentazione dia-logica tra adulti e bambini. In B. M. Mazzara (Ed.), *Associazione Italiana di Psicologia. 1992-2012. Psicologia, Scienza, Società. Atti del Congresso* (p. 189). Turin: Espress.

- Arcidiacono, F., & Pontecorvo, C. (2012). Socializzazione in famiglia: l'argomentazione a tavola. In N. Muller Mirza, S. Padiglia, A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentum. Module: Une approche psychosociale de l'argumentation* (<https://sites.google.com/site/argumentation2012>).
- Giglio, M. (2012). El caso del Instituto Politécnico Nacional. La formación docente para la transformación institucional. *Innovation Educativa*, (12)59, 153-162.
- Giglio, M. (2012). Colaboración creativa y musical entre alumnos y acciones de sus docentes en contexto escolar: síntesis de una investigación: Universidade de Neuchâtel, Suiza. *Ensino Em Re-Vista*, 19(1), 196-198. Aussi en ligne: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14916/8412>
- Lambolez, S. & Perret-Clermont, A.N. (2012). *Regards sur un dispositif de médiation par les pairs*. Actes du Colloque OUFOPREP (Outils pour la formation, l'éducation et la prévention), Nantes, les 6 et 7 juin 2011. Fascicule IV, 413-417. (http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche_pagelibre/ et <http://ead.univ-angers.fr/~ouforep/spip.php?article136>)
- Padiglia, S. (2012). «Trois questions à... Sheila Padiglia». *Psychoscope*, vol. 33, 1-2/2012, pp. 36.
- Zittoun, T. (2012). Les ressources symboliques à l'adolescence: transition vers le monde adulte. *Langages & Pratiques*, Revue de l'Association romande des logopédistes diplômées, 49, 6-14.

8 Soutenances

8.1 Soutenances de mémoires

- Daniele, M. (2011). *Analyse des interactions au sein d'un dispositif lors d'une activité mathématique*. Mémoire de Master, Université de Neuchâtel, Neuchâtel. Dir. Anne-Nelly Perret-Clermont. Expert: Antonio Iannaccone (21.10.2011).
- Gheorgita, U. (2012). *La collaboration entre la famille et les spécialistes de l'institution lors des réunions avec les parents dans le milieu de l'enseignement spécialisé*. Mémoire pour le Master de Logopédie. Dir. Anne-Nelly Perret-Clermont. Expert: Geneviève de Weck (18.06.2012)
- Jornod, C. (2012). *Le sentiment d'efficacité en première année de lycée*. Mémoire de CFP, Université de Neuchâtel, Neuchâtel. Dir. Anne-Nelly Perret-Clermont. Expert: Tania Zittoun (26.10.2011).
- Londino, N. (2011). « *Va, vis et deviens !* » *Le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle*. Mémoire de Master, Université de Neuchâtel, Neuchâtel. Dir. Tania Zittoun. Expert : Heinz Gilomen (20.06.2011).
- Mehmeti, T. (2012). « *Réussite scolaire* » *de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux ?*. Mémoire de Master, Université de Neuchâtel, Neuchâtel. Dir. Tania Zittoun. Expert : Heinz Gilomen (03.02.2011).
- Munastra, S. (2012) *La construction du sens de l'expérience scolaire dans un système d'activité : les classes terminales*. Dir. Antonio Iannaccone. Expert Jean-François Perret (05-10-2012).
- Remy, C. (2011). « *Non au sexe !* » *ou la confrontation des points de vue autour d'un dispositif de prévention Sida au*

Malawi. Dir. Anne-Nelly Perret-Clermont. Expert: Tania Zittoun (14.06.2011).

Russo, L. (2011). *Analisi psicosociale del sostegno pedagogico. Quale influenza del contesto e dei cambiamenti sociostrutturale sull'identità del docente e sulla relazione con l'allievo?* Mémoire de Master, Université de Neuchâtel, Neuchâtel. Dir. Anne-Nelly Perret-Clermont. Expert: Antonio Iannaccone (26.10.2011).

