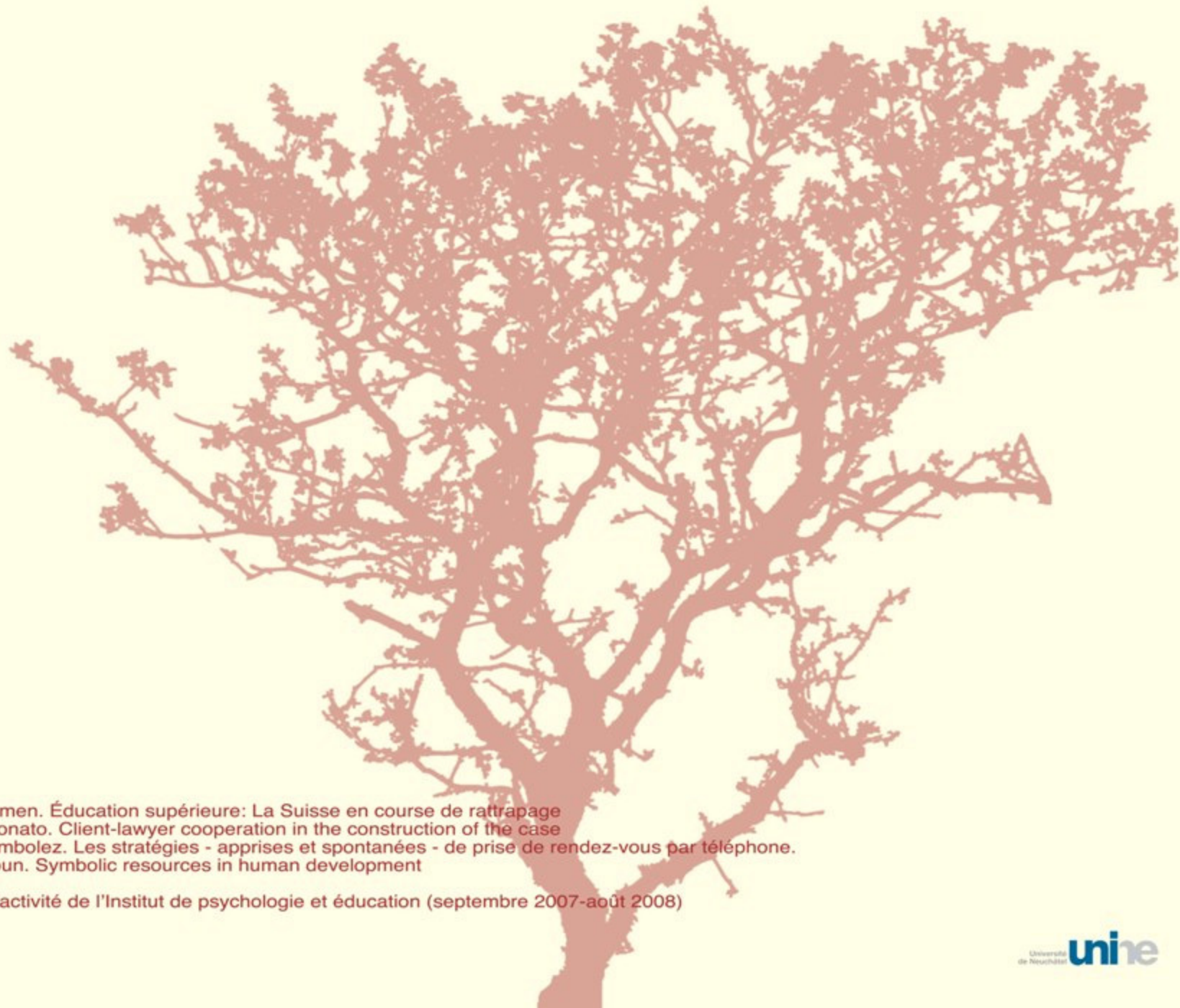


Heinz Gilomen. Éducation supérieure: La Suisse en course de rattrapage
Flora Di Donato. Client-lawyer cooperation in the construction of the case
Sophie Lambolez. Les stratégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone.
Tania Zittoun. Symbolic resources in human development

Rapport d'activité de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2007-août 2008)



Cahier de psychologie et éducation/ N° 44

Éducation supérieure – La Suisse en course de rattrapage. Une lecture des indicateurs de l'éducation <i>Heinz Gilomen</i>	3
Client-lawyer cooperation in the construction of the case <i>Flora di Donato</i>	23
Les stratégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone <i>Mara Milan & Sophie Lambolez</i>	33
Symbolic resources in development <i>Tania Zittoun</i>	47
Rapport d'activités Institut de psychologie et éducation (septembre 2007-août 2008)	65

"Celui qui prend du retard, celui-là, la vie le punira"
(Michaïl Gorbatchev)

Education supérieure – La Suisse en course de rattrapage*. Une lecture des indicateurs de l'éducation

Heinz Gilomen

Université de Neuchâtel

1 Introduction

Le domaine de l'éducation supérieure est considéré comme un des principaux facteurs du développement social et économique. L'OCDE (organisation de coopération et de développement économique) parle d'un « major driver of economic competitiveness in an increasingly knowledge-driven global economy » (OCDE 2008a, p.1) et voit dans les compétences scientifiques « la source principale d'innovation et de croissance » (OCDE 2007a, p. 60). D'autres auteurs ou institutions partagent cette appréciation (p.ex. Dell Ambrogio et al. 2008).

En effet, nous constatons un accroissement quantitatif impressionnant des étudiant-e-s et des diplômé-e-s dans les

pays développés, et les pays en développement suivent apparemment la même piste. Mais il ne règne pas d'unanimité en ce qui concerne les effets de cette augmentation (voir par exemple la discussion dans Hallinan 2000, en particulier les contributions de Collins, Kerckhoff, Rosenbaum et Jones, Shavit and Müller et Walters). Mais l'idée générale selon laquelle l'évolution des sociétés agraires vers des sociétés de savoir, en passant par le stade de l'industrialisation, est accompagnée par une élévation du niveau de formation et particulièrement par un accroissement des certificats postsecondaires, est largement partagée. Par conséquent, la question se pose de savoir si la formation supérieure en Suisse produit d'une manière suffisante les compétences nécessaires pour notre société, si elle contribue à une inflation de tels certificats, ou encore s'il y a des lacunes dans cette production, lesquelles pourraient avoir des conséquences néfastes pour l'évolution future de ce pays.

Cet article essaye d'analyser cette question à l'aide de différents indicateurs, partant de l'hypothèse que le caractère sélectif et élitaire du système éducatif empêche l'inflation des certificats de formation supérieure, mais provoque au contraire un retard que la Suisse a essayé de rattraper ces dernières années.

2 De quoi parlons-nous ?

Lorsque nous parlons de la formation supérieure, il s'agit des niveaux 5 et 6 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) conçue par l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) dans les années 70 aux fins de l'analyse et de la décision en matière de politique de l'éducation, quels que soient la structure du système national d'éducation et le stade de développement économique du pays (UNESCO 2006). La classification porte essentiellement sur les deux dimensions des niveaux et des

* Je remercie Tania Zittoun pour sa précieuse collaboration à la rédaction de cet article.

domaines d'études. Nous nous référerons principalement à la première dimension.

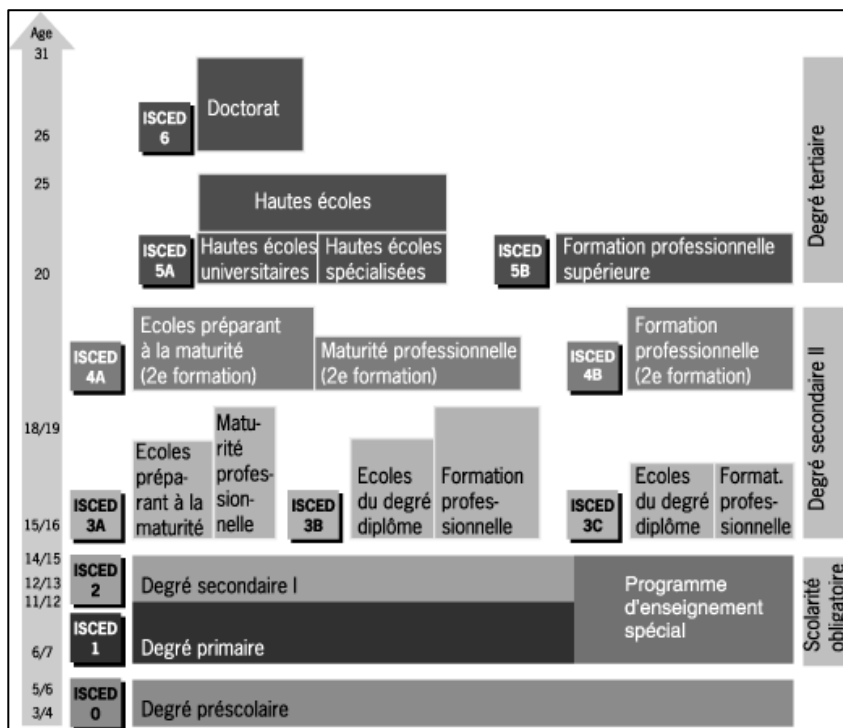
La CITE part de l'idée que l'éducation comporte une communication organisée et durable destinée à susciter un apprentissage¹. Cela implique l'existence d'un prestataire (une ou plusieurs personnes, ou un organisme) qui met en place le cadre d'apprentissage et une méthode d'enseignement au travers desquels s'organise la communication. Il s'ensuit que la CITE exclut la communication qui n'est pas destinée à susciter l'apprentissage. Elle exclut également diverses formes d'apprentissage qui ne sont pas organisées. Ainsi, toute éducation suppose un apprentissage mais de nombreuses formes d'apprentissage ne sont pas considérées comme relevant de l'éducation. Par exemple, l'apprentissage fortuit ou aléatoire qui est un sous-produit d'un autre événement - comme l'idée qui se cristallise au cours d'une réunion - est exclu car il n'est pas organisé, c'est-à-dire qu'il ne résulte pas d'une intervention planifiée, destinée à permettre un apprentissage.

La CITE offre donc un cadre statistique intégré et cohérent pour la collecte et la présentation de statistiques au niveau international. La notion de « niveau » d'éducation est essentiellement fondée sur l'hypothèse que les programmes éducatifs peuvent être regroupés, aux plans national et international, à l'intérieur d'un ensemble ordonné de catégories correspondant aux connaissances, au savoir-faire et aux compétences exigés des participants pour qu'ils puissent raisonnablement espérer suivre avec succès les programmes de ces catégories. Elles représentent des grandes étapes de la progression éducative, du plus élémentaire au plus complexe. La CITE définit six niveaux d'éducation qui sont présentés dans le graphique 1 à la colonne gauche (« ISCED « est l'expression

anglaise pour « CITE » : International Standard Classification of Education):

¹ Le terme « apprentissage » doit donc être pris au sens le plus large : il recouvre l'ensemble des activités visant à apprendre et à acquérir un savoir faire; il ne se limite pas au sens courant français plus orienté vers des activités pratiques (UNESCO 2006)

Graphique 1 : La structure du système éducatif suisse



Source : OFS 2008a

Au niveau tertiaire, la Suisse distingue 2 types de formation : Les hautes écoles (niveau 5A) et la formation professionnelle supérieure (niveau 5B) qui se passe à l'extérieur des hautes écoles. Le domaine des hautes écoles comprend les hautes écoles universitaires et les hautes écoles spécialisées, y compris les hautes écoles pédagogiques. Les hautes écoles universitaires permettent d'accéder au niveau 6, le doctorat. La CITE indique les exigences suivantes pour les niveaux du domaine tertiaire qui nous intéressent (UNESCO 2006):

- Niveau 5 du premier cycle de l'enseignement tertiaire. Normalement, la condition minimale d'admission à ce niveau est d'avoir achevé avec succès le niveau 3A, 3B ou 4A de la CITE. Les programmes 5A sont fondés sur la théorie et préparent à la recherche (histoire, philosophie, mathématiques, etc.) ou permettent d'accéder à des professions exigeant de hautes compétences (par exemple, médecine, médecine dentaire, architecture, etc.). Ils ont une durée minimale de trois ans équivalant plein temps bien qu'ils durent habituellement quatre ans ou plus. Ils exigent habituellement que les enseignants soient titulaires de diplômes de chercheurs hautement qualifiés. Les programmes 5B ont plutôt une orientation pratique, technique et sont davantage orientés vers la pratique et vers une profession déterminée que les programmes de niveau 5A. Ils ont une durée minimale de deux ans en équivalent plein-temps, mais prennent en général deux ou trois ans. Ils ne donnent pas directement accès à des programmes de formation à la recherche de pointe (niveau 6).
- Niveau 6 – Deuxième cycle de l'enseignement supérieur. Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié. La condition minimale d'admission à ce niveau est normalement d'avoir achevé avec succès le niveau 5A. Les programmes sont donc consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et ne sont pas fondés uniquement sur des cours. Ils exigent normalement que soit soutenue une thèse d'une qualité suffisante pour en permettre la publication, thèse qui doit être le produit d'un travail de recherche original et représenter une contribution appréciable à la connaissance.

Une classification internationale comme la CITE, qui doit être valable pour tous les pays du monde, contient forcément des imprécisions et des compromis en ce qui concerne les critères

de délimitation. Cette constatation amène certains auteurs à souligner les problèmes de comparabilité (p.ex. CSRE 2006). Et il est vrai que les travaux dans le contexte de l'établissement du cadre européen des certifications (Union Européenne 2008) qui visent à établir une classification basée sur les résultats de l'apprentissage et non sur la durée des études - et sur quelques indications sommaires de contenu -, représentera un progrès énorme pour la comparabilité des diplômes éducatifs. Ce cadre entrera en fonction dans les années à venir et il sera intéressant de voir comment la comparabilité avec les pays en dehors de l'Europe sera assurée.

