

ZITTOUN, T. Des connaissances en transition

MULLER MIRZA, N. Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage

ROSCIANO, R. Le partage des jouets en crèche... une question de propriété?

ARCIDIACONO, F. Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table

ARCIDIACONO, F. & PONTECORVO, C. An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities

RAPPORT D'ACTIVITES Institut de psychologie et éducation (octobre 2006 – août 2007)

N°43

Février 2008

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE

PERIODIQUE DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET EDUCATION
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES DE L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL

N°43

Février 2008

<i>Tania Zittoun</i> Des connaissances en transition	5
<i>Nathalie Muller Mirza</i> Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage	7
<i>Raffaella Rosciano</i> Le partage des jouets en crèche... une question de propriété?	17
<i>Francesco Arcidiacono</i> Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table	33
<i>Francesco Arcidiacono, Clotilde Pontecorvo</i> An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities	43
Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation	57
Publications	83

Des connaissances en transition

Tania Zittoun

*Professeure ordinaire à l'Institut de psychologie et éducation
de l'Université de Neuchâtel*

Ce numéro des Cahiers de psychologie marque un moment charnière: comme l'annonçait Anne-Nelly Perret-Clermont dans le précédent numéro, l'Institut de psychologie, qui le produit depuis de nombreuses années, s'est vu transformé depuis sa fusion avec l'Institut de sciences de l'éducation. Cette fusion s'est faite simultanément au lancement des nouveaux bachelors et masters de la Maison d'analyse des processus sociaux de l'Université de Neuchâtel, dédiée à l'analyse de la circulation des personnes, des richesses et des connaissances.

De cette alchimie complexe est né un "Institut de psychologie et éducation" qui se caractérise par l'attention qu'il porte à l'articulation de l'individuel et du collectif dans l'étude des phénomènes éducatifs. En examinant les processus de production et de transformation des connaissances, l'Institut de psychologie et éducation développe un regard spécifique pour interroger les évolutions de notre société. Ces évolutions questionnent le lien social et le rôle des institutions: la proportion de personnes en âge d'être grands-parents ne cesse de croître; les élèves des écoles parlent une diversité toujours plus grande de langues; le paysage religieux est en changement; les espaces quotidiens sont remodelés par des machines que les enfants maîtrisent souvent mieux que leurs aînés et qui, à l'usage, les mènent peut-être à construire une réalité différente de la nôtre.

Dans ce contexte, L'Institut de psychologie et éducation se propose notamment de réfléchir aux connaissances que les personnes construisent et qu'elles se transmettent, et qui leur permettent de répondre plus ou moins aux demandes du quotidien. Quelles sont les connaissances qui se transmettent dans les familles, dans les dispositifs de formation, sur les lieux du travail ou dans les loisirs? A quelles conditions ces cadres sociaux permettent-ils que des connaissances circulent et se transforment? Le savoir des uns peut-il devenir utile à d'autres? Que veulent dire ces connaissances pour les personnes? Comment sont-elles nouées à leur identité? Comment peuvent-elles faciliter leur rapport à autrui et leur usage du monde? Pourquoi les connaissances des personnes sont-elles parfois des facteurs d'exclusion?

Rejoindre l'Institut de "psychologie et éducation" comme professeure est pour moi l'occasion de contribuer à la construction et à la transmission de connaissances sur ces questions. J'espère participer à la formation d'étudiants munis des outils conceptuels et méthodologiques qui leur permettent de trouver leur place et d'être actifs dans ce paysage en mouvement. Mes recherches portent notamment sur les apprentissages que requièrent les transitions de la vie, et sur leurs résonances émotionnelles et identitaires. Je débute ainsi une recherche financée par le fonds national de la recherche scientifique, en collaboration avec Michèle Grossen (Université de Lausanne) qui porte sur l'usage que des adolescents peuvent faire des textes littéraires et philosophiques rencontrés dans

le cadre de l'école secondaire: en quoi ces textes font-ils sens pour eux, leurs permettent-ils de réfléchir aux questions que la vie leur pose, aux choix qu'ils ont à faire, à leur place dans la société?

Cela fait plus de dix ans que je lis les Cahiers de psychologie. J'en ai apprécié les visages changeants, et j'en ai beaucoup appris, en tant qu'étudiante, comme chercheuse, à Neuchâtel et depuis l'étranger. Aujourd'hui, je me réjouis que ma nouvelle position au sein de l'Institut de psychologie et éducation me permette à mon tour d'alimenter ces pages. J'espère donc, chère lectrice, cher lecteur, que vous apprécierez ce numéro.

"Les Indiens ont-ils une âme?" Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage¹

Nathalie Muller Mirza²

Université de Neuchâtel

Adopter une approche interculturelle c'est
"se mettre en jeu"... et mettre en œuvre
une distance réflexive
(Christiane Perregaux, Leçon d'adieu, 29
juin 2007)

Introduction

Education interculturelle et rapport à l'altérité

Toute situation de communication est dans une certaine mesure une situation "interculturelle", du fait qu'il y a présence d'individus porteurs de systèmes d'interprétation différents, liés à des ancrages familiaux, professionnels, socio-historiques différents, individus qui se confrontent par conséquent à ce qu'on pourrait appeler l'altérité et qui cherchent, d'une manière ou d'une autre, à lui donner sens.

L'Autre, cet être de nature...

Dans la rencontre avec l'Autre, ce qui n'est pas compris, ce qui est différent de ce que je suis, ce que je sais, est souvent perçu en termes de manques et est à l'origine des processus de stéréotypie, de stigmatisation, d'exclusion: "On refuse d'admettre le fait même de la diversité culturelle, on préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit" (Levi-Strauss, 1961).

La psychologie, les sciences de l'éducation, l'anthropologie nous rappellent que le rapport à l'altérité est sous-tendu par des processus complexes à la fois intraindividuels, interpersonnels, institutionnels, historiques, culturels; des processus le plus souvent inconscients. Processus qui rendent difficiles la compréhension réciproque, la communication - dans le sens de la possibilité de mettre en place un dialogue où les différences sont prises en compte et reconnues. Certains auteurs parlent de "compétences", mais qui ne vont pas de soi, associées à un ensemble de processus qui se développent chez l'individu, requièrent des apprentissages, soutenus par des médiations (Cesari, 2000).

Les conditions d'une "communication"

Une des questions qui anime les chercheurs dans le domaine de l'interculturel est liée aux "conditions" qui permettent une véritable communication, communication au cours de laquelle les interlocuteurs se donneraient les moyens d'élaborer un cadre d'interprétation partagé, auraient donc pour souci commun de se comprendre, s'écouter, exprimer leur propre point de vue, prendre en compte celui de l'autre. A quelles conditions les interlocuteurs évitent d'en venir aux mains? à quelles conditions choisissent-ils de ne pas recourir à la violence? Dans notre tradition culturelle, un moment historique fort a été

¹ Communication présentée dans le cadre du Colloque " Education en contextes pluriculturels: la recherche entre bilan et prospective" (Université de Genève 28-30 juin 2007).

² Recherche réalisée dans le cadre des projets DUNES et ESCALATE. Je tiens à remercier mes collègues (V. Tartas, S. Lambolez, K. Darbellay), les enseignants (Mme Monnier, M. Geisbuhler) et les étudiants qui ont participé à cette aventure, soit en qualité de "chercheurs", "enseignants" et/ou "participants" (N. Charpilloz, G. Clark, R. Comanescu, E. Cuche, A. Gardi, N. Lutz, A. Prada da Fonseca, M. Rosselet, M. Sanchez, F. Santa Cruz, N. Voelin, S. Von Niederhausern, C. Wigger) pour leur précieuse collaboration. Je remercie également J. Muller et Ch. Heimberg pour leur aide et leurs conseils en tant que didacticiens en histoire.

celui où l'argumentation – la prise de parole publique, justifiée et reconnue – a été considérée comme importante, par le fait justement qu'elle était une alternative possible à la guerre et au pouvoir arbitraire, et a donné naissance à la démocratie (Athènes, Vème siècle env. avant J.-C.).

Dans ce texte, j'aimerais ainsi faire le lien entre approche interculturelle, éducation interculturelle et argumentation, sans refaire l'Histoire, mais en partant d'un fait historique et en le transformant en occasion d'apprentissages: apprentissages dans le domaine de l'éducation interculturelle et de l'argumentation.

Je présenterai ainsi les résultats d'une recherche en milieu éducatif, où le rapport à l'altérité a été thématiqué, à la fois dans son contenu et par la posture que les apprenants étaient amenés à tenir. Vous vous souvenez peut-être de ce qu'on a appelé la Controverse de Valladolid (ou plutôt la manière dont J.-C. Carrière l'a reconstruite). Au milieu du 16^{ème} siècle, des théologiens et philosophes se sont inquiétés du sort qui était réservé aux Indigènes des territoires récemment "découverts" par C. Colomb et ses collègues... Certaines de ces pratiques étaient justifiées par le fait que les Indiens étaient considérés comme ne faisant pas partie de l'humanité: leurs comportements étaient perçus comme tellement différents que la qualité d'êtres humains ne leur était pas accordée... Rapport à l'altérité particulier! Des différences perçues qui à la fois justifiaient le statut conféré de non ou sous-humains, et justifiaient les traitements administrés (l'esclavagisme notamment). Il faut dire que cela n'était pas pour déplaire à la Couronne d'Espagne qui profitait du travail de cette main-d'œuvre pour s'enrichir...

Le Pape, à travers son Légat, interroge des théologiens et philosophes, notamment Ginès de Sepulveda et Bartolomé de Las Casas: sont-ils vraiment dotés d'une âme? sont-ils comme nous des enfants de Dieu? et leur demande de trancher. De leur argumentation une décision serait prise: soit l'interdiction soit la poursuite des pratiques d'esclavagisme.

L'activité pédagogique

L'activité pédagogique a été élaborée à l'origine par des didacticiens en histoire (Bourdin, Licot, Conti & Duquenne, 2001) dans le but de permettre aux élèves de mieux comprendre les enjeux de cette période historique particulière, celle des Découvertes de l'Amérique au 15-16^{ème} siècle. L'activité est construite sous la forme d'un jeu de rôle: les élèves, en petits groupes, sont invités à jouer les rôles de différents personnages: Sepulveda (Espagnols hostiles aux Indiens), Las Casas (Espagnols favorables aux Indiens) et les Indiens eux-mêmes. L'activité est conçue sous la forme d'un débat où chaque participant est amené à justifier et à entrer dans une argumentation avec les autres.

La rencontre avec l'altérité est ainsi une thématique qui traverse cette période historique mais elle est également thématiquée dans l'activité pédagogique. Cette activité a ainsi pour objectif non seulement de faire découvrir aux élèves la période des Grandes Découvertes et ses enjeux, mais aussi d'inviter les élèves à expérimenter le métier d'historien qui consiste à chercher à comprendre les modes de penser des personnes vivant dans un autre temps et un autre espace (Heimberg, 2002), sans d'emblée faire intervenir ses propres représentations et perceptions; ainsi, par ce détour, il s'agit également d'éclairer le rapport à l'autre aujourd'hui.

Education interculturelle et argumentation

Pourquoi parler d'argumentation lorsqu'on s'intéresse à l'éducation à l'interculturalité? Je considère que les processus de communication qui sous-tendent l'argumentation sont importants dans la construction d'une communication interculturelle. Les compétences sous-jacentes à l'argumentation, comme par exemple le fait d'exprimer et formuler sa

position, écouter l'autre, respecter les tours de parole, reprendre la parole de l'autre pour la soutenir ou s'y opposer, etc. sont de fait aussi les sous-bassement d'une "attitude interculturelle".

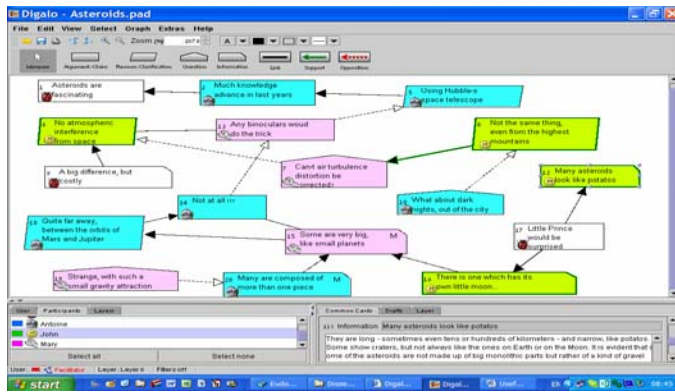
Qu'est-ce que participer à une situation d'argumentation? Argumenter suppose une interaction entre deux ou plusieurs personnes qui discutent d'un même objet en exprimant des perspectives, des opinions, des visions différentes, en les justifiant et en cherchant à "négocier" une conclusion (voir Rigotti & Greco, 2006). Pour véritablement argumenter, cela suppose pour chacun des interlocuteurs: a) de ne pas "laisser tomber" trop rapidement – donc considérer son propre point de vue comme important à défendre (et ne pas être capté par la position haute de son interlocuteur, par exemple); b) de rester focalisé, concentré sur le contenu, et donc de ne pas en arriver aux mains ou aux injures...; c) de considérer que la position d'autrui est "légitime", en tous les cas, qu'autrui a la possibilité d'exprimer son point de vue. D'une certaine manière, argumenter c'est entrer en dialogue (Todorov, 1989).

Si je m'intéresse à l'argumentation, c'est aussi parce que depuis maintenant quelques années, faisant suite aux développements de la perspective socio-historico-culturelle de Vygotsky notamment et de la notion de conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1996/1979) et des apports des situations de collaboration et de coopération, l'argumentation est considérée comme une situation de communication, qui, à certaines conditions, peut favoriser l'apprentissage (Schwarz & Glassner, 2004). Dans cette perspective, je participe avec l'Institut de Psychologie et Education à plusieurs projets de recherche (DUNES, ESCALATE, CVS Argumentum, Kp-lab) – qui ont pour buts de mettre en place des activités pédagogiques argumentatives, médiatisées par les technologies de l'information et de la communication, dans différentes disciplines scolaires, d'étudier leur impact en termes d'apprentissage, et, de manière plus large, d'étudier les processus psychosociaux liés à l'argumentation (Muller Mirza, Lambolez, Tartas & Perret-Clermont, 2006).

Un des processus les plus importants et communs aux deux types de processus – argumentatifs et interculturels – est certainement celui de la capacité à se décentrer. Il semble donc que la compréhension des conditions psychosociales qui permettent la mise en œuvre des compétences à "dialoguer" avec autrui est un enjeu important dans le domaine de l'éducation et de la citoyenneté, dans une société pluriculturelle.

Un logiciel pour soutenir l'argumentation: Digalo

Dans le cadre du projet européen DUNES (*Dialogical and ArgUmentative Negotiation Educational Software*), un logiciel a été élaboré dans une collaboration entre des ingénieurs et des chercheurs dans le domaine de la psychologie et de l'éducation, dans le but de permettre de favoriser et soutenir un dialogue argumenté. "Digalo", le nom de ce logiciel, permet de visualiser la discussion en cours. Le principe général est le suivant: les participants écrivent, dans une petite fenêtre leurs idées, questions ou arguments et les relie à celles des autres. Dans un premier temps, il s'agit, pour eux, de choisir la forme de leur bulle correspondant à la nature de l'idée qu'ils veulent y mettre (argument, question, opinion, etc.). Ils donnent ensuite un "titre" à cette bulle, puis, en double-cliquant dessus, ils disposent de plusieurs lignes pour développer leur idée. Chaque fenêtre peut ensuite être reliée les unes aux autres au moyen de flèches.



Trois aspects principalement sont sensés faciliter l'argumentation et l'apprentissage (Muller Mirza, Tartas, Perret-Clermont & de Pietro, sous presse):

- l'écrit (formuler et rédiger sa pensée pour autrui et pour soi; garder la trace de ce qui est dit);
- la fenêtre de "titre" (synthétiser une idée principale – l'argument) et les commentaires (justification);
- les flèches (faciliter la mise en articulation des arguments entre eux).

La recherche

Dans le cadre de projets de recherche européens, nous avons mis en place l'activité pédagogique "La Controverse de Valladolid", médiatisée par Digalo, dans différents contextes d'éducation:

- à l'université (les étudiants en psychologie et sciences de l'éducation, divisés en deux groupes constitués chacun de 11 et 25 participants) et dans des versions un peu différentes;
- à l'école secondaire (canton de Neuchâtel, classe de pré-professionnels, 9^{ème} année, 14-15 ans, divisés en deux groupes de 14 et 16 élèves).

Pour chacun des groupes et dans chacun des deux contextes, un "débat" était organisé et se faisait soit de manière orale soit médiatisée par Digalo.

Description du dispositif

L'activité "Controverse de Valladolid " est divisée en plusieurs étapes:

1. Questionnaire individuel portant sur les connaissances éventuelles au sujet de la période historique de la Conquête
2. Présentation de quelques aspects du contexte de la Conquête des Amériques et sur la Controverse de Valladolid
3. Présentation et mise en place du jeu de rôle (expliquer que chaque personne va jouer un rôle, celui du personnage de Las Casas, du personnage de Sépulveda ou un Indien)
4. Constitution des 3 groupes (Las Casas, Sépulveda, les Indiens)
5. Distribution du matériel (textes historiques) présentant les points de vue des différents acteurs
6. Lecture des textes
7. Travail en sous-groupe: à partir des documents, élaboration des arguments ("carte argumentative préparatoire") qui préparent au débat collectif
8. Déroulement du débat à travers le jeu de rôle (débat oral, ou avec Digalo)
9. Questionnaire individuel sur les connaissances élaborées

10. Conclusion

Les données sur lesquelles porte l'analyse sont issues des cartes argumentatives, des enregistrements de différents moments de l'activité, ainsi que les pré et post-questionnaires.

Questions de recherche

La question de la décentration et du rapport à l'altérité va structurer l'exploration des données: les participants montrent-ils des compétences à entrer dans la perspective de l'autre, à la fois en prenant le rôle du personnage qu'ils jouent **et** dans la situation du débat lui-même, en dialoguant avec un autre personnage?

Je vais ainsi distinguer différents types de décentration ou de rapports à l'altérité:

1) Rapport à l'altérité entre la personne et son personnage ["Décentration personnelle": décentration par rapport à ses propres opinions, connaissances (historique, géographique, personnelle) et celles du personnage joué (compétences de l'historien)]

Les apprenants étaient invités à faire un effort cognitif peu banal, celui d'adopter et défendre une perspective qui n'est pas la leur. Cet effort était demandé pour des raisons pédagogiques:

- Il s'agissait en effet d'éviter d'entrer dans un débat d'opinion qui n'aurait été évidemment pas du tout pertinent dans ce contexte (la question de savoir si les Indiens ont une âme ou non n'est ici pas le propos; il s'agissait pour les élèves de se rendre compte que cette question était pertinente pour des personnages dans un autre contexte politique et historique), et
- d'élaborer un environnement ludique pour permettre aux participants de s'investir dans l'activité cognitive;
- le fait de devoir défendre la position d'un autre oblige semble-t-il à faire un travail de compréhension qui permet de découvrir des informations, de formuler des messages plus facilement compris, mieux comprendre et retenir les informations et perspectives des autres.

Les questions avec lesquelles les données sont explorées sont ainsi les suivantes: Les participants ont-ils vraiment "joué le jeu"? Sont-ils entrés dans leurs personnages? Avec quelles difficultés?

2) Rapport à l'altérité entre les différents personnages ["Décentration argumentative": décentration par rapport aux représentations du personnage joué et celles des autres personnages (compétences à entrer dans un "dialogue argumenté")]

Les questions sont les suivantes: Les participants argumentent-ils? Sur quels contenus?

3) Rapport à l'altérité à l'égard des Indiens ["Décentration interculturelle"]

Quels rapports à l'Autre les participants, à travers leurs personnages, construisent-ils?

Ces trois types de rapports à l'altérité ou trois types de décentration sont de fait interreliés, mais nous les distinguerons pour les besoins de la recherche.

Dans ce texte, l'analyse portera particulièrement sur les productions des élèves de l'école secondaire, mais je citerai parfois d'autres sources, comme points de comparaison ou comme compléments, de manière à pouvoir ouvrir des pistes d'interprétation sur le rôle de l'âge ou du niveau de scolarité, et d'autres dimensions potentiellement pertinentes.

Résultats

1) Décentration personnelle

Les participants jouent le jeu! De manière générale les interventions prises lors des débats sont en lien avec la perspective du personnage; chaque groupe développe des arguments qui vont dans le sens de la position initiale du personnage:

Sepulveda: Ils [les Indiens] maltraitaient les malades les enfants les femmes etc³... (17) (Ecole secondaire, Digalo)

Las Casas: Si il s'aitait ostile il nous aurai tué depuis lomptemps donc il sont gentille (19) (Ecole secondaire, Digalo)

Les Indiens: c'est pour engendrer la vie que l'on se sacrifie (14) (Ecole secondaire, Digalo)

On observe toutefois deux types de difficultés: a) entrer dans la peau d'un personnage avec lequel on ne partage pas les mêmes "valeurs" n'est pas si facile; b) la frontière des temporalités n'est pas toujours si claire...

a) On observe parfois des tensions entre la conception personnelle du participant et celle qu'il doit jouer à travers son personnage, comme dans cet extrait :

"Mais j'ai un peu de la peine parce que... c'est un peu imaginer leur état d'esprit quoi. Oui, donc... c'est vrai que ça paraît des pratiques un peu bizarres quand même, mais de là à dire que c'était de... comment est-ce qu'ils ont dit? des? des animaux? (...) mais comment nous on peut justifier en se mettant dans la peau de ceux-là en faisant ces pratiques là en fait?" (Université, Groupe des Indiens, extraits du travail en sous-groupes pour la préparation de l'argumentaire).

Tout se passe comme si les tensions intrapsychiques, une certaine dissonance vécue entre la position à jouer et sa propre perspective, devaient être exprimées, rendues publiques (je ne veux pas être assimilé au personnage du méchant que je joue):

"Je suis contre les Espagnols mais j'ai du être contre les Indiens" (école secondaire; commentaires écrits à la fin de l'activité)

A Alors, pourquoi les Indiens sont des sauvages? Il faut donner de bonnes raisons! (...). Je me souviens qu'on disait que c'était parce qu'ils mangent des hommes, donc ils sont anthropophages. C'est hérétique

B C'est hérétique par rapport à quoi?

A Ah non! Mais nous, on doit penser comme ça, après je suis d'accord avec toi! (Uni, préparation des arguments du groupe Sepulveda)

b) On observe parfois des interventions "meta" qui indiquent la position historique de l'énonciateur:

Las Casas: Donc les indiens sont autant voir meme plus civiliser que les espagnol. Ils sont plus respectueux dans la vie en tout sens ils sont different a cause d'une autre religion qu'ils faut respecter autant que les catolique, musulman... (Ecole secondaire, Digalo)

Indiens: On doit verser on doit verser notre sang pour faire vivre nos terres

Las Casas: Pis eux ils sont organisés parce qu'ils ont tous euh comment dire voté comme un vote maintenant pour euh pour un chef qui s'appelle le serpent à plumes. Voilà à vous de parler les amis (Ecole secondaire, Débat oral)

³ L'orthographe des participants a été respectée. Les chiffres entre parenthèses correspond à la numérotation chronologique des interventions introduite automatiquement par le logiciel Digalo.

Dans certains cas, on observe ce genre de glissements: la situation d'argumentation dans laquelle les participants se trouvent est rendue explicite et interprétée comme un champ de bataille...

- Sepulveda (53): On a raison
Les Indiens (60): ahahaha
Sepulveda (61): on a gagner
Les Indiens (62): rêve pas on est bien plu civiliser que vous (Ecole secondaire, Digalo)

De manière générale, et ceci pour les deux populations considérées, on observe les mêmes types de processus: une prise de rôle en cohérence avec la position du personnage historique joué (mais avec quelques difficultés), ainsi qu'une situation de débat interprétée en termes agonistiques, qui affleure parfois en coulisse.

Dans le domaine historique, la décentration est un enjeu du métier de l'historien, et de celui de scientifique de manière générale, et se présente comme effectivement difficile à adopter pour les élèves. Les habitudes et routines propres à une société et à une époque historique, les représentations plus ou moins partagées, les manières de percevoir des individus, qui sont inscrites comme des évidences en constituant la base des processus de construction de sens, peuvent jouer comme des écrans, des obstacles à la saisie d'autres manières historiquement situées de voir, d'agir et de ressentir.

Ici, le jeu de rôle peut certainement faciliter ce travail, mais les interférences sont toujours possibles!

2) Décentration argumentative

On observe parfois de simples juxtapositions des idées, comme dans cet exemple:

- Question de départ: Les Indiens ont-ils une âme? (1)
Las Casas: Bien sûr il on une ame (2)
Sepulveda: Ils n'ont pas d'âme!!! (3) (Ecole secondaire, Digalo)

De nombreux psychologues montrent bien la difficulté pour les enfants, mais aussi pour les adultes, d'entrer dans un véritable échange argumentatif où les positions sont non seulement argumentées, justifiées, mais aussi articulées les unes aux autres (Golder, 1996). Chez les enfants, cette compétence semble se développer assez tardivement (François, 1998), et tout particulièrement pour l'argumentation à l'écrit. Le logiciel Digalo a été conçu dans cette perspective pour venir en aide aux apprenants, du fait en particulier de l'usage possible des flèches permettant de relier les différentes interventions entre elles (mais finalement peu utilisées par les jeunes).

On observe en fait de nombreux exemples de véritables dialogues, qui montrent que les participants ont su non seulement fonder leurs positions mais aussi prendre en compte celles des autres, pour mieux la remettre en question...:

- Sepulveda (24): Ils mangent des POUX des VERS et des ARAIGNEES! Ils sont sals comme des porcs...
Les Indiens (25): c'est notre nourriture cotidienne!!!
Sepulveda (26): vous pouvez manger la viandes et vous manger des vers et des inscetes de toutes sortes!!!
Les Indiens (27): c'est notre choix
Las Casas (33): Parceq'ils ont que sa a mangé
Sepulveda: (32) et après vous vous étonez detre malades ! d'avoir des poux des tiques etc.

- Las Casas (36) Et pourtant ils sont en bonne santé
- Sepulveda (38): en bonne santé?? avoir des poux cest etre en bonne santé pour vous?
- Sepulveda (41): civilisé peu etre pour lecole... mais vous etes des cannibales quand meme
- Las Casas (42): ils sont pas canibal!!! s est des monsonges (Ecole secondaire, Digalo)

3) Décentration interculturelle

Les trois personnages de la Controverse, Las Casas, Sepulveda et les Indiens, ont des perspectives différentes sur le sujet qui les réunit, à savoir les Indiens. Nous avons vu que de manière générale, les participants jouent bien le jeu et déploient chacun une position argumentative congruente avec les personnages historiques dont ils ont endossé l'identité. Il peut toutefois être intéressant d'étudier un peu plus en détail les stratégies argumentatives déployées par les participants et nous interroger sur le rapport à l'Autre que les participants, à travers leurs personnages, construisent. On observe en effet que des arguments, en termes de contenu, sont développés par Las Casas et les Indiens de manière à défendre leur position selon laquelle les Indiens sont bien des êtres humains:

- Le groupe d'élèves qui joue le personnage de Las Casas défend l'idée que les Indiens sont dotés d'une âme du fait qu'ils ont des villes, des écoles, une religion, etc.
- Le groupe des Indiens défend l'idée suivante: nous avons une âme car nous avons un dieu, des croyances, des rites, etc.

Cependant, un élément nous intéresse particulièrement: la capacité déployée par les participants jouant ces deux rôles à une position que l'on pourrait appeler "réflexive". Las Casas et les Indiens⁴ amènent des éléments dans la discussion qui cherchent à convaincre leur interlocuteur, en particulier Sepulveda, non seulement de l'humanité des Indiens mais aussi à faire un retour sur ses propres pratiques, sur ses propres valeurs. En voici quelques exemples:

Las Casas: Incapacité et cruauté de nos prêtres (Université, Digalo)

Les Indiens: Et vos massacres??? (Université, Digalo)

Las Casas: "Vous ne tolérez pas ce qui est différent... ce qui est différent n'est pas forcément inhumain" (Université, débat oral)

Attitude exprimée également par les élèves plus jeunes:

"Nous n'avons en aucun cas le droit de jugement sur les autres. Et encore moins le droit d'infliger notre culture à un peuple qui a la sienne. Et on n'a pas le droit de les rendre esclave" (Ecole secondaire, post-questionnaire).

Quel est le rapport à l'altérité développé, quelles sont les représentations de l'autre élaborées? A partir des productions des participants, nous observons une légère différence entre élèves du secondaire et universitaires. De manière un peu schématique, nous pourrions tenter de résumer les observations de la manière suivante:

Ecole secondaire:

Sepulveda construit son argumentation du fait que les Indiens n'ont pas d'âme autour de l'idée principale suivante: ils sont radicalement différents de nous, en particulier par rapport à leur conception de la vie (anthropophagie)

⁴ Les personnages de Las Casas, et les Indiens dans une moindre mesure, peuvent plus facilement endosser des attitudes "interculturelles", dans le sens de prise en compte de la possibilité de perspectives diverses sur un même objet.

Las Casas: ils sont comme nous (civilisation riche...)

Les Indiens: nous sommes comme les Espagnols (avec des écoles, religion...), et vous nous avez maltraités.

Université:

Sepulveda: ils sont radicalement différents de nous, en particulier par rapport à leur conception de la vie (anthropophagie)

Las Casas: ils sont comme nous et nous avons aussi des choses à nous reprocher (ce que nous dénonçons chez les autres, sont présents chez nous; si nous n'octroyons pas la qualité d'êtres humains aux Indiens, nous devrions alors aussi réfléchir sur notre propre "humanité"!)

Les Indiens: nous sommes radicalement différents de vous, Espagnols (mais cela ne nous empêche pas d'être des êtres humains) – autres conceptions de la vie et de la mort, de la guerre, de l'individu et du groupe.