Vuillemin, Y. (2012). *L'implicite des normes en jeu : cadres, cadrages, recadrages*. Dir. Tania Zittoun. Expert Antonio Iannaccone (14.09.2012).

En outre :

Francesco Arcidiacono a expertisé le mémoire *Partage et négociations des idées créatives entre élèves. Observation et ajustement de leçons de maths, français et musique*. Dir. Marcelo Giglio, - Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, La Chaux-de-Fonds (Suisse) (31.03.2012).

Anne-Nelly Perret-Clermont a expertisé les mémoires de :

- Manon Wettstein, *Un programme éducatif du HCR «à l'épreuve du terrain» en Ouganda: Ethnographie du champ scolaire des réfugiés de l'installation agricole de Kyangwali*. Mémoire de Master orientation migration et citoyenneté. Dir.: Marion Fresia (19.06.2012) ;

- Anja Meili, *Le monitoring dans le contexte des programmes éducatifs du HCR : représentations et pratiques des acteurs*, Dir.: Marion Fresia (27.08.2012).

Tania Zittoun a expertisé le mémoire d'Anne-May Cherix *Représentations sociales et ethnicité : les processus de catégorisation des personnes roms chez des membres d'associations d'une ville italienne*, sous la dir. de Janine Dahinden, Institut d'ethnologie, le 16 septembre 2011.

8.2 Soutenances de thèse

Romain Boissonnade a soutenu le 28 octobre 2011 sa thèse de doctorat ès psychologie, *Apprendre et raisonner : approche développementale et socio-cognitive du rôle des situations collectives et individuelles d'apprentissage*, sous la direction de réalisée en cotutelle avec l'Université Neuchâtel (Suisse) et de Toulouse (France), sous la codirection de Michèle Guidetti (Université de Toulouse, France) et Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel, Suisse), et sous la tutelle de Valérie Tartas (Université de Toulouse, France). Antonio Iannaccone a fait partie du jury d'expert.

Anne-Nelly Perret-Clermont a été membre des jurys de thèse des soutenances suivantes:

- Anna Zapiti, *Peer interaction and cognitive development: the role of gender at 6-7 and 10-11 years old*, dirigée par Charis Psaltis, Université de Nicosie, Chypre (27 mars 2012).
- Romain Boissonnade, *Apprendre et raisonner : approche développementale et socio-cognitive du rôle des situations collectives et individuelles d'apprentissage, en tant que co-directrice* (voir ci-dessus).

Tania Zittoun a été membre des jurys de thèse des soutenances suivantes :

- Dr Frédéric Cerchia, *Le passage des panoramas*, sous la direction de la Prof. M. Grossen, Université de Lausanne (5 avril 2011).
- Dr Barbara Duc, *La transition de l'école au monde du travail: une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale*, sous la direction du Prof. L.Fillietaz, Université de Genève (13 septembre 2012).

- Dr Kirill Maslov, *Seeing the Blindless: Body and History in Dialogical Relation*, sous la direction du Prof. Jaan Valsiner, Université de Tallinn (Estonie) (7 décembre 2012).
- Dr Isabelle Probst, *La reconnaissance des troubles musculo-squelettiques (TMS) comme maladies professionnelles: controverses sociales et trajectoires personnelles*, sous la direction de la Prof. M. Grossen, Université de Lausanne (9 février 2012).

8.3 Jury de thèse d'habilitation

Anne-Nelly Perret-Clermont a été membre du jury de la thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches soutenue par Valérie Tartas à l'Université de Toulouse (Direction: Prof. Michèle Guidetti (Toulouse); autres experts: Alain Trognon (Nancy), Cintia Rodriguez (Madrid), Eduardo Marti (Barcelone) et André Tricot (Toulouse) (le 10 décembre 2012).

9 Expertises et mandats externes

Dans le cadre d'une enquête de satisfaction des collaborateurs de la HEP Fribourg, Johann Gillioz a procédé à une analyse quantitative et qualitative des données préalablement recueillies par la HEP-FR.