Pour l'instant, nous pouvons retenir que la CITE définit au moins les conditions minimales pour l'insertion des programmes de formation – et des certificats – au niveau des études supérieures et ne laisse pas cette définition au bon gré des pays. Implicitement par la durée des études, mais aussi explicitement (voir la définition plus haut), le savoir théorique joue un rôle important dans cette classification. Actuellement, le savoir faire pratique connaît une valorisation remarquable dans les discours scientifiques et politiques (v. p. ex. Sennet 2008 ou Strahm 2008). Il est absolument évident qu'une formation proche de la réalité de l'activité professionnelle telle qu'elle est offerte par le système dual de la formation professionnelle en Suisse a des avantages énormes par rapport à une éducation qui se déroule entièrement sur le banc de l'école. A côté des aptitudes techniques, ce sont certainement des compétences sociales et la structure de la personnalité qui sont particulièrement développées.

Cependant, il est tout aussi important d'acquérir la connaissance des grands principes de base et du fonctionnement du contexte des manipulations techniques et pratiques afin de pouvoir faire face à des défis futurs dans un mode (économique) en mutation accélérée. Avec cette réflexion nous sommes assez proches des observations des experts du projet de recherche international DeSeCo (Definition and

Sélection of Key Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations) qui ont développé des définitions de compétences clés ; en l'occurrence, « Se servir d'outils de manière interactive » constitue une des trois grandes catégories de compétences clé (OCDE 2005 ; Rychen & Salganik 2003). Pour « être en mesure de se servir d'outils de manière interactive, les individus ne doivent pas seulement avoir accès à ces outils et posséder les savoir-faire techniques qui permettent de les utiliser Ils doivent aussi être capables ... de les adapter. Pour ce faire, ils doivent être familiarisés avec les outils en tant que tels et comprendre en quoi ces outils peuvent modifier la façon dont ils entrent en interaction avec le monde... » (OCDE 2005, p.12).

Retenons donc que la CITE – comme d'ailleurs le cadre européen des certifications – met un accent particulier sur les compétences théoriques qui caractérisent le degré tertiaire des systèmes éducatifs. Sans être parfait, elle réunit néanmoins des critères essentiels pour la définition de la formation supérieure et garantie dans les grandes lignes une comparabilité suffisante pour évaluer les tendances des évolutions de différents pays dans un contexte international.

3 L'importance de la formation supérieure.

L'éducation supérieure bénéficie d'une forte valorisation de la part de la société, de la politique et de la science. Ainsi, le peuple suisse a accepté à une large majorité une nouvelle disposition constitutionnelle le 21 mai 2006 pour la formation et a témoigné de son grand soutien général pour une politique de l'éducation qui fait de la qualité et de la perméabilité des objectifs directeurs pour l'ensemble du système de la formation (Conseil fédéral 2006).

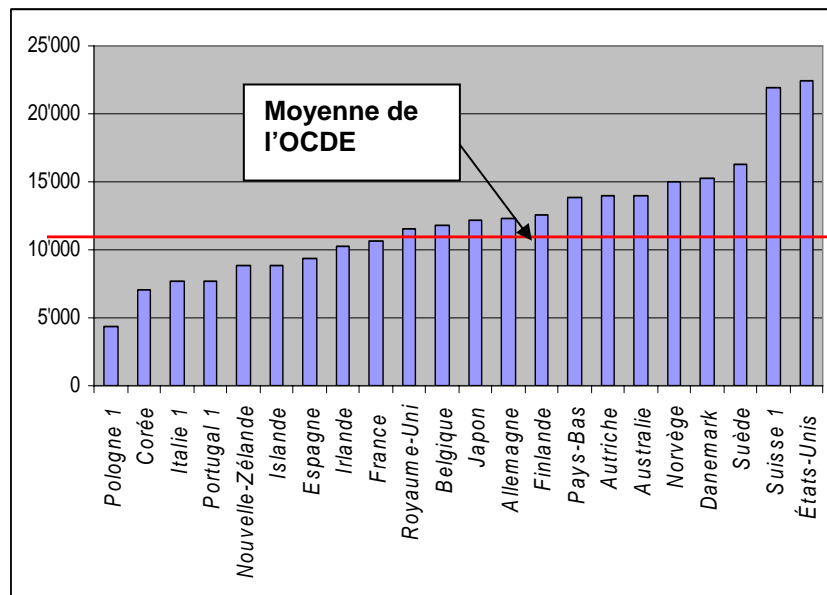
En 2007, le Conseil fédéral a soumis au Parlement le « Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation pendant les années 2008 à 2011 »

(Message FRI) où il formule les objectifs et les orientations de l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation (FRI) pendant les années 2008 à 2011. Il a proposé aux Chambres fédérales les projets de onze arrêtés financiers d'un montant total de 20,001 milliards de francs pour cette période, ainsi que quatre projets de modifications de loi et un projet de loi (Conseil fédéral 2007a). Dans ce message qui constitue un des majeurs instruments pour la discussion et les décisions stratégiques à moyen terme dans la politique éducatif et en particulier la politique du niveau tertiaire, le Conseil fédéral souligne la grande importance de ce domaine pour l'évolution sociale et économique : « Compte tenu de l'enjeu que représentent la formation, la recherche et l'innovation (FRI) pour la Suisse, le Conseil fédéral propose de faire de ce domaine une priorité selon les disponibilités des finances fédérales. Sur la base du plan financier 2007, le volume global des crédits FRI s'accroîtra de 6 % par an en moyenne pendant la période 2008 à 2011. » (id. p.1151). Le Conseil fédéral réaffirme sa conviction que la formation et la recherche constituent le principal fondement de l'épanouissement individuel et de la réussite sociale et souligne que la qualité des prestations et la capacité de l'innovation deviennent de plus en plus cruciales pour les pays hautement développés (id., p. 1166). En conséquence il veut construire un espace national de FRI d'un haut niveau de qualité. Dans la discussion parlementaire les propositions du Conseil fédéral ont été largement soutenues et acceptées avec des modifications mineures. Les Offices fédéraux compétents tiennent un discours similaire dans le commentaire relatif à l'avant-projet de loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE) – mis en consultation en 2007 – (DFI et DFE 2007).

La politique attribue donc une importance particulière à la formation tertiaire. Et ce n'est pas seulement un discours du dimanche. Un coup d'œil sur les dépenses pour le domaine tertiaire (graphique 2) nous montre que la Suisse - avec les

États-Unis - se trouve à la tête des pays de l'OCDE en ce qui concerne les dépenses par étudiant au niveau tertiaire. Les 22'000 USD par tête représentent environ le double de la moyenne de l'OCDE et sont 2.5 fois plus élevés que les dépenses par élève au niveau de l'école primaire. Même si les dépenses pour la recherche et le développement (R&D) sont exclues, ou si nous calculons les dépenses par rapport au produit intérieur brut (PIB) par habitant ou encore les dépenses cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires – tous les indicateurs financiers voient la Suisse dans le groupe en tête et signalent un soutien extraordinaire pour le niveau tertiaire en Suisse (OCDE 2007a).

Graphique 2 : Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement tertiaire, tous services confondus (2004)²



1. Établissements publics uniquement.

Source : OECD 2007a

Pour une fois, la politique se trouve en bonne entente avec les théories scientifiques. On peut citer comme témoin la théorie du capital humain (Becker 1964 ; Schulz 1963) qu'on peut résumer de la manière suivante (voir aussi Bills 2003 pour une vue d'ensemble):

Les connaissances, savoirs et aptitudes acquis au cours de la carrière éducative résultent en compétences professionnelles qui constituent une sorte de capital dont l'individu peut tirer du

² En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

profit sous forme de salaires élevés et de sécurité de place de travail. Parcourir les différents niveaux de formation signifie accumuler ce capital. Pour l'entreprise, ces compétences constituent le facteur clé de la productivité économique, en général dans le sens qu'une augmentation du capital humain (l'élévation du niveau de formation) mène à une élévation de la productivité. L'augmentation de la productivité à son tour signifie l'augmentation de la compétitivité et par conséquent l'augmentation du bénéfice. Une partie de ce bénéfice est transmise aux employés sous forme de salaires élevés (et de sécurité accrue de place de travail).

Au niveau de l'économie nationale, l'accumulation des effets au niveau individuel et au niveau de l'entreprise conduit à un accroissement général de la richesse nationale exprimée par la croissance du Produit national brut (PIB). L'OCDE estime que l'augmentation du PIB par habitant s'explique pour moitié au moins par l'accroissement de la productivité de travail (OCDE 2006a). Les deux autres facteurs sont l'évolution démographique et le marché de travail. Ainsi, l'effet d'une élévation du niveau de formation moyen d'une année supplémentaire sur la production économique est généralement compris entre 3 et 6%. A part ces effets économiques, des impacts sociaux par l'élévation du niveau de formation sont à constater, notamment sur le comportement en matière de santé (OCDE 2006a, OCDE 2006b ; OECD-CERI 2007).

4 L'accès et la participation aux études tertiaires

La politique et la science soulignent donc à l'unanimité l'importance de la formation supérieure et sont soutenues par les analyses empiriques. Il semble par conséquent logique que la participation aux études supérieures suive une évolution dynamique pour répondre à ce défi. Et en effet, le diplôme de fin d'étude secondaire étant devenu la norme, le taux de scolarisation des personnes de 20-29 ans, donc à l'âge de la

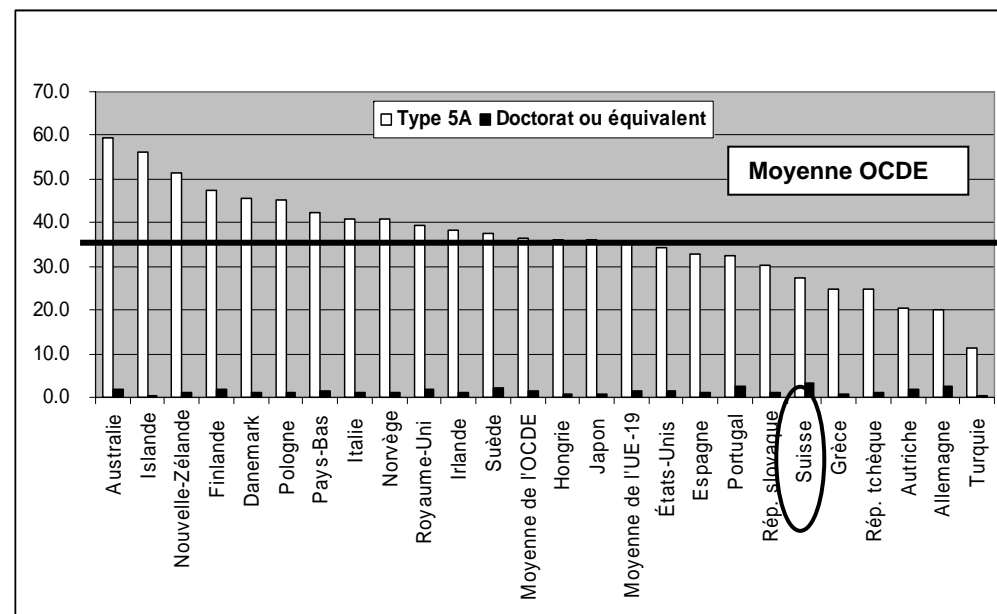
participation aux études tertiaires, a augmenté de manière remarquable dans les pays de l'OCDE entre 1995 et 2005 (OCDE 2007a). En ce qui concerne les formations dans les hautes écoles (niveau 5A), le taux d'accès a augmenté en moyenne de 37% en 1995 à 54 % en 2005. Dans quelques pays comme l'Australie, la Suède, la Norvège, l'Islande et la Finlande, ce taux est supérieur à 70% en 2005.

En Suisse le taux d'accès aux études de hautes écoles (niveau 5A) se situait à 17% en 1995 et il a plus que doublé en 10 ans et s'élève à 37% en 2005. Ce saut impressionnant a été rendu possible par la création des hautes écoles spécialisées dans la deuxième moitié des années 90, principalement par le changement de statut des anciens établissements de formation professionnelle supérieure (non universitaires, niveau 5B). Le taux d'accès à l'enseignement du type 5B a par conséquent diminué en Suisse de 29% en 1995 à 14% en 2000 et se situe en 2005 au niveau de la moyenne de l'OCDE à 15%. Le retard de la Suisse en ce qui concerne l'accès et la participation aux études de hautes écoles (5A) reste par conséquent toujours considérable par rapport à la moyenne de l'OCDE ou aux pays cités plus haut et n'est donc pas compensé par les études professionnelles supérieures en dehors des hautes écoles (5B). Il se traduit en un retard d'accès aux études tertiaires tout simple.

La conséquence logique est un taux de diplômés de hautes écoles relativement bas: 27% des personnes de la tranche d'âge concernée obtiennent un tel diplôme en Suisse par rapport à 37% en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE 2007a). Le graphique 3 fournit les détails.