Conclusion

L'analyse a porté sur les productions des participants à une activité au cours de laquelle ceux-ci étaient invités à jouer le rôle d'un personnage historique et à entrer dans un débat argumenté. Cette activité visait à explorer un contenu d'apprentissage et à utiliser un certain genre de communication, l'argumentation. Comment ont-ils dialogué, s'ils l'ont fait? Ont-ils réussi à adopter une position de décentration, à la fois par rapport à leurs propres convictions, personnelles, et leurs ancrages culturels et historiques? Et une position "argumentative", impliquant donc une décentration par rapport à la position de son interlocuteur? Quelles difficultés ont-ils rencontrées?

Nous avons pu mettre en évidence trois types de "décentration" ou de rapport à l'altérité:

- Décentration personnelle: les élèves montrent une réelle capacité à entrer dans la peau d'un personnage, pourtant très éloigné historiquement, géographiquement, de leurs propres valeurs, représentations du monde, préoccupations épistémologiques (question sur l'âme?), tout en étant capables de remettre les frontières quand il le faut! Mais cet endossement d'une position qui n'est pas la sienne se construit, dans un processus cognitif (travail sur les textes), social (travail interactif de positionnement interactif), argumentatif (recherche des arguments pertinents). Et cet endossement doit être rendu manifeste pour autrui: il s'agit de montrer la frontière entre ce que je pense et le personnage que j'endosse;
- Décentration argumentative: les élèves montrent une réelle capacité à construire un dialogue argumenté, justifiant leurs positions et prenant en compte la position des autres. On le voit encore au moment où les élèves ont noté, en fin d'activité, des commentaires personnels: "Moi j'étais pour les indiens tout simplement parce qu'ils ont une culture, une architecture, des traditions, un respect épatant. Toute fois ils ont des points négatifs, mais ce n'est pas une excuse pour les condamnés à l'esclavage!" (école secondaire); "Les Indiens sont des êtres humains comme nous et ils ont peut-être d'autres façons de vivre, mais on était tous à la même chose, on est tous égaux" (école secondaire);
- Décentration interculturelle: à travers le jeu de rôle et l'argumentation, tout se passe comme si les participants avaient également expérimenté une "décentration interculturelle"!

Dans ce texte, j'ai proposé quelques prémisses à une discussion sur le rapport entre approche interculturelle et argumentation. Dans cette perspective, l'approche interculturelle est considérée comme permettant aux personnes d'adopter une attitude de

prise en compte de l'altérité, liée à un retour aussi sur soi et à ses propres implicites et évidences culturelles, comme une occasion de décentration, de "déplacement" d'un code culturel à un autre: "la personne va faire l'expérience de l'usage de plusieurs codes culturels, et ainsi à une double connaissance et déplacements qui vont amener le sujet à se situer par rapport à eux, à se découvrir ou à se redécouvrir dans ses composantes psychologiques et relationnelles" (Clanet, 1995, p. 116) (voir aussi Abdallah-Preteceille, 2004).

Bibliographie

Les projets de recherche:

www.Unine.ch/psy (Escalate; Kp-lab, etc.)

Argumentum: www.Argumentum.ch

KP-lab: <http://www.kp-lab.org/>

DUNES: <http://zeno8.ais.fraunhofer.de/digalo/webstart/index.html>

Abdallah-Preteceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF

Bourdin, S., Licot, M.-N., Conti, A. & Duquenne, C. (2001). La question de l'autre en débats: jouer la Controverse de Valladolid en classe. *Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 1, 155-161.

Bruner, J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Eshel.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard College

Carrière, J.-C. (1992). *La controverse de Valladolid*. Belfond : Le pré aux Clercs.

Cesari, V. (2000). *Quelle grammaire des relations interculturelles dans des milieux culturellement homogènes?* Cahiers de la recherche en éducation, 7(3), 337-357

Clanet, P. (1995). *L'interculturel*. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail

Douaire, J. (coordonné par). (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris : INRP (chapitre IV "Argumentation et construction de connaissances en sciences", pp. 203-246)

François F. (1998). *Le discours et ses entours: essais sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan

Heimberg, C. (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Genève: ESF

Golder C. (1996). *Le Développement des discours argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé

Levi-Strauss, C. (1961). *Race et histoire*. Paris. PUF

Muller Mirza, N., Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N. & de Pietro, J.-F. (2007, sous presse). Using graphical tools in a phased activity for enhancing dialogical skills: an example with DUNES. *IJCSCCL Special issue "Using argument graphs to support collaborative learning"* (coordinated by J. Andriessen & M. Baker).

Muller Mirza, N., Lambalez, S., Tartas, V. & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Un logiciel pour échanger et apprendre: techniques et usages de DUNES. In L.-O. Pochon (Ed.). *Actes du colloque Didapro*. Neuchâtel: IRDP

Perret-Clermont, A.-N. (1996/1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: P. Lang

Rigotti, E. & Greco, S. (2006). *Introduction*. www.Argumentum.ch

Schwarz, B. & Glassner, A. (2004). The blind and the paralytic: supporting argumentation in everyday and scientific issues. In J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.). *Arguing to learn: confronting cognition in computer-supported collaborative learning environments*. Kluwer Academic publishers

Todorov, T. (1989). *Nous et les autres*. Paris: Seuil

Le partage des jouets en crèche... une question de propriété?*

Rosciano Raffaella

Institut de psychologie et éducation,

Université de Neuchâtel

Quand des enfants jouent ensemble, il n'est pas rare que l'attention des adultes soit attirée par le cri "Touche pas! C'est à moi!" qui annonce l'interruption subite du jeu et souvent l'éclatement d'une dispute.

Dans le texte qui suit nous proposons de présenter notre intérêt pour les questions de partage et de propriété entre enfants, que nous avons tenté d'explorer en crèche au secteur universitaire de l'EVE, ainsi qu'une amorce de résultats nous amenant à nous interroger sur le rôle des objets, propriétés potentielles, dans le développement psychosocial de l'enfant.

Introduction

La crèche représente un des premiers contextes institutionnels fréquentés par l'enfant. Dans ce lieu l'enfant est confronté à d'autres enfants et des adultes, la plupart du temps en l'absence de ses parents.

Instituée socialement pour permettre aux deux parents de participer à la vie active, sans pour autant les obliger à choisir entre travail et vie de famille, la crèche relève aussi de la volonté de la société de participer directement à la formation des nouvelles générations.

Du côté parental, mise à part la nécessité socio-économique de concilier travail et vie familiale, une deuxième motivation pousse les parents à amener leurs enfants en crèche: il s'agit de la volonté de favoriser l'expérience sociale de l'enfant. Apprendre à vivre avec les autres s'avère être une priorité éducative autant pour la famille que pour la société.

Tout en participant de l'organisation du système social et en soutenant la famille dans sa mission de soin et éducation des petits, la crèche se caractérise par une spécificité propre.

A l'interface entre famille et société, elle a des buts, une organisation interne, un système de règles et de valeurs et une distribution de tâches et de responsabilités qui lui sont propres.

Si c'est bien structuré, la vie commune en crèche, selon Lebovici (1998), est tout d'abord fondée sur l'activité partagée plutôt que sur l'affectivité -- comme c'est le cas pour la famille -- ou sur l'appartenance à un même groupe -- comme c'est le cas des organisations sociales. Des trois expériences que cet auteur considère fondamentales pour une bonne relation éducative, "se sentir avec", "être avec" et "faire avec", cette dernière est prioritaire en crèche. Le sentiment de se sentir ensemble et par conséquent de

* Je tiens à remercier plusieurs personnes, rencontrées dans le cadre de la récolte des données à l'EVE, secteur universitaire, sans lesquelles ce travail n'aurait simplement pas pu être réalisé. Mme Chatelanat, responsable à l'Unimail de Genève de la coordination des programmes de recherche au secteur universitaire de l'Espace de Vie Infantile. La directrice responsable du secteur l'EVE, Mme Martine Saillant et l'adjointe pédagogique de l'EVE au site de Baud-Bovy, Mme Isabelle Van Heusden Wicht. Tous les membres de l'équipe, notamment les éducateurs et les éducatrices, en premier lieu Sabrina qui a eu la patience et la délicatesse de superviser, organiser et orienter ma présence au sein de la structure. Dernier dans la liste et pas par importance, tous les enfants que j'ai eu l'énorme chance de rencontrer dans cette crèche. Chaque observation et chaque note n'auraient pas pu prendre forme, se transformer en réflexion, aboutir à des résultats sans le temps mis à disposition, la collaboration active, la participation attentive, les échanges constructifs, les explications de chacun de ces personnes. Leur activité, leurs regards, leurs avis, n'ont pas juste contribué au développement de cette recherche, l'ont plutôt construite et réalisée avec moi.

partager une dimension émotionnelle commune, découlent du partage des actions et des activités quotidiennes (Emiliani, 2002).

Pour l'enfant aller en crèche veut donc dire apprendre à participer à un monde social avec des règles communes et des façons de faire et de dire qui sont différentes de celles connues en famille. Cela signifie se confronter avec une multiplicité de partenaires (adultes et pairs) et partager avec eux un quotidien fait d'activités, de pratiques ainsi que d'émotions et de relations. Mettre l'enfant en contact avec ses pairs et avec d'autres figures éducatives ne sert pas simplement à multiplier et diversifier ses expériences mais surtout à lui permettre d'apprendre le partage au sens large, qui l'amènera à l'apprentissage des principes de la vie en collectivité.

Apprendre à partager, apprendre à posséder

Des nombreuses observations conduites en crèche (Singer et De Haan, 2007) montrent qu'un des principaux obstacles que les enfants rencontrent entre eux est dû à la difficulté de partager.

Pourquoi les petits trouvent-ils difficile de jouer ensemble, pourquoi leurs jeux communs durent si peu et sont-ils souvent interrompus par des bagarres à cause des jouets?

Autant la littérature psychopédagogique (Hay et Ross, 1982; Shantz, 1987; Singer & Hannikainen, 2002) que les témoignages de parents et éducateurs concordent sur la fréquence quotidienne de ces situations et sur la difficulté d'apprendre aux enfants à se prêter les jouets, à se les échanger ou à attendre leur tour.

Pourquoi l'enfant refuse-t-il de partager ses jouets? Pour quelle raison affirme-t-il et prétend-il être le propriétaire de chaque chose? Pourquoi s'attache-t-il à certains objets? Quels sont les enjeux de cet attachement?

Quand un enfant refuse de donner quelque chose que refuse-t-il précisément? un camarade en particulier, une relation en général? ou affirme-t-il un besoin personnel de posséder l'objet en question?

La difficulté de partager semble entraîner une autre problématique, celle de la propriété. Des recherches récentes (Rochat, à paraître) semblent confirmer l'existence d'une corrélation entre propriété et partage. D'ailleurs, pour le sens commun, un enfant qui refuse de partager est considéré comme s'attribuant tout ce qui l'entoure, et un enfant prêt à tout proposer aux autres, ne semble défendre aucun attachement particulier aux objets.

Toutefois, nous n'en savons pas assez à propos de cette association qui lie un individu à un objet spécifique, les raisons de ces liens, la signification qui leur est attribuée par les personnes et leur construction.

C'est donc avec l'intention d'essayer de contribuer à comprendre en quoi consiste, du point de vue psychologique, ce lien de la personne à l'objet, caractérisant les rapports de propriété (Schultz-Kleine, & Baker, 2004), que ce projet de recherche a été lancé. Nous nous proposons aussi d'investiguer quelle fonction peuvent avoir ces attachements précoces aux objets, dans le développement psychologique et social de l'enfant et comment ils se structurent dans les interactions quotidiennes.

Ce qu'on sait de la propriété du point de vue psychologique

Les recherches conduites autour de la problématique de la propriété chez l'enfant, suggèrent qu'au niveau cognitif les enfants commencent à élaborer une compréhension des rapports propriétaire-propriété vers 2-3 ans (Berti & Bombi, 1988). Il s'agit dans ce cas d'une sorte d'association sujet-objet basée sur une proximité occasionnelle et

temporaire. Ainsi, par exemple pour les enfants de cet âge le lac serait à ce pêcheur qui est en train de pêcher. Selon Berti et Bombi, cette notion s'articule et se développe suivant la maturation de l'enfant, son âge et ses expériences. Pour un enfant de 5 ans la proximité doit être stable et spécifique pour caractériser un rapport de propriété. Il ne suffit donc pas, si on reprend la métaphore, d'être en train de pêcher une seule fois pour posséder un lac, il faut plutôt y habiter, comme les poissons, ou comme le concierge pour l'école (A.N. Perret-Clermont, communication personnelle 1974), si on emprunte une deuxième métaphore. C'est plus tard, vers 6 ans, que les enfants pensent que le propriétaire est celui qui a construit, produit ou acheté quelque chose, qui se trouve donc à l'origine de l'objet.

Ce genre de recherches a enquêté exclusivement sur ce que l'enfant est capable de verbaliser, des rapports propriétaire-propriété. Les enfants qui ne maîtrisent pas encore le langage verbal en sont exclus *a priori*. De plus, l'enfant est questionné à propos de situations dans lesquelles il n'est pas personnellement impliqué. En d'autres termes, ces études cherchent à comprendre ce que l'enfant pense du rapport propriétaire-propriété, mais pas s'il a des objets qu'il considère comme les siens et le sens qu'il leur donne.

D'autres études ont abordé la question des objets personnels de l'enfant (Winnicott, 1971). Ces recherches, conduites dans une perspective clinique, considèrent l'objet transitionnel ("le doudou" c'est-à-dire une peluche, une patte, par exemple, envers lequel l'enfant développe un attachement affectif important) comme la première forme de lien propriétaire que l'enfant vit. Cet objet aurait l'importante fonction d'aider l'enfant à se concevoir séparé de sa mère et donc du monde réel, par la substitution et la symbolisation de la présence sécurisante maternelle. Ces travaux ont approfondi la fonction psychoaffective des rapports d'objets, les considérant à l'origine de la naissance psychologique de l'enfant et participant au développement précoce du sens de soi (Fasig, 2000; Schultz-Kleine et al., 1995). Toutefois ces recherches n'approfondissent pas ce rapport entre l'objet-propriété et l'objet transitionnel, ni examinent le processus de construction de nouvelles propriétés de la part de l'enfant et la fonction psychologique des rapports de propriété tout au long du développement.

Les travaux cognitivistes et cliniques prônent une vision individualiste de la construction des rapports de propriété. Tout en considérant les interactions sociales comme le contexte relationnel dans lequel une meilleure compréhension de l'idée de propriété est élaborée – pour les cognitivistes- ou dans lequel le besoin de s'attacher à un objet pour dépasser l'angoisse de séparation trouve ces racines - pour l'approche clinique - le lien de la personne à ses propriétés reste le produit d'un processus de construction intra-individuelle. L'enfant serait le seul auteur de ses idées et de son objet transitionnel.

Moins prononcé est l'attention que des recherches issues d'une perspective sociale ont porté sur la naissance des rapports de propriété (Faigenbaum, 2005). Un exemple est constitué par les travaux sur *la culture des pairs* de W. Corsaro (1985) ou par les récentes recherches de P. Rochat (sous presse). En effet dans les observations du premier, le comportement appropriatif de l'enfant est mentionné parmi les stratégies enfantines visant à protéger l'espace de jeu et à créer de petits réseaux d'amitié. Les observations de Rochat se focalisent plutôt sur les stratégies de distribution d'objets désirables pour l'enfant, tels que des bonbons par exemple, et sur la capacité de l'enfant à partager, en adhérant à des valeurs sociales d'équité et justice. Dans ces études, la tendance auto-attributive des enfants est mise en évidence et leur comportement possessif est reconduit à un processus de favorisation de l'image personnelle par rapport à celle des autres.

Dans ces travaux la référence à la problématique de la propriété reste marginale.

Questions ouvertes

Dans ce panorama d'études portant sur la propriété chez l'enfant nous n'avons pas trouvé de recherches analysant le système éducatif et les pratiques quotidiennes dans lesquels et par lesquels les pratiques de propriété sont susceptibles d'émerger et de se construire.

Comment l'enfant arrive à transformer des objets faisant partie de son quotidien en des objets "personnels", à se comporter et les percevoir comme étant à lui?

Quel est le rôle joué dans ce processus par les partenaires, qu'ils soient ses pairs ou des adultes, par les règles sociales ou par les normes institutionnelles?

Existe-il dans les pratiques éducatives une tentative de guider l'enfant dans la gestion, la distribution, l'accès, la protection, le partage des objets. Les adultes se comportent-ils comme si les objets étaient effectivement tous les mêmes pour les enfants? Leur montrent-ils plutôt, plus ou moins consciemment, que certains objets sont plus à eux qu'aux autres et plus à leur disposition qu'à celle d'autrui?

De manière complémentaire, il paraît opportun de se demander si l'enfant considère tous les objets de la même façon ou il s'il se montre davantage attaché à certains, et si oui dans quelle situation?

Cette recherche vise à observer et décrire les pratiques quotidiennes des enfants en famille et en crèche, ainsi que les pratiques éducatives des adultes autour de la gestion de certains objets susceptibles d'acquérir le statut d'objets personnels pour l'enfant, et d'être définis comme étant des propriétés par les adultes.

La recherche menée dans le cadre de l'EVE

La recherche a été conduite dans plusieurs familles et 3 crèches. Nous rapportons ici seulement des aspects de la recherche conduite au secteur universitaire Baud Bovy de l'EVE de Genève.

Pourquoi la crèche?

Le choix de réaliser ce type d'étude en crèche découle de la considération que l'éducation de l'enfant, ainsi que sa construction personnelle et sociale, ne se réalisent pas qu'en famille et au cours des interactions précoces. Toutes les expériences et relations significatives que l'enfant vit contribuent à ce développement. Le temps que certains enfants passent en crèche, dans notre société, en fait un lieu de grande importance dans ce parcours de développement. Comme nous l'avons souligné en introduction, ce lieu d'expérience et de vie ne remplace toutefois aucunement la famille. Il s'agit d'une institution autre, avec ses spécificités, tout en poursuivant des buts communs et complémentaires. La vie en communauté qui la caractérise, avant d'être structurées sur des relations affectives, se fonde sur l'activité commune et par conséquent sur le respect et le partage de règles sociales. Il s'agit d'un contexte où les expériences de l'enfant se multiplient en vertu du fait que l'enfant peut rencontrer différents types de partenaires et apprendre à construire, tester et maintenir différents types de relations. En outre, la crèche se présente comme un système social complexe dans lequel le petit est confronté à des manières d'agir qui diffèrent de celles qu'il vit en famille. La crèche peut être considérée comme un carrefour de styles éducatifs, porté chacun de façon implicite dans la manière d'agir de chaque enfant. En effet, jusqu'à la rentrée en crèche, les pratiques, les habitudes et les règles que les enfants adoptent en famille, restent les seules modèles de référence. Au cours des interactions en crèche, ces styles familiaux se confrontent avec ceux des autres et ceux propres à l'institution. Pour la poursuite des interactions il devient nécessaire d'arriver à des compromis et de définir de nouvelles façons d'agir qui soient communes. Toutefois les deux systèmes ne sont pas

indépendants ni imperméables: ils participent, à différents titres, au développement éducatif des mêmes enfants.

L'étude des interactions en crèche, entre enfants et avec les adultes, nous garantit un accès privilégié au travail de mise en question et de redéfinition des manières de faire et de concevoir le monde qui se réalise en crèche, en plus de nous permettre, même si de façon indirecte, de saisir les différents styles de comportements que les enfants structurent dans d'autres contextes, notamment familial.

Choix des modalités d'observation

Les observations au sein du secteur universitaire de l'EVE ont été menées sur deux semaines (novembre-décembre 2005), le but étant de suivre les enfants durant toute la journée pendant une période intense et continue. Ces observations ont été récoltées avec deux types d'outils: un journal de bord et une trentaine d'heures de vidéos ont été produits. Ces genres d'observations complémentaires répondaient à deux types de choix et d'exigences. En particulier, les notes étaient censées recueillir des informations non directement visibles à la caméra, par exemple ce qui se passait dans la salle d'à côté. Elles ont permis également d'annoter des remarques générales sur l'organisation ou la gestion de la structure ainsi que des impressions instantanées ou des intuitions venant de notre insertion dans la situation. Le but était de multiplier les regards et d'enrichir les images filmées, de garder une trace de la richesse et de la complexité du phénomène. Nous avons considéré précieuse cette connaissance émique, venant souvent aussi de la récolte des témoignages ou des commentaires des protagonistes de la scène, dont le but était de nous guider, de rendre accessibles les logiques régissant l'organisation de la vie de l'institution, autrement insaisissables. Pouvoir garder ces notes séparées de l'image constituée, à nos yeux, un avantage important. L'enregistrement vidéo s'est avéré indispensable pour filmer l'ensemble de la situation ainsi que son développement tout au long de la journée. La vidéo offre l'avantage de pouvoir visionner ce qui se passe sur le terrain un nombre indéfini de fois pour déceler des détails autrement inaperçus, analyser en profondeur les processus et reconstruire leur micro-genèse *a posteriori*.

Les enfants

C'est le groupe "des grands", qui a retenu l'attention, une quarantaine d'enfants environ, d'âges compris entre 18 mois et 4 ans. Ils ont été suivis au fil des activités proposées pendant la journée et à des moments plus routiniers (repas, goûter, sieste). L'intérêt porte sur les situations d'interaction (entre enfants et avec l'adulte) plutôt que sur l'enfant isolé.

Les enfants ont été observés et filmés dans leurs activités quotidiennes et naturelles, sans qu'aucune intervention, ni aucun changement ne soient apportés à ces conditions naturelles si ce n'est indirectement par la présence de la chercheuse et celle de la caméra. Celles-ci ont été introduites en expliquant aux enfants qu'un adulte venait voir ce qu'ils faisaient à la crèche, comment ils jouaient et passaient leur journée.

Unités d'analyse

Au niveau de l'observation, le choix s'est porté sur les pratiques quotidiennes des enfants en crèche. Le but était de reconstruire les pratiques "normales", conventionnelles de la gestion des objets (leur attribution exclusive à une personne ou à la communauté, leur disposition au partage ou au prêt) à partir des conflits spontanés surgissant autour du partage des jouets ou des autres objets présents dans le contexte. L'hypothèse de départ est que l'enfant construit sa façon de penser et d'agir à partir des routines structurant son quotidien, fruit de l'organisation et des choix éducatifs des adultes. Ce point de vue est applicable aussi à sa manière de concevoir des objets comme étant à lui ou aux autres. Par la participation à ce contexte, l'enfant assimile ces pratiques; par leur mise en

question lors des violations des règles ou des conflits, il les intériorise. Les interactions avec les pairs et d'autres adultes que les parents, dans un contexte qui est familier, permettent à l'enfant des renégociations d'appartenances et une redéfinition dynamique et continue permettant la personnalisation de ces pratiques.

Pour essayer de comprendre comment se définit dans le quotidien l'attachement d'un sujet à un objet, l'importance de ce lien pour le développement social et personnel de l'enfant, les processus et les contextes dans lesquels il se structure, les données ont été analysées en portant systématiquement l'attention sur les aspects suivants:

- Les pratiques ordinaires (qui a quoi et dans quelle situation) et les routines de distribution et gestion des objets à disposition
- les tensions, incompréhension et conflits entre enfants remettant en question les façons ordinaires (conventionnelles) de faire et dire ainsi que de penser la relation sujet-autres-objets.
- la résolution de ces moments de rupture entre enfants, sans ou avec intervention de l'adulte, permettant de continuer à interagir et de construire une perspective commune.
- les conséquences de ces conflits et de leurs éventuelles modalités de résolution sur les activités et interactions successives.

Notre unité d'analyse est constituée par le conflit entre enfants dû à la difficulté de partager un objet. Cette unité va permettre de reconstruire ou retrouver les conditions préalables aux conflits (les routines, les habitudes, les règles en vigueur, en train d'être violées ou remises en question) et de creuser au cœur des processus par lesquels les enfants acceptent, adoptent, s'adaptent ou s'approprient de ces modalités d'action, tout en les interprétant et les recréant. Par cette négociation, est mis en évidence le travail d'appropriation et personnalisation des règles sociales par l'enfant, lui permettant à la fois de participer à la vie sociale en y contribuant et de construire sa personne, sa relation avec les autres et sa façon d'agir.

Premiers résultats

La recherche étant encore en cours, voici présentés ici quelques résultats.

La description du déroulement de la journée en crèche a permis de mettre en lumière que des règles de partage ou d'exclusivité, d'accessibilité ou d'inaccessibilité, de gestion et de distribution des objets, érigées par les éducateurs, sont à la base de la construction des pratiques de propriété. Elles sont inscrites dans les pratiques quotidiennes, c'est-à-dire dans la façon de dire, de faire, d'aménager les espaces, de disposer les objets, d'encadrer les activités. Ces différentes façon de structurer l'expérience quotidienne de l'enfant lui montrent et apprennent plus ou moins explicitement ce qu'il peut atteindre, à quel moment, dans quel contexte et pour quel but.

La possibilité d'obtenir un objet, le droit d'une disposition privilégiée et d'une proximité reconnue et stable, semble constituer une des conditions fondamentales pour la définition d'un attachement de l'enfant à certains objets, se chargeant d'une signification particulière pour lui et pour son entourage, c'est-à-dire pour la construction d'un sentiment de propriété.

Comment les adultes organisent la circulation des objets en crèche.

Les pratiques de propriété seraient co-construites dans l'interaction entre adultes et enfants et entre pairs dans les situations de vie quotidienne.

Les observations montrent que les adultes apprennent aux enfants qu'il est utile et possible de posséder des objets, avant même de les partager. Ils leur montrent que

certaines objets (ou catégories d'objets) sont attribués à une personne (ou groupe de personnes) sous la forme d'une association constante, exclusive ou privilégiée.

Ces associations stables, par exemple les jouets, les biberons, les doudous pour les enfants, et les stylos, les couteaux et les voitures pour les adultes, sont conventionnelles, définies ensemble au cours des activités quotidiennes et donc reconnues et partagées. Elles ne se fondent pas seulement sur un critère d'usage-utilité, tout en partant souvent de cela, mais aussi sur des raisons émotionnelles, liées à l'expérience ou à l'histoire individuelle.

Un jouet peut en effet être "à tous les enfants de la crèche" parce qu'il sert à l'intérieur de la crèche pour animer l'activité ludique de chaque petit. Mais il peut également être à un enfant en particulier. Nous entendons dire couramment par les enfants et par les éducatrices:

"C'est à A. et pas aux autres car c'est sa maman qui lui a donné" ou "parce qu'il en a besoin pour ne pas être triste".

Les adultes attribuent les objets aux personnes de façon explicite ou implicite. Dans ce dernier cas elle est faite au travers des pratiques d'usage et de l'organisation spatiale du monde dans lequel l'enfant est introduit.¹

Les adultes montrent aux enfants qu'à chaque objet correspond un utilisateur spécifique, que certains objets peuvent être donnés toujours aux mêmes personnes dans les mêmes contextes d'activité, que des objets doivent être demandés alors que d'autres sont automatiquement à disposition de tous. Ils montrent encore dans cette assignation qu'il en va d'un droit décisionnel sur l'objet, d'une possibilité de gestion plus ou moins partagée, d'un droit d'exclusivité ou d'une obligation de partage, voire même d'une forme de responsabilité. Ceci est réalisé en structurant les pratiques et les expériences quotidiennes des enfants à travers l'aménagement et l'organisation des espaces ainsi que par la structuration d'un système de routines et de règles en leur sein. Le cas du vestiaire nous a paru un exemple évident pour montrer comment l'exclusion, la limitation, la prescription ou l'attribution personnelle des objets à un sujet peuvent s'inscrire dans les pratiques et dans l'agencement de l'environnement prédisposés par l'adulte et par lequel tout un rapport au vécu de l'enfant s'organise:

Le vestiaire est situé à l'entrée, fermé par deux portes, une donnant à l'extérieur et l'autre sur le couloir d'accès aux différentes salles d'activité de la crèche. A l'intérieur des bancs avec des files de crochets et de petits paniers portant le nom de chaque enfant et une étiquette ou une photo sont disposés, le long des murs, permettant à l'enfant de retrouver sa place. La double désignation, par le nom et par une image, signale clairement la répartition des places aux adultes et aux enfants de la crèche. Chacun a sa propre place, où aller déposer tous ses affaires personnelles au moment de l'arrivée, où

¹ L'espace crèche est organisé en différentes salles destinées à différents usages et usagers. La première grande répartition des espaces est faite entre endroits destinés aux différents membres de l'équipe (direction, salle de réunion, couloir-vestiaire pour le personnel etc.) et ceux pour les enfants. Une ultérieure distribution des espaces caractérisant cette crèche correspond à la division par groupe des enfants selon l'âge et leurs activités. Le groupe des "petits" (entre 4 et 12 mois environ) occupe une partie de la structure différente que celle des "grands" (1-4 ans) et ceux derniers sont ultérieurement séparés en plus petits groupes sur la base du nombre, des activités proposées, selon les moments de la journée (réunions ou jeu libre) et celles dirigées, organisées au jour par jour. La destination des différents "coins" de la crèche change aussi en fonction des activités abritées: nous comptons des espaces de passage tels que le vestiaire, les couloirs et d'autres d'activités, comme la salle à sieste, à manger, les salles pour les activités dirigées, l'atelier, la salle d'eau, et enfin des pièces de service comme les toilettes, la cuisine, la salle de réunion, le bureau de la directrice, la salle des éducatrices, etc. Dans chacun de ces espaces, défini à la fois par l'activité spécifique qu'y est menée et par le groupe particulier qui en dispose, les objets occupent des places spécifiques. Ils sont par terre ou à hauteur d'enfant s'il s'agit de jouets à disposition, rangés ou enfermés s'ils sont temporairement ou continuellement indisponibles (c'est le cas respectivement du matériel destiné aux activités dirigées ou des objets destinés exclusivement aux éducatrices). Le lieu de rangement n'est pas non plus indifférent. Il existe par exemple tout un système de boîtes, paniers et bulles pour ranger les objets strictement considérés à l'enfant (boîtes ou vestiaire pour les affaires personnelles, paniers-doudou dans le couloir d'accès aux salles d'activités, bulles positionnées en haut au seuil des salles d'activités pour les jouets provenant de la maison) alors que les objets de la crèche sont plutôt rangés dans les armoires, les tiroirs ou d'autres types de boîtes et paniers.

laisser les jouets de la maison, où retrouver ses pantoufles, où laisser des messages aux parents, où placer momentanément ce qui doit partir avec l'enfant, à la maison, le soir.