Marcelo Giglio a été expert pour le « Reasoned report about the scientific quality of *PhD* » de la thèse *The Qualities of Music teachers: towards a holistic view of the professional profile de Carme Carrillo Aguilera* (codirection : Dr. Mercè Vilar Monmany (Universitat Autònoma de Barcelona) et Dr. Margaret Baguley (University of Southern, Queensland) pour l'obtention de l'European Doctorate Mention par l'Universitat Autònoma de Barcelona.

Sophie Lambolez a collaboré avec Corinne Meier (Inspectrice du 4^{ème} arrondissement, Service de l'Enseignement Obligatoire, Neuchâtel) à l'accompagnement et à l'évaluation du projet de

mise en place des horaires blocs dans le canton de Neuchâtel pour les 1^{ère} et 2^{ème} années HarmoS.

Sophie Lambolez a suivi puis évalué un projet-pilote de coaching extra-scolaire proposé par la Fédération neuchâteloise des communautés immigrantes (FENECCI) en collaboration avec le Service de la cohésion multiculturelle (COSM), l'Association neuchâteloise de services bénévoles (ANSB) et la direction des écoles de la Ville de Neuchâtel.

Sheila Padiglia participe en tant qu'hypnothérapeute aux journées de découverte et de formation à l'hypnose au Cabinet HypnoSoins à Neuchâtel.

Sheila Padiglia a été mandatée pour la traduction (italien-français) du livre du Prof. Antonio Iannaccone « *Le condizioni sociali del pensiero* ».

Jean-François Perret a poursuivi son activité (à 70%) de conseiller auprès du Secteur Qualité de l'Université de Neuchâtel. L'année 2012 a vu en particulier l'ouverture de la base de données « Publications & Recherches » destinée à mieux visibiliser l'ensemble des contributions scientifiques de l'UniNe.

Luc-Olivier Pochon, entre développement et observation (au CPI Fribourg) continue de s'occuper du projet Ermitage (<http://www.projet-ermitage.org>). La question en cours d'étude concerne le problème rencontré par les formateurs pour retrouver des exercices sur Internet.

Raffaella Rosciano a dirigée et assuré la tâche de président de jury à l'HEP de Bienne pour les Mémoires professionnels MAES (Master Enseignement Spécialisé) suivants : Boillat, N., « Soutien aux élèves en difficulté : la place de l'erreur dans les apprentissages » ; Melly, L., « Améliorer la collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés à travers un PPI dans le cadre du SPA : entre idéalisme et réalité » ; Kaltenrieder, A-C. « Soutien pédagogique ambulatoire : quel outil pour l'évaluation spécialisée et la formalisation du projet éducatif

individualisé? » ; Jacquemetaz, L., « Apports de l'analyse transactionnelle à la pédagogie spécialisée ».

Tania Zittoun a travaillé comme experte dans le cadre de développement d'un dispositif de soutien à la transition école-emploi à l'invitation de M. Alain Pillet, auprès de la Fondation de Vernand (Canton de Vaud).

Tania Zittoun est intervenue pour une double supervision d'équipe à la Cité des Gênevriers (Fondation Eben-Hézer, Canton de Vaud) à l'invitation de M. Lucien Panchaud sur la transition d'une personne polyhandicapée. Elle débute, en collaboration avec Anna Fontana, une évaluation du projet RAHMO dans la même institution.

10 Organisation de congrès et journées d'étude

Aleksander Baucal, N. Budjevac et Francesco Arcidiacono ont organisé un symposium *Studying social interaction in different contexts*, Congrès EARLI-SIG "«Patchwork. Learning diversities», Belgrade (30 août au 1^{er} septembre 2012).

Monica Del Percio a participé à la création du site web du congrès «Patchwork. Learning diversities». (30 août au 1^{er} septembre 2012). Piera Gabola est dans l'organisation de la *16th European Conference on Developmental Psychology*, Institute of Psychology Department of Child and Adolescent Psychiatry, University of Lausanne. (3-7 Septembre 2013).

Antonio Iannaccone a organisé, avec la collaboration de Piera Gabola, le congrès *Giornate Internazionali dell'Associazione Nazionale Italiana Dirigenti Scolastici: un percorso comparativo*, à l'Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie et Education. (9-10 Novembre 2012).