(voir ci-contre)

Graphique 3 : Taux d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (2005)



Source : OCDE 2007a

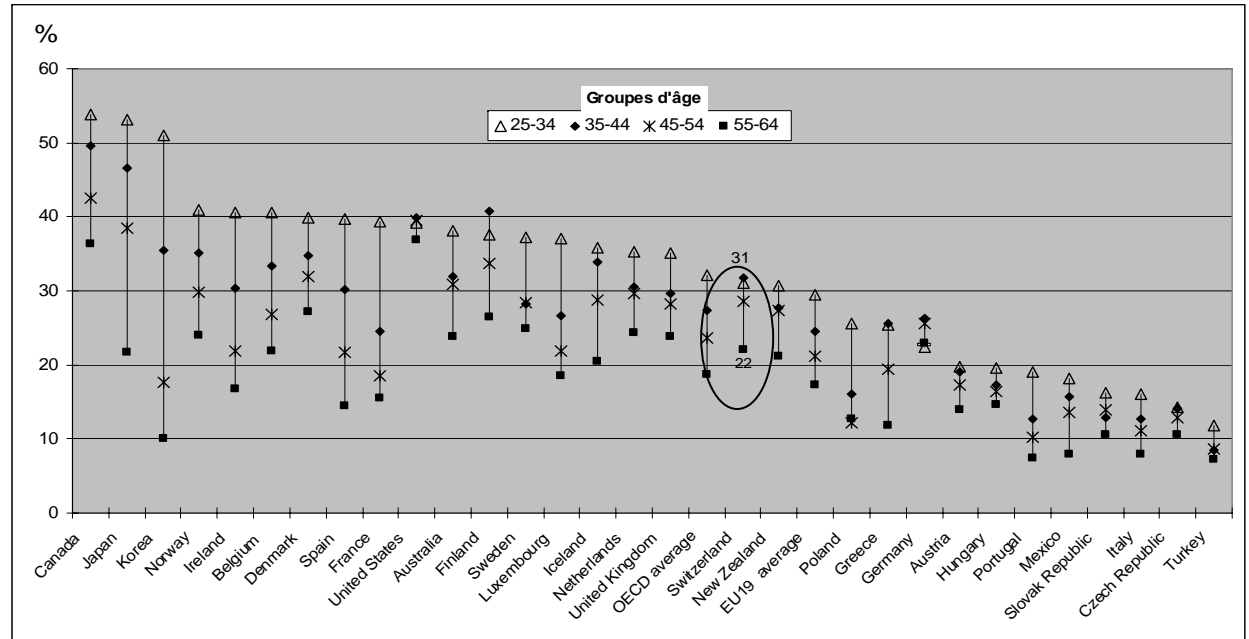
Le taux de diplômé du type 5B (Formation professionnelle supérieure en dehors des hautes écoles) suit une logique comparable à celle du taux d'accès, c'est-à-dire qu'il se trouve avec 8% autour de la moyenne de l'OCDE. Ce qui est par contre frappant, c'est le taux d'obtention de diplômes de doctorat qui s'élève pour la Suisse à 3.1%, remarquablement supérieur à la moyenne OCDE de 1.3% et de la plupart des pays comparés.

Comment est-ce que cette situation se traduit dans l'évolution et le stock du capital humain dans la population ? Le graphique 4 nous montre la dynamique et présente les proportions de la population titulaire de diplôme de niveau tertiaire selon les groupes d'âge.

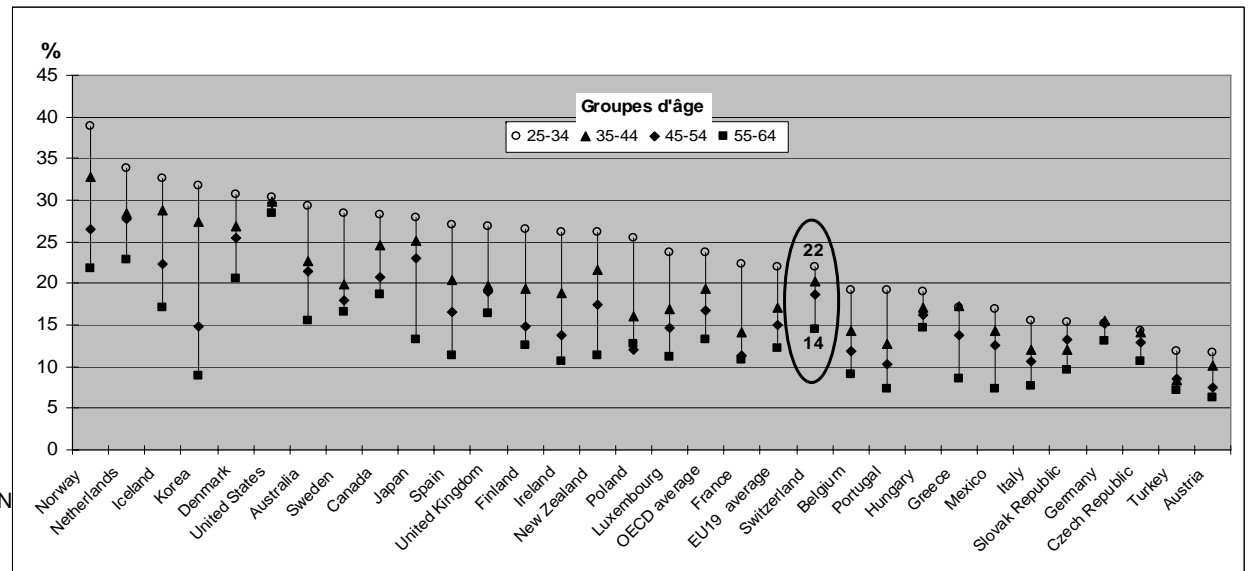
Graphique 4 : Proportion de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire dans la population (2005), selon le groupe d'âge

(source : OCDE2007a)

a.) Tous les diplômés de niveau tertiaire



b.) Diplômés de niveau 5A (Hautes écoles)



Si nous considérons tous les diplômés du niveau tertiaire, en moyenne dans les pays de l'OCDE, ils ont augmenté de 13.5 points de pourcentage en trente ans entre le groupe d'âge de 55-64 ans et celui de 25-34 ans. En Suisse, où le taux se trouvait encore légèrement en dessus de la moyenne de l'OCDE il y a trente ans, la dynamique est moins prononcée avec 9 points et la proportion de titulaires de diplômes au niveau tertiaire se trouve autour de la moyenne internationale en ce qui concerne la plus jeune génération. L'augmentation est plus faible que dans la moyenne des pays de l'OCDE et d'ailleurs de l'Union Européenne et elle est très loin de la dynamique de certains pays comme la Corée ou le Japon, mais aussi le Canada, la Norvège, l'Irlande ou la Belgique dont le taux auprès de la plus jeune génération se situe entre 40% et plus de 50%. A remarquer aussi que la Suisse a vécu une croissance prononcée entre le groupe de 55-64 ans et celui de 45-54 ans, mais cette évolution a fléchi ces dernières années malgré la mise en place des hautes écoles spécialisées (OCDE 2007a).

La situation est similaire si nous regardons seulement les diplômés des niveaux 5A et 6, donc uniquement la formation en haute école. Par l'introduction des hautes écoles spécialisées, la Suisse a certes vécu une dynamique entre 1995 et 2005 en ce qui concerne les études et les diplômés de hautes écoles. Une grande partie de cette croissance semble cependant reposer sur la transformation des filières de formation professionnelle supérieure extra universitaire (5B) en formation de haute école (5A) et non sur un accès étendu à la formation tertiaire pour de nouvelles couches de la population.

Comme bilan intermédiaire, nous constatons donc que la politique attribue une importance considérable à la formation tertiaire, et qu'elle est prête à mettre des moyens financiers remarquables à disposition. En conséquence, la Suisse a vécu une évolution de croissance en ce qui concerne la participation aux études et l'obtention des diplômes tertiaires. Comparée

avec d'autres pays de l'OCDE, cette dynamique reste cependant assez faible, inférieure à la moyenne des pays industrialisés. Par conséquent, dans une perspective quantitative, le capital humain, reste sous-développé en comparaison internationale, ceci malgré l'effort vers la fin des années 90 avec la mise en place des hautes écoles spécialisées.

Ces développements quantitatifs du domaine tertiaire correspondent à la tradition élitiste et sélective du système éducatif suisse. La première sélection et répartition des élèves sur des filières à différentes exigences se passe en général à l'âge de 12 ans. Peu de pays de l'OCDE sélectionnent aussi tôt, par exemple l'Allemagne et l'Autriche, la Belgique, les Pays Bas, la République tchèque, l'Hongrie, la République slovaque ainsi que la Mexique et la Turquie. (OCDE 2007c). Le taux de répétition qui est supérieur en Suisse à la moyenne de l'OCDE (OECD 2003 - Database PISA) et le pourcentage élevé des placements dans les écoles ou des classes spéciales (OFS 2008b ; CSRE 2006) témoignent également de cette culture sélective. Après l'école obligatoire, ce ne sont pas les souhaits des jeunes gens ou les réflexions pédagogiques-éducatives qui déterminent dans une large mesure la suite de la carrière, mais les besoins et l'offre de places d'apprentissage dans l'économie. Seule une minorité – faible en comparaison internationale - a l'occasion de poursuivre la voie directe vers l'obtention du certificat d'accès aux études supérieures qui permet la participation aux études universitaires. Le modeste taux de réussite au niveau universitaire complète cette stratégie de production d'élite. La question de l'égalité des chances durant ce processus de sélection se pose bien sûr, mais ne peut être analysé dans cet article.

5 Les transitions – aspects de la qualité

Évidemment, les aspects quantitatifs ne reflètent qu'un aspect de la problématique. Un autre aspect nous est donné par la

perspective de la qualité. La politique souligne l'importance de la qualité de l'enseignement supérieur, par exemple la Constitution fédérale qui charge la Confédération et les cantons dans l'article 63a, al.3 de garantir ensemble « l'assurance de la qualité dans l'espace suisse des hautes écoles ». Et le Conseil fédéral (2007) parle dans le message FRI « d'un système de recherche et de formation compétitif sur le plan international » (p. 1152) dont la qualité élevée constitue, conjointement à sa grande diversité, la marque de fabrique mondialement reconnue de la formation suisse (p. 1154). Il confirme sa volonté de « construire un espace national de la formation, de la recherche et de l'innovation d'un haut niveau de qualité » (p. 1166) et souligne que « la qualité des prestations et la capacité de l'innovation deviennent de plus en plus cruciales pour les pays hautement développés, confrontés à la concurrence mondiale avec les pays émergents. » (id.) Et dans le rapport explicatif relatif à l'avant-projet de la loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE) le Département fédéral de l'intérieur (DFI) et le département fédéral de l'économie (DFE) signalent que l'accroissement de la qualité de l'enseignement supérieur constitue un défi majeur auquel la Suisse doit faire face (DFI et DFE 2007). A ce sujet le projet de loi vise entre autres la mise en place d'un système d'accréditation indépendant pour garantir l'assurance de qualité.

Plusieurs critères peuvent être appelés pour évaluer la qualité de l'enseignement supérieure. Quelques rankings internationaux travaillent par exemple avec les citations scientifiques ou les prix Nobel (ARWU 2008 ; CHE 2008). D'autres, comme Swiss-up, accordent une importance particulière aux opinions des étudiants et étudiantes (FEFS 2008). Ce qui nous intéresse ici, c'est la qualité du système de l'enseignement supérieur et nous visons à cette fin plutôt les effets (outcomes) que les processus ou les résultats immédiats de la formation. L'approche sur la base des résultats et des effets est donc privilégié, dans le sens du proverbe anglais

« The proof of the pudding is in the eating ». Cela veut dire que c'est l'utilisation des compétences acquises qui nous intéresse en premier lieu, et ceci en priorité dans le domaine économique, étant donné que la production des compétences professionnelles constitue une des tâches prioritaire du système éducatif. Il est évident que l'économie n'est pas le seul champ social pour l'utilisation des compétences, mais pour l'instant, les données disponibles se trouvent avant tout dans le domaine économique. Retenons donc quelques indicateurs qui reflètent cette transition vers le marché du travail et l'adéquation entre l'offre de certificats supérieurs et les besoins de l'économie : les avantages économiques, les taux d'emploi et les taux de chômage, la répartition des titulaires de diplômes supérieurs par type de profession et l'immigration des qualifications de haut niveau.

5.1 Les avantages salariaux

L'acquisition et l'entretien des compétences représentent un investissement pour l'individu qui est plus ou moins récompensé entre autres par des avantages salariaux, si on croit à la théorie du capital humain (voir plus haut). Ces avantages reflètent donc l'intérêt des entreprises de recruter et garder des qualifications de haut niveau. Le graphique 5 présente les revenus de travail relatifs et compare les revenus de travail annuel moyens entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés de l'enseignement secondaire II, ainsi qu'avec ceux qui n'ont pas terminé leur formation postobligatoire (OCDE 2008b).

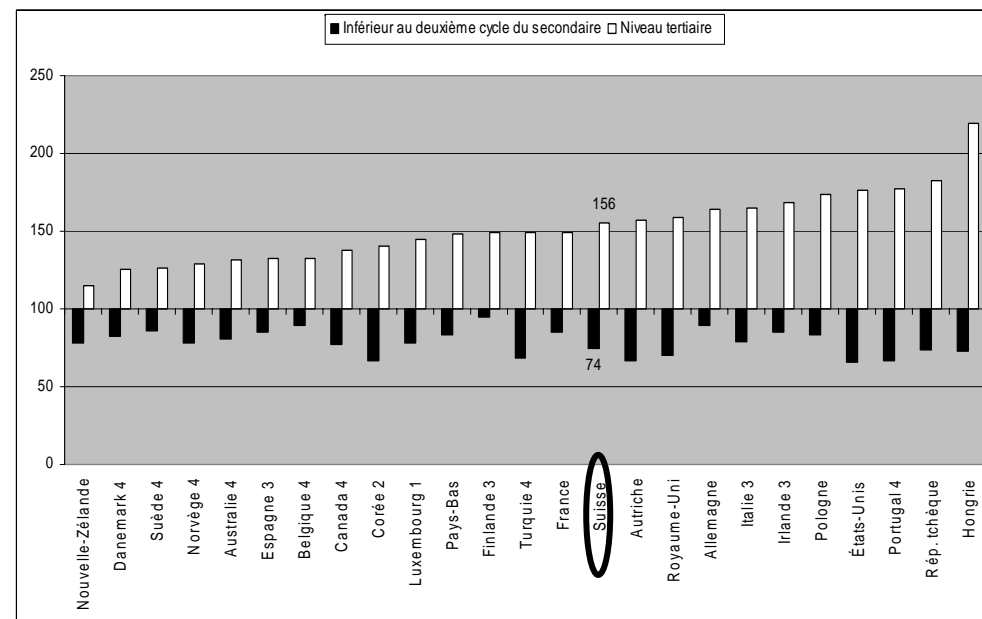
Les revenus moyens des diplômés de l'enseignement secondaire II sont mis égal à 100. Le graphique montre de fortes différences des revenus de travail entre les niveaux de formation. Dans tous les pays de l'OCDE, les diplômés du niveau tertiaire gagnent sensiblement plus que les diplômés du niveau secondaire. D'autre part, il y a un écart un peu moins prononcé entre le niveau secondaire II et les personnes dont le

niveau de formation est inférieur à ce niveau. Il semble donc que c'est la poursuite des études au dessus du niveau secondaire II qui génère un avantage salarial important. Même si plusieurs facteurs existent qui déterminent le niveau salarial, ce constat peut être interprété comme le résultat d'une certaine rareté de diplômés supérieurs sur le marché de travail.