Cet endroit se présente comme une sorte de zone intermédiaire, pour les routines qu'il abrite, comme un lieu de transition entre la vie en crèche et celle hors crèche, notamment familiale. L'organisation physique du vestiaire (sa position, la disposition et l'attribution des objets à l'intérieur) fournit des repères rassurants à l'enfant en train de vivre la transition entre ces deux contextes. Une place pour chacun, un crochet individualisé et un petit contenant sont prévus à ce but mais font aussi office de filtre. Ils se vident de pantoufles et d'autres objets déposés le jour avant, servant à l'enfant pendant sa journée en crèche. En même temps, ils se remplissent de tous les objets que l'enfant amène de chez lui mais dont il n'a pas besoin en crèche (gants, bonnet, écharpe, manteaux et pulls, sac) ainsi que d'autres accessoires tels que les jouets, les livres, etc.

Si certains objets se trouvent au vestiaire ou dans les salles d'activités ce n'est pas qu'une simple question de commodité. Le vestiaire fait l'objet d'un système de règles assez strictes et bien explicites, qui règlementent cette transition. Tout ce qui vient de la maison, surtout les jouets, les livres et d'autres accessoires, ne peut pas passer avec l'enfant dans les lieux de vie de la crèche. De la même façon, en sens inverse, les jouets de la crèche ne peuvent pas sortir avec l'enfant hors de la crèche. Ces boîtes et paniers placés au vestiaire, mais aussi disponibles à d'autres endroits stratégiques au fur et à mesure qu'on s'approche des salles d'activité, sont disposés de façon à rendre applicables et à rappeler ces règles.

Pourtant d'autres objets (doudous, loettes, pattes, par exemple), associés à l'enfant mais de façon différente, échappent à ces filtres et sont soumis à d'autres règles qui admettent et limitent, toujours par le moyen de contenants, leur disponibilité à l'enfant au sein de la crèche pendant les activités dirigées.

Les préparatifs de déshabillage et d'habillage, dont nous avons été témoins, se répètent comme des rituels de séparation (et ensuite de réinsertion) autant de la famille que de la crèche, selon la direction du déplacement de l'enfant. En fonction du niveau d'attribution à la personne et aux besoins de l'enfant, les objets qui l'accompagnent sont plus au moins séparés de lui. Ils sont toutefois rassemblés et déposés dans un lieu fixe et privé qui lui est aussi attribué. Cette pratique rend reconnaissable tout ce qui appartient à l'enfant, autant pour lui que pour les autres membres de la communauté dans laquelle il entre. En plus, elle définit le degré de liberté dans la gestion de l'objet de la part de l'enfant, en intervenant sur le sens de cette attribution. En effet, tout les objets considérés davantage liés au bien-être physique et émotionnel de l'enfant sont étiquetés comme personnels et subissent moins de restrictions au niveau de l'accès pour l'enfant.

Mais le système d'attribution d'objets aux personnes peut se faire encore plus implicitement, par exemple par la distribution et la disposition des objets dans l'espace. Ceci marquerait les objets en pointant certains d'entre eux comme utilisables (pour une activité spécifique), d'autres comme disponibles (pour toute personne et toute sorte d'activité) et d'autres encore comme appropriables (destinés exclusivement à sa propre personne).

Par exemple nous avons remarqué que:

Dans les salles tout n'est pas disponible pour tout le monde. Tout d'abord les différentes salles de la crèche ne sont pas équivalentes. Il y a les salles d'activités pour le groupe des petits et celles pour les groupes des grands, celles pour les activités libres, celles pour les activités structurées, celles pour les repas, celles pour la sieste, celles pour les éducatrices, celle pour la directrice.

Cette répartition destine de façon implicite la présence de chacun à tel endroit plutôt qu'à un autre.

Dans l'organisation de chaque salle il existe des objets comme la dinette, les coussins, quelques livres ou peluches qui sont automatiquement à disposition et d'autres comme les tissus pour déguisement, les briques en cartons, qui doivent être demandés aux éducateurs, ou d'autres encore comme des balles de tennis, des rouleaux en cartons, des seaux, normalement enfermés dans des placards et sortis à l'occasion d'activités dirigées. D'autres objets sont rangés complètement hors de la portée des enfants, pour qu'ils ne puissent pas les atteindre ou pour marquer l'usage exclusif des maîtresses. C'est le cas du téléphone, du tableau à loquettes, des cahiers pour le suivi des enfants, et de beaucoup d'autres objets.

Mais les adultes attribuent aussi de façon explicite les objets aux enfants présents, par des manières d'agir comme l'étiquetage

Les boîtes au vestiaire ainsi que les paniers de sieste, vouées à contenir les affaires indispensables (ou qui ne servent plus) à l'enfant pour l'activité qui va suivre (i.e. nous y voyons une petite couverture pour le dodo, mais aussi les chaussettes, le pantalon ou les autres habits que l'enfant a enlevé pendant la sieste), portent sur une étiquette le nom de l'enfant mais aussi une photo ou une image symbole, permettant non seulement à l'adulte mais aussi à l'enfant de reconnaître le contenant qui lui est attribué.

Ceci peut aussi s'opérer verbalement

"Ceci est à lui, tu peux pas le prendre comme ça, il faut pas tirer les objets des mains de tes copains, mais tu peux lui demander s'il veut te montrer ou te prêter"

Règles de disponibilité et relation d'appartenance

Le système de règles appliqué aux objets, contraignant ou favorisant le droit de disponibilité et de décision qu'a l'enfant sur les différentes choses qui l'entourent ainsi que la présence de contenants individuels voués à contenir les affaires de chaque enfant, participent au processus de construction du sentiment de propriété/appartenance. Une subtile différenciation dans les typologies d'objets est négociée sur la base de ces règles et du type d'association plus au moins stable entre enfant et objet.

En crèche nous entendons sans cesse parler de 2 types d'objets considérés comme différents: "objets de la maison" et "objets de la crèche". Les premiers concernent tout ce qui provient du contexte familial des enfants, dès jouets, aux vêtements, aux accessoires. Ils sont, à leur tour, distingués en "jouets" de la maison, par opposition aux jouets de la crèche, et en "objets personnels" de l'enfant. Cette gamme hétérogène de choses (jouets et affaires personnelles) est considérée comme appartenant à l'enfant par le simple fait de venir de son lieu de vie familial. Elles sont à la fois dites "de l'enfant" et réglementées à l'intérieur de la crèche comme si elles étaient propriété spécifique de l'enfant, même si elles sont parfois, de fait, celles d'un frère, ou de ses parents (i.e. un livre, un jouet, un sac, un foulard, etc.).

En crèche, la provenance familiale de l'objet constitue la preuve d'une appartenance indiscutable.

Nous entendons dire souvent dans les discours entre enfants: "c'est à moi, je l'ai pris à la maison" ou "c'est à lui, il vient de sa maison", "c'est ta maman qui te l'a donné ce matin à la maison?"

Une autre différenciation est faite entre jouet et objet personnel. Une éducatrice nous explique clairement :

"Le jouet est un objet fait pour l'activité ludique, qu'il soit à la crèche ou à la maison; les livres en font partie. L'objet personnel est destiné à d'autres usages. Par exemple les pantoufles, les habits, les couvertures à la sieste, les paniers individuels au vestiaire, les brosses à dents servent à l'enfant dans son quotidien. Ils sont des objets personnels mais à titre différent des jouets de l'enfant".

Selon les adultes, l'usage régulier d'un objet, par une seule personne, ne suffit pas par lui tout seul à déterminer un droit de propriété. C'est la personnalisation de cet usage qui qualifie de façon plus spécifique, aux yeux d'un adulte, une propriété. La même éducatrice nous dit:

"Je ne dirais pas que les habits et les autres affaires personnelles en tant que tels sont des propriétés pour l'enfant, ça serait plutôt un doudou, une lolette [...] quelque chose dont l'enfant a besoin pour se sentir bien..."

Les affaires personnelles servent à l'enfant, ainsi qu'aux adultes qui s'occupent de lui, pour accomplir une action quotidienne liée aux soins de sa personne. Leur usage est fonctionnel. Même si leur attribution à une personne est constante, ils demeurent interchangeables: un autre objet semblable, permettant d'accomplir la même tâche, pourrait en prendre la place et être également qualifié de personnel. Il se réfère à la personne pour l'usage régulier qu'elle en fait.

Les doudous, les *lolettes* et d'autres objets de ce type sont considérés comme des objets propres à l'enfant, mais avec un statut différent des affaires personnelles. Ils sont soumis à un usage, mais il ne s'agit ni d'un usage ludique ni de soins. Il semble donc exister plusieurs classes d'objets propres, associés différemment à la personne en fonction des besoins auxquels ils répondent.

L'objet-transitionnel est plutôt reconduit à un besoin affectif de l'enfant : se consoler, se rassurer, se renfermer dans une bulle, s'accompagner. Une relation affective unique semble lier le sujet à des objets considérés comme siens. Pour autant, ils ne sont pas interchangeables avec un autre objet, ayant la même fonction. Une éducatrice nous explique:

"Le doudou c'est l'objet propre à l'enfant, avec l'odeur... c'est rassurant et... c'est vrai qu'à partir du moment où il joue avec c'est plus... ce n'est plus son objet rassurant [...] c'était difficile de se dire quand... quand est-ce qu'il joue avec? quand est-ce qu'il en a besoin? [...]"

Alors que les jouets de la maison... les enfants n'en ont pas besoin, ils ont juste envie de... jouer. [...] Certains, comme M., lui... lui on a vraiment vu qu'il était très attaché à son livre, qu'il voulait dormir avec son livre, donc c'était son objet transitionnel du jour.

Des règles et pratiques d'usage créent différentes typologies d'objets. Celles-ci sont à leur tour soumises à des systèmes de règles spécifiques qui ont, en même temps, la fonction de définir, partager, garder et protéger le sens et le statut de chaque objet dans la pratique quotidienne. Lors de nos observations nous avons relevé une série de règles concernant différemment les objets dont les enfants disposent. Nous en reportons quelques unes:

- *Les jouets venant de la maison ne peuvent pas entrer à la crèche. Ils restent au vestiaire ou posés dans les bulles sur le seuil des salles d'activité à l'arrivée des enfants.*
- *Les jouets de la crèche sont à partager. Ils sont à disposition de tous les enfants pour animer leur activité ludique (fonctionnelle au développement personnel et social de l'enfant). Les enfants doivent se les prêter, se les échanger, les demander,*

attendre leur tour pour les avoir, ne pas se les arracher des mains. Ils ne peuvent pas les prendre à la maison.

- *Les affaires personnelles, la plupart des fois viennent de la maison, mais peuvent aussi être assignés régulièrement par les professionnels aux enfants pour individualiser leurs soins (brosses à dent, places à table ou au vestiaire, paniers dodo, petites couvertures). Elles ne sont pas faites pour jouer, ne doivent pas être prêtées ni échangées. Elles ne sont normalement pas prises à la maison, sauf dans certains cas à la fin de l'année, car nécessaires à la vie de l'enfant en crèche.*
- *Les doudous, les lolettes, les pattes etc. transitent entre la maison et la crèche (et vice versa) en accompagnant le plus possible l'enfant. Ils ne sont pas fait pour jouer, l'enfant n'a pas à les partager avec ses camarades. Les éducatrices peuvent demander aux enfants de s'en séparer seulement à certains moments, pour des raisons d'hygiène (à table), pour éviter de les perdre (en promenade) ou lors d'activités demandant l'attention et la participation active de l'enfant à la vie collective (réunions, activités structurées). Il doit être à portée de main pour l'enfant pouvant le réclamer en cas de besoin. Il faut absolument éviter de le perdre.*

Pourquoi les adultes attribuent des choses personnelles aux enfants?

Les parents et les éducateurs attribuent des objets aux enfants de façon plus au moins régulière et stable pour organiser la vie et l'activité de chaque membre de la communauté (famille, crèche, etc.). La répartition des biens à disposition et leur localisation dans l'espace permettrait de prédisposer, de définir et délimiter la place de l'enfant au sein de la communauté à laquelle il appartient, les limites de ses actions et ses marges de liberté. Attribuer toujours le même objet à la même personne permet en même temps de personnaliser le traitement de l'enfant. Quand les adultes donnent un objet à un petit en excluant l'accès de l'autre ainsi que le droit de décision d'autrui sur cet objet, cet acte permet de distinguer l'enfant destinataire parmi d'autres sujets, de le considérer séparé d'autrui, de le considérer une personne en soi, reconnue dans sa spécificité. En plus le fait que l'objet propriété ne soit pas soumis au partage (mais plutôt considéré au service de la personne au singulier) contribue à séparer le sujet des autres. C'est d'ailleurs ce qui se passe quand les éducateurs mettent, par le moyen d'étiquettes, le nom de l'enfant sur ce qui lui est destiné, ou lui est attribué pour accompagner son activité régulière. Pratiquement, ce rituel d'étiquetage répond à l'exigence de ne pas mélanger les objets qui encombrant la crèche, d'assurer à l'enfant la possibilité de reprendre à la maison ce qu'il a amené le matin et d'avoir toujours à sa disposition, en cas de besoin, ses affaires personnelles.

L'attribution d'une propriété à un sujet est aussi une pratique sociale qui prend du sens dans un contexte de relations sociales et d'activités communes. L'institution d'une sorte de trousseau qui accompagne l'enfant dans son contexte de vie le rend reconnaissable aux yeux de tout le monde et l'indique comme un individu à part, séparé et différencié des autres, avec sa propre valeur ainsi que ses propres qualités et exigences. Les pratiques adultes d'étiquetage instituant l'attribution d'objets, concrétisent et officialisent cette activité d'individualisation et de personnalisation de l'enfant. Les adultes semblent donc définir des objets comme étant propres à l'enfant pour individualiser et personnaliser son traitement autant du point de vue physique (soin de son corps et individualisation des pratiques quotidiennes) que du point de vue psychologique (soin de la personne du point de vue émotionnel et identitaire).

Mais l'objet-propriété n'a pas seulement la fonction de séparer, de définir les frontières physiques et psychologiques entre l'enfant et les autres. L'objet est donné à l'enfant pour qu'il le garde dans le but aussi de construire un lien avec lui, de construire une relation, de la symboliser et la cristalliser dans un objet pour qu'elle perdure.

Nous remarquons souvent des enfants tendre leurs objets propres aux autres en acte d'invitation, pour accrocher le regard de quelqu'un et lui signifier l'intention d'entrer en relation avec lui, commencer un jeu ou juste une communication.

Le cas des cadeaux préparés par exemple dans le cadre d'un bricolage ou à l'occasion d'une fête, ainsi que l'attribution par les parents d'un doudou à l'enfant, pour lui rappeler leur présence et leur amour quand ils ne sont pas là, sont l'emblème de cette fonction de l'objet donné et gardé au plus près de soi pour relier des personnes au delà du temps et des contextes.

Les processus d'appropriation des enfants

Dans tout cet univers de choses données et refusées, disponibles ou mises de côté, ou encore attribuées de façon stable et régulière, seul un nombre restreint devient une propriété pour l'enfant. Le système de routines, de règles structurant l'expérience quotidienne de l'enfant, l'organisation des espaces et de leur aménagement, véhiculant la façon de faire, de dire et de penser les objets et leurs rapports possibles aux sujets, montrent que l'adulte intervient de façon importante mais pas déterminante et irréversible, sur le sens que les enfants vont donner à ces mêmes objets. En effet, les enfants interprètent et reproduisent de manière créative ces systèmes de relations sujet-objets et leur fonctions. Ainsi le processus d'appropriation des objets ne consiste pas simplement à internaliser les façons de faire, rendues pertinentes par l'activité de l'adulte. L'enfant ne perçoit pas toujours comme étant "à lui" les objets qu'on lui attribue et, inversement, peut vouloir prendre possession d'objets qui ne lui sont pas destinés. L'enfant peut refuser un objet proposé par ses parents pour faire office de doudou, et en adopter un autre, qu'ils n'avaient pas considéré comme un doudou possible.

L'enfant n'apprend pas comment, pourquoi et de quoi prendre possession simplement par la participation passive au monde structuré par les adultes. Il participe activement à sa définition et devient capable de choisir, négocier ou même imposer ses prises de possession.

C'est par la violation des règles, la rupture de l'ordre conventionnel fixé par les routines, les normes et les habitudes que l'enfant arrive à prendre ce rôle actif de constructeur de ses propres possessions.

Un enfant garde un objet dans ses mains toute la journée pour éviter que d'autres y jouent ou même le touchent. Des enfants et parfois les éducatrices le laissent faire en consentant implicitement à cette prise de possession provisoire. Tout d'un coup un camarade n'est pas d'accord et essaie de lui prendre. Le premier refuse et crie: "c'est à moi!". Suite à la petite bagarre l'éducatrice intervient en rendant le jouet au premier et en expliquant au deuxième: "Il était en train de jouer en premier, tu peux lui demander s'il te prête, mais pas lui arracher des mains comme ça!". Le camarade repart, attiré par un autre jouet, et l'enfant met en cachette le petit objet de la crèche dans sa poche pour le soustraire à regard des autres et, finalement, réussir à le ramener à la maison.

C'est aussi très fréquent de remarquer des enfants prendre possession de nouveaux objets par la mise en scène de rituels.

V. arrive serrant dans ses bras un doudou "Monsieur le Chat", il le garde collé à sa poitrine même lors des jeux avec les copains. Il ne le laisse prendre à personne. Il le surveille d'un œil, s'il l'a momentanément déposé dans un coin bien tranquille. Il va le

chercher à chaque fois qu'il passe d'un jeu à l'autre, d'une relation à l'autre, d'une salle à l'autre. Au début de la réunion il le prend d'une main et le frotte sur son visage en suçant le pouce de l'autre main. Il semble se renfermer dans une bulle qui lui permet de trouver son calme, mais il semble aussi loin des camarades pourtant tous rapprochés, assis par terre en rond. L'éducatrice lui demande de le mettre derrière son dos pour avoir son attention et le pousser à participer à ce moment de réunion. L'enfant refuse et commence à pleurer. Il regarde la caméra d'un œil craintif et cherche de sa main le doudou. Un moment de négociation avec l'éducatrice commence: "Je sais que c'est ton doudou" lui dit l'éducatrice "mais à la réunion on ne peut pas l'avoir, c'est la règle et tu sais bien". V. pleure. "Regarde V.!" et l'éducatrice l'appelle en se retournant vers un camarade de V. " Z., tu me donnes ta lolette?" Z. lui donne; un autre enfant fais écho "Donnée!" "Oui elle me l'a donnée!", souligne l'éducatrice. V. reste inconsolable. " Je te le redonne après M. Chat!" L'enfant continue de pleurer. "Voilà, tu peux le mettre derrière ton dos si tu veux". [...] La réunion finie V. va vite chercher son doudou le serre contre soi et pousse un petit cri de joie.

Prendre à la maison, garder en contact rapproché avec son corps, dormir avec, apposer son nom sur un objet par le moyen d'une étiquette, représentent autant de manières, de marquer un objet comme étant à eux. Ce genre de pratiques consiste à réduire de plus en plus les distances entre l'objet et la personne jusqu'au moment où l'objet est presque transporté de l'espace social à une sphère intime. C'est comme si, par cette proximité constante à un moment donné cet objet devenait une partie constitutive et inséparable de la personne. Ce passage symbolique est réalisé par étapes et à travers des comportements typiques tels que le fait de réclamer l'exclusivité de l'objet et donc d'exclure la proximité d'autrui, de le cacher même au regard de l'autre, de le garder à contact immédiat avec son corps (ses mains, ses poches, ses habits, ses bras, son cœur, son nez, sa bouche), de le personnaliser en lui imprimant les traces de sa présence, par exemple en l'imprégnant de son odeur ou en modifiant son aspect, sa forme, à travers la manipulation constante. La répétition du rituel permet à l'enfant de créer un lien strict et stable entre la personne et l'objet et d'obtenir la reconnaissance et donc la ratification de l'autre sur l'existence et la signification de ce lien. Elle a aussi la fonction de garder ce lien dans le temps. Il faut toutefois remarquer que le rituel n'est pas rigide et ne rend, par conséquence, pas interchangeable ce rapport de proximité symbolique de l'objet à une personne.

L'objet-propriété élargit et développe donc les fonctions de l'objet transitionnel en investissant d'autres objets, devenant une sorte de compagnon pour l'enfant, une présence rassurante et symbolique, partageant les moments importants de sa vie et l'aidant à:

- Faire face aux petites et grandes transitions du quotidien
- Se démarquer et distinguer des autres.
- Construire et garder des relations importantes
- Renouer ses expériences et témoigner d'une continuité du vécu personnel

Le rôle des conflits entre camarades.

Si, par les rituels, l'enfant négocie ses prises de possession de façon assez démocratique, les conflits à l'occasion d'une convoitise du même objet témoignent d'une autre manière de construire activement le sens d'appartenance de certaines choses.

Nos observations révèlent trois différentes conditions lors desquelles ces conflits éclatent:

- un (ou plusieurs) enfant impliqué dans la dispute n'est pas au courant de l'assignation d'un objet à quelqu'un d'autre. Un exemple typique de ces situations est représenté par l'enfant qui voit un jouet trainer et ne sait pas que c'est le jouet que son camarade a pris de chez lui.
- les aires de jeux des enfants se chevauchent. C'est le cas typique et très fréquent d'un enfant qui joue avec un jouet mais qui le laisse momentanément de côté pour enrichir ou varier son activité grâce à un deuxième jouet. Cet objet semblant disponible, alors qu'il a été juste laissé de côté à l'insu des autres, est pris par un autre enfant également en train de jouer et de varier son activité. L'objet se retrouve donc en même temps dans l'aire de jeu de deux enfants différents et devient objet de contentieux.
- l'enfant défie volontairement un de ses camarades en lui "volant" un objet reconnu comme le sien, pour mettre en discussion une règle et imposer sa volonté par la force.

La résolution de ces conflits entre pairs afin de pouvoir continuer l'activité ludique ou de garder les relations entre camarades, devient l'occasion pour renégocier la valeur de la règle, des frontières personnelles, des légitimités d'action et de la signification que certains objets peuvent avoir pour chacun.

Apprendre à partager

Les situations de conflits entre enfants sont aussi l'occasion pour les éducatrices d'intervenir directement et deviennent le prétexte d'une activité explicite d'éducation au partage.

Nous avons constaté que les disputes entre enfants sont d'autant plus fréquentes que les enfants ne maîtrisent pas le langage verbal. Cela explique pourquoi une des manières la plus recourante que les éducatrices emploient pour intervenir consiste à aider les enfants à exprimer verbalement la raison du conflit et à formuler des demandes de prêt. Plus précisément l'enfant est invité à suspendre le geste, à passer d'une résolution physique et violente de l'opposition avec ses camarades à une négociation verbale.

"Tu ne peux pas prendre comme ça, surtout s'il est en train de jouer en premier. Il faut que tu lui demandes s'il est d'accord de te le prêter un moment."

La prise en considération de l'état d'âme des camarades, le respect de leurs sentiments et de leur activité est aussi à la base de l'éducation au partage.

Deux enfants crient, l'un pousse l'autre par terre et lui arrache un jouet des mains. L'éducatrice attirée par les cris s'approche pour intervenir: "Regarde ton copain maintenant. Tu vois, il n'est pas content, tu lui as pris le train avec lequel il jouait et maintenant il pleure. Tu serais d'accord toi, que lui il vienne et te tire des mains un jouet et puis te pousse? Non, je ne crois pas. Alors si tu as envie de jouer aussi avec ce train tu dois lui demander et pas le prendre comme tu viens de faire. T'es d'accord?"

L'éducation plus explicite au partage se fait en faisant découvrir aux enfants leurs gains à se prêter les jouets, à les échanger, à attendre leur tour. Cet apprentissage est rendu compliqué par la difficulté des enfants à prendre la perspective de l'autre, à formuler verbalement leur demandes, à repousser dans le temps la satisfaction de leur désirs et de leur envie.

Mais une partie importante dans la difficulté à résoudre ces problèmes de partage est aussi due à la signification, pas toujours prise en considération ni connue, que l'enfant attribue à l'objet qu'il réclame. Si ce qu'on lui demande c'est de céder le moyen de son

activité ludique, en faveur du jeu de son copain, il demeure difficile d'accepter un sacrifice pareil.

Il s'avère qu'un objet peut être utilisé par un enfant pour se rassurer, pour se définir face aux camarades ou encore pour construire et protéger des espace de jeu avec des copains. L'objet n'est plus simplement un jouet dont la finalité est de stimuler l'activité ludique mais il pourrait être investi d'une fonction émotionnelle, identitaire ou sociale comme dans le cas d'une propriété. Demander à un enfant de se priver de ce type d'objet au moment où ces processus se développent signifie intervenir sur ces dynamiques, sans s'en rendre compte. L'objet peut avoir pour la personne une valeur qui dépasse celle conventionnelle, peut impliquer des processus de définition identitaire, d'autorégulation comme nous l'avons vu pour les objets que les enfants considèrent propres.

L'objet reste non-partageable en soi à majeure raison si sa cession implique l'interruption de son activité de jeu ou d'un processus de construction personnelle et sociale. Ce que l'enfant peut effectivement apprendre à partage n'est pas l'objet en soi mais l'activité de jeu. Si le jouet n'est pas objet d'attention en soi, moyen d'une activité individuelle et/ou personnelle, mais il existe comme l'instrument permettant de partager un jeu commun il se soustrait à ces dynamiques. Dans ce type de jeu, le statut de l'objet-jouet change, il soutient l'action commune, il n'en est pas le but. Ce qui est indispensable à la poursuite de cette activité est le partenaire du jeu plutôt que le jouet, qui devient au contraire un élément interchangeable. Dans ce cas, le jouet n'a plus besoin véritablement d'être partagé, l'objet du partage est l'activité de jeu elle-même, l'activité conjointe où chacun a son rôle à lui et ses objets pour le jouer. Les jouets "de la crèche", qui ne sont à personne et en même temps à tous les enfants de la crèche, restent des objets pas attribuables, leur fonction sociale étant claire, celle d'impliquer les sujets dans une activité commune. Il s'agit d'outils dont le but est celui de favoriser le partage de l'activité.

Conclusions

Les rapports de propriété, se tissant entre un sujet et un objet lors des interactions quotidiennes, semblent avoir une certaine importance dans les relations et la construction psychosociale de la personne. Nous avons voulu explorer le développement des pratiques sociales autour de la propriété là où les enfants vivent leurs premières expériences sociales, inscrits dans un contexte institutionnel engagé dans leur éducation et leur initiation civile.

Les premiers résultats de notre recherche montrent que la construction des rapports de propriété est le produit d'un processus social auquel l'enfant participe activement dès sa prime enfance. Ce processus est doublement social. D'abord, des pratiques d'attribution personnelle et d'appropriation des objets préexistent à l'enfant. Les adultes structurent l'expérience sociale des enfants en les accueillant ainsi qu'en leur apprenant à participer à un monde de pratiques sociales routinières, conventionnelles, réglées par un système de normes implicites et explicites. Ces pratiques définissent l'accessibilité des objets, leur destination, leur usage conventionnel et l'usager possible et favorisent l'attribution stable de certains objets quotidiens aux enfants pour individualiser et personnaliser leurs soins physiques et psychoaffectifs. Elles sont tout le temps adaptées par les adultes aux besoins des enfants, à leur stade de développement ainsi qu'à leurs pratiques familiales. En deuxième lieu, l'enfant n'exécute automatiquement ni s'adapte passivement aux pratiques sociales dans lesquelles il est inséré et par lesquelles il est éduqué. En participant à ces pratiques il devient capable de les négocier, de les redéfinir et de les personnaliser. Parmi la gamme des possibilités inscrites dans le système pré-structuré, élaboré par les adultes, il choisit et donne du sens à ses propres objets, crée de nouveaux

objets chéris, élabore des rituels d'appropriation personnalisés. Ce processus se déploie dans le quotidien et il est sans cesse négocié avec les partenaires relationnels.

Les adultes enseignent à posséder avant même (et plus implicitement) qu'à partager. Le sens de ces possessions est ensuite réélabore entre adultes et enfants, ainsi qu'entre enfants sans intervention adulte, lors des conflits pour le partage difficile, et des violations des normes concernant les objets communs.

La construction de la signification du partage commence par la redéfinition des conditions d'appropriation des objets communs et intervient dans les processus de définition personnelle et sociale de l'enfant au cours de son développement. Apprendre aux enfants à partager implique de les amener à considérer les objets disputés comme un outil pour partager une activité conjointe, qu'elle soit ludique ou d'autre genre, plutôt que comme un moyen pour répondre à ses besoins psychosociaux (se rassurer, se retrouver, élaborer le sens de son unité, revivre des émotions positives liées aux relations vécues, se démarquer des autres).