Antonio Iannaccone et Anne-Nelly Perret-Clermont ont organisé avec la collaboration de Stéphanie Breux et Céline Miserez Caperos la session du programme doctoral Argupolis «*The*

study of reasoning in socio-cultural context», Université de Neuchâtel (9 et 10 mars 2012).

Jean-François Perret a organisé une journée d'études de la Faculté des lettres et sciences humaines sur le thème «Pédagogie universitaire à l'âge de Wikipedia » (9 novembre 2011).

Anne-Nelly Perret-Clermont et Antonio Iannaccone ont été co-organisateurs de la Journée scientifique «*Prendre le Temps*» organisée conjointement par l'Association Neuchâteloise des Psychologues et Psychothérapeutes et l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel à la Chaux-de-Fonds, avec les conférenciers: Philippe Jeammet, Tania Zittoun, Olivier Réal et Duc Lê Quang (17 mars 2012).

Anne-Nelly Perret-Clermont a organisé le symposium «Acting space and thinking space» du Congrès EARLI "*Patchworks: Learning diversities*", Belgrade (30 août au 1^{er} septembre 2012).

Wentzel, B., Perrin, D., & Arcidiacono, F. (2012). *Recherche qualitative*, Organisation de Séminaires de recherche - Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne (Suisse), 26-27 janvier 2012.

Tania Zittoun et Aleksandar Baucal ont organisé le congrès des groupes d'intérêts SIG 10 et SIG 21 de l'EARLI à l'Université de Belgrade, sur le thème : *Patchworks: Learning diversities*. (30 août au 1^{er} septembre 2012).

11 Activités d'édition

Francesco Arcidiacono fait partie des comités d'édition des revues: *Psychological Science and Education*; *Rassegna di Psicologia*, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*/*Journal of Applied Psycholinguistics*. Il a été expert pour les revues: *European Journal of Psychology of Education*; *Formation et pratiques d'enseignement en questions*; *International Journal of*

Multiple Research Approaches; International Journal of Social Research Methodology; QWERTY International Journal of Technology, Culture and Education; Recherches Familiales; Teaching and Teacher Education.

Romain Boissonnade a fait une expertise pour la revue *Teaching and Teacher Education*.

Antonio Iannaccone a fondé et dirige la revue *Psicologia Culturale. Contesti, sistemi di regole, attività*. Il fait aussi partie 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* (en préparation – Université de Lyon) ; *Psicologia della Salute. Quadrimestrale di psicologia e scienze della salute*.

Marcelo Giglio fait des expertises pour des articles soumis aux revues *Eufonia* (GRAO) et *Investigación en Educación musical* et pour les éditions HEP-BEJUNE.

Marcelo Giglio en collaboration avec Stéphanie Boéchat-Heer a édité les Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N°9. « Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants ». Bienne: HEP-BEJUNE.

Anne-Nelly Perret-Clermont est membre des comités d'édition du *European Journal of Psychology of Education* et du *British Journal of Educational Psychology*. Elle est par ailleurs membre des comités de lecture des revues suivantes: *Análise Psicológica, Portugal; Cultural-historical Psychology et Digest Cultural-historical Psychology, Moscou; Raisons Educatives de l'Université de Genève; Rassegna di Psicologia, Université «La Sapienza», Rome; Education & Didactique; Travail et Apprentissages; Ricercazione; Ricerche di Psicologia. Giornale di Psicologia dello Sviluppo - Journal of Developmental Psychology; Scuola Democratica.*

Tania Zittoun est éditrice associée de la revue internationale *Culture and Psychology*. Elle est membre des comités éditoriaux de revues internationales de *European Journal for School Psychology, Integrative Psychological and Behavioral Science, International Journal for Ideographic Science, Journal of Integrated Social Sciences, Papers on social representations*.

Tania Zittoun fait des expertises pour des articles soumis aux revues suivantes: *Archives Piaget, Child Development, Cognitive Development, European Journal of Psychology of Education, European Journal for School Psychology, History of Social sciences, Human Affairs, Human Development, International Journal of Behavioral Development, Journal of Community and Applied Social Psychology, Journal of Constructivist Psychology, Journal of Integrated Social Sciences, Monographs of the Society for Research In Child Development, Papers on Social Representations, Pragmatics and Cognition, Qualitative Studies, TRANEL, The Journal for the Theory of Social Behaviour, Theory & Psychology, Young - Nordic Journal for Youth Research*.