Même si différents facteurs sont déterminants pour expliquer les niveaux de salaire et leur variation, la corrélation avec le niveau de formation est évidente. Également en Suisse, où la différence des salaires à l'avantage des diplômés tertiaires est autour de la moyenne des pays de l'OCDE et se chiffre à 56%. Elle est un peu moins prononcée entre le niveau secondaire II et les personnes sans formation postobligatoire qui n'atteignent que 74% du salaire moyen des personnes avec diplôme au niveau secondaire II. Il existe une stabilité remarquable dans le temps : l'avantage pour la formation tertiaire n'a progressé que légèrement les dix dernières années, tandis que le désavantage pour les personnes sans diplôme secondaire I est resté stable dans cette même période (OCDE 2008b).

Graphique 5 : Revenus professionnels relatifs de la population percevant des revenus du travail (2006 ou année de référence indiquée)

Selon le niveau de formation (deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire = 100)



- 1. Année de référence 2002
- 2. Année de référence 2003
- 3. Année de référence 2004
- 4. Année de référence 2005

Source : OCDE 2008b

5.2 La participation au marché du travail

En ce qui concerne la participation au marché du travail, on peut distinguer deux aspects : D'une part le volume de la participation qui s'exprime dans le taux d'emploi, et d'autre part

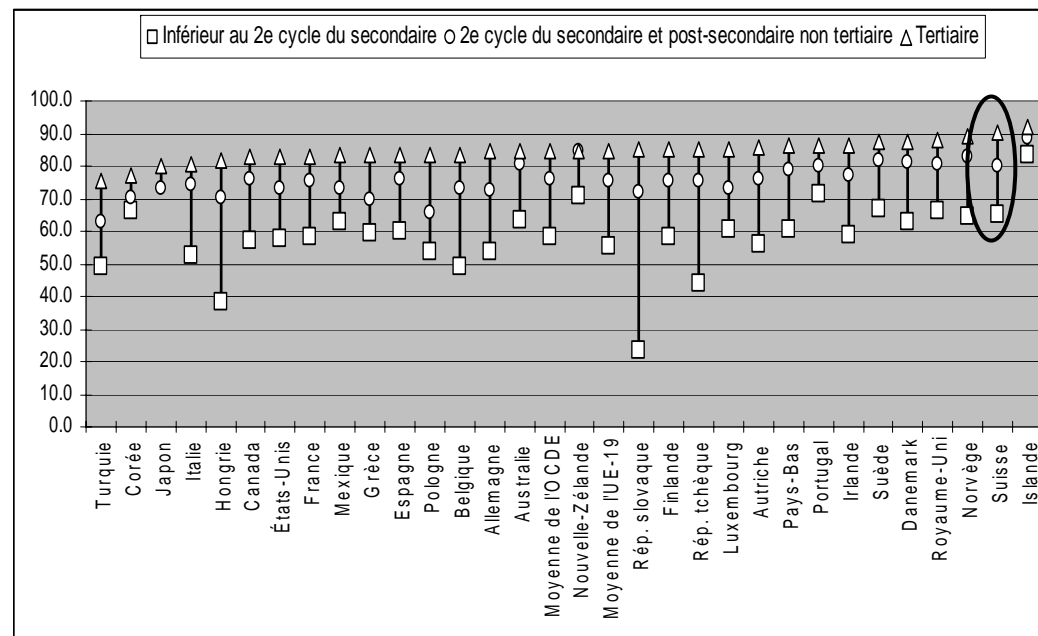
le niveau de l'abstention forcée qui s'exprime dans le taux de chômage. Les deux aspects reflètent l'intensité de la demande de divers niveaux de qualifications.

Le taux d'emploi, représenté par le graphique 6, augmente avec le niveau de formation dans tous les pays. Il est plus élevé chez les diplômés tertiaires que pour les autres niveaux de formation et la différence est très nette par rapport aux personnes qui n'ont pas obtenu un certificat au niveau secondaire II. Certes, il dépend aussi des éléments culturels, surtout en ce qui concerne la participation des femmes, mais en premier lieu, il exprime la volonté des individus plus instruits de rentabiliser leur investissement (OCDE 2008b), mais aussi la disposition d'entreprises de recruter et de récompenser les hautes qualifications.

La Suisse montre un taux d'emplois particulièrement élevé pour les titulaires de certificats tertiaire. Avec 90.2%, elle dépasse nettement le taux moyen de l'OCDE (84.4%) et de l'Union européenne (84.8 %). Ce qui témoigne du fait que les hautes qualifications sont très recherchées sur le marché du travail. Et la différence par rapport aux personnes avec un diplôme de secondaire II est également remarquable. Avec 10% elle est plus prononcée que dans l'OCDE ou l'UE. Les taux d'emplois sont d'ailleurs plus ou moins stables depuis dix ans, à l'exception d'un petit recul parmi les personnes sans diplôme de secondaire II (OCDE 2008b).

Graphique 6 : Taux d'emploi selon le niveau de formation (2006)

Pourcentage d'actifs occupés dans la population âgée de 25 à 64 ans



Source :

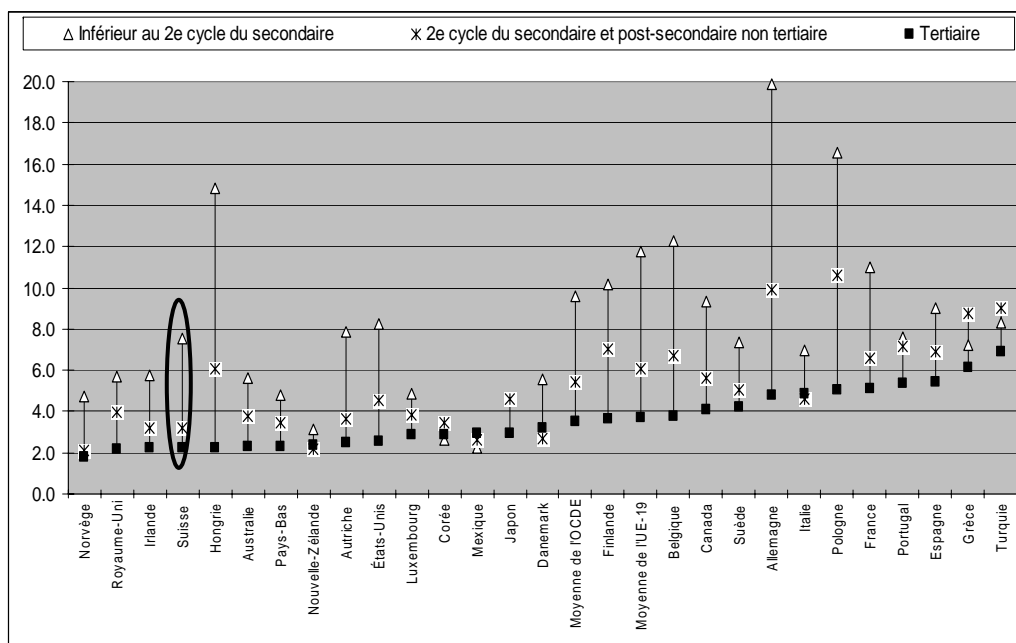
OCDE2008b

Le graphique 7 nous informe du taux de chômage. Celui-ci reflète de manière encore plus pointue la demande de qualifications par les entreprises que le taux d'emploi qui contient encore l'élément de la disponibilité des personnes de participer au marché de travail. L'OCDE (2008, p. 158) signale que les « taux de chômage sont donc révélateurs du degré d'adéquation entre la production de compétences dans les

« systèmes d'éducation et la demande de compétences sur le marché du travail. ».

Graphique 7 : Taux de chômage selon le niveau de formation (2006).

Pourcentage de chômeurs dans la population âgée de 25 à 64 ans



Source : OCDE 2008b

L'image présentée par ce graphique, qui est ordonné par l'ordre des taux de chômeurs des diplômés au niveau tertiaire, est similaire aux taux d'emploi. Dans presque tous les pays, les personnes avec qualifications au niveau tertiaire sont nettement moins exposées au risque de chômage que les diplômés de

secondaire II et la différence est particulièrement prononcée par rapport aux personnes sans diplôme postobligatoire. Le diplôme au niveau secondaire II constitue apparemment le bagage minimum pour trouver un emploi satisfaisant et une certaine sécurité de place de travail, mais les titulaires de diplôme au niveau tertiaire ont apparemment encore les meilleurs atouts dans les mains.

La Suisse montre un taux de chômage général assez bas, mais en principe la même structure que les autres pays de l'OCDE. Le taux de chômage des diplômés tertiaires (2.2%) est inférieur à celui des personnes avec un certificat au niveau secondaire II (3.2%) et la différence est nette par rapport au taux des personnes sans formation réussie à ce niveau (7.2%). L'adéquation relative aux exigences du marché du travail semble donc meilleure pour les formations tertiaires, et le taux de chômage ne signale pas de surproduction de hautes qualifications.

5.3 Niveau des professions et niveau de formation

L'examen de la répartition des titulaires de diplômes supérieurs par niveau de profession représente une autre manière d'évaluer l'adéquation entre l'offre et la demande de qualification. La classification internationale type des professions (CITP) est une nomenclature utilisée pour regrouper les professions en fonction des tâches qui y sont associées et permet les comparaisons entre les pays (OCDE 2008b ; OIT 2008). Les indicateurs qui suivent reposent sur la version actuelle, la CTIP-88, qui est en cours d'actualisation. Elle distingue neuf grands groupes de professions qui sont résumés en trois groupes pour les fins de cette analyse (voir détails OIT 2008).

Information 1 CITP – Grands groupes

Professions à niveau de qualification élevé (CITP 1-3)

CITP 1	Membres de l'exécutif et des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants et cadres supérieurs d'entreprise
CITP 2	Professions intellectuelles et scientifiques
CITP 3	Professions intermédiaires
Professions à niveau de qualification moyen (CITP 4-8)	
CITP 4	Employés de type administratif
CITP 5	Personnel des services directs et vendeurs de magasin et de marché
CITP 6	Agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture et de la pêche
CITP 7	Artisans et ouvriers des métiers de type artisanal
CITP 8	Conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage
Professions à faible niveau de qualification (CITP 9)	
CITP 9	Ouvriers et employés non qualifiés

Source : OCDE 2008b ; OIT 2008

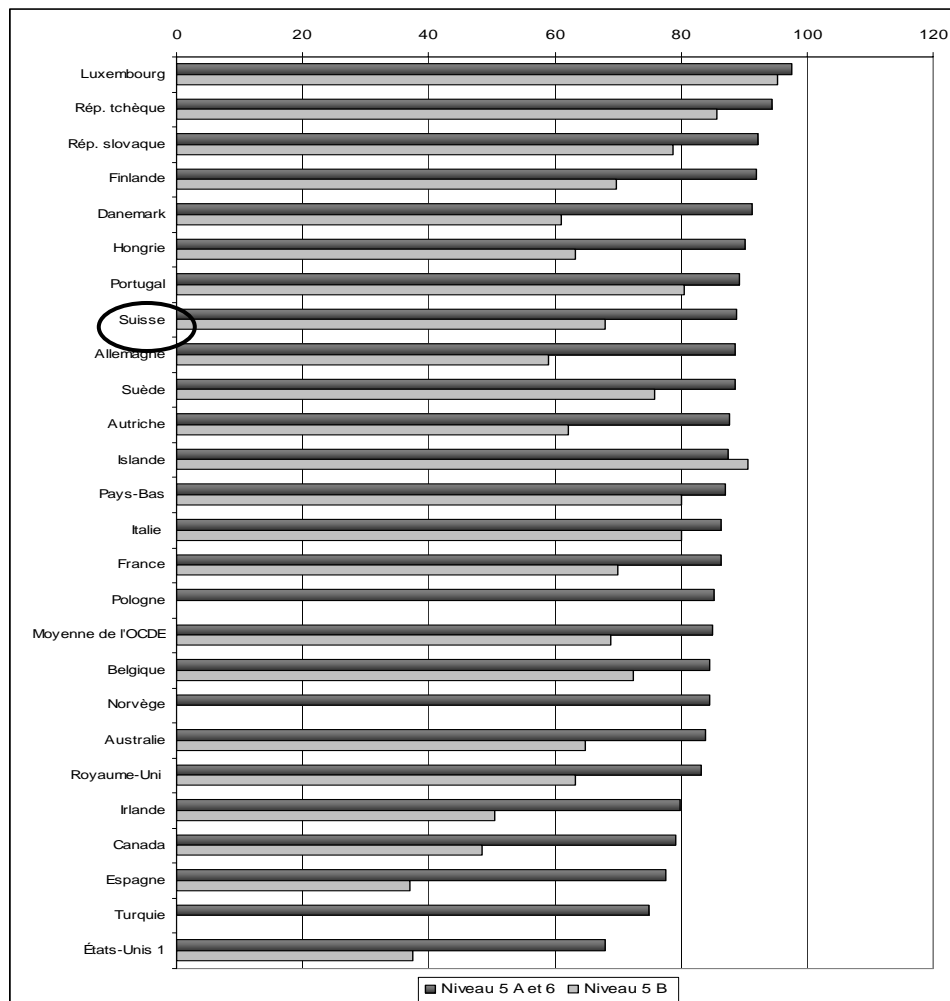
L'OCDE (2008b) constate en général une augmentation marquée des emplois dans la catégorie des professions hautement qualifiées au détriment des emplois dans la catégorie des professions moyennement qualifiées. La première catégorie a progressé entre 1998 et 2006 de 4 points de pourcentage alors que la deuxième catégorie a régressé de près d'autant. Le mouvement était similaire en Suisse, où la première catégorie a augmenté de 42% à 46%, tandis que la deuxième a régressé de 52% à 49%.