Bibliographie

- Berti, A.E. & Bombi, A.S. (1988) *The child's construction of economics*. New York: Cambridge U. Press
- Corsaro, W. (1985) *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Emiliani, F. (Ed.) *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci, 2002.
- Faigenbaum, G. (2005) *Children's economic experience: exchange, reciprocity and value*. Buenos Aires: LibrosEnRed.
- Fasig, L.G. (2000) *Toddler understanding of ownership: Implications for Self Concept Development*. *Social Development*, 9 (3), 370-382.
- Hay, D.F., & Ross, H.S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, 53, 105-111. 20.
- Lebovici, S. (1998) Empathie et soins. In G. Appel, A. Tardos (Eds.) *Prendre soin d'un jeune enfant. De l'empathie aux soins thérapeutiques*. Paris : Erès.
- Litt, C.J.(1986) Theories of Transitional Object Attachment: An Overview. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 383-399.
- Rochat P. (in press) *Others in Mind: Fear of rejection and the social origins of self-consciousness*.
- Schultz- Kleine, S. & Baker, S.M. (2004) *An Integrative Review of Material Possession Attachment*. *Academy of Marketing Science review*.
- Schultz- Kleine, S. ; Kleine III, R.E. & Allen, C.T. (1995) How Is Possession "Me" or "Not Me"? Characterizing Types and an Antecedent of Material Possession Attachment. *The Journal of Consumer Research*, 22 (3), 327-343.
- Shantz, U. C. (1987). Conflicts between Children. *Child Development* 58(2): 283-305.
- Singer, E., Hannikainen, M. (2002). The teacher's role in territorial conflicts of two- and three-years old children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 5-18.
- Singer E.& Haan de, D. (2007) *The social lives of young children Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Eerste Druk .
- Winnicott, D.W. (1971) *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications

Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table

Francesco Arcidiacono
Université "La Sapienza", Rome
et
Université de Neuchâtel

Abstract

This work studies the verbal conflict between parents and preadolescents, through the analysis of family interactions at dinnertime. The aim of the research is to analyze the participants' strategies in situation of conflict and to highlight the relations between parents and preadolescents in these specific situations. The data collection methodology is mainly ethnographical: videotape recordings of Italian middle class family dinners were transcribed and codified following the approach of Conversation Analysis. The results of the qualitative analysis confirm the importance of the verbal conflict in family context as a particular cultural strategy of relationships between parents and preadolescents. The data also underline the relations between different aspects of conflict and their pragmatic implications for all family members at dinnertime conversations.

Parmi les différents modèles sociolinguistiques qui étudient les interactions en contextes naturels, la *socialisation linguistique* (Ochs, 1988) a toujours considéré le langage comme un moyen de communication qui favorise les interactions discursives et comme un instrument fondamental pour la construction de l'intersubjectivité. Dans ce cadre, l'acquisition du langage est très liée au processus par lequel on devient membre compétent de la communauté sociale d'appartenance et pourtant l'étude de la socialisation linguistique comprend soit la socialisation à l'usage du langage, soit la socialisation à *travers* le langage. Ces aspects de nature sociolinguistiques ont inspiré plusieurs études sur les dimensions des activités sociales ordinaires, notamment dans le cadre de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967), de l'Analyse de la Conversation (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) et de l'Analyse du Discours (Edwards, Potter, Middleton, 1992; Antaki, 1994).

Cette recherche vise à étudier les interactions discursives naturelles dans le contexte familial. La conversation est évidemment considérée comme l'une des modalités possibles d'interaction, puisqu'elle permet la socialisation à travers la co-construction du discours, surtout en situation de conversation à table. La conversation est la pratique discursive la plus commune dans la vie quotidienne et elle n'est pas seulement un processus interpersonnel, mais aussi social (De Grada, Bonaiuto, 2002). Cette étude se focalise sur le conflit verbal entre parents et enfants préadolescents en tant que processus d'interaction asymétrique en famille (Anolli, 2002) et, en particulier, la conversation à table peut être un lieu privilégié pour l'observation des asymétries interactionnelles parmi les membres de la famille.

Les interactions conflictuelles en famille avec préadolescents: quelques notions théoriques

L'étude du conflit au début de l'adolescence est très importante surtout en ce qui concerne les relations des préadolescents avec les parents. En particulier, le conflit verbal fait partie de la vie quotidienne en famille: il est connu que le conflit verbal est un point d'intérêt dans l'étude des relations entre parents et enfants, car la famille joue un rôle central dans le développement social, cognitif et communicatif des individus (Scabini,

1995; Zani, 1997). Donc, il est nécessaire de reprendre quelques notions théoriques sur ce sujet, pour pouvoir mieux comprendre dans quel cadre à été développée cette étude.

Dans le sens commun, on parle de conflit verbal quand il y a des points de vue différents sur certains aspects de la vie, ou bien différents degrés d'investissement dans certaines situations. Dans ces situations, le langage peut jouer un rôle très important en tant qu'indicateur de puissance d'un conflit et comme un moyen de régler des relations interindividuelles. Au niveau verbal, le conflit comprend une situation de compétition pour la prise du tour de parole: si dans la conversation ordinaire le déroulement est construit sur la base du "*recipient design*" (Fasulo, Pontecorvo, 1999), en cas de conflit on a plutôt tendance à souligner des différences entre les participants.

En ce qui concerne la notion de conflit, plusieurs études visent à souligner ses dimensions positives, normales et constructives au cours de l'adolescence (Hartup, Laursen, Stewart, Eastenson, 1998) et au sein de la famille (Verhofstadt-Denève, Kienhorst, Braet, 1996; Zani, Cicognani, 1999). La littérature psychologique sur le conflit est assez centrée sur la notion-clé d'"épisode adversatif" (Eisenberg, Garvey, 1981). L'épisode adversatif est une séquence discursive (au moins de trois tours de parole) qui comprend un événement initial, une opposition (normalement sous forme de rejet ou désaccord) et une réaction à l'opposition. L'épisode adversatif se caractérise aussi par d'autres dimensions: l'«orientation» sérieuse ou non sérieuse (Garvey, Shantz, 1992) qui détermine le cadre du conflit; la «modalité» mitigée ou aggravée de construire ce cadre; le type de "clôture" (Vuchinich, 1990), comme le stand-off (c'est-à-dire l'interruption de la séquence par le changement du sujet de discours, sans résoudre le conflit), la soumission d'un des participants à l'autre, le compromis entre les participants, l'intervention d'une 3ème partie qui règle la clôture du conflit, la séparation, c'est-à-dire l'abandon de la situation ou bien du lieu d'interaction.

Dans la situation *multiparty* de conversation à table, il est important de reconnaître que la «cible» de l'opposition n'est pas seulement celui qui est directement engagé dans le conflit, mais tous les membres de la famille sont appelés à participer: il est donc intéressant de voir comment les préadolescents participent à la gestion verbale des relations familiales qui les impliquent.

1. Méthodologie

1.1. Familles participantes, procédure et instruments

Cette étude fait partie d'un projet de recherche plus large¹ qui a pour but l'observation et l'analyse des processus de socialisation en famille pendant les dîners. Les familles participantes ont reçu les informations et les instructions sur la recherche directement par les chercheurs. Pour la récolte des données, on a utilisé des vidéo-enregistrements de dîners en famille: au cours de la première visite, le chercheur a placé la caméra et a donné aux participants les instructions sur la procédure et l'utilisation des instruments. Il n'a pas été présent lors des enregistrements. Chaque famille a réalisé de 3 à 7 vidéo-enregistrements dans 1 mois: la première vidéo n'a pas été utilisée pour les buts de la recherche, parce qu'on l'a considérée comme phase de familiarisation des participants avec la caméra. Toutes les données vidéo ont été transcrites en utilisant le programme CHAT du système CHILDES (MacWhinney, 1989)². Toutes les transcriptions ont été

¹ Pour en savoir plus à propos des études sur la conversation à table des familles italiennes, cf. Pontecorvo, Arcidiacono (2007).

² Les séquences conversationnelles présentées dans cet article ont été transformées en accord avec les règles de transcription de l'Analyse de la Conversation (cf. Jefferson, 1985). Les symboles utilisés sont indiqués dans l'Annexe. Les noms réels des participants ont été changés par des noms fictifs.

révisées indépendamment par deux chercheurs avec un élevé degré d'accord sur le produit final. Ensuite les données ont été codifiées et analysées par le group de recherche. Ce travail propose l'analyse de 36 dîners de 12 familles italiennes, choisies avec les critères suivants: présence des deux parents; présence d'un enfant préadolescent de 10-11 ans (cible de la recherche)⁵; présence d'un enfant de 3-6 ans; présence d'autres enfants (condition facultative, non présente pour toutes les familles participantes). La variable «conflit verbal» a été opérationnalisée en termes d'épisode adversatif, c'est-à-dire comme une séquence de trois tours de parole (une opposition et une réaction à l'opposition qui suivent un premier tour de parole). L'unité d'analyse a été le tour de parole, défini comme énoncé d'un parlant délimité par deux points de possible transition (c'est-à-dire des points dans lesquels le passage du tour d'un parlant à l'autre est possible sans avoir une interruption).

Objectifs et hypothèses

En considérant la diffusion limitée d'études sur le conflit verbal en situation de conversation spontanée (Arcidiacono, 2007), cette recherche a un caractère d'exploration et vise à présenter certains caractères du conflit verbal à partir d'une analyse qualitative des conversations. L'objectif est de reconnaître, d'une part, les dimensions des épisodes adversatifs qui ont lieu entre parents et enfants préadolescents et, d'autre part, les rôles de problématisation et les types d'interventions linguistiques des participants aux échanges conflictuels.

Les hypothèses formulées sont les suivantes:

- dans les situations de conflit entre parents et enfants préadolescents, ce sont surtout les parents qui problématissent les enfants;
- les préadolescents s'opposent surtout aux énoncés déclaratifs plutôt qu'aux énoncés de directives des parents.

Les séquences conversationnelles: analyse qualitative du conflit verbal

Pour présenter l'analyse qualitative conduite, on utilise des extraits tirés des transcriptions des conversations lors des dîners en famille. La sélection des séquences est guidée par le concept de «catégories des participants» (Sacks, 1992), c'est-à-dire le principe selon lequel l'Analyse de la Conversation essaie d'éviter des prédictions sur les caractéristiques psychologiques et sociologiques des participants. On peut les considérer seulement si les participants eux-mêmes «*noticing, attending to, or orienting to*» ces facteurs au cours de l'interaction (Heritage, 1995, p. 396).

Pour vérifier les hypothèses de recherche, les épisodes adversatifs observés ont été codifiés selon quatre catégories, sur la base de la thématique du discours de la séquence conflictuelle. Il s'agit de situations liées aux comportements et aux règles de la famille, aux discours des adultes, aux goûts alimentaires et aux connaissances de la vie quotidienne familiale et extrafamiliale. Les séquences indiquent donc des modalités prédominantes d'expression du conflit dans la conversation à table.

a) *Comportements et règles de la famille*

La définition des règles est un élément fondamental de la vie sociale qui est souvent présent au cours des interactions à table. En effet, parents et préadolescents discutent à propos des oppositions aux règles et aux comportements qu'il faut tenir en famille: il s'agit d'éléments très importants pour les préadolescents, parce que les discussions à

propos de violation des règles représentent une possibilité de se «positionner» (Wetherell, 1998) dans la hiérarchie familiale.

Ex. 1: Refuser les implications pragmatiques des énoncés et demander des explications

Famille DEL, dîner 3; participants: mère; père; Serena (âge: 10,7 ans); Daniela (âge: 5,6 ans)

1. Père: Se[rena.
2. Serena: [un peu: PEU
3. Père: **Serena regarde! comment t'es assise, eh!**
4. (1.0)
5. **Serena: mais, comment je suis assise?**
6. Mère: ()
7. (2.0)
8. Père: d'accord.
9. Daniela: mais, tes pieds, là, en bas::::!
10. Père: ()
11. Serena: mais papa: mais, COMMENT je suis assise?
12. Père: **maintenant il faut manger! a:près je t'expliquerai.**

Une stratégie discursive que les participants utilisent fréquemment pour s'opposer aux autres concerne la possibilité d'accuser, critiquer, réprimer. Dans l'extrait 1 il y a une accusation située (Gruber, 2001), c'est-à-dire référée à quelque chose de contingent qui a été commis par quelqu'un: le père met en discussion la façon de s'asseoir de sa fille (tour 3). Au cours de l'échange, les participants gardent leur position, même si Serena essaie de minimiser la situation (surtout par les marques pragmatiques au tour 11). La clause impérative déclarative du père (tour 3) est une critique implicite à sa fille et celle-ci, pour lui répondre, utilise les mêmes mots (au tour 5). L'épisode adversatif se termine avec la soumission de Serena au père, parce qu'il exerce son autorité pour conclure le débat, au lieu de donner une explication immédiate.

b) La sphère des adultes

Les rôles discursifs peuvent régler d'une certaine façon les relations en famille: du moment que les préadolescents sont dans une position à la limite entre le système des parents et celui des petits-enfants, l'orientation vers un rôle adulte est souvent l'une des causes du conflit. Parler de quelque chose qui appartient à la sphère des adultes donne plus de motivation aux préadolescents à placer leur identité d'une certaine façon et à demander davantage d'autonomie et de pouvoir au sein des relations familiales.

Ex. 2: La défense de l'autonomie et la capacité de décider

Famille SEL, dîner 2; participants: mère; père; Manuela (âge: 10,7 ans); Federica (âge: 7 ans); Francesca (âge: 4 ans); tante.

1. Manuela: quand je serai une adulte, j'aimerais rester toute seule dans ma vie ((pas mariée))
2. tante: pas mariée? Tu ne veux pas te marier?
3. Manuela: non:
4. (2.0)
5. tante: pourquoi?
6. **Manuela: parce que, je ne veux pas.**
7. Père: parce que, les hommes ne sont pas bons, n'est-ce pas? eh?
8. (4.0)
9. Père: parce que, les hommes, ils sont des bêtes, c'est comme ça que tu penses, n'est-ce pas? ((Manuela fait signe que oui avec la tête))
10. Père: eh, tu le sais: c'est un grand concept, eh.

11. (5.0)
 12. Père: vous, les femmes, vous êtes le sexe faible,
 n'est-ce pas?
 13. Manuela: mais, qu'est-ce que tu dis!

L'extrait 2 porte la conversation sur un plan hypothétique futur: la problématisation sur le mariage (tour 1) contribue à expliciter la différence entre les attentes des parents (des adultes, donc) et l'idée de Manuela (tours 2-6). La problématisation de la tante au discours de Manuela (qui ne se déclare pas encore *adulte*, tour 1) porte le père à une critique directe des idées de sa fille (tour 7). Le père utilise souvent des *tag questions*, c'est-à-dire des instruments rhétoriques «*to defend against or counter challenges to the legitimacy of complaints, accusations, justifications, and defences*» (Pomerantz, 1986). Les participants tendent à utiliser ces formulations quand ils prévoient que l'interlocuteur peut menacer leurs réclamations dans des situations conflictuelles. La déclaration du père va produire aussi une référence aux positions générales des hommes et des femmes sur le sujet en question: la séquence ne prévoit pas la possibilité d'un compromis entre les participants et se termine en laissant irrésolu le conflit.

c) *Les goûts alimentaires*

Les goûts alimentaires sont souvent un sujet de discussion à table, en considérant la situation contingente dans laquelle les participants peuvent discuter des différentes préférences alimentaires de chacun. Parfois, il s'agit de problèmes entre parents et enfants qui ne sont pas simplement liés à la qualité de la nourriture et aux différents goûts, mais qui concernent plutôt la qualité des relations familiales.

Ex. 3: *Légitimations des goûts et des choix*

Famille TRA, dîner 2; participants: mère; père; Carla (âge: 10 ans); Federica (âge: 4,11 ans)

((les parents sont entrain de parler de la nourriture))

1. Mère: as-tu mangé aujourd'hui? ((à Carla))
 2. (2.0)
 3. Mère: alors, bon! Carla a tout mangé. et toi Federica?
 4. Père: mais non, Carla n'a pas mangé. elle n'a rien mangé.
 5. Mère: mais oui, elle a mangé.
 6. Père: as-tu mangé? ((à Carla))
 7. Carla: oui. j'en ai mangé deux plats, comme tu sais!
 ((l'enfant est en train de montrer son assiette))
 8. Mère: c'est vrai.
 9. Père: **mais t'as du courage à manger ça!** ((à Carla, ironiquement))
 10. Carla: **mais papa, chacun a ses goûts. si tu n'aimes pas quelque chose, tu dois te taire, parce que tu ne peux pas interdire aux autres de manger.**
 11. (4.0)
 12. Père: mais je n'ai [rien dit
 13. Carla: [mais
 14. Père: j'ai seulement dit que c'est la première fois que j'en mange.
 15. Federica: ouais, Carla a bien dit!
 16. Père: et donc je ne sais pas
 17. Mère: tu crois qu'elle ((Carla)) a bien dit?
 18. Federica: ouais
 19. Mère: et pourquoi?
 20. Père: je croyais que vous aviez entendu

21. Carla: ça serait mieux si tu n'ajoutes rien, si je suis présente
22. Père: ah, non?
23. (5.0)

L'extrait 3 concerne un conflit entre le père et Carla: la déclaration ironique du père au tour 9 sur la qualité de la nourriture offre à la fille l'occasion de critiquer le comportement de son père. On a donc un conflit qui n'est pas orienté à l'explication, mais plutôt à la justification et qui permet à tout le monde de garder sa position de départ. L'énoncé directif du père est refusé par Carla, qui profite de l'occasion pour légitimer ses choix et ses goûts alimentaires. Elle donc ne veut pas accepter d'une façon passive les décisions du père, car son statut de préadolescente la porte à affirmer avec force son individualité.

d) *Les connaissances pratiques dans différents domaines*

Les conversations à table offrent la possibilité aux enfants de montrer beaucoup de compétences au niveau pratique et d'acquisition de connaissances dans différents domaines. Souvent il y a une sorte d'inversion des rôles, car les parents deviennent les apprenants et les enfants jouent le rôle d'experts.

Ex. 4: Les devoirs à domicile et les capacités de conceptualisation

Famille MIN dîner 4; participants: mère; père; Luca (âge: 10,9 ans); Luisa (âge: 3,10 ans)

1. Père: donc, t'as été interrogé à l'école aujourd'hui?
2. Père: t'as été interrogé?
3. Luca: non, attends (.) qu'est ce que j'ai fait aujourd'hui à l'école?
4. Père: aujourd'hui, t'as fait les matières techniques (.), n'est-ce pas?
5. Luca: non.
6. Père: t'as fait (.), géographie.
7. Luca: on ne m'a pas interrogé. et athlétisme, je n'ai pas participé,
8. Père: religion?
9. Luca: on ne m'a pas interrogé
10. (2.0)
11. Père: et mathématique?
12. (1.0)
13. Luca: non, je n'ai pas fait mathématique.
14. Père: ()
15. Luca: et on ne m'a pas interrogé
16. Père: quelle chance!
17. (2.0)
- 18. Luca: pourquoi? même: si j'étais interrogé?**
19. Mère: en tout cas je ne comprends pas pourquoi tu n'as pas terminé l'exercice? eh? pourquoi?
20. Père: quel exercice?
21. Luca: la composition.
- 22. Père: est-ce que tu n'as pas terminé la composition? évidemment, il n'a pas terminé, (.) parce qu'il n'est pas capable de conceptualiser.**
23. Luca: mais, écoute. qu'est-ce que t'es entrain de dire? j'avais terminé la composition, ça c'est sûr!
24. Père: ah: bon!

Dans l'extrait 4, le père questionne Luca sur les devoirs à faire et sur les interrogations à l'école (tour 1). Dans sa réponse au tour 5 Luca essaie de justifier sa position, car le père

a commencé une problématisation envers lui. La stratégie utilisée par Luca (tours 5, 7, 9, 13, 15) est la négation. En tout cas les jugements en famille ont souvent une connotation d'évaluation et quand même une valeur éducative, parce que les parents donnent leurs opinions sur les conduites de leurs enfants pour essayer d'activer une sorte de ré-définition identitaire. Goffman (1971) parle des séquences d'accusation en tant qu'échanges de réparation, parce qu'on s'attend à ce que l'autre, qui a violé une règle ou une norme, produise une activité réparatrice. Dans ce sens, aborder de façon critique le sujet «école» est un moyen pour parler de quelqu'un: dans l'extrait, le père ironise (tour 16) et en même temps critique Luca (tour 22: utilisation du pronom en 3^{ème} personne). De son côté, l'enfant ne réplique pas du point de vue cognitif, mais reste plutôt focalisé sur la première problématisation (tour 23) à propos de la tâche, que celle à propos de l'incapacité à conceptualiser.

2. Discussion et conclusion

Le but général de la recherche a été l'exploration des stratégies discursives des préadolescents et des parents en situation de conflit verbal. Du point de vue général, l'étude a confirmé l'existence de certaines dimensions du conflit, comme l'orientation sérieuse ou non-sérieuse, la modalité aggravée ou mitigée et plusieurs formes de clôture. En fonction des hypothèses de recherche, l'étude confirme que les parents problématifient plus souvent que les enfants préadolescents. En revanche, ces derniers s'opposent plus souvent aux énoncés déclaratifs qu'aux énoncés directifs des parents. Cela peut être expliqué par le fait que les déclarations permettent aux adultes d'évaluer les enfants (parfois avec un but implicite de sollicitation), et donc l'opposition systématique des préadolescents constitue une stratégie pour défendre leur identité et pour avoir la possibilité de répondre aux parents. Les résultats montrent qu'après des énoncés déclaratifs faits par les parents, il y a souvent des stratégies d'explication plutôt que de justification par les enfants, probablement parce que l'explication est le choix obligé dans le cas où il faudrait entrer en situation de conflit. Les modalités d'interaction entre parents et préadolescents sont jouées d'une façon transversale aux différents thèmes de discours: en ce qui concerne les conversations à table, le conflit peut déterminer plusieurs positionnements interpersonnels des participants et, en tout cas, l'action de chacun détermine une ré-définition du groupe familial.

Il y a aussi une valeur culturelle du conflit en famille, parce que les modalités de converser à table sont spécifiques au contexte analysé (surtout en considérant l'importance que l'on donne à ce moment de vie quotidienne dans le contexte italien). Les différents caractères du conflit verbal projettent des implications pragmatiques diversifiées: le conflit verbal est pourtant une pratique sociale qui détermine la possibilité de transformer et ratifier règles et comportements de la famille, parce que tous les participants doivent choisir parmi différentes stratégies pour «jouer le conflit». Au niveau des stratégies discursives, la recherche conduite nous suggère encore quelque chose: même s'il est reconnu que les enfants apprennent tôt à justifier leurs actions (mais pas forcément à les expliquer) face aux adultes ou à d'autres enfants (Dunn & Munn, 1987), le contenu sémantique des justifications est lié d'une façon spécifique à la situation et à l'argument du discours. Nous avons trouvé que, dans les conversations à table, la nécessité de rendre compte (*account*) comprend souvent des stratégies d'explication et de justification, comme l'a suggéré Orsolini (1993) à propos des stratégies de raisonnement des enfants dans d'autres situations.

En ce qui concerne les différentes thématiques de discours, les données analysées confirment que certaines situations sont liées aux aspects de l'interaction à table et qu'elles font partie du "*hic et nunc*" (par ex. les discussions sur la nourriture et les

comportements concernés); il y a quand même d'autres situations qui concernent toute sorte de projection (par ex. se marier ou parler de questions extra-familiales) qui permettent aux préadolescents de jouer un rôle très actif dans la détermination des relations familiales.

Nous sommes toutefois convaincus qu'il faudra analyser d'une façon plus poussée d'autres éléments pour encore mieux comprendre la valeur du conflit verbal en famille: par exemple, il serait bien d'analyser la relation entre une typologie de clôture d'un conflit et les modalités d'ouverture et développement d'autres conflits pendant le même dîner. Ou encore, on pourrait étudier la structure séquentielle du conflit, pour se demander si les justifications données par les parents peuvent avoir une valeur d'instruction, en activant des attentes et des ressources discursives chez les enfants au cours d'autres situations d'interaction.

Bibliographie

- Anolli, L. (2002). *Discomunicazione e comunicazione patologica*. In L. Anolli (Ed.), *Psicologia della comunicazione* (pp. 273-304). Bologna: Il Mulino.
- Antaki, C. (1994). *Explaining and Arguing: The Social Organization of Accounts*. London: Sage.
- Arcidiacono, F. (2007). *Conflitti e interazione in famiglia*. Roma: Carocci.
- De Grada, E., & Bonaiuto, M. (2002). *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*. Bari: Laterza.
- Dunn, J., & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23, 791-798.
- Edwards, D., Potter, J., & Middleton, D. (1992). Toward a discursive psychology of remembering. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 5, 441-447.
- Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's Use of Verbal Strategies in Resolving Conflicts. *Discourse Processes*, 4, 149-170.
- Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Garvey, C., & Shantz, C. U. (1992). Conflict talk: Approaches to adversative discourse. In C. U. Shantz, W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 93-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber, H. (2001). Questions and strategic orientation in verbal conflict sequences. *Journal of Pragmatics*, 33, 1815-1857.
- Hartup, W., Laursen, B., Stewart, H. I., & Eastenson, A. (1998). Conflict and friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Heritage, J. (1995). Conversation Analysis: Methodological aspects. In U. M. Quasthoff (Ed.) *Aspects of oral communication* (pp. 391-418). Berlin: De Gruyter.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 25-34). London: Academic Press.
- MacWhinney, B. (1989). *The Childes Project: computational tools for analyzing talk*. Pittsburgh: C. Mellon University Press.
- Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Orsolini, M. (1993). Il linguaggio argomentativo dei bambini nelle dispute. In C. Pontecorvo (Ed.), *La condivisione della conoscenza* (pp. 165-185). Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2007). *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Cortina.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Cambridge: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Scabini, E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*. Torino: Boringhieri.
- Verhofstadt-Denève, L., Kienhorst, I., & Braet, C. (Eds.) (1996). *Conflict and development in adolescence*. Leiden: DSWO Press.
- Vuchinich, S. (1990). The sequential organization of closing in verbal family conflict. In A. Grimshaw (Ed.), *Conflict Talk* (pp. 118-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheterell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 3(9), 387-412.
- Zani, B. (1997). L'adolescente e la famiglia. In A. Palmonari (Ed.), *Manuale di Psicologia dell'adolescenza* (pp. 229-250). Bologna: Il Mulino.
- Zani, B., & Cicognani, E. (1999). La gestione del conflitto nelle famiglie con adolescenti: le prospettive di genitori e figli. *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 791-815.

Annexes: symboles de transcription

.	intonation descendante
,	intonation ascendante
?	intonation interrogative
:	allongement
-	interruption
=	effacement
—	(souligné) emphase
> <	ton accéléré
(())	commentaires
[chevauchements
(2.0)	pause (en secondes)
(.)	micro-pause (< 0.2 seconde)

² We are grateful to the A. P. Sloan Foundation (New York, USA) for supporting this research, and to our Swedish and American colleagues for discussing data and methodological approaches with us. We are also grateful to the working families who participated in this study for opening their homes to us letting us into their lives.

An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities

Francesco Arcidiacono & Clotilde Pontecorvo

Università "La Sapienza", Rome

Abstract

The purpose of this study is to explore how family members construct, reproduce, and socialize perspectives on family roles and participation in domestic work through their mutual negotiation. We analyse qualitatively the everyday interactions of eight Italian families, with a particular attention to the household tasks. Starting from the hypothesis that these activities are an opportunity to study how family members discursively construct family roles in relation to the notion of responsibility, the analysis is referred to three dimensions of children's roles and responsibilities in the household setting. The data confirm the importance of the household work interactions in order to provide opportunities of apprenticeship at home, and of participation in the life system of the family.

Implications of household work: an introduction

Household work activities are central to the organization of family members. Like many other activities in the home, the organization of chores contributes to the social order of a family. Through everyday communicative practices and activities, children are socialized into these processes and into particular family interaction styles. This paper argues that household work activities are crossroads where socialization and organizational practices meet. As showed by Fasulo, Loyd and Padiglione (2007), parents often encourage children to perform tasks not only for organizational purposes, but also for the socialization into certain skills and values as its own goal. Socialization goals that parents may feel are important to foster in their children, such as responsibility, interdependence or autonomy, are often imbued with cultural and familial ideologies and assumptions.

Over recent years a number of dual-earner families has led to a new configuration of the domestic work distribution among family members in working families worldwide. For example, in the United States a significant number of researches examined how working families attempt to balance work demands with household and parenting responsibilities (Hochschild, Machung, 1989; Schor, 1991; Hochschild, 1997), as well as in European countries there are studies that investigated the organization of household labour (Emigh, 2000; Des Rivières-Pigeon, 2002). Understanding how working families manage the division of labour inside the home emerges as key focus for scholars studying contemporary dual-income families (Klein, Izquierdo, Bradbury, Arcidiacono, 2005). Anyway, there is wide variation in how working families organise everyday household tasks, and the manner in which they coordinate their actions around these tasks will affect the quality of their lives.

In particular, the study of children's responsibilities involves a variety of issues: the development of pro-social or cooperative behaviour, the responsibility, the nature of parental control, the acquisition of gender role and the changes in concepts of childhood or child labour, from a sociological perspective. The negotiation of domestic tasks

involves both parents and children and it can construct an understanding of the family social organization in relation to individual and collective responsibilities (Blair, 1992). Household work can be considered as an arena in which children can negotiate their degree of participation and can develop an understanding of the whole family organization. In this sense, the study of household interactions provides an opportunity for examining the structure of apprenticeship activities at home. Through collaborative stances members accommodate, challenge, and socialize one another's perspectives on household obligations. Many studies show that mothers' participation in paid work slightly increases children's participation in household duties (especially in the area of baby-sitting), without altering their general involvement in activities with friends or outside the home. As in the analysis of socio-economic status, the interesting question is not whether children do more, but rather what they do and whom their tasks mostly affect.

Family work and responsibility

Goodnow (1989) notes that household work in many countries is "*more than a means of producing goods and services. It allows the work to be as well a vehicle for expressing love and affection, for claiming rights (the right to be 'looked after'), and for negotiating equity*" (pp. 39-40). Thus, more than being a series of simple instrumental tasks, household work represents a complex set of interpersonal exchanges that enable family members to achieve solidarity and cohesiveness (Folbre, 2001).