12 Visiteurs, échanges, bourses

Francesco Arcidiacono a été rendre visite à la Professeure Liudmila Obukhova au Département de Psychologie de l'Education, Université «Psychologie et Education» de Moscou (Russie), mai-novembre 2012.

Tania Zittoun a fait une visite préparatoire à Belgrade pour l'organisation du colloque Patchwok 2012, du 25 au 28 mai 2012.

L'institut de psychologie et éducation a également reçu des visites :

- Le prof. Jaan Valsiner a été invité conjointement par la MAPS et l'Institut de psychologie et éducation du 26 au 30 mars 2012 pour deux conférences.

- La prof. Margarida César, de l'Université de Lisbonne, est venue pour un séjour scientifique auprès de l'Institut de psychologie et éducation du 30 mai au 5 juin 2012, et son collaborateur Ricardo Machado est également demeuré pour un séjour du 19 mai au 5 juin 2012.
- La Dr Ayae Kido, de Ritsumeikan University au Japon, a passé une visite post-doctorale d'une quinzaine de jour auprès de Tania Zittoun en novembre 2012.
- La prof. Pernille Hviid, de l'Université de Copenhague, est venue à Neuchâtel les 21 et 22 novembre, notamment pour donner un Séminaire extraordinaire autour des questions méthodologiques de la recherche auprès d'enfants et de jeunes, notamment liée au projet de recherche FNS dirigé par Anne-Nelly Perret-Clermont et Marion Frésia.

13 Partenariats et autres collaborations scientifiques ou culturelles

Sheila Padiglia est membre active de la Fondation Ammala qui vient en aide aux enfants des réfugiés tibétains du Ladakh (www.ammala.ch)

14 Fondations et commissions

Francesco Arcidiacono a été membre du Comité Scientifique de la plateforme Recherche de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Bienne (Suisse), et de la Commission d'évaluation "Renouvellement des mandats de recherche (PF5)" au sein de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE de Bienne (Suisse).

Marcelo Giglio est nommé au comité exécutif de l'association EAPRIL, en remplacement de Mme Wilma Amrein-Good jusqu'à juin 2013. Il a aussi été nommé membre conseiller international de la revue électronique de "Investigación en Educación musical". <http://www.ucm.es/info/reciem/editores.htm>

Antonio Iannaccone fait partie du Comité scientifique des Etudes doctorales en Science de l'éducation de la CUSO. Il est aussi membre de la Commission de la Recherche en Education (CORE). Enfin, il fait partie du Jury du « Prix d'Excellence 2012 de la SAN » (Neuchâtel).

Jean-François Perret est membre du groupe de pilotage créé par la CUSO pour le « Programme transversal de développement des compétences génériques » Cette offre de formation est complémentaire aux programmes doctoraux et s'adressent aux doctorants des universités de la Suisse occidentale.

Anne-Nelly Perret-Clermont est membre du Conseil de l'Université de Neuchâtel (en tant que représentante du corps professoral). Elle est aussi membre du Consiglio dell'Università della Svizzera Italiana. Elle a conduit des expertises pour le FNS.

Tania Zittoun fait partie de la Commission d'admission pour les étudiants non porteurs de maturité à l'Université de Neuchâtel, et la commission d'admission à la maîtrise de logopédie de la même Université. Elle fait aussi partie de la commission scientifique du réseau Suisse de Mentorat pour femmes.

Tania Zittoun est membre du groupe d'experts pour l'évaluation de projets soumis à la Fondation Européenne pour la Science (ESF) (depuis 2006) et a conduit des expertises de projets soumis au Fonds national de la recherche scientifique (FNS) (depuis 2007).

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

Heinz Gilomen a participé à la série d'émissions « Rousseau - inégal à nous-mêmes » dans le cadre de « Vue d'esprit » de la Radio Télévision Suisse (Espace2), du 11 au 15 juin 2012.