Dans la plupart des pays, cette dynamique vers des professions plus qualifiées a été compensée par une augmentation des diplômés au niveau tertiaire. Le graphique 8 montre le pourcentage de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5B, 5A et 6) actifs dans des professions à niveau de qualification élevé. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 85% des diplômés du niveau 5A et 6 (hautes écoles) et 69% des

diplômés du niveau 5B (formation professionnelle supérieurs) exercent une profession hautement qualifiée. En Suisse, les pourcentages sont de 89% et 68%. Cela veut dire que la progression de l'enseignement tertiaire n'exerce guère d'effets négatifs sur le marché de travail. Au contraire, l'évolution du pourcentage des professions hautement qualifiées ainsi que la part élevée des personnes avec formation de haute école (5A) qui travaillent dans cette catégorie de profession signalent que ces diplômés sont très recherchés sur le marché de travail et les titulaire n'ont pas de peine à trouver un emploi qui correspond à leur compétences. Cela est un peu moins le cas pour les diplômés du niveau 5B, la formation professionnelle supérieure en dehors des hautes écoles.

Graphique 8 : Diplômés tertiaires dans des professions à qualifications élevées (2006).

Pourcentage de titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5B, 5A et 6) dans des professions de CITP 1 à 3



Source : OCDE 2008b

5.4 L'importation des qualifications élevées

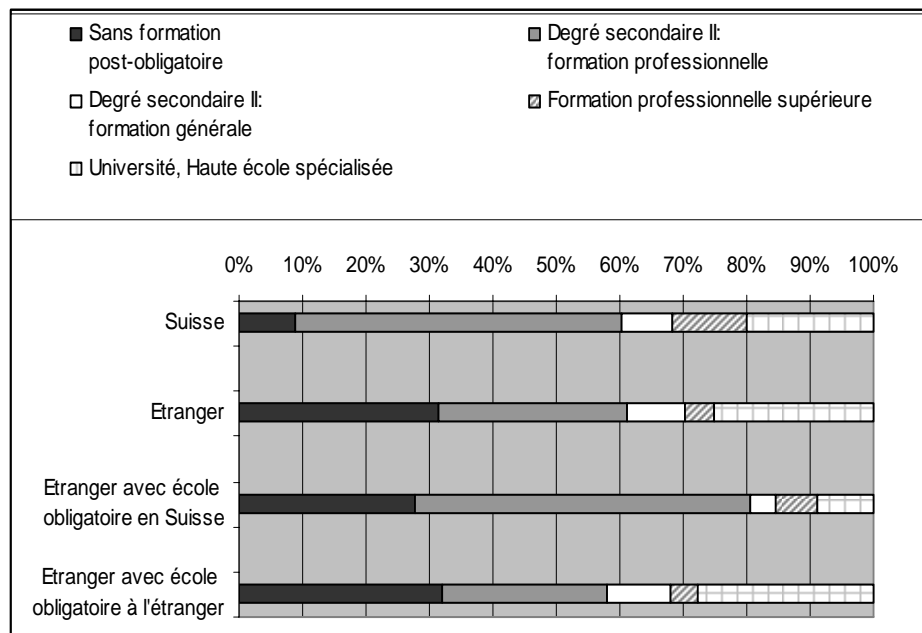
Le dernier indicateur pour examiner l'adéquation entre l'offre et la demande de qualification sur le marché de travail concerne le niveau de qualification des personnes immigrées. L'idée principale est que l'économie suisse importe les qualifications dont elle a besoin et que cet indicateur peut signaler des déficits et des abondances de compétences produites par le système éducatif.

L'Office fédéral de la statistique (OFS 2007) constate que « ...ces dix dernières années, la majorité (76%) des travailleurs étrangers ayant immigré en Suisse avaient suivi une formation de degré secondaire II ou de degré tertiaire. Nombreux sont par conséquent les immigrés récents qui exercent des professions hautement qualifiées. Parmi les personnes qui vivent en Suisse depuis moins de 10 ans, 35% occupent un poste de dirigeant ou de cadre supérieur ou exercent une profession intellectuelle ou scientifique, contre 14% chez celles qui ont immigré il y a plus de 10 ans. ». Ceci est confirmé par Strahm (2008) qui signale un accroissement considérable de 16% à 38% de diplômés tertiaires parmi les immigrants entre 1980 et 2000, accompagné d'une diminution du pourcentage des personnes sans formation postobligatoire.

Le graphique 9 nous montre le résultat de ce changement structurel de l'immigration. Le taux de personnes avec formation de haute école (niveau 5A et 6t) parmi la population étrangère atteint 25%. C'est nettement plus élevé que pour la population suisse (20%). En particulier, les immigrés qui sont arrivés après l'école obligatoire ont un pourcentage de diplômés tertiaire qui s'approche des 30%.

Graphique 9 : Niveau de formation de la population selon la nationalité, 2007.

Pourcentage de la population résidante de 25 à 64 ans selon la plus haute formation achevée



Source : OFS 2008b

Dans la deuxième moitié du siècle passé, l'importation de personnes avec faibles qualifications a conduit à ce que les sociologues ont appelé une « Unterschichtung » de la société suisse : ce groupe avec faibles compétences a constitué la couche inférieure de la société et a permis à la population suisse de s'élever dans la hiérarchie professionnelle dans le domaine du travail, et par conséquent, dans la hiérarchie sociale. Ce qui se passe actuellement est, au contraire, une « Überschichtung » de la société suisse provoqué par la

manque de hautes qualifications, fortement recherchées par l'économie suisse.

6 Conclusions

Le docteur en philosophie qui conduit le taxi à travers la ville, la master en biologie qui sert la bière au bistrot du coin - telles sont les images qui symbolisent la crainte d'une surproduction de diplômés au niveau tertiaire. Dans quelle mesure ces craintes sont-elles fondées pour la Suisse ? Est-ce que la société offre des formations coûteuses dont elle – et en particulier l'économie – n'a pas besoin ? Cet article a tenté de fournir quelques éléments de réponse à l'aide d'une lecture sélectionnée des indicateurs de l'éducation.

La comparaison internationale a été privilégiée pour éclaircir la position de la Suisse dans un contexte d'interrelation et de globalisation. Ceci dans l'idée que les choix politiques en matière de la formation que font d'autres pays industrialisés et en voie vers une société de savoir ne sont pas *a priori* sans valeur pour inspirer la Suisse, même s'il ne s'agit pas de simplement copier les stratégies réalisées en dehors de nos frontières. D'autant plus que le taux suisse de croissance économique depuis le début des années 90 se montre plutôt faible en comparaison internationale, à l'exception des dernières années. Une raison de plus pour discuter les stratégies éducatives qui sont considérées comme un des facteurs principaux du développement économique et social. Et avec les classifications internationales types de l'éducation et des professions, un instrument suffisamment fiable est à disposition pour examiner les grandes tendances.

Les indicateurs qui parlent des effets de l'éducation tertiaire dans le sens de l'adéquation entre l'offre et la demande des qualifications dans le monde du travail ne reflètent pas de

situation de saturation, ni pour l'ensemble des diplômés tertiaires (niveau 5 et 6), et encore moins pour les formations de haute école au niveau 5A et 6. Bien au contraire, les avantages salariaux remarquables, la participation plus élevée au marché du travail, le taux de chômage comparativement faible, l'occupation prononcée dans des professions de hautes qualifications sont tous des caractéristiques en relation avec la formation tertiaire en général et la formation de haute école en particulier et donc plutôt le signe que ces compétences sont fortement recherchées et récompensées sur le marché de travail. Et les comparaisons internationales signalent pour la Suisse un taux plutôt faible de personnes avec diplômes tertiaires parmi l'ensemble de la population active - mais aussi parmi la jeune génération -, un taux qui représente le résultat d'une politique restrictive et sélective en ce qui concerne l'accès aux études supérieures.

Une des conséquences est reflétée par l'indicateur concernant l'immigration. Il y a quelques décennies, l'économie suisse appelait des travailleurs étrangers avec de faibles compétences pour accomplir des tâches exécutives et de routine, souvent dures, désagréables et mal payées. Cette immigration avait permis aux employés suisses de monter dans les hiérarchies économiques et sociales. La notion de « Unterschichtung » caractérise ce processus. Aujourd'hui, c'est le contraire qui se passe, l'« Überschichtung » de la société suisse, l'importation massive de hautes qualifications pour occuper des fonctions de cadre pour qui le système d'enseignement tertiaire de la Suisse ne fournit pas assez de compétences.

L'évolution dans le temps montre que la Suisse ne réussit pas à réduire la distance par rapport à d'autres pays. Malgré la mise en place des Hautes écoles spécialisées dans les années 90, l'écart s'agrandit. La proposition du Conseil fédéral (2007) dans le message relatif à l'encouragement de la formation, de la

recherche et de l'innovation pendant les années 2008 à 2011 de « stabiliser les subventions de base aux EPF et aux universités » (p. 1155) ne laissent pas reconnaître la volonté politique ferme d'élargir l'accès au niveau tertiaire au-delà de l'évolution démographique. Ce qui devient une priorité par contre, c'est « la compétition pour obtenir les fonds de base et le remaniement des portefeuilles des hautes écoles dans tout le système FRI en raison de la réduction du financement de base ». L'article de la NZZ am Sonntag du 5 octobre 2008 sur la promotion de l'élite dans nos universités est très conforme avec cette image. Les scénarios de l'Office fédéral de la statistique (2008c) qui voient l'accroissement du nombre absolu des étudiants fléchir à partir de 2012 sont donc très réalistes. Par conséquent, il y a de bonnes raisons de douter que la course de rattrapage de la Suisse aura vraiment lieu au cours des prochaines années, et il faudrait mettre deux grands points d'interrogation derrière le titre de cet article.

Bibliographie

- ARWU (2008) *Academic Ranking of World Universities 2008*. Center for World-Class Universities, Shanghai Jiao Tong University. <http://www.arwu.org/rank2008/EN2008.htm> [12.9.08]
- Becker, G. S. (1964 / 1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3d edition. Chicago : University of Chicago Press, 1993.
- Bills D.B. (2003), Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship Between Schooling and Job Assignment, in: *Review of Educational research*. Vol 73, No.4, pp. 441-469
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung (2008) *CHE-Hochschulranking*. www.che-ranking.de [12.9.08]

- Dell Ambrogio M., Lepori B. et Martinoni M. (2008), *Images et perspectives d'avenir de la politique universitaire - Un développement à trois voix*. Bern: Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche SER
- Conseil fédéral (2006), *Modification des articles de la Constitution sur la formation. Votation populaire du 21 mai 2006 – Explications du Conseil fédéral*. Berne : Chancellerie fédérale.
- Conseil fédéral (2007), *Message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation pendant les années 2008 à 2011*. Feuille fédérale no.8, 20 février 2007. Berne : Chancellerie fédérale
- CSRE - Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2006), *L'éducation en Suisse - rapport 2006*. Aarau : CSRE
- Collins R. (2000), Comparative and Historical Patterns of Education. In: Hallinan M.T. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer
- DFI (Département fédéral de l'intérieur) et DFE (Département fédéral de l'Économie) (2007), *Rapport explicatif et commentaire relatifs à l'avant-projet de loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE)*. Berne : DFI et DFE.
http://www.sbf.admin.ch/htm/dokumentation/publikatione/n/uni/hochschullandschaft/hsl_f/HFKG-Begleitbericht_fr.pdf [28.8.08]
- FEFS – Fondation pour l'excellence de la formation en Suisse (2008) *swissUp-ranking*. <http://rankingswissup.ch/> [12.9.08]
- Hallinan M.T. (Ed.) (2000), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer
- Kerckhoff A.C. (2000), Transition from School to Work in Comparative Perspective. In: Hallinan M.T. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer
- NZZ am Sonntag du 5 octobre 2008 *Mehr Elite-Förderung an Schweizer Unis*.
- OCDE (2003) *Database PISA*
<http://pisa2003.acer.edu.au/index.php> [10.9.08]
- OCDE (2005), *La définition et la sélection des compétences clés - résumé*. Paris : OCDE
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/01.html>
- OCDE (2006a), *Regards sur l'éducation 2006 – Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE
- OCDE (2006b), *Measuring the effects of Education on Health and Civic Engagement*. Proceedings of the Copenhagen Symposium. OCDE: Paris
- OCDE (2007a), *Regards sur l'éducation 2007 – Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE
- OCDE (2007b), *PISA 2006 – Science Competencies for Tomorrow's World – Volume1: Analysis*. Paris: OCDE
- OCDE (2007c), *PISA 2006 – Science Competencies for Tomorrow's World – Volume2: Data / Données*. Paris: OCDE
- OCDE (2008a), *Tertiary Education for the Knowledge Society. Programme on Institutional Management in Higher Education - IMHE-Info*, June 2008, Paris: OCDE. P.1.
- OCDE (2008b), *Regards sur l'éducation 2008 – Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE
- OECD-CERI (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OCDE

- OFS – Office fédéral de la statistique (2007), *Enquête suisse sur la population active en 2006. Immigration de personnes de nationalité étrangère bien qualifiées*. Communiqué de presse. 20 février 2007.
- OFS – Office fédéral de la statistique (2008a), *International Classification of Education (ISCED 97)*. <http://www.portal-stat.admin.ch/isced97/files/do-f-15.02-isced-02.pdf>
- OFS - Office fédéral de la statistique (2008b), *Système d'éducation – Indicateurs*. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.html> [10.9.08]
- OFS - Office fédéral de la statistique (2008c), *Scénarios 2008-2017 pour les hautes écoles: résultats principaux*. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/08/dos/blank/15/07.html> [5.10.08]
- OIT – Organisation Internationale du Travail (2008), *CITP – Classification internationale type de professions*. <http://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/index.htm> [1.10.08]
- Rosenbaum J.E. and Jones S.A. (2000), *Interactions between High Schools and Labor Markets*. In: Hallinan M.T. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer.
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.) (2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schultz Th. (1963). *The Economic Value of Education*. New York, London: Columbia University Press
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in Human Capital: The Role of Education and Work*. New York: Free Press.
- Sennet R. (2008), *The Craftsman*. New Haven : Yale University Press
- Shavit Y. and Müller W. (2000), *Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification*. In: Hallinan M.T. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer.
- Strahm R. H. (2008), *Warum wir so reich sind. Wirtschaftsbuch Schweiz*. Bern: hep
- UNESCO (2006), *CITE 1997 – Classification internationale type de l'éducation, version 1997*. Montreal : Institut de Statistique
- Union Européenne (2008), *Recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Strasbourg : Union européenne. http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/07/st03/st0366_2-re01.fr07.pdf [25.8.08]
- Walters P.B. (2000), *The Limits of Growth: School Expansion and School Reform in Historical Perspective*. In: Hallinan M.T. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer.