Recently, there has been a great interest in children's development of responsibility, because a lot of psychological studies on the consequences of children's household work are related with social qualities, as the responsibility. Cross-cultural studies of children's domestic activity focus primarily on the socialization of moral obligations, pro-social attitudes and skill acquisitions. It is also important to underline that the cultural background may influence the amount of household work that parents assign to children: Pontecorvo, Fasulo and Sterponi (2001) write that "*children are engaged in the process of becoming competent members of a social group as children, parents are engaged in the process of becoming competent members of a social group as parents*" (p. 344). For this reason the family is a system in which a change in the activities of one member should bring a change in the activities of others (Baszormenyi-Nagy, Spark, 1973). As Wittner (1980) proposes, families operate in the principle of exchange (e.g. children's work in exchange for support), with some special features to the offer of justification, namely "*kin acting in the name of family obligations and sentimental ties*" (p. 235). Other studies provide that household and family tasks are distributed differently among different family members (Goodnow, 1988): while some gender differences were observed in the distribution of particular tasks, much of the distribution was based on the age and on the status of those involved, and on the perceived ownership of the task. While work is an activity paid for with money, household activities do not emerge as a form of work but as an "orientation to work" (Engel, Marsden, Woodman, 1968).

Extending the term "work" to adults' household activities, we can find several changes in research and theory, because it can be difficult to consider children's household activities as a work. There are evidences that in many cultures boys and girls do different kinds of household work (Goodnow, Bowes, Warton, Dawes, Taylor, 1991). Parents often adopt the idea that this work should not be for money, because jobs and money have to be separated from household work (Warton, Goodnow, 1995). In household settings, children pay attention to the difference between their work (in which they are directly involved) and the others' work (in which they are part of others' space). A relevant distinction (Goodnow, Delaney, 1989) concerns self-care tasks, that focus on

what is “own”, on looking for the “own space” or taking care what directly caused, and family-care tasks concern what is own, eventually focusing on the effect of the work on the others. White & Brinkerhoff (1981) provide five reasons of the work: developmental (the work can contribute to the development of the responsibility); mutual obligations; extrinsic (the parents need helps); task learning (children need to develop the skills); residual (for example children learn to ask the allowance). All these categories are linked to the importance of work activities for a general responsibility in the family context.

Examining the household interactions: some inputs

Researchers are increasingly turning their attention to the household activities, examining how working families manage work demands and time pressure when they negotiate home life and life away at work (Klein, Izquierdo, Bradbury, 2004). We can affirm that in working families, while women are generally the primary caretakers of children, gender is used to determine roles in most workplaces. Thus, in some cases there is a disjuncture in gender roles and expectations between home and workplaces within individual’s lives. The value of household work is not only instrumental, but it is also interpersonal and it can be a source of disputes when family members’ interests are at odds, as well as a process of constructing solidarity and cohesiveness within the family. Household chores are activities that can prepare children for their future lives and help them to develop an understanding of the value of work. Through family disputes about household tasks, children get socialized into ideologies of work, family roles, and notion of responsibility. Psychologists interested in family processes have examined family interaction using observational methods in controlled laboratory settings. In this study, we hope to gain new insights into family interaction: we approach this work with the idea that the processes of chores’ negotiation in the home will be illuminated by combining principles used in psychology and anthropology, in order to explore the complexity of the family lives.

We try to study children’s household work as an area of the everyday socialization: each situation is marked by a leading activity, which defines goals and methods by the artefacts and by the forms of participation expected by the more expert and the less expert parties (Leont’ev, 1981; Wertsch, 1981). For these raisons, we present a research study that highlights a possible way to understand roles and responsibilities in everyday household activities. By the study of family interactions, we can see how conversation practices help us to consider the socialization as a process in which both caregivers and children acquire different levels of competence and of knowledge through their interactions. Parent-children activities show how family members discursively construct their family roles and responsibilities: Ochs and Taylor (1995) show in particular how emerging participant roles are constructed through the sequence of talk between parents and children, in which the authority plays a central role.

Methodology

The research project on the everyday lives of working families

This study is part of an international collaborative project ² developed by the UCLA Center on Everyday Lives of Families, based in the United States (Los Angeles), involving an Italian as well as a Swedish site (respectively located at the University of Rome “La Sapienza” and at the University of Linköping). The project is based on an extensive ethnographic fieldwork in the domestic life of families. The methodological orientation comes from linguistic and cultural anthropological analyses of social interaction. The primary goal of the research project is to undertake qualitative analysis of the everyday lives of middle class families and to examine their everyday challenges.

This paper draws on data exclusively collected at the Italian Center on Everyday Lives of Families: the data may be understood as *capta* in naturalistic settings, which allow in-depth analyses of the role assumed by the participant members of the families we observed. The main purpose of such an international comparative perspective on family life is that it can illuminate commonalities and differences in how working families handle the complex home and family demands across different cultures and reveals the unique working family patterns characteristic of each country, which may in turn suggest alternatives to existing local strategies for balancing family and work demands.

Participant families

The three centers have similar goals and criteria for the selection of participants. The Italian Center on Everyday Lives of Families documented a week in the life of eight middle-class, dual-income families in Rome. To be eligible to participate in this study, families were required to be homeowners with a monthly mortgage or with a monthly rent and they had to have at least two children living at home, with at least one child between 8-12 years of age. Families were recruited through fliers in schools, and on occasion through teachers who were personal acquaintances of the research team. After an initial meeting with the research team, both parents (and children over eight years of age) signed the consent forms of participation and received the instructions concerning the timing and procedures of the study in their own houses.

Data collection and instruments

In order to achieve the research goals, we have taken an innovative approach to the study of family life, integrating perspectives from cultural and linguistic anthropology, ethnoarchaeology, psychology, applied linguistics, and education (Arcidiacono, Pontecorvo, 2004). We employ a range of data collection methodologies which include semi-structured interviews and questionnaires, mapping and photographing the families' homes and belongings, tracking of family members' activities and uses of home-space, but mainly the video-recording of daily activities. Each family was recorded over the course of a week for approximately a total of 20-25 hours per family. Three researches were engaged in four days (two weekdays and the weekend) of video taping and tracking of family members inside their homes. Interviews and field observations were then transcribed integrally³; we also made use of ethnographic field-notes in order to mark the activities carried out in the settings (Ochs, Graesch, Mittmann, Bradbury, Repetti, 2006). Diverse features of everyday family life are being studied in order to document how working parents and their children manage and collaborate with each other in and across a spectrum of activities. The team employed discourse analytic methods to closely examine participant interaction following the prescriptions of Conversation Analysis (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) and Discourse Analysis (Antaki, 1994; Edwards, Potter, Middleton, 1992). The main part of this analysis is carried out on the transcripts; when relevant passages are identified by a subgroup of the team, they are further examined by going back to the audio and/or video data, in order to be discussed analytically by the research group as a whole.

Goals of the study

In this paper we aim at studying how families construct, reproduce, and socialize perspectives on family roles and participation in the domestic work through their mutual negotiation. The goal is to analyse how family members discursively construct family

³ Cfr. Appendix 2.

roles in relation to the notion of responsibility, according to the “participant categories” perspective (Edwards, Stokoe, 2004), in order to look at the categories that participants use as resources for their discursive participation in the everyday family interactions at home.

A qualitative analysis: different levels of household activities in family

The analysis we presented in this section is exclusively qualitative: the following excerpts are derived from the video data corpus of eight families, and they concern various interactions referred to household tasks. In the analysis we found different levels of the household work management: family members engage themselves in a large range of ways during the everyday activities at home. For this study, we focus our attention on roles and responsibility that children show as participants in household work, and the interactions that involve both parents and children.

A way to manage household work: how family doing things?

Some of the most significant challenges that working parents face when managing households and raising children involve negotiating responsibilities, trying to meet the different needs. Our data allow us to consider each family member’s routine, their resources, and their attitudes toward their home lives. Parental ideologies and the way in which actual everyday interaction unfolds affect many other critical experiences of family life.

In the Italian context, the activities that participants play into the kitchen are frequently characterised as educational practices in which mothers can recruit the collaboration of daughters. The excerpt below is carried out from a family during a Saturday video-recorded activity at home: the mother and the elder child are in the kitchen, engaged in cooking. As we observed in our ethnographical research, in this family the mother usually manages this activity. In the excerpt 1 the child shows an interest on this work, by helping the mother.

Excerpt 1: “*Doing things right*”. Participants⁴: Mom (Renata), Carla (7 years)

69. Mom: no honey otherwise if you squirt out ((while cooking))
70. **Carla: what are these?** they look like sausages to me,
71. Mom: actually these are peeled (.) peeled tomatoes
72. Carla: peeled head (bold head) ((the beginning of a nursery rhyme))
73. Mom: more or less
74. Carla: sorry, what’s that?
75. **Mom: the sauce the tomato juice. so since you told me you were so interested in cooking**
76. Carla: ring around the rosies, a pocket full of posies, ashes! ashes! >we all fall down!< ((singing))
77. **Mom: the sauce should be made like this**

In the excerpt 1 the mother’s cooking activity attracts Carla’s interest (turn 70 “*what are these?*”); the child is just come into the kitchen when the mother is cooking a sauce. By a linguistic joke with Carla (turns 72-74), the mother uses this opportunity to instruct the child about the activity due in the kitchen. In turn 75 she refers explicitly the interest in the concerned activity (“*so since you told me you were interested in cooking*”): for the

⁴ All names are fictitious.

daughter, cooking is a very interesting activity while she is producing a joyful nursery, and the interaction could be developed into a continuous exchange of remarks. We can show that the mother takes this opportunity, starting by a child's declaration of interest that is not really expressed by Carla (turn 75). Anyway, the child accepts the mother's proposal and the collaborative/instructive interaction can start and continue, as shown in the following excerpt (referred to the same video-recording, few minutes later).

Excerpt 2: "This is a yummy sauce!". Participants: Mom (Renata), Carla (7 years)

116. Mom: **look come here** I put the onions in
117. Carla: delicious
118. Mom: **a little bit of oil**
119. Carla: mhm mhm
120. Mom: **as here I am making the sauce** the one with basil
121. Carla: yummy
(...)
129. Carla: do you want some? ((*stirring with a spoon in the pan*))
130. Mom: **yes but without spilling it all over as you did before**
131. Carla: no:
132. Mom: °step aside°
133. (21.0)
134. Mom: **enough enough en- enough**
135. Carla: ok
136. Mom: ok now you put it on the stove and stir it every now and then to avoid sticking and this is a yummy sauce

In the excerpt 2 the kitchen is assumed as a place of collaboration between the mother and the daughter, considering the relevance of the joint activity. The specific context is an opportunity to create a real process of teaching that characterizes the mother-child interaction: the mother shows step-by-step her skills to Carla, who assumes the role of a learner. The language used by the mother is very simple and helps her to describe the actions she is playing.

Technical expertise: recruitment and collaboration

In the process of children's socialization to the household, there is a kind of labour that is managed by fathers, because they are "experts" in some specific tasks (e.g. fixing, assembling, etc.). The responsibility that children assume during the household activities is related to the parents (as experts), to the nature, to the goal of the works, and to other aspects, such as the genre and the culture.

In the following excerpt, the father is engaged in a manual repairing work: he takes the opportunity to recruit the younger child who is not collaborating with the mother at the same time, even if she's in the kitchen with the sister (cfr. excerpt above). The interaction between the father and the younger child is an example of educational collaboration that is build in the contingency of the activity.

Excerpt 3: "Knowing the technical terms". Participants: Dad (Flavio), Carla (7 years), Elisa (3 years)

62. Dad: so what are you up to? are you staying here with mom or are you helping me?
63. Carla: we stay here [with mom
64. Elisa: [I- I want to help you

65. Dad: are you coming to help me? Then come, let's go get the tools and let's fix your toy chest ((making his way to the girls' room))
66. Elisa: ()
67. Dad: here we are. these are the tools ((entering the girls' room with the tool-box))
68. Dad: so here () the toy chest that we are going to fix now.
69. (7.0)
70. Dad: so if I ask you to pass me a screwdriver, will you know which one it is? shall I show it to you? ((to Elisa who nods))
71. Dad: oh these are the screwdrivers ((showing the tool to Elisa)), and these are pliers ((showing them)) and this is a ((showing a hammer))?
72. Elisa: I don't know
73. Dad: ro::
74. Elisa: >lling pin<.⁵ ((see note below))
75. Dad: a rolling pin, right... no, it's a hammer isn't it?
76. Dad: and this, what is it then ((handling the cover of the toy chest))
77. Elisa: [this is broken
78. Dad: [it's the cover that we have to fix
79. Dad: how is it broken? where is it broken?
80. Elisa: yes this one ((pointing at the cover)) is from my, this one here
81. Dad: you mean it's got broken up here. ok this can be glued. it's not broken, it's only that I have to complete assembling it. it's not broken
82. Elisa: this doesn't work
(...)
108. Dad: we're going to put this here. mhm what do you think Elisa? ((Elisa nods))
109. Dad: mhm? ((Elisa nods))
110. Dad: eh?
111. Dad: listen, can you please pass me a pencil? it should be around here. a blue pencil with a yellow cap. like this one, can you pass it to me please?
112. Elisa: this one? ((handing the pencil to the father))
113. Dad: yes thanks.
114. Dad: but will you put your things straight later on?
(...)
127. Dad: I'm looking for the little drill. did you see it by chance? here it is
128. Dad: () so
129. (5.0)
130. Dad: let's do it this way. when I ask you, you pass me the tools. ok? ((Elisa nods)) I would need a little nail and you can get little nails here. here we go. can you get this one here please? so, you get it while I am measuring again

⁵ In Italian, there is a pun: the father suggests the first syllable "ma" of the word >martello<, which means hammer, but the girl mistakenly continues >ttarello<, making it a rolling pin, the tool frequently used by the mother in the kitchen to make pasta or pizza.

131. (4.0)

132. Dad: so, can you pass me the hammer? ((time: from 17:11 to 17:37
Elisa is helping DAD with his work))

133. Dad: how come that there is another nail here? can you please
put it back?

134. (19.0)

135. Dad: **but will you come back to help me afterwards?** ((addressed
to Elisa who is leaving the room)) otherwise how can I work
all alone?

In excerpt 3 we can observe the activity between the father and the younger daughter: firstly, the father is “recruiting” the daughters to assist him, formulating his directive as a rhetorical question (turn 62 “*are you helping me?*”). Carla rejects his invitation to work yet (in fact “we” are said to stay with mom), but her little sister declared that she wants to help him. The father accepts their choices and continues with instructions on the proposed activity (turn 65 “*let’s go...*”). The father-child interaction is based on an educational collaboration: during the sequence, the father directs the activity, explains the procedures and shows the instruments; anyway Elisa tries to help her father in a playful way (see turn 74). From turn 77 on, Elisa gets involved in their joint work activity and is apparently valuing it as much as her father does, in fact she engages in a task oriented dialogue about she organizes repair work. In the second part of the excerpt, the father attempts to secure Elisa’s participation (turn 108 “*what do you think Elisa?*” and turn 110): she is not very motivated to help with a purely mechanical work (e.g. passing the tools), she was asked to do. We can also observe the father’s appeal to his daughter’s need to be responsible by putting the things in order (turn 114 “*will you put...later*”). In the last part of the excerpt, the father is explaining the details of the activity to his daughter (turn 130): Elisa’s silence reveals her lack of interest in the activity, and, in the father’s view (turn 135), his insistence is a sign of the “relevance” of the activity. Anyway, Elisa no longer accepts the role assigned to her by the father, and she leaves the room. The father tries to invoke her solidarity (appeal to the necessity of Elisa’s participation in turn 135), but he fails in his attempt and the joint activity is interrupted. This is a common “scenario” that we can observe frequently in our participant families.

We also noted the possibility to observe simultaneously different activities managed by parents in separate spaces and with different family members: for example, when the mother is engaged in making “pizza” for lunch (as she usually does on Saturdays or Sundays), the daughters prefer to spend their time in the same space (the kitchen). This co-presence is an opportunity to create some premises of collaboration and apprenticeship.

Excerpt 4: “Apprenticeship in the kitchen”. Participants: Mom (Renata), Carla (7 years), Elisa (3 years)

((Elisa pours a little bit of water into pizza dough))

234. Carla: NO!

235. Mom: () NOT ALL OF IT!

236. Carla: >mom’s telling us when it’s enough!<

237. (1.0)

238. Elisa: now? ((meaning if it’s time to pour water into the dough))

239. Mom: ((nods and Elisa pours water)) go ahead.

240. Elisa: a bit of water?

241. Mom: well.

242. (2.0) ((*Elisa pours water*))
 243. Mom: enough!
244. Carla: this pizza is all watered.
245. Elisa: again?
246. Mom: yes.
 247. Mom: EN:OUGH! ((*to Elisa who goes in pouring water*))
 (...)
 289. Carla: can you give me a piece?
 290. Mom: not yet! if you want to eat. (.) pizza tonight you have to wait.
 291. Elisa: mom? shall I pour (:the water)
 292. Mom: ()
 293. Elisa: mom? shall I pour (:the water)
 294. (2.0)
 295. Mom: gosh!
 296. Carla: mom? ()
 297. Elisa: mom=hall I put=but what shall I put?
298. Mom: WHEN I'M DONE! I'm not done with the dough yet. let me finish!
 299. Elisa: mom? but what can I add? mom?
300. Mom: >NOTHING< yet sweetie! later you'll help me with spreading the sauce over. ok?
301. Carla: me too
 302. Mom: °sure°

The context of multiparty participation during an activity is an opportunity to observe the strategies used by family members in order to organise a certain number of household works. The attempt of Carla to participate in the activity is not accepted by the mother, whose concern is to cook without child's interference. Also Elisa is easier to participate. We can observe the children's insistence to cooperate with the mother, who is forced to accept their help. Eventually, they find a way to work jointly. Through this last excerpt, we would demonstrate how girls are not competent in the kitchen just by being girls. It takes time and participation (apprenticeship). Elisa does not yet really qualify as nicely as her elder sister (Carla) does. On a speculative note, when Elisa chooses to work with her father rather than with her mother, it may also be because she knows that her sister will outperform her, being more competent in kitchen matters. In contrast, Elisa may have a chance on her own with her father. That is one can analyse apprenticeship patterns as linked to sibling participation patterns.

The described family interaction is worthy of notice. On Saturday morning, both parents are doing some household work: the mother is making "pizza" for lunch, while the father is repairing the chest in the children's bedroom. Both parents try to get their daughters' participation in domestic tasks. The mother is more successful, since every child loves "kneading pizza dough". On a somewhat speculative note, there is a primitive psychological motivation in this type of "anal" work. Despite a strong and possibly oedipal link between 3 year old Elisa and her father, his proposal appears less appealing and he does not manage to recruit Elisa into doing a rather boring mechanical work. This was demonstrated by the play on words in excerpt 1 (turns 73-75) between Elisa and her father. By turning a "hammer" (*ma*) into a "rolling pin" (*ttarello*) needed for making any type of pasta or pizza and used in the kitchen by her mother at exactly the same time, the girl reveals a kind of subconscious choice towards her mother's activity.

Sharing the experience: parent-children interactions

The household activities are also characterized by the fact that family members can share the experience during different interactions occurring at home. In our data we have observed how parents and children can share the experience in the household work activities. In the following sequence the child is asking to the father what he is doing; this request is an opportunity to tell something and to share the experience with the father and the researcher.

Excerpt 5: “Sharing the experience”. Participants: Dad (Paolo), Elena (7 years and 5 months), Res. (researcher)

48. **Elena:** **dad what are you doing?**

49. Dad: I am trying to fix this thing here (.) just that now with you sleeping here.

50. Elena: I'll tell you something ((to the researcher))

51. Res.: mhm=mhm.

53. **Elena:** once upon the time, up there, Leonardo's father ((a friend)) was doing=was doing- was re- renewing the room. and::: a piece of-of::= mhm: (.) floor from the top of this fell down and **so we are now trying to fix it**, because if it falls, I= as I sleep here, if it falls [I fall too.

54. Res.: [you fall too.

55. Elena: mhm= mhm.

This excerpt is an example of the child's virtual self-inclusion in the father's activity. By asking father about what he is doing (turn 48) to just specify the activity, Elena gets the possibility to explain the reason behind it (turn 53): there is an attempt of self-inclusion by commenting on that “*we are now trying to fix it*” (even though she is no central co-participant), in fact she neither-works, non contributes with advice on helpful questions or yet, she apparently does see herself as a co-participant (“*trying to fix it*”).

Making an effort: narrative across the past, the present and the future

We have observed that there are some situations in which participants try to explain the development of responsibility in household work: in the excerpt 6 we can find the father's attempt to underlie the importance of children socialization to household chores, by a personal narration concerning the generational differences.

Excerpt 6: “Making an effort”. Participants: Dad (father), Mom (Emma), Alice (1 year and 5 months), Res. (researcher)

365. Dad: we belong to that wonderful generation in between where, our fa:thers, still weren't doing thi:ngs in households,=

366. Res.: eh! exactly!=

367. Dad: and [surely our children won't do them=

368. Res.: [=true!]

369. Alice:((she laughs in the background)) eh: eh. EH:: ((throwing herself down on the bed that dad is putting in order))

370. **Dad:** ((getting closer to Alice)) <and then, **thank goodness there's Alice who helps me with ma:king the bed!**>

371. Alice: ((she laughs and grasps a corner of the sheet to help dad)) help!

372. Dad: help. GOOD JOB! ((together they spread out the sheet and let it cover the bed))

373. Alice: ((laughs))

374. (20.0)

375. Alice: BRUA': ((she mumbles while throwing herself on the bed))

376. Dad: no. don't climb up though.

377. ((10 seconds: Alice vocalizes while the father finishes making the bed))

378. Mom: boo::! ((as in pickaboo)) ((an off-screen enthusiastic exclamation to Alice))

379. Dad: here! ((talking in a falsetto voice and bringing a pacifier to Alice's mouth)) (.) and I won't give it to you! ((teasingly taking it away each time Alice attempts to get it))

380. Alice: ((She takes the pacifier while staring at the camera))

381. Mom: Ele:na, (.) is this the way to behave in front of a- mhm: a: (stra:ngers?) (.) come on, (.) go=a:way ((off-screen))

382. (31.0) ((Dad continues making the bed while Alice is behind him vocalizing and mimicking his moves))

383. Alice: why don't you XXX he:lp? ((plaintive voice))

384. Dad: ((looks at Alice in silence))

(...)

391. Alice: HERE! (.) HERE!

392. Dad: here! here! ((covering the left side of the bed))

393. Alice: HERE YOU ARE!

394. Dad: HERE YOU ARE! ((covering the bottom))

395. Alice: and HERE! AND HERE!

396. Dad: HERE. HERE. ((covering the right side with Alice's help))

397. Alice: he:re we are! ((announcing that the work is finished))

398. Dad: mhm=do:ne! ((taking pillows))

399. (4.0) ((dad puts the pillows on the bed))

In this excerpt, the discussion between the father and the researcher about the role change in domestic work distribution among family members is a preliminary invitation to a collaborative action and it is addressed to the younger child in an ironic way (turn 370 “thank goodness there is Alice who help me”). Alice accepts the proposed activity (to make her parents’ bed) and we observe the father-daughter collaboration, even though Alice’s help is quite marginal symbolic and playful constructed as a game. Moreover, she throws herself on the bed (turn 375), thereby ruining their joint mode of making order.

Concluding discussion

The interest for the household activities and the responsibility has been a guideline for this study. We have combined theoretical and methodological tools of different fields in order to examine everyday interaction in working families. Our data illustrates the interactional work that family members are required to do in order to run a household, however we know that this study is simply a descriptive presentation of a small number of situations. We recognize that additional research that explores these issues will further illuminate the variety of ways that family members manage daily tasks at home.

Anyway, we can try to recognize, in the excerpts presented here, a kind of *continuum* across the different levels that emerge by the analysis. In particular we can consider a passage from a first level (“doing things right”) to a second level (“knowing technical

terms, and vocabulary”), as relevant in the excerpts 1 and 3; we can observe also a passage (excerpts 5 and 6) from a modality of “sharing experience” to a same ground level (“making efforts”). In this continuum is evident that there is not a real collaboration between parents and children, but the *presence* of both is perceived like a form of participation. In this paper we have argued that families construct, reproduce, and socialize perspectives on family roles and participation in domestic work through mutual negotiations. This previous analysis cover three dimensions of children's roles and responsibilities in the household setting: firstly, the construction of family roles is possible through the activities that family members recognize as relevant and educational. Household chores will prepare children to their future lives and teach the value of work. The data we analysed show that younger family members may as well construct their roles by the lack of collaboration in particular situations, since the relevance of the situation is ratified by the meaning that participants assign to each activity (as in excerpt 1). Secondly, parents aim at producing responsibility in their children towards specific activities related to their own competence and skills (e.g. father’s manual repairing, mother’s cooking). Thirdly, the opportunities that parents offer to their children have a relevant possibility to produce a sense of a better role's identity in the family: the activities of one member should bring a change in the activities of other family members. Children tend to be highly engaged in such educational situations.

This analysis reveals that studying household work interactions provides opportunities for examining the structure of apprenticeship activities at home as well as the social organization of families. The different parental kind of action is in a certain way “speculative” towards children, but it is oriented to underline the relevance of mental tools in the collaborative activities observed.

As a provisional comment, it may be that young children find mother’s household activities more appealing, as they are often more comprehensible and more adequate to children’s skills. As in the excerpt 6, the father is more successful with the task of arranging the bed, which is a usual mother’s task. However, having examined the families with female children only, a further examination of the families with male children should be conducted for a future better evaluation.

The importance of this research is based on the fact that studying family interactions in the home reveals aspects of parent-female children behaviour not typically observed in laboratory studies: more of the requests examined here involve how family members negotiate the demands of household work and raising a family, and they appear to be overlaid with assumptions about who is expected to take on a certain task, who has the right to evaluate the performance on a task, and who establishes the standards by which a task is to be performed.

For these reasons, we think that the exploratory study we conducted is a first step to analyse the importance of household activities in the everyday lives of families, even if there is a need of a more specific attention and a very large view concerning the cultural implications of these dimensions.

References

- Antaki, C. (1994). *Explaining and Arguing: The Social Organization of Accounts*. London: Sage.
- Arcidiacono, F. & Pontecorvo, C. (2004). Più metodi per la pluridimensionalità della vita familiare. *Ricerche di Psicologia*, 3(27), 103-118.

- Baszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. New York: Harper & Row.
- Blair, S. L. (1992). Children's participation in household labour: child socialization versus the need for household labour. *Journal of Youth and Adolescence*, 21 (2), 241-318.
- Des Rivières-Pigeon, C. (2002). Division of Domestic Work and Psychological Distress 1 Year after Childbirth; A Comparison Between France, Quebec and Italy. *Journal of community & Applied social Psychology*, 12, 397-409.
- Edwards, D., Potter, J., & Middleton, D. (1992). Toward a Discursive Psychology of Remembering. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 5, 441-447.
- Edwards, D., Stokoe, E. H. (2004). Discursive psychology, focus group interviews and participants' categories. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 499-507.
- Emigh, R. J. (2000). The Gender Division of Labour: The Case of Tuscan Smallholders. *Continuity and Change*, 15(1), 117-137.
- Engel, M., Marsden, G., & Woodman, S. (1968). Orientation to work in children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 38, 137-143.
- Fasulo A., Loyd H., Padiglione V. (2007) Children's Socialization into Cleaning Practices: A cross-cultural perspective. *Discourse & Society* (in press).
- Folbre, N. (2001). *The Invisible Hearth: Economics and family values*. New York: The New Press.
- Goodnow, J. J. (1988). Children's household work: its nature and functions. *Psychological Bulletin*, 103, 5-26.
- Goodnow, J. J. (1989). Work in Households: An Overview and Three Studies. In D. Ironmonger (ed.), *Households Work*. Sydney: Allen & Unwin.
- Goodnow, J. J., & Delaney, S. (1989). Children's household work: Task differences, styles of assignment, and links to family relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 209-225.
- Goodnow, J. J., Bowes, J. M., Warton, P. M., Dawes, L. J., & Taylor, A. J. (1991). Would you ask someone else to do this task? Parents' and children's ideas about household work requests. *Developmental Psychology*, 27, 817-828.
- Hochschild, A. (1997). *Work Becomes Home and Home Becomes Work*. New York: Metropolitan Books.
- Hochschild, A., & Machung, A. (1989). *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home*. New York: Viking.
- Klein, W., Izquierdo, C., Bradbury, T. N. & Arcidiacono, F. (2005). *Collaboration and Conflict: Insights into the Division of Household Labor Among Working Couples in the United States and Italy*. Los Angeles: UCLA Center on Everyday Lives of Families (Working Paper n. 36).
- Klein, W., Izquierdo, C., Bradbury, T. N. (2004) *Working Relationships: Communicative Patterns and Strategies Among Couples in Everyday Life*. Los Angeles: UCLA Center on Everyday Lives of Families (Working Paper n. 28).
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk: Sharper.
- Ochs, E., & Taylor, C. (1995). The "Father Knows Best" Dynamic in Dinnertime Narratives. In K. Hall, & M. Bucholtz (Eds.) *Gender Articulated: Language and the Socially Constructed Self*. New York: Routledge.
- Ochs, E., Graesch, A. P., Mittmann, A., Bradbury, T. N., & Repetti R. (2006). Video ethnography and ethnoarchaeological tracking. In M. Pitt-Catsoupes, K. Kossek, &

- S. Sweet (Eds.), *The Work-Family Handbook: Multi-Disciplinary Perspectives and Approaches to Research* (pp. 387-409). New Jersey: L. Erlbaum.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., & Sterponi, L. (2001). Mutual Apprentices: The making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development, 44*, 340-361.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*, 696-735.
- Schor, J. (1991). *The Overworked American: The Unexpected Decline of Leisure*. New York: Basic Books.
- Warton, P. M., & Goodnow, J. J. (1995). Money and children's household jobs: Parent's views of their interconnections. *International Journal of Behavioural Development, 18*, 335-350.
- Wertsch, J. V. (1981). The concept of activity in Soviet psychology: An introduction. In J. V. Wertsch (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 3-36). Armonk: Sharper.
- White, L. K., & Brinkerhoff, D. B. (1981). Children's work in the family: Its significance and meaning. *Journal of Marriage and the Family, 43*, 789-798.
- Wittner, J. (1980). Domestic labour as work discipline: The struggle over housework in foster homes. In S. F. Berk (Ed.) *Women and household labour* (pp. 229-248). Beverly Hills: Sage.