Anne-Nelly Perret-Clermont a été interviewée par Anna Maria Ajello pour *Scuola Democratica* no 4 nuova seria,

Anne-Nelly Perret-Clermont et Jean-François Perret ont été interviewés pour « Pédagogies en mouvement » dans *En Direct*, Le Journal de la recherche et du transfert de l'Arc jurassien (Université de Franche-Comté, Besançon), no 240 janvier-février 2012, p. 18.

Tania Zittoun a été interviewée par Isabelle Kottelat, pour l'article « Une histoire peut changer la vie » et ses encarts (« séries TV : pires ou pas pires ? » et « Accompagner les enfants dans la fiction »), *Migros Magazine*, mars 2011, 13, pp. 94-95. Elle a aussi été interviewée par Sabine Pirolt, dans le cadre d'un article sur les prénoms « Cunégonde, Ginette, Marcel, Marguerite, votre heure reviendra ! », *L'Hebdo*, 23 août 2012, p. 32.

16 Remerciements

Toute l'équipe de l'Institut de Psychologie et Education félicite et remercie MM. Heinz Gilomen, Pierre-André Steiner, Johann Gillioz et Monica Del Percio pour avoir pleinement contribué au fonctionnement et aux enseignements au sein de l'Institut.

17 Nominations

Francesco Arcidiacono a été nommé Coordinateur de l'Unité de recherche "Hétérogénéité, intégration scolaire et relation pédagogique" au sein de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE de Bienne (Suisse).

Romain Boissonnade a été nommé formateur à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE à Bienne dans le domaine Recherche au 1^{er} août 2012.

Thomas Facchinetti, chargé d'enseignement à l'Institut de psychologie et éducation, a été élu Conseiller communal de la ville de Neuchâtel.

Nadège Foudon a exercé les fonctions d'enseignante spécialisée à l'EEAA (Ecole pour Enfants Atteints d'Autisme), le Foyer, Lausanne, de novembre 2011 à juin 2012. Elle a intégré le Pôle Ressource TSA de la Fondation Perce-Neige, le 1^{er} juin 2012.

Marcelo Giglio est nommé au comité exécutif de l'European Association for Practitioner Research on Improving Learning in education and professional practice (EAPRIL), en remplacement de Mme Wilma Amrein-Good jusqu'à juin 2013.

Johann Gillioz a été nommé collaborateur scientifique au service qualité de la Haute école pédagogique de Fribourg.

Antonio Iannaccone a été nommé directeur honoraire du Centre d'aide psychologique aux étudiants de l'Université de Salerne (Italie).

Sheila Padiglia a été nommée formatrice à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE à Bienne dans le domaine Recherche au 1^{er} août 2012.

Raffaella Rosciano a été nommée membre du Comité de l'Association EDF-NE (Education Donne la Force- Neuchâtel). Elle a été nommée formatrice-enseignante à l'Ecole Supérieure des Educateurs-trices de l'Enfance, CIFOM-Ecole Pierre-Coullery, La Chaux-de-Fonds en août 2012.