C

lient-lawyer cooperation in the construction of the case

Flora Di Donato³

1 Introduction

Some of the data presented in this paper are the result of a doctoral research (Di Donato, 2008) which analyzed a number of judicial cases with a view to demonstrating some of the aspects related to the construction of the legal fact. It is considered as the result of the interactions between lawyers, clients and judge within the overall 'judicial proceeding'. The specific aim of the paper is to show how client-lawyer cooperation may be an 'incisive' factor towards the precise framing of the legal circumstances and the accurate gathering of facts for the trial.

Recent Anglo-American approaches to legal theory have revived awareness in the fact that the law directly affects the lives of the individuals to which it is directed, their very own 'stories'. A shift is occurring from the abstract nature of law towards the facts, the day-to-day happenings, aiming at a better understanding of just how these become legal stories. Empirical research is geared towards professional practices and so-called contexts of law production, taking its starting point from the

³ PhD at the University of Naples "Federico II" (Italy) and at the University of Neuchâtel (Switzerland). The doctoral thesis entitled "La costruzione giudiziaria del fatto" has been co-tutored by professors Angelo Abignente and Pascal Mahon.

conviction that the construction of judicial meanings comes about not only from the decision of the judge but also within the activities which precede or are, in any case, outside the official context, such as the lawyer's practice. As an example, the role of the client in building up the case is also taken into account in which the client takes part in the construction of the case.

2 The construction of the case as a product of client-lawyer (and judge) interaction: research

The work focuses on the "fact finding" as the result of a joint interaction between social actors within the framework of the 'judicial proceeding'⁴. The trial procedure shall be understood here from a sociological perspective as the "totality of social actions pertaining to the dispute until it is settled by decisions resolving it in a more or less contingent or conclusive way" (Ferrari, 1993).

This specific part of the research is given over to an analysis of the client's role in the construction of the so-called "judicial case" with the aim of verifying to what extent the client may play a significant role, along with the lawyer in building a case. Taking into account the *symmetries/asymmetries* which characterise the relationship based on the technical skills of just one of the two interacting parties (Marková, Foppa, 1991; Marková, Graumann, Foppa, 1995), the question arises as to what chance the client has to tell his/her story, without the risk of the lawyer attempting to fit the case into a specific professional *routine*, with the matter merely ending up as that of any old client typically brought to trial (Säljö, Linell, 1990; Troutt, 1999).

To this end the research turned towards the psycho-sociological literature in an attempt to understand what kind of approach is most frequent on the part of the client in building

up his/her case: *active/passive, co-operative*? And to what extent the client's initiatives may actually affect the way the dispute is discussed, as he/she suggests new arguments or discards old ones (referring in this case to *expanding, enlarging, questioning, restricting*) (Haavisto, 2002).

Finally the question is what 'facets' of the case the lawyer considers when constructing the official narrative: the personal circumstances of the client? Social or cultural background? The kind of judge who will eventually decide on the case?

3 Trouble at the heart of the client-lawyer legal storytelling

The central hub of the *story* (Brooks, Geewirtz, 1996; Delgado, 1988-1989; Sheppele, 1988-1989) of both client and lawyer will revolve around an attempt to define the *trouble* from which the matter stems. Below is an illustration of how the client's representation of *trouble* may be modified as he/she presents the case before a lawyer.

Reference is made to a study by Felstiner, Abel and Sarat (1980-1981) which provides a framework for studying the processes through which 'injurious experiences' may or may not be perceived - *naming, blaming and claiming* - at the early unofficial stage of the dispute. *Naming* is the first stage of the transformation of the dispute: to say to oneself that a particular experience is injurious. 'Perceived' and 'named' the injurious experience may then become *blaming*. *Blaming* is when the experience perceived as injurious is transformed into grievance: a person attributes injury to another physical/juridical person. *Claiming* meanwhile is when one turns to a person or organisation held responsible and demands a remedy. A *claim* evolves into a dispute when it is partially or wholly rejected. According to this literature, the lawyer intervenes at the *claiming* or *disputing* stage.

The data analyzed consist of both official documents (court judgments and documents lodged by the parties in the course of the hearing) and transcripts of interviews with clients and lawyers.

"Naming, blaming, claiming" in Laura's story⁵ :

A. Naming⁶

[...] *my face showed the signs of trauma, that I had talked to the head of personnel and left feeling angry....*
[...] this person had told me some incredibly serious things, but who would have thought it...I would never have thought it myself [...]

B1. Blaming with the aid of the lawyer: Laura's discomfort reveals a company strategy

[...] I hadn't a clue what to do, the only thing I knew for certain was that I would never sign that thing, ...*but I needed to know what my rights were*, how far I could go. That's why I approached the lawyer xxx who right from the start *gave me the clear impression that the way things were being represented should be totally revised, I mean he immediately gave me the impression that there was a strategy to make me resign...*

B2. Blaming with the aid of specialists: mobbing certificates

[...] I started to get mobbing certificates, we went to xxx, xxx, xxx...I underwent a series of psychological, psychiatric tests [...] what came out was that *there had*

⁵ Laura is employed as project head with a multinational company with offices in various Italian cities. As the company undergoes reorganisation Laura begins to have problems with management who, since the employee's request for sick leave – to undergo infertility treatment – besides failing to assign any new clients to Laura refuse to recognise her professional development over the years and her career progress, urging her to resign. Laura turns to a lawyer to seek acknowledgement of her rights acquired over the years with regard to her employer.

⁶ Extract from an interview with Laura.

been a situation of discomfort at work for years and that it had affected me from a psychological point of view

C. Claiming: lawyer's action

It was in this phase of requesting the company for a remedy – *claim* – that Laura's strategies were strictly agreed upon with her lawyer.

Laura thus first portrays the encroachment on her rights that she suffered in the workplace – *naming* – in the form of 'personal' rather than legal discomfort. Her sense that her rights may have been violated and warrant legal protection takes second place to her feeling that she has suffered a "*trauma*" / was told "*some incredibly serious things*" leading to an awareness that it is a "*persecution*" / "*a strategy*". Her lawyer's support is fundamental especially in terms of attributing the client's grievance to the *agency* of someone – *blaming*. Clearly it is only by reference to the legal paradigm, to a legal rule, that it may be defined whether or not those 'actions' suffered constitute *trouble* for the client. It is above all through the *expertise* of the lawyer that the client is able to draw a connection between a situation of professional discomfort and an underlying "company strategy" of isolating one of its staff.

Generally speaking the study shows, in each case considered, that in its initial stage ("*naming phase*"), the client holds a 'naïve' representation of the abuse, which is perceived as a form of personal discomfort (*maltreatment, humiliation, trauma, personal drama*), and not immediately related to the possibility of a legal remedy. It is the lawyer who helps the client reformulate this representation and perceive the abuse as a violation of rights.

The lawyer's role is therefore crucial in helping the client to ascribe her/his distress to a specific *agency* ("*blaming stage*").

4 Client initiative in the construction of the legal story

In line with the studies on symmetries/asymmetries, the work investigates the clients' *initiative* in her/his interaction with the lawyer (Haavisto, 2002; Hosticka, 1979). The study focuses on the client's *notes*: a written record drafted upon request of the lawyer containing all the information and details of the case for which legal advice is sought. The analysis shows that the client's role is not limited to providing the lawyer with *information, reasons and explanations*: she/he also *asks questions, expresses doubts and reservations, makes assertions and assumptions*, finally suggesting possible strategies to the lawyer.

The client's role is therefore 'essential' in the overall dispute management: in most cases, the lawyer draws on the client's 'narrative' when putting forward *arguments of fact* and, sometimes, *arguments of law* (the judge, in turn, mostly relies on the lawyer's *legal arguments*).

In the *case of Laura*, for example, the main initiative recorded was that of providing the lawyer with information (*giving information*) not just to illustrate details of her career, the degree of professional development, her role within the company but also the condition of underutilisation-oppression she was forced to suffer within the firm.

Detailed records were provided regarding both positions held and income and *benefits* received (*enlarging*). In particular, the lawyer's case file revealed an intensive exchange of correspondence with the lawyer, what the client herself defined as "mail bombing".

A further equally recurrent initiative on the part of the client was her *contesting*, almost always regarding her co-workers and/or managers and the increasingly deprecating measures regarding her *status*, such as her transfer to another town.

There were also several initiatives which may be viewed as *alleging* (assertions-presumptions).

Laura's initiatives:

Alleging:

to me XXX's persecution became apparent not just because of two consecutive official medical checks at home in four days of sick leave [...], not only from the day and time this communication was sent, but also and especially because the mail didn't say that I'd be XXX but listed just three roles making up the completely undefined position of "XXX"....

XXX's mail was obviously to cover her/himself [...]; it's obvious that their position is and will always be to show that my sick leave was and is the cause of the professional problems that were cause for complaint, and not, which is the case, a consequence [...]; the mail message is a falsehood as regards a central point...

Expanding:

we should take advantage of the situation to "nail" XXX [...] I mean underline the fact that Manager XXX asserts that procedure counts for nothing...

Questioning:

[...] can the company – regardless of its assessment of work (whether it's right or wrong) – behave like this? Can they act and react in such a way? Can they assent to leave and then throw it back in my face? Isn't this mobbing?

An interesting case in terms of *expansion* is Franco's. Indeed, his initiatives are capable of influencing the structuring and

subsequent transformation of the dispute⁷. Franco provides, for instance, a detailed analysis of the legislative framework which governs his current role of temporary headmaster – while awaiting recruitment by competitive examination for a permanent post.

Most initiatives involve *explaining* what his present role entails and what his position actually is, *enlarging* information as to the position of his peers in the ranking and *contesting* them in some cases; *giving information* on the progress of legislation and the possible consequences from his point of view (*alleging*), asserting and requesting (*expansion*) the need for specific measures to be taken (suspension).

Franco's initiatives:

Giving information:

I am a headmaster with an annual contract.

Explaining:

The posts are organised [...]. Posts at high school are generally few.

Contesting:

⁷ This is the story of a headmaster, fully aware of the legislation governing his role, who resigned from his teaching post at a time when legislation was not clear. Once he actually realised that this would not allow him to participate in the forthcoming competitive examination to recruit a headmaster on a permanent basis, he withdrew his resignation and turned to a lawyer seeking to protect his position with regard to the education authority who does not retain his resignation valid.

For years, actually, I was not given a post, despite ranking top ... Even someone who wasn't qualified managed to 'squeeze' into the competitive examination – three years as head – managed to see the course – the recruitment process to the end and was included in the rankings on approval. [...] they even expected, with an appeal to the work tribunal in September 2004, to have precedence for 2004 as regards headmaster posts at provincial level, but it was denied by the judge, until approval was removed.

Enlarging:

In late December 2004 an amendment was approved which would allow...candidates admitted on approval ... to be take up a post gradually from 2005...the text follows...[omitted]

Alleging:

This is where my discouragement stems from. Their taking up a post, in my view, reduces the possibility of a post for the following year...both are above me in the rankings...There are only two definite positions available. I risk going back to being a teacher. So I reluctantly decide, by XXX, to resign... I again withdraw my resignation citing as reasons changes to the law and the fact that pension provisions were not yet effective...

Expanding:

Apart from the merits and reasons of the case what is required – from my point of view and my reading of the

sentence – is merely to ask that the rules of law laid down 31st March be respected, not the ministerial decrees:

A SUSPENSION BY THE JUDGE IS NECESSARY TO ALLOW ME TO PRESENT MY APPLICATION FOR HEADMASTER BY 22nd MAY NEXT. OTHERWISE IT IS ALL A WASTE OF TIME⁸!!

5 Client-lawyer co-operation in the construction of the legal strategy

Besides contributing to building up the 'legal case', both through detailed narration and so-called *initiatives*, the client also co-operates with the lawyer in the construction and execution of the legal strategy.

Below is a passage from the interview with Laura, which illustrates a direct attempt at interaction with the client's employer in an early unofficial phase of the process. It refers to Laura's strategy realized in collaboration with her lawyer

with the lawyer xxx we decided that the first move was to completely remove this request for my resignation [...]. We decided to send this e-mail in which I officially told the head of personal and the managing director that I had been underutilised, that I had mentioned this to my direct superiors and that nothing had changed;

Laura's lawyer in turn relates the legal strategy agreed upon with the client and put before the judge:

[...] this talk about an incentive to leave, an incentive to end the working relationship, I tried to link it to retaliatory and persecutory intent which had come about over time.

⁸ At this point in the text presented to the lawyer, besides capital letters the client uses bold.

I tried to connect a whole series of facts which in my opinion were objectively separate from one another both in terms of logic and time. I tried to show how it all began with my client's informing the company that she would have to undergo infertility treatment and from this stemmed the company's retaliation, stripping her first of her work activities then send her official medical checks in an effort to end her employment and finally informing her that she had been transferred to another office. Transfer provisions in themselves would have been enough but linked, as they actually then were, to a whole series of facts the transfer was as 'retaliatory' as it was 'objective'. In this latter sense we presented it to the judge.

Laura's case is a prime paradigmatic example of "case construction", built up by the lawyer in accord with the client, through the reading of a causal and temporal sequence of facts which taken singularly – "in their objective reality were completely separate from one another both logically and historically"⁹. What the lawyer then manages to create in the official narrative is a logical-juridical link between those facts, revealing the specific 'choice' of the company to isolate and exclude its employee, with *discriminatory* – linked to Laura's request for sick leave to undergo infertility treatment – as well as *retaliatory and persecutory intent*.

The strategy would prove successful to the extent that the company chose to resolve the conflict through negotiated procedure, tripling the financial package offered on resignation.