Appendix 1: Transcription symbols

- . falling intonation
- ? rising intonation
- , continuing intonation
- abrupt cut-off
- : prolonging of sounds
- _ stressed syllable
- ° ° quiet speech
- > < quicker speech
- hh. aspiration
- .hh inhalation
- [simultaneous or overlapping speech
- = contiguous utterances
- (.) pause (2/10 second or less)
- () non-transcribing segment of talk
- BOLD** highlights segments or special analytical interest

RAPPORT D'ACTIVITES DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Octobre 2006 - Août 2007

Ce rapport reflète les principales activités de l'Institut de psychologie et éducation sur les plans scientifique et pédagogique: 420 étudiants et étudiantes, réforme des cursus suite à la Convention de Bologne, période de transition, car deux chaires sont vacantes congé de deux mois d'Anne-Nelly Perret-Clermont qui conduisent Jean-François Perret à accepter (quasiment à l'improviste, une courageuse direction ad interim.

Cette année académique se clôt avec l'arrivée de deux nouveaux professeurs: Michael Baker (qui, fort malheureusement, ne pourra pas rester) et Tania Zittoun, bien installée et d'emblée très active et appréciée!

1 Membres

1.1 Enseignement universitaire et recherche

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeure ordinaire et directrice

Jean-François Perret, professeur associé et directeur suppléant

Heinz Gilomen, professeur associé

Pascale Marro, professeure associée

Jean-Yves Béziau, professeur-assistant FNS

Dr. Nathalie Muller Mirza, chargée de recherche et d'enseignement

Dr. Francesco Arcidiacono, chargé d'enseignement, en congé de l'Université de Rome

Dr. Elvis Mazzoni, chargé d'enseignement, en congé de l'Université de Bologne

Deniz Gyger Gaspoz, assistante

Alaric Kohler, assistant

Sophie Lambomez, assistante

Alexandra Bugnon, assistante de recherche

Alexandre Costa-Leite, assistant de recherche FNS

Rosciano Raffaella, doctorante, assistante remplaçante à 50% (novembre 2006 - avril 2007)

Ismaël Ghodbane, doctorant

Marcelo Giglio, doctorant

Sheila Padiglia, collaboratrice pour les projets européens

1.2 Suppléants

Dr. Stéphane Bernard, chargé d'enseignement, Université de Rennes

Dr. Fabrice Clément, Université de Lausanne

Prof. Jean-Pierre Fragnière, Université de Genève

Dr. Jean-Pierre Gindroz, chargé d'enseignement

Prof. Rosita Haddad Zobel, Université de Fribourg, remplaçante durant le congé sabbatique de la Prof. Anne-Nelly Perret-Clermont

Dr. Edmée Ollagnier, Université de Genève

Prof. Christiane Perregaux, Université de Genève

Luc-Olivier Pochon, chercheur à l'Institut de Recherche et Documentation Pédagogique (IRDP)

Prof. Edo Poglia, Université de Suisse Italienne
Dr. René Rickenmann, Université de Genève
Mme. Francine Rosenbaum, Centre d'orthophonie de Neuchâtel
Dr. Birgit Schröter, Université de Glasgow
Dr. Sulce-Martinet Catherine, Université de Genève
Dr. Andrée Tiberghien, Directrice de recherche du CNRS et Ecole Normale Supérieure de Lyon
Dr. Laurent Veillard, Université de Lyon II

1.3 Chercheur-e-s associé-e-s

Prof. Antonio Iannaccone, professeur à l'Université de Salerne
Prof. Tania Pushkareva, de l'Institute of Paediatrics, Obstetrics and Gynaecology of the Ukrainian Academy of Medical Sciences
Prof. Uri Trier
Dr. Vittoria Cesari Lusso (DIFA)
Flora Di Donato, doctorante en droit (co-tutelle des Facultés de Droit des Universités de Salerne et Neuchâtel)
Dr. Valérie Tartas, Université de Toulouse
Romain Boissonade, doctorant en cotutelle avec l'Université de Toulouse (Prof. M. Guidetti, Dr. Valérie Tartas et Prof. Anne-Nelly Perret-Clermont)

1.4 Assistant-e-s - étudiant-e-s

Yannick D'Ascoli
Marie Bruening

1.5 Secrétariat

Marie-France Allaz, secrétaire
Eliane Ramseyer, aide ponctuelle
Noëlle-Laetitia Perret, historienne, aide ponctuelle pour l'archivage des matériaux de l'ancien Institut (Prof. Ph. Müller et Prof. M. Rousson) auprès des Archives de l'Etat.

2 Enseignement

2.1 Enseignements au sein de la Faculté des lettres et sciences humaines

Le cours-séminaire *Analyse psychosociologique de pratiques professionnelles et culturelles* a été dispensé par Sophie Lambolez.

Le cours *Psychologie de l'intersubjectivité (semestre d'été)* ainsi que les séminaires *Argumentation et apprentissage* (semestre d'hiver) et *Noel et migration (semestre d'été)* ont été donnés par Nathalie Muller Mirza. Elle a également assuré le suivi des stages et projets pour les étudiants.

Francine Rosenbaum est venue dispenser le séminaire *Difficultés d'apprentissage*.

Le séminaire *Démarches et épistémologie de la recherche en psychologie* a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont. Noëlle-Laetitia Perret de l'Institut d'Etudes médiévales de l'Université de Fribourg y a animé deux séances sur "Histoire de l'éducation et perception de l'enfance au Moyen-Age (22 et 29 novembre 2006)".

Anne-Nelly Perret-Clermont a également dispensé les cours et séminaires suivants: *Itinéraires, Introduction à la psychologie et à l'éducation*, le *Colloque de Recherche*, le *Séminaire avancé* et les *Questions spéciales/itinéraires*. Dans tous ces enseignements, elle a été remplacée durant trois mois par Rosita Haddad Zubel.

Le séminaire *Pluralité des sciences de l'éducation* a été animé conjointement par Deniz Gyger Gaspoz et Anne-Nelly Perret-Clermont.

Jean-Yves Béziau a donné le séminaire *Est-il raisonnable de se contredire* avec la collaboration de Alexandre Costa-Leite et le cours *Le "sens" de la pensée*.

Le séminaire *Introduction aux méthodes de recherche en psychologie* donné par Alaric Kohler, a accueilli près de 70 étudiant-e-s. L'aide occasionnelle de Yannick D'Ascoli a permis de rendre acceptable la masse considérable de travail nécessaire au suivi des travaux pratiques des étudiant-e-s.

Birgit Schroeter a dispensé le cours *La collaboration en classe: opportunités et contraintes* et le cours-séminaire *Styles de communication et performances individuelles*.

Le cours-séminaire *Le développement des états mentaux chez l'enfant* et le cours *La pragmatique en psychologie: aspects normaux et pathologiques* ont été donné par Stéphane Bernard.

Heinz Gilomen a assuré le cours-séminaire *Le fonctionnement du système éducatif dans un contexte international*.

Les deux cours *Psychologie de la croyance* et *Les enfants sont-ils crédules* ont été donnés par Fabrice Clément.

Psychologie de l'apprentissage et dispositifs de formation, Savoirs-faire académiques en psychologie, Analyses de dispositifs de formation et travail d'intégration sont quatre cours qui ont été dispensés par Jean-François Perret.

Elvis Mazzoni a assuré le séminaire *Questions choisies*.

Luc-Olivier Pochon a dispensé le cours *Raisonnements dans l'analyse des données en psychologie et sciences de l'éducation*.

Edo Poglia a donné le cours *Institutions et structures de l'éducation*.

Les deux cours *Psychologie de l'interaction discursive* et *Méthodologies qualitatives pour l'analyse de situations de socialisation* ont été donnés par Francesco Arcidiacono.

Jean-Pierre Fragnière a dispensé le cours *Action sociale et éducation*.

Introduction aux problématiques de la formation professionnelle est un cours qui a été assuré par Jean-Pierre Gindroz.

Edmée Ollagnier a enseigné le cours *Introduction à l'éducation des adultes*.

Les deux cours *Analyse des situations éducatives plurilingues et pluriculturelles* et *dimensions pluriculturelles et plurilingues dans les systèmes éducatifs* ont été donnés par Christiane Perregaux.

René Rickenmann qui s'est chargé de dispenser le cours *Didactiques des arts et théorie de l'activité*.

Catherine Sulce-Martinet a donné les cours *L'analyse microgénétique didactique: étude des interactions entre enseignants/formateurs et apprenants* et *Introduction aux démarches de la recherche*.

Les deux cours *Les données vidéo comme données de recherche* et *Introduction aux SED* ont été assuré par Laurent Veillard.

Andrée Tiberghien, de l'Ecole Normale Supérieure de Lyon est venue donner un cours-séminaire sur *Les apprentissages en physique II*.

Les colloques de recherche ont accueilli:

- Présentation de la recherche en cours *Knowledge Practices Laboratory (KP-Lab)* à laquelle participe l'Institut dans le cadre du 6e Programme-cadre européen de recherche. 16 novembre 2006.

- Dr. Stéphane Bernard (Université de Rennes II et Université de Neuchâtel): *Langage et croyances: le rôle explicatif de la pragmatique*. 23 novembre 2006.
- Prof. Philippe Rochat (Emory University, USA): *Sens de soi et partage chez le jeune enfant*. 7 décembre 2006.
- Prof. Jean-Yves Béziau (Université de Neuchâtel) *Logique universelle et carré des oppositions*. 14 décembre 2007.
- Présentation de la recherche en cours *Escalate* à laquelle participe l'Institut dans le cadre du 6e Programme-cadre européen de recherche. 18 janvier 2007.
- Prof. Paul Harris (Harvard University, USA): *The cautious disciple: Preschoolers' selective trust*. et *Germes et ancêtres. Les croyances de l'enfant en l'invisible*. 25 janvier 2007.
- Prof. Rosita Haddad Zobel: *Mission Cognition, un nouvel outil multi-media pour la recherche en développement de l'enfant*. 22 mars 2007.
- Dr. Nathalie Muller Mirza en collaboration avec quelques étudiants du cours-séminaire *Comment concevoir des dispositifs argumentatifs pour apprendre? Récits d'expériences dans le cadre du projet Escalate Argumentation et apprentissage*. 29 mars 2007.
- Dr. Birgit Schroeter *Tempérament, popularité et communication: quelques résultats et quelques questions*. 26 avril 2007.
- Deux doctorants de l'Université de Neuchâtel: Paul-Victor Duquaire: *La constitution de l'identité comme processus créatif* et Alessio Moretti: *Aspects sémiotiques et psychologiques des structures d'oppositions*. 3 mai 2007.
- M. Eric de Rosny (invité conjointement par l'Institut de Psychologie et Education, l'Institut d'Histoire et l'Institut d'Ethnologie): *Mondialisation et recrudescence de la sorcellerie au Cameroun*. 14 mai 2007.
- Table ronde: *Regards sur les systèmes d'enseignement et de formation; questions actuelles* avec le Prof. Edo Pogliani de l'Université de Suisse italienne, le Prof associé de l'Université de Neuchâtel Heinz Gilomen, le Prof de l'Université de Genève Jean-Pierre Fragnière et M. Jean-Pierre Gindroz, ancien directeur du Centre Professionnel du Littoral Neuchâtelois (CPLN). 21 mai 2007.
- Jacques Perriault, Professeur à l'Université de Paris X: *Réseaux numériques, savoirs en ligne: une aide au développement (invité conjointement avec la MAPS)*. 6 juin 2007 et *La fracture numérique socio-cognitive*. 7 juin 2007.
- Andrée Tiberghien, Directrice de Recherches CNRS, Ecole Normale Supérieure (Lyon) *Simulations et apprentissage de la physique*. 14 juin 2007

2.2 Autres enseignements et fonctions au sein de l'Université de Neuchâtel

Nathalie Muller Mirza et Vittoria Cesari sont responsables de modules et d'unités de formation, et enseignent dans le cadre du DIFA (Diplôme intercantonal pour formateurs et formatrices d'adultes), en particulier des thématiques liées à l'initiation à la recherche ainsi qu'à la communication et aux interactions en situation de formation.

Jean-François Perret a poursuivi son mandat de *Coordination E-learning* pour l'Université de Neuchâtel, avec une attention particulière aux demandes d'appui des utilisateurs de la plate-forme Claroline.

Pascale Marro a assuré le cours de *Psychologie du développement affectif et relationnel* à l'Institut d'orthophonie.

2.3 Autres enseignements

Le cours *Théories de l'apprentissage et du développement cognitif* a été assuré par Jean-François Perret à la Faculté des sciences de la communication de l'Université de la Suisse Italienne (semestre d'hiver 2005-2006).

Nathalie Muller Mirza a donné le cours *Communication interculturelle en formation* à l'Université de Fribourg (Master, semestre d'hiver).

Sophie Lambolez a animé un cours à l'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES.SO) intitulé *Analyse de pratiques professionnelles* dans le cadre du Master of Advanced Studies en action et politiques sociales.

Marcelo Giglio a animé l'atelier de *Créativité musicale: personne, processus et produit*, dans le cadre du cours de Mme L. Matthieu à Université Laval, le 10 octobre 2006 au Canada.

Il a également donné le cours *Résultats de recherches appliquées sur la créativité musicale et l'appropriation de l'interculturel à l'école* dans le cadre du cours Didactique de l'éducation musicale en secondaire à la Faculté de Musique de l'Université Laval, le 11 octobre 2006 au Canada.

Ismaël Ghodbane a donné un cours de *psychologie sociale* au centre Pierre Coullery de La Chaux-de-Fonds aux Educatrices de l'Enfance (1^{ère} année) au semestre d'hiver, et aux Educatrice de l'Enfance en cours d'emploi (2^{ème} année) au semestre d'été.

2.4 Enseignements dans le cadre de BENEFR

Le cours de *Psychologie de l'intersubjectivité* donné par Nathalie Müller Mirza et le cours d'*Introduction à la psychologie et à l'éducation* donné par Anne-Nelly Perret-Clermont été ouvert aux étudiant-e-s de BENEFR.

2.5 Enseignements dans le cadre de collaborations suisses ou européennes

Jean-François Perret a représenté l'Institut de Psychologie et Education au sein du comité scientifique de l'Ecole doctorale romande en sciences de l'éducation (EDSE).

Heinz Gilomen a donné une journée de cours sur les *Projets, recherches et tests internationaux* dans le cadre du Master in gestione della formazione à l'Université de la Suisse Italienne, le 16 mars 2007 à Lugano.

3 Obtention de fonds de recherche

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

4 Axes de recherche

4.1 Apprendre l'argumentation, apprendre grâce à l'argumentation. Le projet Argumentum du Campus Virtuel Suisse.

Participants de l'Institut: Nathalie Muller Mirza, Anne-Nelly Perret-Clermont, Fabrice Clément, Sheila Padiglia, Alaric Kohler, Jean-François Perret.

Le projet du Campus Virtuel Suisse, sous la direction du professeur Eddo Rigotti de l'Université de Suisse Italienne, vise à introduire les étudiants à l'argumentation. Différents types de documents (textes de cours, travaux pratiques, bibliographies, etc.) seront accessibles depuis la plate-forme : www.argumentum.ch.

Des séances de travail d'Argumentum ont eu lieu à Lugano et à Neuchâtel.

4.2 Communication interculturelle: Le projet ICC du Campus Virtuel Suisse

Participants de l'Institut: Nathalie Muller Mirza, Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret, qui ont poursuivi leur collaboration au projet Campus Virtuel Suisse *Improving Intercultural Communication (ICC)* dirigé par les professeurs Edo Poglia et Giuseppe Richeri de l'Université de Suisse Italienne.

4.3 Argumentation et didactique des sciences (ESCALATE) du 6^{ème} programme-cadre européen

Participants de l'Institut: Perret-Clermont, Nathalie Muller Mirza, Jean-François Perret en collaboration avec Giorgio Häusermann (Alta Scuola Pedagogica, Ticino), Pascale Marro (HEP Fribourg), Alaric Kohler, Sheila Padiglia.

Le projet européen ESCALATE "*Enhancing Science Appeal in Learning through Argumentative inTEraction*" arrive cette année à son terme. Ce projet, issu du plan d'action Science et Société du 6^{ème} Programme-cadre de l'Union Européenne (2002-2006), a permis un travail fructueux dans le cadre de l'apprentissage des sciences au travers de l'expérimentation et de l'argumentation en lien avec les TIC (Digalo et micromondes).

ESCALATE a permis de développer des scénarios didactiques applicables à des lieux d'apprentissages formels et informels en France, en Grèce, en Israël, en Grande-Bretagne et en Suisse. L'équipe neuchâteloise a ainsi élaboré 5 scénarii didactiques dans le cadre de la biologie, de la géographie, de la physique et de l'environnement (voir <http://escalate.org.il/engsite/home/default.asp>). Il s'agit à présent de réunir toutes les expériences ayant pris place dans les différents sites dans l'optique de préparer un ouvrage décrivant les différentes implémentations et fournissant des recommandations pour guider des initiatives similaires.

Dans le cadre du projet ESCALATE, Jean-François Perret a poursuivi l'élaboration et l'expérimentation d'une séquence didactique relative au problème de l'équilibre en physique (construction de figurines représentant un funambule). Avec la collaboration de Léa Oswald, ce scénario a été expérimenté dans la classe de Mme C. Gertsch de l'école secondaire de la Chaux-de-Fonds. Luc-Olivier Pochon a réalisé une simulation informatique du funambule expérimentée ensuite avec quelques étudiants. Il s'agissait en particulier d'observer les caractéristiques de l'activité des étudiants selon que la recherche et l'explication de l'équilibre du funambule se faisait avec un matériel concret ou à l'écran d'ordinateur. Par ailleurs, la démarche didactique mise en œuvre dans la classe de Mme P. Suozzi de l'école primaire de Locarno par le Professeur Giorgio Häuserman (Alta Scuola Pedagogica de Locarno) a donné lieu à plusieurs échanges au cours de l'année 2006-2007.

Nathalie Muller Mirza a dirigé un groupe d'étudiants qui a participé à l'amélioration et au test de séquences argumentatives dans plusieurs classes du canton de Neuchâtel et du Jura. Il s'agissait d'étudier la manière dont Digalo, un outil informatique visant à visualiser la discussion et faciliter l'argumentation, était utilisé, et d'examiner les effets potentiels sur les apprentissages. Si les séquences argumentatives ont suscité un vif intérêt de la part des élèves et des enseignants qui ont collaboré, ainsi que des pratiques argumentatives et d'apprentissage très riches, il apparaît que l'outil lui-même est parfois difficile à installer pour des raisons techniques. L'analyse montre que des apprentissages peuvent être réalisés au niveau du contenu, de la pratique argumentative et de l'usage d'un nouvel outil informatique.

Ce travail dans les écoles a bénéficié de la collaboration de nombreux collègues et étudiants qui sont chaleureusement remerciés ici, en particulier: M. Wexteen, directeur de Cescole à Colombier, M. Geissbühler et Mme Monnier, enseignants, Mme Voelin, enseignante de l'école primaire de Reconvilier. F.Schaffer, enseignant du centre scolaire du Val-de-Ruz la Fontenelle. Mme Ilona Loubry, enseignante au Locle, et M. Auteri, sous-directeur de l'établissement.

Le département des sciences de l'éducation de l'Université de Salerno (prof. Antonio Iannaccone), grâce au travail de collaboration entre Nathalie Muller Mirza et Luca Tatteo, a repris certaines séquences argumentatives testées à Neuchâtel. Avec l'aide d'un enseignant d'une école secondaire de la région de Salerno, un scénario argumentatif sur le thème de la lumière a été élaboré. Les résultats de l'analyse montrent que les interactions entre élèves sont riches et productives, mais qu'il est important d'affecter du temps à la familiarisation avec l'outil informatique. Trois séances à une semaine d'intervalle sont nécessaires au minimum.

En partant de dispositifs didactiques inspirés des tâches utilisées par Piaget, Alaric Kohler s'intéresse au rapport entre apprentissage et argumentation dans des situations didactiques de physique utilisant soit la manipulation concrète de dispositifs, soit leur manipulation par micromonde. La création et la mise en place de la séquence pédagogique a eu lieu avec la collaboration de Pascale Marro, rectrice de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg. L'objectif de cette recherche consiste à mettre en perspective les processus en jeu dans la construction de connaissances, d'explications et de modèles, grâce à un enregistrement des activités des élèves. Au cours de l'année 2006-2007, la réflexion approfondie sur les questions méthodologiques particulières à l'étude de l'apprentissage de la physique en classe s'est poursuivie avec les visites d'Andrée Tiberghien (Ecole Normale Supérieure de Lyon) à Neuchâtel. Les dispositifs élaborés l'an dernier ont été ajustés avant d'être utilisés comme programme semestriel dans deux classes de laboratoire du Lycée Français de Bienne. Grâce à une collaboration étroite entre M. Farid Bouabbadi, enseignant et Alaric Kohler, les activités mises en œuvre de septembre 2006 au mois de février 2007 ont produit des données intéressantes, permettant une analyse qualitative fine de la séquence et des apprentissages. M. Bouabbadi a pu également tirer profit des données pour la rédaction de son mémoire, sous la direction de M. Bernard Chabloz, professeur à la HEP BEJUNE.

En janvier-février 2007, Sheila Padiglia est partie visiter chaque site d'implémentation du projet ESCALATE: Athènes (8 - 10.1.07), Jérusalem (11 - 13.1.2007), Londres (15 - 17.1.2007), Toulouse (8 - 10.2.07).

Cela a permis de mieux comprendre les réalités spécifiques de l'implémentation dans chaque pays.

L'imaginaire dans l'enseignement des sciences

Dans son projet de thèse, Sheila Padiglia s'intéresse à l'imaginaire dans l'enseignement des sciences. Lors de l'apprentissage d'une branche scientifique ou lors d'une discussion sur un thème lié aux sciences ne doit-on pas se rendre compte que l'imaginaire entre en jeu (même si on essaie de le dissimuler) et qu'il a peut-être un rôle à jouer dans certaines difficultés d'apprentissage?

Cette année Sheila Padiglia a eu l'occasion de discuter son projet de thèse avec M. Marc-Antoine Kaeser (UniNE, histoire des sciences), M. Paul Harris (Université de Harvard), M. Michel Mayor (directeur de l'observatoire de Genève), M. Luc-Olivier Pochon et Mme Margarida César (Faculté des sciences de l'Université de Lisbonne).

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

Participants de l'Université de Neuchâtel: Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret, Nathalie Muller Mirza, Pascale Marro, Marcelo Giglio, Alexandra Bugnon, Sheila Padiglia et Deniz Gyger Gaspoz.

Le projet Knowledge Practices Laboratory (<http://www.kp-lab.org/>), dirigé par le Professeur K. Hakkarainen de l'Université d'Helsinki (6^{ème} Programme-cadre de la Commission Européenne) auquel participe l'Institut de psychologie et éducation, a pour but d'étudier les pratiques de création, de partage et de diffusion de connaissances, les rapports entre formation théorique et stages et la manière dont ces pratiques sont affectées ou renouvelées par les développements dans le domaine des technologies de la communication et de l'information.

Dans l'attente de pouvoir utiliser les outils KP-Lab (construits en cours de projet entre partenaires pédagogiques et techniques), plusieurs scénarios pédagogiques ont été élaborés par l'équipe neuchâteloise dans le cadre du champ de recherche qui vise à étudier les liens et les difficultés de transfert de connaissance entre théorie et pratique. Nathalie Muller Mirza a créé deux scénarios dans le cadre de ses cours à l'Université de Neuchâtel sur l'enseignement de l'argumentation, et dans le cadre du DIFA (Diplôme de formateurs et formatrices d'adultes) sur l'initiation à la recherche scientifique. Anne-Nelly Perret-Clermont a construit un scénario sur la base de son cours de *Psychologie de la relation*, Madame Deniz Gyger Gaspoz dans le cadre du cours *Pluralité des SED* et Pascale Marro dans le cadre de son enseignement à la HEP Fribourg.

Interactions enseignants-élèves et apprentissage créatif de la musique

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Marcelo Giglio, professeur pour l'enseignement de la musique à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, étudie la mise sur pied et l'observation de scénarii pédagogiques de production et de créativité musicale chez des élèves, en contexte scolaire. Cette recherche observe les interactions sociales et cognitives d'élèves de 11-12 ans engagés, avec leurs enseignants, dans des activités d'improvisation et de composition musicales en contexte scolaire. À travers trois rôles synchroniques (enseignant, observateur et formateur d'enseignants) M. Giglio cherche à mieux comprendre ce qui se passe dans ces activités et comment en augmenter la qualité. Dans le même temps, cette étude espère développer une approche de formation des enseignants basée sur l'observation des élèves. Cette recherche se réalise dans six écoles en Argentine, Brésil, Canada et Suisse. Dans le même sens, une étude a été réalisée pour comparer les curriculums de ces différents contextes où ces scénarii sont étudiés.

Les scénarii testés par l'auteur lui-même sont également mis en place et analysés par d'autres enseignants - collègues et étudiants suivant le cursus de formation. Une attention particulière est portée aux ressources nouvelles que permet l'avancée technologique des outils d'enregistrement de cet évènement si longtemps évanescents qu'est la production sonore. Dans l'enseignement de la musique, l'enregistrement aide à sauvegarder tant la production sonore et musicale, que les compétences démontrées par les élèves durant l'enregistrement et les réflexions des élèves. Ces enregistrements permettent aussi, chez les élèves et leurs enseignants, une prise de conscience de ce qui s'est produit (phénomène musical, social et cognitif).

4.5 Pensée et communication en situation d'interactions sociales

Le sens de la propriété dans l'expérience enfantine

Dans le cadre de sa thèse de doctorat Raffaella Rosciano étudie les pratiques quotidiennes du jeune enfant et les pratiques éducatives des adultes dans les familles et les crèches, pour essayer de comprendre comment les enfants partagent les objets de la

vie quotidienne et construisent des rapports privilégiés avec certains d'entre eux. Le but est d'observer et de décrire les interactions entre enfants autour de la gestion de l'usage, de la possession, du partage, du prêt et de la cession de certains objets, susceptibles d'acquérir le statut d'objet personnel pour l'enfant et d'être définis comme des propriétés par les adultes. Les vidéos et les notes ethnographiques récoltées ont fait l'objet de premières analyses dont les résultats ont été présentés lors de différents congrès et discutés avec Philippe Rochat, professeur à l'Emory University (USA).

Interactions en réseau

Elvis Mazzoni a conduit des analyses de l'efficacité des "Learning Objects" pour l'apprentissage et la formation en réseau. Les études menées ont montré qu'un cours en réseau essentiellement basé sur les "Learning Objects" n'est pas si efficace que le même cours en modalité "Blended Learning", c'est-à-dire avec la possibilité de suivre les leçons d'un professeur tout en ayant accès à des matériaux sous-forme de "Learning Objects".

Interactions sociales et communications à distance

Dans son travail de doctorat Sophie Lambolez s'intéresse aux situations de dépannage informatique par téléphone et, en particulier, aux conversations qui se mettent en place entre les experts (opérateurs, techniciens) et les utilisateurs (clients). Le dépannage informatique par téléphone (ou help-desk) désigne le support aux utilisateurs et consiste à "réparer par le langage". Ce service contribue à l'image de l'entreprise et sa qualité et son efficacité permettent de fidéliser les clients; il doit, en fait, offrir un "service de proximité à distance". L'objectif de Sophie Lambolez est d'appréhender les enjeux de ces conversations fonctionnelles, à distance, en situation réelle de travail. Pour cela, elle étudie, plus particulièrement, la structure générale (script) des appels et ses différentes séquences; le contrôle du dialogue par l'expert; les activités de gestion du problème et celles de gestion du dialogue; les connaissances et compétences des partenaires de ce type d'échange qui sont asymétriques mais distribuées et complémentaires: l'appelant est un informateur.

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

4.6 Apprentissages et transmissions en situation informelle

Apprentissages dans des situations informelles et culture techno

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

La culture techno est un champ de recherche que plusieurs sociologues, ethnologues ou encore ethnomusicologues ont choisi d'investir. Toutefois ce champ s'avère également être fécond pour une psychologie de l'apprentissage en situations informelles. L'objectif de cette recherche est de comprendre comment des jeunes adultes apprennent, à travers leurs activités culturelles liées au monde de la musique électronique (DJaying, VJaying, production musicale originale par le biais d'ordinateurs), des savoirs liés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) mais également des savoirs sociaux, techniques, administratifs, organisationnels ou autres. Outre leur existence dans les activités observées, le devenir de ces savoirs est au centre de l'intérêt: il s'agit d'en comprendre les conditions de mobilisation, qui pourraient être liées à des processus

d'apprentissage, mais aussi à des questions socio-identitaires, culturelles, affectives, et à la présence (ou l'absence) de soutiens sociaux.

Cette année universitaire a permis de faire des entretiens et d'approfondir les aspects théoriques afin d'interroger les conditions nécessaires à une mobilisation des connaissances dans d'autres sphères d'activité, surtout professionnelle et formative. La théorie de l'activité offre un point de vue conceptuel pertinent, en isolant un élément commun qui permette le *boundary crossing*, "passage" entre deux activités. Les travaux sur les communautés de pratiques mettent aussi l'accent sur d'éventuelles personnes qui permettraient ce passage.