Dossiers et Cahiers de psychologie et éducation

Dossiers de psychologie et Dossiers de psychologie et éducation

N° 32 (1998)	Relations interethniques et Interconfessionnelles au sein de la chrétienté. (<i>I. Kampffmeyer</i>)	fr.	6.--	N° 38 (90/91)	Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail. (<i>L.-O. Pochon</i>)	fr.	7.--
N° 33 (1988)	Art & Psychologie. (<i>C. Rosselet-Christ</i>)	fr.	6.--	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° 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</i>)	fr.	4.--	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° 35 (1988)	A brief introduction to conversational analysis. (<i>N. Bell</i>)	fr.	4.--	N° 41 (1992)	Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage: regards et réactions. (<i>D. Golay Schilter</i>)	fr.	8.--
N° 36 (1988)	L'intersubjectivité en situation de test. (<i>M. Gossen</i>) paru chez Delval, Fribourg.	fr.	48.--	N° 42 (1992)	Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavori attinenti. (<i>A. Iannaccone</i>)	fr.	8.--
N° 37 (1989)	Social Interactions and Transmission of Knowledge. (<i>A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo</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° 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) (<i>E. Bourquard</i>)	fr.	12.--
N° 46 (1996)	L'envie devant soi. (<i>T. Zittoun</i>)	fr.	15.--	N° 54 (1999)	Deafness and Intersubjectivity: an observational study of the construction of intersubjectivity in a test situation. (<i>A. Van Loon</i>)	fr.	10.--
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° 55 (2001)	Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (<i>N. Muller</i>)	fr.	8.--
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° 56 (2001)	Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (<i>M.-J. Liengme Bessire</i>)	fr.	6.--
N° 49 (1997)	Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. (<i>L. Oppizzi</i>)	fr.	15.--	N° 57 (2001)	Concevoir une formation par alternance: point de repère. (<i>J.-F. Perret</i>)	fr.	4.--
N° 50 (1998)	Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. (<i>C. Damia</i>)	fr.	5.--	N° 58 (2001)	Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine. (<i>T. Zittoun</i>)	fr.	10.--
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 Paídos à Mexico. (<i>T. Garduño Rubio</i>)	fr.	35.--	N° 59 (2003)	Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (<i>S. Païn</i>)	fr.	17.--
N° 52 (1998)	Analyse psychosociale d'une consultation astrologique. (<i>A.-M. Holzer-Corfu</i>)	fr.	10.--				

- N° 60 (2005) "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (S. Padiglia) fr. 9.--
- N° 61 (2005) "Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou). (C. Matthey) fr. 10.--
- N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (S. Willemijn) 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.--

- N° 68 (2012) L'attestation professionnelle: solution bénéfique ou catégorisante pour les apprentis cuisiniers? (L. Lehnherr) fr. 10.--
- N° 69 (2012) "Non au sexe!" ou la confrontation des points de vue autour d'un dispositif de prévention Sida au Malawi. (C. Rémy) fr. 10.--
- N° 70 (2013) Réussite scolaire de jeunes femmes kosovares : quels processus psycho-sociaux ? (T. Mehmeti) fr. 12.--

Cahiers de psychologie et Cahiers de psychologie et éducation

- 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. Garduño Rubio)
 Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse". (V. Cesari Lusso)
 Note sur la notion de conflit socio-cognitif.
 (T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont & F. Carugati)
- N° 34 (1998) Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget. (A.-N. Perret-Clermont)
 Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire. (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen & A. Trognon)
 Bagage culturel et gestion des défis identitaires.
 (T. Zittoun & V. Cesari Lusso)

- Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyï Tchelpenov. (M. Tchoumakov & T. Zittoun).
- Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances. (N. Muller)
- N° 35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. (N. Muller & A.-N. Perret-Clermont)
- L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes. (P. Marro Clément)
- Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. (A.-N. Perret-Clermont)
- Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (Octobre 1998-septembre 1999)
- 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 experimnet goes to the local community. (N. Muller Mirza, A. Bauca, 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. Willemmin, & 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 prodigiels. 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 cooperation in the construction of case. (*F. Di Donato*)
 Les stratégies - 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 médiatisée 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'Institut de psychologie et éducation (septembre 2009 – août 2010)
- N°47 (2011) Remise du doctorat honoris causa au Père Eric de Rosny (*L. Tissot*)
 Social relationships and thinking spaces for growth. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 Social relations and the use of symbolic resources in learning and development. (*T. Zittoun*)
 Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2010-août 2011)
- N° 48 (2012) Hommage au Père Eric de Rosny, s.j., docteur honoris causa de l'Université de Neuchâtel. (*A.-N. Perret-Clermont*)
 Science et politique – Impressions, expériences et conclusions. (*H. Gilomen*)
 Accessing law through the humanities: degrees of agentivity when actors are natives or immigrants. Comparing Southern Italy / Northwest Switzerland. (*F. Di Donato*)

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)

Cahiers et Dossiers peuvent être également téléchargés sur les sites:

<http://doc.rero.ch/record/6301?ln=fr>

<http://doc.rero.ch/record/6302?ln=fr>

Cahiers de psychologie et éducation N° 49 (Université de Neuchâtel) Copyright © 2013