6 The lawyer's consideration of the multiple facets of the case

Client-lawyer interaction, outlined in the course of research, is also characterised by the lawyer's considerations of the multiple

facets of each specific case. Indeed, in building up a case history the lawyer considers the following elements:

a. the individual aspect: in *Laura's case*, for instance, the need to stay in her hometown to undergo infertility treatment; *Franco's* emotional state as regards facing a trial. In this regard *Franco's* lawyer would declare in the interview: "at first it was a bit hard because I had to get over his uncertainty... I could see that he was terrified at the thought of facing a trial";

b. the relational-private aspect: the need to safeguard the client's emotional life which would have been compromised by a possible transfer to another town, in *Laura's case*; the family and financial situation in *Franco's case*. Particularly *Franco's* claim reads: to this end it is necessary to stress that the plaintiff has a family comprising spouse and two adult children lacking employment and engaged in graduate and/or post-graduate study, with all the financial burden that this entails, having no other source of income other than that derived from work;

c. the relational-professional aspect: discomfort within the company having being divested of any role and subsequent inactivity, the thwarting of any career prospects, in *Laura's case*; discomfort due to the disadvantageous position in the school rankings, in *Franco's case*;

d. professional violation suffered: oppression in the workplace in *Laura's case*;

e. the cultural context in which the case is constructed: the argument put forward by *Laura's* lawyer regarding the retaliatory nature of the company's behaviour towards an employee following her request for sick leave for infertility treatment quite clearly has a cultural basis, taking into account the constitutionally guaranteed right to suffer no discrimination in such circumstances. It is conceivable that the decision to adopt this kind of defensive strategy was wisely held to be potentially successful by the lawyer also in consideration of the

⁹ Extract from an interview with *Laura's* lawyer.

sensitivity of the socio-cultural context in which the matter arose.

The lawyer, then, does not appear to act as a 'bureaucrat' by merely putting into practice specialist knowledge but is able to translate 'daily happenings' into a legal history negotiating culturally between two different worlds, the legal world and that of everyday life, additionally providing the client with a means to interpret certain aspects of 'reality' (White, 1990).

7 Conclusions: client-lawyer interaction starting with their portrayals

Among the different roles and types of interactions into play, the research work highlights the relation between lawyer and client as one of the closest forms of collaboration. This relation represents a real 'cooperation/alliance', whose features are renegotiated at every step according to the client, the lawyer, the complexity of the case and the type of strategy being pursued.

It is a complex interaction shifting between lawyer *expertise* and client *initiative*, as confirmed by the 'testimonies' of lawyers and clients alike.

Laura as an example, during the interview represents her lawyer as a "pathfinder" who works from her 'indications':

Lawyer XXX acted thus: reading the event through particular eyes ... a *pathfinder* on the basis of our indications [...].

And in turn *Laura's* lawyer "acknowledges" the client's awareness of her own experience:

In reality she was *reasonably aware* of what was happening to her [...].

Franco, afterwards, described his relationship with his lawyer in the following terms:

It was a *fine synthesis* between my own viewpoint and my lawyer's formal base [...].

And it was *Franco* himself, according to his lawyer, who was actually a 'support' in building up his case:

He basically *provided me with support*...he made my task a whole lot easier. Besides, I *couldn't help giving him this responsibility* since he was a headmaster, and as such someone who knew school legislation better than I did [...].

At times, client and lawyer appear to be working together towards a sort of 'ideal justice': in *Franco's case*, for instance, the client supports the lawyer's decision to go ahead in order to set an important precedent which may at last help to clarify the governing of the relationship between teacher and school at a time when specific legislation is in chaos. In *Franco's* interview it actually says:

My protection would have been a valid enough reason to continue but *this represents an important precedent from a legislative point of view not just for me but for all the others as well* [...] it was lawyer XXX who said "we will win" [...].

What these examples seem to demonstrate is that the client is not marginalised within the relationship with the lawyer but collaborates as a *partner*, in many ways on equal footing with the lawyer, carrying out a real duty as regards the interpretation and construction of the case.

The client's role may even turn out to be 'indispensable' in the management of the conflict, as Laura's case illustrates, not only in terms of building up a case according to the client's own expectations, taking his/her own story as a starting point – rather than a standard story – but also in the sense of obtaining a desired outcome.

Compared with similar research conducted in the past (A. Sarat, W.L. Felstiner, 1986, 1995), the cases discussed clearly point towards a changing trend as regards client-lawyer cooperation. It is in some ways a 'competent' distribution of roles which most likely corresponds to a more general social and cultural emancipation of the individual within a set of relationships which shift towards an increasingly less *asymmetric* direction, despite the considerably technical nature by which it is characterised.

Client-lawyer interaction illustrated here is affected, in the cases under consideration, by the specific choice on the part of the lawyer to treat each case from the client's point of view, in cooperation with the client. Were this form of cooperation to be provided for by professional protocol (code of ethics), more 'control' over the procedure of fact-gathering might be envisaged.

Moreover, the active participation of the client as *lay person* would ensure that the client is generally less overwhelmed by the technicalities and level of professional skill required by both lawyer and legal procedure.

8 References

- Amsterdam A., & Bruner, J. (2000). *Minding the Law. How Courts Rely on Storytelling, and How their Stories change the Ways we Understand the Law – and ourselves*. Harvard: Harvard University Press.
- Brooks P. & Gewirtz P., (1996). *Law's Stories. Narrative and Rhetoric in the Law*. New Haven: Yale University Press.
- Delgado, R. (1988-1989). Storytelling for Oppositionist and Others: A Plea for Narrative, *The Michigan Law Review*, 87, 2411-2444.
- Di Donato, F. (2008). *La costruzione giudiziaria del fatto. Il ruolo della narrazione nel 'processo'*. Prefazione di Vincenzo Ferrari. Milano: Franco Angeli.
- Felstiner, W.L.F., Abel, R.L., & Sarat, A. (1980-81). The Emergence and Transformation of Disputes: Naming, Blaming, Claiming... *Law and Society Review*, 15(3-4).
- Ferrari, V. (1993). Teorie e metodo nell'analisi sociologica della litigiosità. *Contratto e Impresa*, 1, p. 345.
- Haavisto, V. (2002). Breaking the Courtroom Code: Client Initiatives in Finnish Civil Hearings. *International Journal for the Semiotics of Law*, 399-409.
- Hosticka, C.J. (1979). We Don't Care about What Happened, We Only Care about What Is Going to Happen: Lawyer-Client Negotiations of Reality. *Social Problems*, 26, 599-610.
- Marková, I., Graumann, C., & Foppa, K., (1995). *Mutualities in Dialogue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, I., & Foppa, K. (1991). *Asymmetries in Dialogue*. Savage (MD): Barnes & Noble Books.
- Säljö, R., Linell, P., et al. (1990). *Formulating the Past. Remembering in the Police Interrogation*. The 2nd International Congress for Research on Activity Theory, Lahti.
- Sarat, A., & Felstiner, W.L.F. (1995). Law and Strategy in the Divorce Lawyer's Office. *Law & Society Review*, 20, 93, 1986.

Sarat A., F& elstiner W.L.F, (1995). *Divorce Lawyers and Their Clients. Power and Meaning in the Legal Process*. Oxford-London: Oxford University Press.

Scheppele, K.L. (1988-1989). Foreword: Telling Stories, *The Michigan Law Review*, 87, 2073-2098.

Troutt, D.D. (1999). Screws, Koon and Routine Aberrations: The Use of Fictional Narratives in Federal Police Brutality Prosecutions. 74, *New York University Law Review*, 18, 102.

White, J.B. (1990). *Justice as Translation. An Essay in Cultural and Legal Criticism*. Chicago: The University of Chicago Press.

Les stratégies de prise de rendez-vous par téléphone. Analyse de l'activité des opérateurs¹⁰ d'un centre d'appels en assurances

Mara Milan & Sophie Lambolez¹¹

Institut de Psychologie et Education

1 Introduction

On assiste, ces dernières années, à une augmentation importante du nombre de centres d'appels, dans les différents secteurs, en réponse à un marché du travail en transformation dont gain de temps et diminution des distances semblent être les maîtres mots. Que ce soit les banques, les services d'assistance informatique, les compagnies d'assurances, etc., chacun semble avoir opté pour ce genre de prestation, véritable « vitrine » de l'activité et de l'entreprise.

Les centres d'appels peuvent être définis comme des « cadres de travail dans lesquels un groupe d'individus, dont le travail est supervisé, a pour principale activité de faire des affaires par l'intermédiaire du téléphone, et dans un environnement habituellement informatisé » : ce sont, en quelques sortes, « les usines des temps modernes » (Merchant, 1998, cité par Bagnara & Livigni, 2005, p. 113).

Plusieurs études et travaux ont été menés, et le sont encore, sur les centres d'appels (notamment Brangier, 2002 ; Buscatto, 2002 ; Cousin, 2002 ; Lambolez, 2002 ; Bagnara & Livigni, 2005). Jusqu'à présent, l'attention se focalise surtout sur le rapport entre client et opérateur dans le cadre du centre « inbound », c'est-à-dire lorsque les clients sont à l'origine des appels et que les opérateurs répondent à leurs demandes.

Dans cet article, il sera question d'un centre d'appel « outbound » où les opérateurs sont à l'origine des appels ; ce sont donc eux qui téléphonent aux clients ou clients potentiels. C'est le cas du télémarketing ou vente à distance, par exemple.

Selon nous, cette relation de travail est bien différente de la précédente dans la mesure où les personnes appelées (clients ou, pour ce qui nous concerne, clients potentiels) ne sont pas demandeuses. Elles sont d'ailleurs souvent dérangées chez elles (généralement au moment des repas où on est plus sûr de les trouver chez elles !). Les opérateurs ont alors pour mission de leur donner une bonne image de la société pour laquelle ils travaillent (ou de la faire connaître pour les cas où elle ne l'est pas encore), et également d'intéresser leurs interlocuteurs. En particulier, dans le cas qui nous intéresse, les opérateurs doivent trouver le moyen de les garder au téléphone suffisamment longtemps pour pouvoir leur présenter le service offert : les opérateurs doivent, en fait, obtenir de leurs interlocuteurs qu'ils acceptent de rencontrer un conseiller en assurances qui leur proposera alors un nouveau produit en assurance (ou en d'autres termes « comment vendre un rendez-vous par téléphone »).

Tout d'abord, pour mieux cerner en quoi consiste la vente par téléphone, nous partirons de quelques travaux faits dans le domaine du télémarketing.

¹⁰ Le masculin désignera ici autant les femmes que les hommes.

¹¹ Nous remercions Anne-Nelly Perret-Clermont, et Francesco Arcidiacono, pour leur relecture et leurs conseils.

1.1 Le télémarketing ou vente à distance

Les premiers intérêts pour le télémarketing datent du début des années 1980 même si, à ce moment là, il s'agissait d'une sorte de travail à domicile qui n'était pas organisé en centre d'appel. Plusieurs auteurs réfléchissent déjà au métier d'opérateur (ou téléopérateur). Lajouanie (1983) notamment met en évidence 5 propriétés pour définir le profil nécessaire à ce travail : la résistance à l'échec, la capacité à l'écoute (empathie), la capacité à ouvrir l'entretien (par des questions ouvertes), la motivation financière et la voix. Il note également un certain lien entre le sexe des interlocuteurs et la volonté d'écouter l'opérateur. Il semble que les femmes préfèrent être appelées par des hommes alors que les hommes sont indifférents (même s'ils disent apprécier que ce soit une femme qui les appelle).

Par la suite, le télémarketing a continué à se développer en réponse à la pression du marché économique. Cette activité a peu à peu attiré l'attention de chercheurs et d'experts de spécialisations diverses. Par exemple, en 1996, Hermel et Quioc abordent ce thème dans leurs travaux. Le profil de l'opérateur qu'ils définissent alors reprend certaines caractéristiques de Lajouanie (1983) comme la capacité d'écoute, et est complété par trois autres : l'optimisme, la qualité d'expression, et la directivité (persuasion, négociation, réactivité, créativité). D'autre part, les indications relatives à ce type de profession s'accroissent et l'attention à une formation plus ciblée ainsi qu'à l'utilisation d'outils pratiques se font plus importantes. Hermel et Quioc (1996) proposent alors trois outils :

- *le guide d'entretien*, souvent appelé « script », qui est le schéma de base de l'appel. On y trouve décrites, pas à pas, toutes les étapes que l'opérateur doit suivre, dès qu'il décroche le téléphone et ce jusqu'à la fin de la conversation. On y trouve également des exemples très concrets des phrases et mots à utiliser.

- *la fiche contact* : ce sont les informations qui sont demandées à l'appelé (client) lorsque l'appel aboutit. Il s'agit de fiches qui sont préparées préalablement aux appels.
- *le tableau de bord* : il s'agit du suivi des appels, un compte-rendu de ce qui se passe à chaque entretien téléphonique ; il peut être plus ou moins détaillé. On peut y citer les problèmes rencontrés (cible mal identifiée, horaires inadéquats, script pas adapté, etc.) aussi bien que les heures de travail et les statistiques d'échec ou succès des appels. Il permet d'analyser les actions du télémarketing.

De son côté, Richardson (1992) propose quelques techniques et conseils pour bien « vendre au téléphone ». Il distingue, dans un premier temps, six étapes principales dans le déroulement de la conversation avec l'appelé : l'ouverture, l'analyse des besoins du client/de la personne, le positionnement, les objections, la clôture, et le *follow up* :

- *L'ouverture* est un moment important. Elle doit créer un lien avec le client potentiel et centrer l'appel. L'ouverture se compose des salutations, de la présentation des interlocuteurs, dans un temps à disposition qui est très bref. La voix et le choix des mots sont fondamentaux et doivent palier l'absence d'indices visuels ou d'aides extra-verbales ; c'est ce que notent également Rutter (1987), Navarro et Marchand (1994) et Navarro et Sikorski (2002).
- *L'analyse des besoins du client* : il est plus productif de questionner le client de façon à identifier ses besoins et créer un appel personnalisé, centré sur la personne, plutôt que de se lancer d'emblée dans le script en présentant trop vite son produit (risque de monologue).
- Grâce aux informations ainsi recueillies, il est ensuite possible de *se positionner* en fonction du client, en différenciant le produit, en évitant l'utilisation de formules

génériques, et en lançant des propositions sur la base des besoins spécifiques du client.