Ismaël Ghodbane vient de recevoir une bourse du FNS pour continuer ces travaux pour un séjour à l'Université de Rome "La Sapienza" auprès de Mme le Prof. Anna Maria Ajello.

Psychologie culturelle du rituel de Noël

Dans le prolongement d'une recherche menée en collaboration avec l'Institut de théologie pratique de l'Université de Berne (professeur M. Baumann), N. Muller Mirza a poursuivi avec un groupe d'étudiants la réflexion autour de Noël en situation de migration. Si Noël apparaît comme un rituel important pour la famille, et en particulier de construction d'une identité familiale où l'enfant est "initié" à certaines valeurs, représentations du monde, de soi, des liens avec autrui, que se passe-t-il lorsque la famille est en situation de migration? En particulier lorsque le couple parental vit séparé de sa propre famille et du lieu d'origine? Loin de leurs repères d'enfance, comment les parents avec leurs enfants vont-ils fêter Noël? Comment vont-ils réélaborer une histoire familiale dont on fait l'hypothèse que Noël est un des lieux de sa construction dynamique?

Une vingtaine d'étudiants ont réalisé un important travail de recherche dans le cadre d'un séminaire portant sur ce thème. Ils ont fait passé un entretien dans une famille "migrante", l'ont transcrit et analysé à partir d'une grille d'analyse, et finalement ont rédigé un rapport.

4.7 Droit et psychologie

Flora Di Donato a défendu sa thèse de doctorat en Droit "La construction judiciaire du cas d'espèce" le 26 février 2007 avec une évaluation "summa cum laude". La soutenance s'est déroulée auprès de l'Université de Naples selon la convention italo-suisse de co-tutelle des professeurs Angelo Abignente (Naples) et Pascal Mahon (Neuchâtel). Parmi les membres de jury il y avait les professeurs Vincenzo Ferrari de l'Université de Milano et Robert Kolb de l'Université de Neuchâtel. Situé dans le contexte du débat autour de la tradition du "civil law", le thème de son travail de recherche à porté sur la construction judiciaire du cas d'espèce, abordée dans une perspective scientifique critique. En particulier, la recherche montre les limites de la conception traditionnelle du raisonnement juridique fondé sur des présupposés logico-déductifs. Le point de départ a été l'idée que toute décision judiciaire peut être considérée comme le résultat d'une "construction" intersubjective, située dans la "communauté du procès", et étroitement liée au contexte social et culturel. A travers une analyse de l'évolution de plusieurs perspectives juridiques sur le "cas d'espèce", la première partie de la recherche a retracé, sur le plan théorique, la transition d'une conception "objective" de la connaissance, de type kantienne, à une conception de la connaissance élaborée dans une dimension intersubjective. Sur le plan empirique, le travail a abordé un certain nombre de cas judiciaires en matière de Droit du travail dans le but d'analyser l'apport du client, de l'avocat et du juge à la construction du "cas d'espèce" dans le contexte du procès. Les résultats montrent en particulier des formes de collaboration entre client et avocat qui

contredisent la représentation passive du rôle que la doctrine et les prévisions normatives attribuent au client dans la construction du cas d'espèce. La recherche a aussi montré que la décision du juge n'est pas fondée seulement sur la base des éléments normatifs mais aussi à partir des cadres de référence culturels.

4.8 Etudes des dépressions périnatales

Dr. Tatyana Pushkareva a poursuivi cette année son travail de recherche sur l'attachement maternel et les premières relations mère-enfant. Elle a présenté un article, préparé à l'Université de Neuchâtel, au Congrès de l'association mondiale de la santé mentale infantile.

Elle collabore toujours avec les universités de Neuchâtel, Bâle et Genève et tenter de créer des liens avec l'Ukraine.

Sa traduction en russe de l'ouvrage de Jean-Michel Quinodoz *La solitude apprivoisée* sera publiée en décembre 2007.

4.9 Adolescence et transitions

Dans cette recherche doctorale, Deniz Gyger Gaspoz s'interroge sur les répercussions de la mobilité internationale récurrente sur le développement. L'étude s'intéresse plus particulièrement aux adolescents en itinérance géographique qui passent leur enfance et adolescence dans différents pays. Les déménagements fréquents (tous les 2 à 4 ans) sont dus aux professions des parents qui impliquent une grande mobilité internationale: diplomatie, ONG, multinationales, etc.

Cette recherche donne donc la parole aux adolescents en itinérance en espérant ainsi mieux éclairer les stratégies et les ressources développées par ces adolescents.

4.10 La logique de l'imagination

Pour Jean-Yves Béziau, Alexandre Costa-Leite et Gillman Payette, l'imagination est une notion qui peut être étudiée sous différents angles. Et en effet multiples sont les aspects de l'imagination. Elle se manifeste aussi bien dans les arts, les rêves que dans les sciences (mathématiques, physique, biologie).

Dans ces recherches notre idée est d'étudier l'imagination du point de vue de la logique, en développant une logique de l'imagination.

Au cours du siècle dernier un grand nombre de concepts ont été étudiés par les logiciens: la connaissance, la croyance, l'interdit. C'est le logicien finlandais Ikka Niiniluoto qui a été l'un des premiers à développer une logique de l'imagination ("*Imagination and fiction*", *Journal of Semantics*, 4 (1985), pp.209-222).

Notre idée est d'utiliser différents outils logiques pour comprendre l'imagination: le carré des oppositions d'Aristote, la sémantique de Kripke, ainsi que les outils les plus récents de la théorie des combinaisons de logiques.

Du point de vue d'un carré des oppositions, il faut chercher la notion duale à l'imagination, de la même manière que dans le carré modal la nécessité est la duale de la possibilité ou dans le carré déontique l'obligation est la duale de la permission. On élabore une sémantique de Kripke constituée de mondes imaginaires et la duale de l'imagination est ce qui se trouve dans tous les mondes imaginaires.

Il faut distinguer l'imaginaire de l'imaginable, l'imaginable étant la combinaison de l'imaginaire et du possible. On étudie les relations entre l'imaginaire et le possible en montrant que l'imaginaire ne se réduit pas au possible et vice-versa: il y a des choses imaginaires qui ne sont pas possibles, et des choses possibles qui ne sont pas imaginaires. Nous illustrons ces faits en donnant de nombreux exemples.

On développe une logique où il y a un opérateur pour la possibilité et un opérateur pour l'imagination. Cette logique est obtenue en combinant deux sémantiques de Kripke: on obtient de fait une sémantique de Kripke avec deux types de mondes.

Pour construire une logique de l'imagination, il faut aussi étudier l'interaction entre l'imagination et les connecteurs usuels, tels que la négation ou la conjonction. Une question qui se pose est de savoir si lorsque l'on imagine une chose et son contraire, on imagine leur conjonction, comme par exemple un cercle carré. Dans ce cas on aurait une sorte de logique paraconsistante.

5 Participation à des rencontres scientifiques et écoles d'été

Anne-Nelly Perret-Clermont et Jean-François Perret ont participé au Workshop du projet européen KP-Lab (6^e Programme cadre) à Oslo, 27 et 28 septembre 2006.

Sheila Padiglia a pris part au congrès "Il viaggiatore scientifico" qui s'est déroulé le 18 novembre 2006 à Locarno.

Le projet ESCALATE a donné lieu à une réunion générale à Neuchâtel les 30 et 31 octobre, puis à la rencontre finale les 26 et 27 avril 2007 à Toulouse.

Le projet KP-Lab a tenu un meeting les 8 - 10 février 2007 en Israël. Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean François Perret et Alexandra Bugnon ont participé aux rencontres des différents groupes de travail.

Anne-Nelly Perret-Clermont a participé à la séance plénière du Comité de l'International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), Moscou, 2 octobre 2006 et à la réunion du comité de rédaction de l' European Journal of Psychology of Education, Istituto Superior de Psicologia Applicada, Lisbonne (Portugal), 14 avril 2007.

Jean-François Perret est intervenu comme animateur d'une session lors de la Rencontre francophone internationale des doctorants à l'Université de Genève, les 8 et 9 juin 2007.

Alaric Kohler, Deniz Gyger Gaspoz et Raffaella Rosciano ont participé à l'Ecole Doctorale en Science de l'Education de Suisse romande, mais de manière très peu régulière en conséquence de la surcharge de travail administratif.

Les doctorants de l'Institut se sont régulièrement réunis, pour présenter et discuter de leurs thèses. Ces rencontres ont été très appréciées et ont permis des échanges intéressants tant du point de vue théorique, méthodologique que bibliographique.

Sheila Padiglia et Raffaella Rosciano ont participé au Colloque "Interaction et pensée : perspectives dialogiques." Colloque international, Lausanne, octobre 2006.

Et au Colloque interdisciplinaire "Peut-on saisir les objets sociaux" à Lausanne, 15 - 16 mars 2007.

6 Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Arcidiacono, F. *La vita quotidiana delle famiglie italiane: un approccio multimetodo* – Exposé au Département des Sciences de l'Education, Université de Salerno (Italie), 14 février 2007.

Arcidiacono, F. *Analyse des données issues d'entretiens: quelques exemples de méthodes "qualitatives"*. Exposé au Diplôme intercantonal de formateurs d'adultes, Université de Neuchâtel, Fribourg et Genève, 27 avril 2007.

Arcidiacono, F., Fatigante, M. *Pratiche etnografiche e analisi qualitativa delle interazioni in famiglia*. Exposé à la Faculté de Psychologie de l'Université de Parme (Italie), 3 mai 2007.

Arcidiacono, F. *Studiare la vita quotidiana in prospettiva comparativa*. Exposé à la Faculté de Psychologie de l'Université de Padoue (Italie), 24 mai 2007.

- Arcidiacono, F., Monaco, C. *Parents' educational representations and discursive practices*. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction. Budapest, 1 septembre 2007.
- Arcidiacono, F. *A comparative analysis of everyday lives of families in Italy, Sweden and the United States: the collaboration into the ICELF research group*. Exposé au Exploratory Workshop on Collaborative case studies for a European Cultural Psychology, European Science Foundation, Vevey (Suisse), 8 septembre 2007.
- Béziau J.-Y, "*Imagination in Perspective*", 15th Annual Meeting of the European Society for Philosophy and Psychology , 9-12 juillet 2007, Genève, Suisse.
- Béziau, J.-Y. *Absolute Maximality*, XIII SLAM - Latin American Symposium on Mathematical Logic, Oaxaca, Mexique, 7 - 12 août 2006.
- Béziau, J.-Y. "*Imagination and Possibility*", 13th Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science, 8-15 août 2007, Beijing, Chine.
- Béziau, J.-Y. *Universal Logic: Towards a general theory of logics* , International Conference of Mathematicians ICM-2006. Poster winner of the prize in the section Logic and Foundations, Madrid, Espagne, 22-30 août 2006.
- Béziau, J.-Y. *Mysterious Identity*, XXXI Congress of the French Speaking Associations of Philosophy Identity and Difference, Budapest, Hongrie, 20 août – 2 septembre 2006.
- Béziau, J.-Y. *Universal Logic and the Unity of Science*, 2nd Congress of the SPS (Society for Philosophy of Science), Genève, Suisse, 29-31 Mars 2007.
- Béziau, J.-Y. *The O-Corner, paraconsistent logic and the polyhedron of opposition*, 1st World Congress on the Square of Opposition, Montreux, Suisse, 1-3 juin 2007.
- Béziau, J.-Y. *Combination of Logics and Universal Logic CombLog'07* – International Workshop on Combination of Logics, Neuchâtel, Suisse, 4 juillet 2007.
- Béziau, J.-Y. *Imagination in Perspective* , 15th annual meeting of the European Society for Philosophy and Psychology, Genève, Suisse, 9-12 juillet 2007.
- Bugnon, A., Perret-Clermont, A.-N. *Case-study of a course on psychology of relationship for speech therapists*, exposé à la réunion plénière du projet KP-Lab (6e Programme cadre de l'UE), Mer Morte, 8-10 février 2007.
- Costa-Leite, A. *Combining logics: its Philosophical Foundations and Applications*. Congrès SOPHA Société de Philosophie Analytique, Aix en Provence, France, 1 - 3 septembre, 2006.
- Costa-Leite, A. *Philosophical Categorification*. Categorification in algebra and topology. Université de Uppsala, Suède, 7 - 10 Septembre, 2006.
- Costa-Leite, A. *Acontecimento e contingência*. The future and limits of metaphysics, Goias, Brésil, 13 décembre, 2006.
- Costa-Leite, A. *Combining knowledge and contingency*. Workshop: Geneva-Barcelona, Genève, Suisse, 16 - 17 mai 2007.
- Costa-Leite, A. *Imagination, Possibility and the Square of Opposition*. 1st World Congress on the Square of Opposition. Montreux, Suisse, 1 - 3 juin 2007.
- Costa-Leite, A. *Combining knowledge and contingency*. Institut d'Histoire et Philosophie des Sciences et Techniques, Université Paris 1, Paris, France, 4 juin 2007.
- Costa-Leite, A. *Connaissance, croyance et contingence*. Archives Poincaré, Nancy, Paris, 13 juin 2007.
- Costa-Leite, A. *The Combined logic of Skepticism*. CombLog'07 – International Workshop on Combination of Logics, Neuchâtel, Suisse, 4 juillet 2007.
- Fatigante, M., Arcidiacono, F., Oliva, M. *Le attività organizzate dei bambini al di là dell'orario scolastico obbligato e gli orientamenti ideologici dei genitori*. Communication au XX Congrès National de l'Association Italienne de Psychologie. Section de Psychologie du Développement, Verona, 16 septembre 2007.

- Ghodbane, I. *Les activités dans la sphère des musiques électroniques sous le regard de la psychologie sociale de l'apprentissage*. Intervention au sein du Groupe de Recherche et d'Etudes sur la Musique et la Socialité, Université de Paris V-La Sorbonne, le 1^{er} juin 2007.
- Giglio, M. *Musical externalisation in the new curriculum in France, Quebec and French-speaking Switzerland*. Communication présentée à la European Conference on Educational Research (ECER), Université de Genève, 13 - 16 Septembre 2006.
- Giglio, M. *Créativité musicale et réflexion verbale chez des élèves de 11-12 ans*. Communication présentée aux Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM). Université Laval (Canada), 6 et 7 octobre 2006.
- Giglio, M., Perret-Clermont, A.-N. & Bugnon, A. *Conducting research on the teaching and learning of music via teacher training and vice versa: the telescopic approach of the Russian dolls model*. Exposé à la réunion plénière du projet européen KpLab (6e Programme cadre de l'UE), Mer Morte, 8-10 février 2007.
- Giglio, M. *Scenarios pedagógicos de producción musical creativa*. Exposé à la conférence organisée par la section de la culture SUTEBA. Merlo, Buenos Aires (Argentine), 12 avril 2007.
- Giglio, M. *Ce que l'on ne peut pas transmettre, mais apprendre à l'école*. Exposé pour la formation continue de la HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds, 24 mai 2007.
- Giglio, M. *Création musicale, interactions, enseignement et pratiques d'enregistrement*. Présentation du poster à la Rencontre internationale francophone des doctorants en sciences de l'éducation. RIF-EDSE. Université de Genève, 8 - 9 juin 2007.
- Gillman, P., *"Imagination, Possibility and the Square of Opposition"*, First World Congress on the Square of Opposition, 1-3 juin 2007, Montreux, Suisse.
- Gilomen, H. *Kompetenzmessungen bei Erwachsenen – Erkenntnisse und Nutzen*. Conférence lors d'un rencontre avec le Ministère autrichien de l'éducation et la Commission autrichienne pour l'UNESCO, Vienne, 15 septembre 2006.
- Gilomen, H. *Learning for what? Key-competencies for today's societies*. Une contribution à l'European VALUE SCOUT Conférence, Athènes, 15 novembre 2006.
- Gyger Gaspoz, D. *Les adolescents en itinérance géographique, présentation d'une thèse en devenir*. Communication au Réseau Genevois en Approches Interculturelles de l'Education (REGAIE), Université de Genève, 16 mars 2007.
- Gyger Gaspoz, D. *Teenagers in geographical itinerancy: what ruptures? what resources? what learnings?* Exposé au 8th Inter-University Graduate Conference, Institute of social Psychology, Londres, 19 mai 2007.
- Gyger Gaspoz, D. *La gestion de la mobilité internationale à l'adolescence: le cas des adolescents en itinérance géographique*. Communication affichée à la rencontre francophone internationale des doctorants en sciences de l'éducation, Université de Genève, 8 - 9 juin 2007.
- Gyger Gaspoz, D. *Comment gérer la mobilité internationale à l'adolescence ?* Exposé à la séance de la Maison d'analyse des processus sociaux (MAPS), Université de Neuchâtel, 26 juin 2007.
- Iannaccone, A. Rosciano, R., Ghodbane, I., Marsico, G. *Il mestiere di studente. Reti relazionali, prosocialità e successo universitario*. Exposé présenté au VII Convegno Nazionale SIPSA "Promuovere benessere con persone gruppi comunità" à Cesena (I), 28 - 30 septembre 2006.
- Lambolez, S. *J'ai un problème avec mon ordinateur !... Analyse des interactions entre techniciens et utilisateurs en situation de dépannage informatique par téléphone*. Intervention au 2^{ème} colloque international "Psychologie sociale et Communication", organisé par le Laboratoire de Socio Psychologie et Management du Sport (SPMS), Université de Dijon, 22-23 juin 2007.

- Cacciamani, S. e Mazzoni, E. *Metodi qualitativi e quantitativi per l'analisi dell'attività in un Forum*. Journées d'études "Comunicare e apprendere con le nuove tecnologie: metodi di analisi" organisées par le Collaborative Knowledge Building Group. Milano, 28 octobre 2006.
- Mazzoni, E., Gaffuri, P., Selleri, P. *Dai learning object ai learning artifact: realtà o utopia?*. Exposé au 2ème Convegno Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia. Didattica e integrazione del sapere psicologico, Padova, 2 - 3 février 2007.
- Fabbrini, C., Gaffuri, P., Mazzoni, E. *Come l'interfaccia dei Web Forum influisce sull'interazione di una comunità virtuale*. Nuove Tecnologie per la Psicologia e Psicologia per le Nuove Tecnologie. Parma, 24 mars 2007.
- Mazzoni, E., Sangiorgi, S., Grande, N. *Social network analysis as a tool to improve knowledge transfer within and between organizations: a case study on a multinational enterprise*. Exposé au XIIIth European Congress of Work and Organizational Psychology. Stockholm, Sweden, 9 - 12 mai 2007.
- Mazzoni, E., Selleri, P., Gaffuri, P. *Efficacia dei learning object per la didattica in ambito universitario: l'esperienza del "laboratorio di informatica 2 - elementi di statistica"*. Exposé au DIDAMATICA 2007, Cesena, 10 - 12 mai 2007.
- Manca, S., Delfino, M., Mazzoni, E. *La définition des destinataires en forums web : codification automatique et codification qualitative des messages*. Exposé au TICEMed 2007, Marseille (France), 31 mai - 02 juin 2007.
- Muller Mirza, N. & Tartas, V. *Collaboration on argumentation - Collaboration through argumentation: a psychosocial approach on the DUNES project*. Communication dans le cadre du Workshop "Collaborative Case Studies for a European Cultural Psychology", ESF, Veysonnaz, 7 - 10 septembre 2006.
- Muller Mirza, N. *Argumenter et apprendre...: enjeux psychosociaux de l'argumentation en classe* (invitée par J. Muller), IFMES (Institut de formation des maîtres du secondaire), Genève, 1er novembre 2006.
- Muller Mirza, N. *Noël en migration*. Exposé dans le cadre des Journées REGAIE (invitée par les Prof. P. Dasen & C. Perregaux). Université de Genève, décembre 2006.
- Muller Mirza, N. *Towards a psychosocial perspective on argumentation practices: the metaphor of the City*. Communication dans le cadre du "Amsterdam-Lugano Colloquium on Argumentation theory" (organisé par les Prof. E. Rigotti & Prof. F. Van Eemeren), Université de Suisse italienne, Lugano, janvier 2007.
- Muller Mirza, N. *What do we learn in argumenting? Communication and thinking in a pedagogical activity mediated by Dunes*. Cambridge University (invitée par le Prof. N. Mercer), février 2007.
- Muller Mirza, N. *Qu'est-ce qui se développe dans et par la recherche participative?* Exposé dans le cadre de l'Ecole chercheurs, organisé par le Département Sciences pour l'Action et le Développement de l'INRA (institut national de recherche en agronomie, France), Colle-sur-Loup, mars 2007.
- Muller Mirza, N. *"Les Indiens ont-ils une âme?" Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage*. Communication présentée dans le cadre du Colloque "Education en contextes pluriculturels: la recherche entre bilan et prospective", Université de Genève, 28 - 30 juin 2007.
- Muller Mirza, N. *How improving scientific learning through argumentation? The example of an argumentative design mediated by Digalo*. Communication présentée dans le cadre du symposium "The potential of argumentation based and enquiry based technological environments in learning scientific concepts" organisé par B. Schwarz & N. Muller Mirza, congrès EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), Budapest, 27 août-2 septembre 2007.

- Muller Mirza, N. *A dialogical approach on teaching and learning argumentation in science at University: how do evolve new conceptual knowledge and practice-bound knowledge?*, congrès EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), Budapest, 27 août-2 septembre 2007.
- Perret-Clermont, A.-N. *Closing discussion*. Exposé au EST/SCSS Exploratory Workshop: Collaborative Case Studies for a European Cultural Psychology, convened by Tania Zittoun, Alex Gillepsie and Flora Cornish. Veysonnaz, 7-10 September 2006.
- Perret-Clermont, A.-N. *Formazione alla psicologia dell'apprendimento*. Exposé aux Journées en l'honneur de Clotilde Pontecorvo, Université de la Sapienza (Rome), 12-13 septembre 2006.
- Perret-Clermont, A.-N. & Perret, J.-F. *A new artefact in the trade. Notes on the arrival of a computer supported manufacturing system in a technical school*. Communication au Workshop Competence and Media Convergence: Learning in social practices. ICT and new artefacts, organisé par Intermedia, Université d'Oslo, 25 - 27 septembre 2006.
- Perret-Clermont, A.-N. & Perret, J.-F. (2006): participation au Workshop du projet européen KP-Lab (6^e Programme cadre) à Oslo, 27 et 28 septembre 2006.
- Perret-Clermont, A.-N. (2006): participation à la séance plénière du Comité de l'International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR), Moscou, 2 octobre 2006.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. & Tartas, V. *When is an activity an opportunity for learning?* Exposé à The International Conference "Cultural-Historical psychology: Current Situation and Perspectives", Moscow State University of Psychology and education, 3 - 4 October 2006.
- Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V. & Marro, P. *Apprendre et interagir: comment travailler ensemble pour résoudre un problème?* Exposé au Colloque International "Interaction et pensée: perspectives dialogiques", Université de Lausanne, 12 - 14 octobre 2006.
- Perret-Clermont, A.-N. Discutante du International Workshop "Guided construction of knowledge in classrooms" Hebrew University, Jerusalem, February 5 - 8, 2007, convened by B. Schwarz and T. Dreyfus.
- Perret-Clermont, A.-N. *"L'impact du contexte social sur la performance cognitive: quelques pièges méthodologiques"*. Exposé dans le cadre du Workshop organisé par L. Kaufmann and F. Clément, "Can we grasp social objects? Cognition in the social world". Université de Lausanne, 15 - 16 mars 2007.
- Perret-Clermont, A.-N. *The first and second generation of studies on social interaction and cognitive development*. Exposé au colloque "Social interaction and cognitive development: Three generations of studies" organisé par Charis Psaltis, Université de Nicosie (Chypre), 27 mars 2007.
- Perret-Clermont, A.-N. *Piaget and research in social psychology of development in Switzerland*. Présentation au séminaire "Argumentation, social interaction, learning and development", avec Charis Psaltis, Ivana Markowa et Gerard Duveen, Université de Nicosie (Chypre) 28 - 29 mars 2007.
- Perret-Clermont, A.-N. *Some lines of research in the social psychology of learning and cognitive development*. Exposé à l' Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisbonne, 13 avril 2007.
- Perret-Clermont, A.-N. (2007): participation à la réunion du comité de rédaction du European Journal of Psychology of Education, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisbonne (Portugal), 14 avril 2007.

- Perret-Clermont, A.-N., Arcidiacono, F., Bugnon, A. Marro, P. *Boundary-crossing in the training of speech therapists in psychology*. Communication au symposium "Fostering agency and knowledge creation: cases from higher education" organisé par Hanni Muukkonen, au Congrès de l'European Association for Research on Learning and Instruction EARLI à Budapest, 28 – 31 août 2007.
- Pontecorvo, C., Arcidiacono F., Fatigante M. *Dal programma al syllabus: una riflessione sui corsi ordinari*. Communication au 2ème Congrès "Didattica e integrazione del sapere psicologico" – Université de Padoue (Italie), 2 février 2007.
- Rosciano, R. & Ghodbane, I. *Far parte dell'università: il sociale dietro le istituzioni*. Exposé présenté au Convegno "Incontriamo il Mediterraneo. La formazione come strumento di sviluppo economico e della cooperazione nel bacino del Mediterraneo" à Salerno (I) 20 - 21 novembre 2006.
- Rosciano, R. *C'est à moi ! » ou les propriétés des enfants : des objets pas comme les autres*. Poster présenté à la Rencontre internationale francophone des doctorants en Sciences de l'Éducation "Le doctora(n)t en Sciences de l'éducation : enjeux, défis, perspectives". Genève. 8 - 9 Juin 2007.
- Rosciano, R. *Children's ownership in practices. A descriptive study on emergence of possessive behaviour in infancy*. Exposé présenté à The Forth Nordic Conference on Cultural and Activity Research (ISCAR 2007), Oslo, Norway.
- Rosciano, R. *Sense of ownership in child's experience*. Poster présenté au 13th European Conference on Developmental Psychology, Jena (Allemagne), 21 - 25 Août 2007.
- Rosciano, R. (2007). *Teaching to share, learning to own*. Poster présenté au 17th EECERA Annual Conference "Exploring Vygotsky's ideas: Crossing Borders". Prague, 29 août- 1er septembre 2007.

7 Publications des collaborateurs de l'Institut de Psychologie et Education

7.1 Ouvrages

- Arcidiacono F. (2007) *Conflitti e interazione in famiglia*. Carocci, Rome.
- Béziau, J.-Y. (ed), *Logica Universalis – Towards a general theory of logic*, Second Edition, Birkhäuser, Basel 2007.
- Béziau, J.-Y. & Costa-Leite, A. (eds). *Perspective on Universal Logic*, Polimetrica, Monza 2007.
- Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (2005). *Apprender uma profissao num contexto de mudanças tecnologicas* (Traduction en portugais de *Apprendre un métier technique, L'Harmattan*). Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., & Burge, B. (Eds.). (2006). *Integração social. Aprendizagem e interação na adolescência e juventude.:* Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. (Traduction en portugais de *Joining Society* Cambridge University Press).
- Pontecorvo, C., Arcidiacono, F. (2007). *Famiglie all'italiana: parlare a tavola*. Cortina, Milan.
- Royer, J., Perret-Clermont, A.-N., & Romerio, F. (Eds.). (2006). *La perception du temps*. Genève: Centre universitaire d'étude des problèmes de l'énergie (CUEPE). Université de Genève.

7.2 Articles et chapitres d'ouvrages collectifs

- Andreoli, S., Arcidiacono, F. (2006) Uno studio esplorativo su alcune modalità conversazionali in famiglie con bambini autistici. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. VI, 1-2, 45-62
- Andréucci, C., Chiesa Millar, V., Coppé, S., Dollo, S., Froment, J.-P., Gueudet, G., et al. (2006). *L'intervention et le devenir des connaissances antérieures des élèves dans la dynamique des apprentissages scolaires. Rapport final.*: ACI "Ecole et sciences cognitives 2003". Projet N° AF14.
- Arcidiacono, F. (2006). Il posizionamento interpersonale nella costruzione dell'identità: differenze tra figli maggiori e minori nelle conversazioni con i genitori. (Le positionnement interpersonnel dans la construction de l'identité: différences entre les enfants de différents ages). *Età evolutiva*, 84, 12-23.
- Arcidiacono, F., Caporali L., Pontecorvo C. (2006) La partecipazione dei padri italiani alla struttura interattiva familiare. *Età evolutiva*, 85, 73-81.
- Arcidiacono, F., Diano M. (2006) Le conversazioni in famiglie con bambini autistici. Interazioni di gioco, ruoli dei fratelli e scaffolding genitoriale. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, 3, 303-324.
- Bausch, L., Perret-Clermont, A. N., & Schürch, D. (2007). Situation d'entretien: essayer de faire parler autrui sur ses pratiques et... découvrir sa propre pratique d'interviewer. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. (pp. 137-159). Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Béziau, J.-Y. (2006). "Many-valued and Kripke semantics", in J. van Benthem et al. (eds), *The age of alternative logics*, Springer, Dordrecht, pp.89-101.
- Béziau, J.-Y. (2006). "Paraconsistent logic!", *Sorites*, 17, pp.17-26.
- Béziau, J.-Y. (2006). "13 Questions about universal logic", *Bulletin of the Section of Logic*, 35, pp.133-150.
- Béziau, J.-Y. (2006). "Transitivity and paradoxes", in J.Skilters (ed), *The Baltic International Yearbook of Cognition, Logic and Communication*, University of Riga, Riga, pp.207-211.
- Béziau, J.-Y. (2006). "Les axiomes de Tarski", in R.Pouivet and M.Rebuschi (eds), *La philosophie en Pologne 1918-1939*, Vrin, Paris, pp.135-149.
- Béziau, J.-Y. (2006). "The paraconsistent logic Z - A possible solution to Jaskowski's problem", *Logic and Logical Philosophy*, 15, pp.99-111
- Cacciamani, S. & Mazzoni, E. (2006). Costruire o trasmettere conoscenza? Strategie del tutor e attività degli studenti in un corso on line, *QWERTY*, vol. 2, pp. 38 – 56.
- Carugati, F. & Perret-Clermont, A.-N. (2003). La perspectiva psicosocial: inter-subjectividad y contrato didáctico. In C. Pontecorvo (Ed.) *Manual de psicología de la educación* (pp. 43-65) Madrid, Editorial Popular. Serie manuales.
- Costa-Leite, A. (2006). Interview with Alexandre Costa-Leite, in *Masses of Formal Philosophy*, in V. Hendricks and J. Symons (eds.), Automatic Press, New York/London.
- Costa-Leite, A. (2006). "Combining modal concepts: philosophical applications", *The Logica Yearbook 2006*, O.Tomala and R.Honzík (eds), Filosofia, Czech Academy of Science, Prague.
- De Gregorio E., Arcidiacono F. (Eds.) (2008) Issues and Implications of Computer Assisted Multiple and Blended Research. Accepted Special Issue of the *International Journal of Multiple Research Approaches*, vol. II, 1
- Ghodbane, I. (2006). *Apprendre de, en et par le groupe*. Dossier de la Commission Nationale d'Animation Pédagogique du Second Degré-Union gymnastique et sportive de l'enseignement libre supérieur et secondaire (CNAPES-UGSEL), 15, pp. 17-28.

- Giglio, M. (2007). Regards sur les nouvelles pratiques d'enseignement et les nouveaux curriculums: créativité musicale, curriculum et formation. *Enjeux pédagogiques N° 6*. HEP-BEJUNE, Porrentruy.
- Kohler, A. (2007). L'enseignement des sciences et de la culture scientifique intrigue les sciences sociales. *Journal de la Commission Romande de Physique*.
- Lambolez, S. (2006). Comment apprendre en se faisant dépanner ? In L.O. Pochon, E. Bruillard & A. Maréchal (Eds). *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles* (p. 149-154). Neuchâtel : IRDP, Lyon : INRP.
- Mazzoni, E. (2006). Extending Web Sites' Usability: from a Cognitive Perspective to an Activity Theory Approach. In S. Zappala and C. Gray (Eds.) *Impact of e-Commerce on Consumers and Small Firms*. Aldershot, Hampshire (United Kingdom), Ashgate.
- Mazzoni, E., (2006), Social Network Analysis: dal mondo reale agli ambienti virtuali. In M. Delfino, S. Manca, D. Persico (a cura di) *Apprendimento online: proposte metodologiche*. Milano, Edizioni Angelo Guerini S.p.A.
- Mazzoni, E. (2007). Reti sociali e reti virtuali: la Social Network Analysis applicata alle interazioni su web. In A. Salvini (a cura di) *Analisi delle reti sociali. Teorie, metodi, applicazioni*. Franco Angeli Edizioni.
- Muller Mirza, N., Lambolez, S., Tartas V. & Perret-Clermont, A. N. (2006). Un logiciel pour échanger et apprendre : Techniques et usages de DUNES. In L.O. Pochon, E. Bruillard & A. Maréchal (Eds). *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles* (p. 309-316). Neuchâtel: IRDP, Lyon : INRP.
- Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoire en Suisse. In: M. Behrens (dir). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, (pp. 13-22). Neuchâtel: IRDP
- Perret, J.-F. & Mazzoni., E. (2006). Les plates-formes collaboratives: vers l'extension de la notion de progiciel? Introduction. M In: L.-O. Pochon, E. Bruillard et A. Maréchal. *Apprendre (avec) les logiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*. Neuchâtel: IRDP éditeur.
- Perret-Clermont, A. N., & Lambolez, S. (2006). Apprendre, chercher, créer. In M. Modak & J.-P. Tabin (Eds.). *Penser le social. Hommages à Jean-Pierre Fragnière*. (p. 185-197). Lausanne : les cahiers de l'éesp, école d'études sociales et pédagogiques.
- Perret-Clermont, A.N. & Lambolez, S. (2006). "La perception du temps en psychologie" In J. Royer, A.N. Perret-Clermont & F. Romerio (Eds). *La perception du temps*. Université de Genève, Centre d'Etudes des Problèmes de l'Energie (CUEPE), Collection "Energie, Environnement et Société", n°5.
- Perret-Clermont, A. N., & Lambolez, S. (2006). Quelques facettes du temps en psychologie. In J. Royer, A.-N. Perret-Clermont & F. Romerio (Eds.), *La perception du temps* (Collection Energie, environnement et société ed., Vol. N° 5, pp. 87-94). Genève: Université de Genève. Centre universitaire d'étude des problèmes de l'énergie.
- Perret-Clermont , A. N., & Perret, J.-F. (2006). Apprendre quand le métier change. *Education Permanente*, 2, 11-13.
- Pontecorvo, C., Fatigante M., Arcidiacono F. (2006) La quotidianità come vita domestica familiare. En P. Di Cori, C. Pontecorvo (Eds.) *Modernità e vita quotidiana: tra ordinario e straordinario*. Carocci, Rome (pp. 175-184)
- Selleri, P., Gaffuri, P., Mazzoni, E. (2007). Oltre Moreno: l'uso delle reti sociali come strumento di socializzazione e benessere in classe, *Psicologia della Salute*, n. 1/2006, pp. 111-121.
- Trognon, A., Batt, M., Schwarz, B.B., Perret-Clermont, A.-N., & Marro, P. (2006). Logique interlocutoire de la résolution en dyade d'un problème d'arithmétique. *Psychologie française* 51, 171-187.

- Willemin, S., Perret-Clermont, A.-N., & Schürch, D. (2006). Une expérience d'e-learning pour des adolescents grisons: "Progetto Muratori". In L.-O. Pochon, E. Bruillard & A. Maréchal (Eds.), *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*. (pp. 289-295). Neuchâtel, Lyon: IRDP, INRP.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Revue Enfance*, numéro thématique "Cultures et développement cognitif" (coordonné par B. Troadec), 126-134.

7.3 Publications électroniques

- Di Donato, F. (2007). *La costruzione dell'argomentazione nel contesto giudiziario*. <http://www.argumentum.ch>
- Di Donato, F., Mahon, P. *Federalism and "cultural" identities: some remarks on the naturalisation procedure in Switzerland* (November 12, 2006). <http://ssrn.com/abstract=944862>.
- Ghodbane, I. (2007). *Programme Alter connexion. Evaluation finale*. <http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?StyleType=bleu&CatId=4105>
- Giglio, M. (2006). *The music education of seven cantons in the French-speaking part of Switzerland: a comparative study*. 9th International Conference on Music Perception and Cognition, 2006. ESCOM, Université de Bologne. <http://www.escom-icmpc-2006.org/pdfs/134.pdf>

7.4 Publications internes

Cahiers de Psychologie

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

Dossiers de Psychologie

- N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement Partiellement a distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. Sophie Willemin.

8 Mémoires

- Benoit, L. (2007). L'inégalité sociale devant l'échec scolaire. Institut de psychologie et éducation, Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- Bossi, C. (2006). Dimensions psychosociales de la fête de Noël: analyse d'entretiens de familles jurassiennes. Institut de Psychologie Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Neuchâtel, Université de Neuchâtel. (Direction: Nathalie Muller Mirza)
- Bugnon, A. (2006). La réforme actuelle de la formation professionnelle: description de ses changements et de ses innovations. Institut de Psychologie Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Neuchâtel, Université de Neuchâtel. (Direction: Jean-Pierre Gindroz et Anne-Nelly Perret-Clermont)

Cuenat, A. (2006). Lire et faire lire, mosaïque de sens et importance du cadre. Institut de Psychologie Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Neuchâtel, Université de Neuchâtel.

Jeannin Desboeufs, O. (2006). Impact de l'introduction de l'ordinateur. Institut de Psychologie Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Neuchâtel, Université de Neuchâtel.

Pittet, G. (2006). En quoi l'enseignement de la justification peut-il favoriser la réflexion de l'apprenante Assistante en soins et santé communautaire sur sa pratique? Institut de Psychologie Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Neuchâtel, Université de Neuchâtel. (Direction: Nathalie Muller Mirza)

Trachsel, N. (2007). Les représentations du monde de l'écrit d'enfants aînés et non-aînés lors de leur rentrée en 1ère année primaire. Institut de psychologie et éducation, Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Neuchâtel, Université de Neuchâtel.

Zehnder, F. (2007). L'éducation physique à l'école : quel intérêt pour le développement de l'enfant ? Institut de psychologie et éducation, Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Neuchâtel, Université de Neuchâtel.

9 Thèse de doctorat

Alexandre Costa-Leite a soutenu, le 3 juillet 2007, sa thèse de doctorat *Interactions of metaphysical and epistemic concepts*, sous la direction du Professeur Jean-Yves Béziau en présence d'un jury composé de : M. Pascal Engel, Professeur à l'Université de Genève, M. Paul Gochet, Professeur à l'Université de Liège et M. Arnold Koslow, Professeur à City University of New York.

10 Participation à des jurys de thèse

Jean-François Perret a été membre du jury de la thèse de doctorat: *Learning with Audio-visible, Visible and Invisible Authors*, présentée par Mme Terry Inglese, à la Faculté des sciences de la communication de l'Université de la Suisse Italienne, le 30 janvier 2007.

Nathalie Muller Mirza a été membre du jury externe à la soutenance du premier mémoire de Master du Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg intitulé *Luxembourg: communauté composite, école plurilingue. Etude des représentations linguistiques auprès des élèves en 8^e classe*, qui s'est déroulée le 26 avril 2007 à Fribourg.

Anne-Nelly Perret-Clermont a été membre du jury de la thèse de doctorat de Sandra M. Cottingham *Implementing the mandate of inclusion for students with special needs: a model for moving from concept to action*, présentée sous la direction du professeur John Rijnsman à l'Université de Tilburg (Pays-Bas) le 11 juin 2007.

Jean-Yves Béziau a dirigé et été membre du jury de la thèse d'Alexandre Costa-Leite *Interactions of metaphysical and epistemic concepts*, soutenue le 3 juillet 2007.

11 Expertises et mandats externes et de rencontres scientifiques

Sophie Lambolez évalue le dispositif de médiation par les pairs mis en place au collège des Coteaux, à Peseux (avril 2007 – octobre 2008).

Ismaël Ghodbane et Anne-Nelly Perret-Clermont ont évalué le Programme Alter Connexion à la demande du Groupe de Pilotage du programme, basé au Centre de loisirs de Neuchâtel rapport final:

<http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?StyleType=bleu&CatId=4105>

12 Organisation de congrès

Nathalie Muller Mirza a été membre du comité d'organisation du Colloque "Education en contextes pluriculturels: la recherche entre bilan et prospective" (Université de Genève 28-30 juin 2007)

Anne-Nelly Perret-Clermont a fait partie du corps organisateur des Rencontres Inter Laboratoires: *Psychologie sociale et éducation* qui se sont déroulées les 8 et 9 mars 2007 à Lausanne et les 21 et 22 juin à Chambéry.

Anne-Nelly Perret-Clermont et Nathalie Muller Mirza ont organisé un workshop international dans le domaine de l'argumentation à Neuchâtel les 15 et 16 janvier 2007 en vue d'éditer un ouvrage sur la thématique de *l'argumentation et éducation* avec les chercheurs suivants: Eddo Riggotti et Sara Greco de l'Université de Suisse italienne; Neil Mercer de l'Université de Cambridge; Michael Baker de l'Université de Paris (V); Jerry Andriessen de l'Université d'Utrecht; Baruch Schwarz de l'Université hébraïque de Jérusalem, Antonio Iannaccone de l'Université de Salerne; Valérie Tartas de l'Université de Toulouse Le Mirail, Jean-François dePietro de l'IRD, Alain Trognon de l'Université de Nancy.

Jean-François Perret a été membre du comité scientifique du Congrès: *La crisi dei confini. Verso un'ingegneria dello sviluppo regionale*. Université de la Suisse italienne, Lugano, les 21 et 22 septembre 2006.

Jean-Yves Béziau a organisé le workshop: *The Future and Limits of Metaphysics*, 13 décembre 2006. Goias, Brésil. Il s'agissait d'un workshop discutant des questions d'actualité concernant la métaphysique, notamment à travers ses rapports avec la logique.

Jean-Yves Béziau a participé au *1st World Congress on the Square of Opposition*, 1 - 3 juin 2007, Montreux, Suisse. Ce congrès a réuni des philosophes, linguistes, mathématiciens, psychologues, artistes et logiciens du monde entier autour du carré des oppositions d'Aristote. Le carré a été abordé sous tous ses aspects et a donné lieu à de nombreuses discussions notamment lors d'une table ronde finale. Parmi les conférenciers il y avait: Larry Horn (Yale), Terry Parsons (UCLA), Pascal Engel (Genève), Jan Wolenski (Cracovie).

Jean-Yves Béziau a participé au *CombLog'07- International Workshop on Combination of Logics*, 4 juillet 2007, Neuchâtel, Suisse. Lors de ce workshop les différentes questions de la théorie de la combinaison des logiques ont été abordées, des questions abstraites concernant la définition même du concept de combinaison jusqu'aux applications de cette théorie à des problèmes philosophiques, notamment ceux de la connaissance, en passant par l'analyse de notions logiques en particulier les opérateurs modaux. Parmi les conférenciers il y avait C.Caleiro (IST Portugal), A.Koslow (CUNY, New-York), A. Rodin (ENS, Paris).

13 Activités d'édition

A.-N. Perret-Clermont est membre du comité d'édition de l'*European Journal of Psychology of Education*.

A.-N. Perret-Clermont est membre des comités de lecture de:

- *Advances in Learning and Instruction book series* of the European Association for Research on learning and Instruction (EARLI).
- *ASTER, Recherches en didactique des sciences expérimentales*, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris.
- *Analise Psicologica*, Portugal.
- *Cultural-historical Psychology* et *Digest Cultural-historical Psychology*, Moscou.

- *Didaskalia, Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques*, Université Laval et INRP, Paris.
- *Interaction & Cognition*, L'Harmattan, Paris.
- *Mind, Culture and Activity*, USA.
- *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, Italie.
- *Raisons Educatives* de l'Université de Genève.
- *Rassegna di Psicologia*, Université La Sapienza, Rome.
- *Outlines, Critical Social Research*, Danemark
- *Education & Didactique*.
- *Travail et Formation en Education*

Nathalie Muller Mirza est membre du comité de rédaction de la *Revue InterDialogos - Action sociale et éducation en contexte pluriculturels* (www.ne.ch/interdialogos).

14 Visiteurs, échanges, bourses

L'Institut a eu la visite, en octobre 2006, du Prof. Jan Valsiner de la Clarke University (USA). Il a discuté de ses travaux avec Tania Zittoun et les doctorants de l'institut.

En janvier 2007, Ann-Charlotte Eklund, doctorante à l'Université de Göteborg (Suède) est venue, durant une semaine, à l'Institut de psychologie et éducation. Elle a présenté ses travaux sur "learning in specifically arranged activities for learning in work places (cas) IT-support" à l'ensemble de l'équipe, et a notamment travaillé avec Sophie Lambolez dont les intérêts de recherche sont très proches.

Nathalie Muller Mirza a fait deux séjours à l'Université de Salerno auprès du Prof. Iannaccone (octobre 2006 et juin 2007). Elle y a rencontré notamment le Prof J.S. Bruner et initié des projets de collaboration avec des collègues en Italie. Elle s'est également rendue auprès du Prof. Neil Mercer de l'Université de Cambridge (février 2007).

Prof. Margarida César de la Faculté des Sciences de l'Université de Lisbonne est venue du 19 au 25 juin pour poursuivre sa collaboration avec l'Institut et examiner notamment les collaborations possibles au sein d'un master "Education et Sciences". Elle a tenu des séances de travail systématique avec chaque doctorant de l'institut.

Monsieur Sergei Pushkaryov de Kiev est venu à l'Université de Neuchâtel (juillet 2007), afin de découvrir les travaux de l'Institut et présenter les siens concernant la formation et la recherche appliquée pour la communication et l'image.

15 Partenariats et autres collaborations scientifiques ou culturelles

- Collaborations régulières avec l'Institut de Recherche et Documentation Pédagogique de Neuchâtel.
- Collaborations autour du projet *Argumentum* du Campus Virtuel Suisse, dirigé par le Professeur Eddo Rigotti, à l'Institut linguistico-semiotico della Università della Svizzera Italiana et avec le Professeur Franz Schultheis et le Dr Fabrice Clément du Département de sociologie de l'Université de Genève.
- Collaboration autour du projet du Campus Virtuel Suisse *Improving Intercultural Communication* (ICC), dirigé par les professeurs Edo Poggia et Giuseppe Richeri de l'Université de Suisse Italienne.
- La collaboration autour du projet *Kant, L'intervention et le devenir des connaissances antérieures des élèves dans la dynamique des apprentissages scolaires*, financé et soutenu par le Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies (France) s'est achevée avec la publication du rapport final, avec des didacticiens de la chimie, de la physique et des mathématiques; une équipe de l'académie d'Aix-Marseille (ADEF) réunie sur ce projet (A. Mercier, G. Sensevy et al.); le groupe de recherche

COAST issu de l'UMR ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) (EA 848) du CNRS basé à Lyon (J.F. le Maréchal, A. Tiberghien, et al.); l'équipe de didactique comparée de l'Université de Genève (M.L. Schubauer-Leoni, et al.); et des psychologues de l'apprentissage de l'Institut de psychologie de l'Université de Neuchâtel (A.-N. Perret-Clermont, I. Ghodbane, P. Marro et V. Tartas).

- Collaborations avec un groupe de partenaires suisses au sein des projets européens (6^e programme cadre de l'UE) Enhancing Science Appeal in Learning through Argumentative inTERaction (ESCALATE et Kp-Lab) avec des professeurs du Gymnase Français de Bienne, de la HEP de Fribourg, de l'ASP de Locarno et de l'USI.
- L'Institut de psychologie et éducation poursuit sa collaboration avec les Universités de Fribourg et Genève et avec le Centre Intercommunal de Formation des Montagnes Neuchâteloises (CIFOM) dans le domaine de l'organisation, la gestion et l'animation du Diplôme de formateurs et formatrices d'adultes (DIFA). Ce diplôme est organisé sous l'égide des Départements de l'Instruction Publique des cantons de Berne, Fribourg, Jura et Neuchâtel.
- L'Institut de psychologie et éducation participe à l'Ecole Doctorale Romande en Sciences de l'Education (sous la direction, pour Neuchâtel, du prof. J.-F. Perret).
- L'Institut est membre de la Convention BENEFRI en sciences de l'éducation.
- Partenariats ERASMUS.

16 Responsabilités dans des commissions et fondations

Anne-Nelly Perret-Clermont:

- Membre du Conseil de l'Université de Suisse Italienne.
- Membre, représentante de l'Université de Neuchâtel à la Commission de la Fondation
- Marcel Benoist, présidée par le M. le Conseiller Fédéral Pascal Couchepin, Chef du Département de l'Intérieur.
- Membre du Comité de l'International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR).
- Secrétaire du Comité suisse de l'European Knowledge Media Association (EKMA-CH).
- Membre du Conseil du Diplôme Intercantonal de Formateurs et Formatrices d'Adultes (DIFA).
- Membre du Jury du concours "Main dans la main" organisé par la Fondation Ethique Planétaire en Suisse Romande de 2005-2007.

Nathalie Muller Mirza:

- Membre du Comité scientifique du DIFA, et suppléante d'Anne-Nelly Perret-Clermont au Conseil du DIFA.

Heinz Gilomen:

- Membre du Comité directeur "Recherche sur la formation professionnelle" de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).
- Membre du groupe de travail pour un observatoire des médias éducatifs électroniques de la Fondation suisse pour la formation par l'audiovisuel (FSFA).

17 Interviews, cafés scientifiques etc.

Ismaël Ghodbane est intervenu à la Radio Suisse Romande, à l'émission "De quoi je me mêle" le 29 avril 2007 sur le thème du mentorat, autour de l'évaluation du programme d'aide sociale Alter connexion du Centre de Loisirs de Neuchâtel.

Anne-Nelly Perret-Clermont et Ismaël Ghodbane ont participé à la conférence de presse organisée le 24 novembre 2006 par le Centre de Loisirs de Neuchâtel et la Ville de Neuchâtel autour du projet Alter connexion.

18 Nominations

Pascale Marro a été nommée rectrice de la HEP de Fribourg.

Nathalie Muller Mirza a été nommée maître-assistante à l'Université de Lausanne.

Fabrice Clément a été nommé professeur FNS à l'Université de Genève.

Tatjana Pushkareva a reçu le titre de docteur es sciences en psychiatrie à l'Université de Kiev, après avoir soutenu sa thèse de doctorat intitulée "Les anxiétés et dépressions maternelles et l'état mental infantile". Elle est devenue membre de l'association internationale de psychanalyse après avoir complété sa formation à Neuchâtel, Bâle et Genève.

Nomination à temps partiel de Sheila Padiglia en tant qu'assistante doctorante à l'Institut des sciences de l'information et de la communication.

19 Nouvelles des anciens et anciennes doctorant-e-s, collaborateurs et collaboratrices

Nomination d'Antonio Iannaccone comme professeur ordinaire à l'Université de Salerno.

Alain Brossard a effectué la traduction du livre "Psychologie expérimentale" édité par Myers, A. & Hansen, C. H. (2007) et du livre "Manuel de psychologie cognitive: Du laboratoire à la vie quotidienne" (2007) de R. J. Sternberg.

Mara Milan a été admise à la Scuola di Specializzazione quadriennale in Psicoterapia cognitivo-comportamentale de Turin. Elle vient de terminer une formation sur l'utilisation du MCAST (Manchester Child Attachment Story Task).

Karin Darbellay a été nommée assistante de recherche à l'Institut de sociologie de l'Université de Genève et poursuit sa thèse sur "La construction du féminin musulman dans les médias suisses romands". Elle travaille également pour le projet FNS "Représenter les femmes, définir l'Islam? Constructions de l'altérité et dynamiques multiculturelles en Suisse-romande" sous la direction de Matteo Gianni.

Mme Vittoria Cesari Lusso, outre la collaboration qu'elle poursuit à l'Institut au sein du DIFA, tient un cabinet de consultations privées sur les problèmes de communication dans les contextes familiaux et professionnels et assure des supervisions et mandats (www.vittoria-cesari-lusso.ch). Elle est en outre:

- Co-titulaire du cours à l'Université de la Suisse italienne "Azione et interazione nella formazione"
- Responsable de deux des cinq modules dans le cadre du Corso post-diploma di Docente-mediatore nelle scuole professionali, organisé par l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle de Lugano.
- Mandat du Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève pour la formation des formateurs chargés de l'encadrement des nouveaux enseignants

- Mandats de formation à l'Entretien d'explicitation dans le cadre de l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (février à mai 2006), et dans le cadre de l'association "Lire et Ecrire" (avril à juin 2006).
- Membre de la Commission scientifique de l'Alta Scuola Pedagogica di Locarno
- Vice-présidente de l'Association "Antenne Suisse explicitation".

Yannick D'Ascoli
Sheila Padiglia
Anne-Nelly Perret-Clermont
Février 2008

Cahiers et Dossiers de Psychologie parus

Dossiers de psychologie

- N° 32 (1988) Relations interethniques et interconfessionnelles au sein de la chrétienté.
I. Kampffmeyer. fr. 6.--
- N° 33 (1988) Art & Psychologie. *C. Rosselet-Christ.* fr. 6.--
- N° 34 (1988) Journées des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie
Neuchâtel 1-2 octobre 1987. (Série recherches)
A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson (eds) fr. 4.--
- N° 35 (1988) A brief introduction to conversational Analysis. *N. Bell.* fr. 4.--
- N° 36 (1988) L'intersubjectivité en situation de test.
M. Grossen (482 pages) paru chez Delval Fribourg. fr. 48.--
- N° 37 (1989) Social Interactions and Transmission of Knowledge.
A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo. fr. 8.--
- N° 38 (90/91) Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail. *L. O. Pochon.* fr. 7.--
- N° 39(90/91) Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de
6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétienes. *A. Brossard.* fr. 40.--
- N° 40 (1991) Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90
à Neuchâtel. *A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge, F. Tapenoux.* fr. 7.--
- N° 41 (1992) Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage: regards et réactions
D. Golay Schilter. fr. 8.--
- N° 42 (1992) Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto
socio-cognitivo e lavor attinenti. *A. Iannaccone.* fr. 8.--
- N° 43 (1993) Langages des sexes – De la procréation à la création.
C. Rosselet-Christ. fr. 8.--
- N° 44 (1994) La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs"
de Strasbourg, *N. Muller.* fr. 10.--
- N° 45 (1994) Espace imaginaire, espace psychique et espace construit.
C. Rosselet-Christ. fr. 8.--
- N° 46 (1996) L'envie devant soi. *Tania Zittoun.* fr. 15.--
- N° 47 (1996) Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième
Anniversaire de la naissance de Jean-Piaget *International Conference*
"Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel,
8 - 10 September. fr. 12.--
- N° 48 (1997) ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données
paramétriques. *L. O. Pochon.* fr. 8.--
- N° 49 (1997) Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre
des acupuncteurs et leurs patients.
L. Oppizzi. fr. 15.--

N° 50 (1998)	Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. <i>C. Damia.</i>	fr. 5.--
N° 51 (1998)	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction, et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. <i>T. Garduno Rubio (404 pages)</i>	fr.35.--
N° 52 (1998)	Analyse psychosociale d'une consultation astrologique <i>A.-M. Holzer-Corfu.</i>	fr. 10.--
N° 53 (1998)	Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois (CPLN) <i>E. Bourquard.</i>	fr. 12.--
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° 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° 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° 57 (2001)	Concevoir une formation par alternance: point de repère <i>J.-F. Perret.</i>	fr. 4.--
N° 58 (2001)	Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine <i>Tania Zittoun.</i>	fr. 10.--
N° 59 (2003)	Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. <i>Sara Paín.</i>	fr. 17.--
N° 60 (2005)	"Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. <i>Sheila Padiglia</i>	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) <i>Christophe Matthey</i>	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. <i>Sophie Willemin,</i>	fr. 18.--
N° 63 (2008)	Social comparison as social construction. Theory and illustration <i>John B. Rijsman</i>	fr. 9.--

Table des matières des Cahiers de psychologie

- N° 27 (1988) Le musée : un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent (*J.-P. Jelmini*)
Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société (*C. Greminger*)
Les mécanismes de la communication didactique (*M.-L. Schubauer-Leoni*)
Rapports sur l'utilisation de nano-réseau (*M. Grossen, L.-O. Pochon*)
- N° 28 (1990) Editorial : Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont
Discours de réception du Prix Latsis (*A.-N. Perret-Clermont*)
De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail (*M. Rousson*)
- N° 29 (1991) Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche (*A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni, M. Grossen*)
Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration (*M. Rousson, D. Ramaciotti, M. Manghi-Leoussi*)
Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique. (*M. Nicolet*)
- N° 30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème (*M. Grossen*)
- N° 31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur (*L.-O. Pochon, M. Grossen*)
Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur (*P. Marro Clément, N. Muller*)
Interactions socio-cognitives entre enfants *sourds* (*J.-F. Perret, A.-C. Prélaz, A.-N. Perret-Clermont*)
- N° 32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal (*N. Muller*)
Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles?
Une étude de cas (*J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont, L.-O. Pochon*)
Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral (*M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont, E. Moss*)
- N° 33 (1997) Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque International (*A. Naef*)
Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time" (*J.-M. Barrelet, A.-N. Perret-Clermont*)
Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico (*T. Gardunio Rubio*)
Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse" (*V. Cesari Lusso*)
Note sur la notion de conflit socio-cognitif (*T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont et F. Carugatti*)
- 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 et A. Trognon*)
Bagage culturel et gestion des défis identitaires (*T. Zittoun, V. Cesari Lusso*)
Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyi Tchelpanov (*M. Tchoumakov, T. Zittoun*). Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances (*N. Muller*)
- N° 35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre (*N. Muller, A.-N. Perret-Clermont*)
L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes (*P. Marro Clément*)
Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique (*A.-N. Perret-Clermont*)
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (Octobre 1998-septembre 1999)

- N° 36 (2000) Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle (*N. Muller*). L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration.
Questions méthodologiques et épistémologiques. (*V. Cesari Lusso*)
Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. (*R. Säljö*)
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (octobre 1999 – septembre 2000)
- N°37 (2002) Hommage a Philippe Muller.
Engendremets symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. (*Zittoun T.*)
La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (*Muller N.*)
Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie (octobre 2000 – septembre 2001)
- N° 38 (2003) Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales? (*K. Darbellay & V. Cesari Lusso*)
Nice designed experiment goes to the local community. (*Muller Mirza N., Baucal A., Perret-Clermont A.-N. & Marro P.*)
Rapport d'activité (2001-2003)
- N° 39 (2003) Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. (*Zittoun T.*)
Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. (*Pochon L.-O.*)
- N°40 (2004) Hommage a Michel Rousson
Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (*Pochon L.-O., Lambomez S., Perret-Clermont A.-N., Ghodbane I. & Marechal A.*)
Rapport d'activités (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. (Willemin, S. & Perret-Clermont, A.-N.)
Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (*Zittoun, Tt.*)
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 (*Zermatten, J. & Pfister, P.*).
Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES. (*Muller Mirza, N.*)
Rapport d'activités (octobre 2004 - septembre 2005)
- N°42 (2006) A l'aube de changements.... (*Perret-Clermont, A.-N.*)
Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (*Muller Mirza, N.*)
Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (*Pochon, L.-O.*)
Rapport d'activités Institut de Psychologie (octobre 2005 – août 2006)
Rapport d'activités Institut des Sciences de l'Éducation (octobre 2005 – août 2006)

Les commandes sont à adresser à:

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

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