- A ce moment, il sera fort probablement nécessaire de faire face à quelques *objections* émises par le client et de les résoudre. Pour ce faire, est proposé un modèle de résolution des objections par « six habiletés » : présence, empathie, écoute, questionnement, prise de position, vérification. Ces éléments sont d'ailleurs repris tout le long de l'appel téléphonique.
- La *clôture* est en fait un processus qui se déroule tout au long de la conversation, et non pas seulement à la fin. Il est fondamental de ne pas oublier le client tout en contrôlant l'appel. Même lorsque l'appel n'aboutit pas à un succès, il est important de penser à la suite : préparer le « prochain pas », ne pas perdre le client, le laisser réfléchir, le rappeler à autre moment, etc.
- Dans tous les cas, prévoir *follow up*, ou suivi, est le signe qui permet à la relation client – opérateur de continuer le plus longtemps possible. Le *follow up* est constitué par l'établissement d'un ou de plusieurs nouveaux rendez-vous, mais aussi, par exemple, par le fait de pouvoir répondre plus tard aux questions qui sont restées, dans la conversation, sans réponse.

1.2 Problématique

Nous avons été contactées en tant que psychologues sociaux intéressés par les situations de travail et notamment les communications au travail, par la responsable d'une société d'analyses et de conseils en assurances, pour faire une étude. Selon elle, trop peu d'appels des opérateurs débouchent sur un rendez-vous. Elle veut comprendre, pourquoi et est prête, si nécessaire, à améliorer la formation des opérateurs pour une meilleure efficacité du service. Elle semble, en effet, consciente de l'importance d'une bonne prise en charge téléphonique des clients.

Après l'avoir rencontrée, nous avons convenu avec elle de nous intéresser plus précisément à l'activité des opérateurs du centre d'appels, en accordant une attention particulière aux stratégies qu'ils mettent en œuvre pour obtenir un rendez-vous avec les personnes qu'ils appellent (« clients potentiels »).

Pour nous, la première étape de cette étude – et celle qui sert le plus nos intérêts de chercheurs - consiste à comprendre ce qu'il se joue dans ces conversations entre opérateurs et clients potentiels (notamment en termes d'argumentation) ; la seconde étape est d'en rendre compte à la responsable de ce service.

Présentons maintenant le centre d'appels dans lequel s'est déroulée notre étude ainsi que les tâches des opérateurs qui y travaillent.

2 Terrain d'étude

2.1 Les participants et leur tâche au sein du centre d'appels

La société au centre de notre étude se situe en Suisse romande et s'occupe d'analyses et de conseils dans le domaine des assurances. Son centre d'appels a été mis en place il y a une année environ. Le nombre d'opérateurs présents peut varier et dépend de l'estimation du travail pour la journée mais il n'excède pas plus de six personnes, ceci étant essentiellement dû à une question de disponibilité des places de travail¹². L'horaire de travail est de 18h00 à 20h30, du lundi au vendredi.

Les six opérateurs régulièrement présents sont quatre femmes et deux hommes. Leur âge est compris entre 20 et 30 ans. Il s'agit dans la plupart des cas (85%) d'étudiants. Nous avons d'ailleurs appris que les opérateurs ne restent jamais travailler très longtemps dans ce centre (environ 3 mois), ce qui pose la

¹² La salle est aménagée avec quatre postes de téléphone ; quand les opérateurs sont plus nombreux, deux téléphones de bureaux sont utilisés en parallèle.

question de la formation quasi continue des nouveaux arrivants. Cette formation dure une journée et est faite par la responsable du centre d'appels. Durant cette journée, elle explique aux nouveaux arrivants le travail, elle donne quelques stratégies, elle sensibilise aux erreurs typiques à éviter, et leur distribue un petit fascicule avec les phrases et tournures de phrases préconisées. Les nouveaux arrivants s'installent ensuite près d'un de leurs collègues, l'écoutent, puis, dès qu'ils se sentent prêts, ils peuvent commencer à appeler.

En ce qui concerne plus spécifiquement la tâche des opérateurs, il leur est demandé, à partir d'une liste donnée par la société, d'appeler des personnes (des clients potentiels) dans le but de fixer pour elles un rendez-vous avec un conseiller qui les évaluera la situation de leur portefeuille d'assurances. La liste de personnes à appeler est tirée d'Internet ou des annuaires téléphoniques ; les appelés n'ont donc ici aucun lien particulier avec la société (dans la plupart des cas, ils ne la connaissent pas). Au téléphone, les opérateurs ne sont pas tenus de donner des informations précises au sujet des assurances, ils connaissent l'essentiel des produits pour tenter de décider la personne à accepter de rencontrer le conseiller. Le rendez-vous est gratuit et si la personne appelée l'accepte, il aura lieu chez elle.

2.2 Procédure et démarche

Nous avons, tout d'abord, rencontré la responsable qui avait fait appel à nos services. Nous avons visité la société, nous nous sommes fait expliquer le fonctionnement du centre d'appels et présenter les opérateurs. Plusieurs documents (chartres, fascicules distribués lors de la formation des opérateurs, etc.) nous ont été donnés (et nous y reviendrons). Nous avons été autorisées à les utiliser pour cette étude, tout en respectant l'anonymat de la société. Ils nous ont notamment été utiles pour mieux comprendre le fonctionnement du service, son règlement

et cadre institutionnel, le support et les grands axes de la formation des opérateurs.

Nous avons ensuite observé, de façon non participante, avec papier et crayon¹³, pendant un mois, les opérateurs travailler. Nous étions assises, à côté ou derrière eux, avec la volonté de les gêner le moins possible dans leur tâche. Durant cette période, nous avons aussi eu l'occasion d'assister à une journée de formation des nouveaux arrivants. Nous avons tenu un journal de bord de ces journées d'observation.

Enfin, pour parfaire notre vision de leur travail, nous nous sommes entretenues avec chacun des opérateurs en nous inspirant, comme guide, de « l'instruction au sosie ». Cette technique d'autoconfrontation, mise au point par Oddone (Oddone, Re & Briante, 1981), a été ensuite adaptée et utilisée par Clot (1999) en psychologie du travail. Elle consiste en un travail de co-analyse durant lequel les chercheurs énoncent aux professionnels (ici, les opérateurs) la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? ».

Notre intérêt était donc bien de mieux comprendre le travail des opérateurs et d'accéder, par leur intermédiaire, aux stratégies – apprises en formation ou non – qu'ils mettent en œuvre pour décider les personnes appelées à accepter le rendez-vous avec un conseiller.

Notons que nous avons volontairement choisi ici, parce que ce n'était pas l'objet de notre étude, de ne pas prendre en compte

¹³ D'entente avec la responsable du service et parce que cela ne nous paraissait pas pertinent, nous avons choisi de ne pas filmer les opérateurs : les locaux étaient assez exigus, et les déplacements des opérateurs limités. D'un autre côté, il ne nous a pas été accordé d'enregistrer des appels téléphoniques passés par les opérateurs pour des raisons techniques et déontologiques, alors que ceci nous semblait plus important (notamment pour garder une trace fidèle des conversations, avec possibilité de les réécouter).

le point de vue des l'appelés. Nous sommes néanmoins tout à fait conscientes du fait qu'il pourrait être intéressant de nous focaliser sur ces personnes qui, dérangées chez elles, sont parfois à court d'arguments pour se « débarrasser » d'un opérateur un peu trop agressif, ou ayant toujours une réponse toute prête à toutes marques de désintérêt, refus ou hésitations de leur part !... Une réflexion déontologique s'imposerait peut-être même : a-t-on finalement le droit d'embêter les gens chez eux, aux heures des repas et de récolter des informations, souvent personnelles, « de forcer la porte », de manipuler en vue de vendre ?... Est-ce au bout du compte bon pour l'image de l'entreprise concernée ?... Ces points pourraient être traités dans une autre étude.

3 Analyse et compréhension de l'activité des opérateurs

Les documents transmis, les observations réalisées et les entretiens avec les opérateurs nous ont permis d'appréhender le travail des opérateurs.

3.1 Les documents

Les opérateurs du centre d'appels que nous avons étudié disposent d'un certain nombre de documents (ou outils) que nous allons présenter. Deux de ces outils, le guide d'entretien et la fiche contact, sont principalement utilisés (Hermel & Quioc, 1996) :

- *Le guide d'entretien* est constitué de plusieurs parties : le script synthétique de l'appel, structuré selon les différents étapes de l'entretien téléphonique ; ensuite d'autres informations dédiées à ce qu'on appelle « exemples d'argumentation » ou « questions – réponses ». On y trouve aussi une section qui aborde le thème « motivation et comportement » qui donne des conseils de préparation personnelle concernant la « psychologie » à adopter ou

bien le ton de la voix et l'importance du sourire au téléphone.

- *La fiche contact* appelée ici aussi « *prise de rendez vous* », est assez simple et structurée. Y figurent d'abord la date de l'appel de l'opérateur, les données à celui qui fixe le rendez-vous, puis les informations concernant les jour, date et heure du rendez-vous ainsi que les coordonnées du client. Suivent des informations plus ciblées sur l'assurance actuelle de l'appelé et sa famille, de sorte à préparer le travail des conseillers. Une place est également laissée à une question ouverte (du type : « de quoi aimeriez-vous parler ? ») permettant de sonder les intérêts plus personnels du client et lui laissant la possibilité de s'exprimer. Enfin, une dernière partie est consacrée aux « remarques de l'opérateur » (par exemple, les impressions sur un client plus ou moins disponible à l'écoute, etc.). Dans une dernière version de la fiche contact, nous avons appris qu'il a été ajouté à la fin de la page une rubrique « émotions » pour aider l'opérateur à trouver une connotation émotive à l'appel.

Prise de rendez-vous

Nom de l'opérateur Date :

	Jour	Date	Heure
1er Rendez-vous			
2ème Rendez-vous			
3ème rendez-vous			

Nom Prénom	Adresse	Profession

Tél. privé	Tél. prof.	Natel

	M.	Mme	Enfant	Enfant	Enfant
Prénom					
Date de naissance					
3ème pilier ou					
Caisse maladie					
Complémentaires					
Bonne santé					
Traitement					
Ass. Voiture					
Nationalité					
Permis B-C-L etc...					

De quoi aimeriez-vous parler ?

Remarques de l'opérateur

Fiche contact ou prise de rendez-vous

- Enfin, ce qui pourrait être considéré comme *le tableau de bord* est une fiche utilisée par les opérateurs à la fin de la journée où sont notées les heures de travail, les rendez-vous pris et les éventuels rendez-vous annulés. Cette feuille est gérée par la responsable et a un format mensuel ; elle est également utilisée pour les salaires à la fin du mois.

Ce tableau de bord ne nous semble pas assez exploité, peut-être parce qu'il est incomplet. Une meilleure utilisation de cet outil pourrait peut-être améliorer les choses : en effet, il manque actuellement, dans cette fiche, des précisions sur les appels non aboutis et leur suivi : s'agit-il d'un mauvais contact (faux numéro, personne absente...) ou d'un problème de script (rupture de l'échange dans l'introduction plutôt que dans l'argumentation, etc.). Le fait de ne pas répertorier précisément les données relatives aux appels (et de ne pas demander aux opérateurs de le faire) rend problématique l'accès à des données précises, statistiques, sur le travail des opérateurs : il est difficile, sans cela, de faire une analyse a posteriori de l'efficacité de l'activité de télémarketing de ce centre. De plus, ce manque d'information sur les appels non aboutis empêche une meilleure compréhension des refus, des moments de rupture. Il est donc difficile, sans cela, de corriger ou d'adapter l'argumentaire, que ce soit en formation ou spontanément lors de l'appel.

3.2 Les stratégies au téléphone

L'observation des opérateurs au travail et, en particulier, l'analyse de leurs conversations téléphoniques avec les appelés nous permettent de mettre en évidence un certain nombre de stratégies.

Une technique générale : « le pied dans la porte »

Il nous semble que, d'une manière générale, le rendez-vous proposé au téléphone par l'opérateur à la personne appelée peut être considéré comme un « pied dans la porte » (Joule & Beauvois, 1987) pour tenter de proposer un nouveau produit – nouvelle assurance, nouvelle couverture, etc. – dans le sens où elle consiste en fait en une « procédure de manipulation ». Il s'agit effectivement, pour l'opérateur, d'avancer, dans un premier temps, une « petite » requête (comportement préparatoire) : un rendez-vous, que le destinataire ne peut pas refuser. Par la suite, la deuxième requête, la vraie et la plus coûteuse – la nouvelle offre en assurance – est proposée à la personne lors du rendez-vous en face à face. C'est une technique en gradation et la logique sur laquelle elle se base est la suivante : le fait que la personne accepte la petite requête initiale l'amène à se sentir coopérative et capable d'aider les autres, elle va donc plus facilement adopter le comportement attendu (changer d'assurance et devenir cliente); comportement qu'elle aurait plus difficilement adopté spontanément.

Une structure commune et différents moments de rupture possibles

Nous constatons également que les conversations des opérateurs suivent une même structure (que nous présentons dans le schéma suivant) qui est assez proche du script-type transmis par la société :

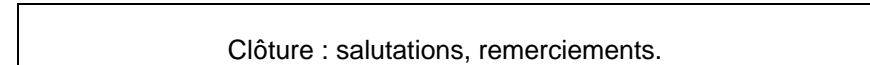
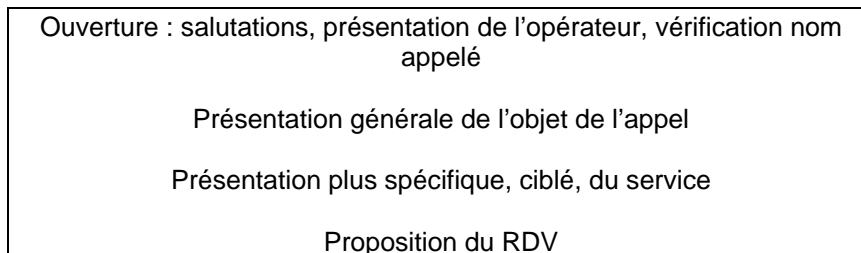
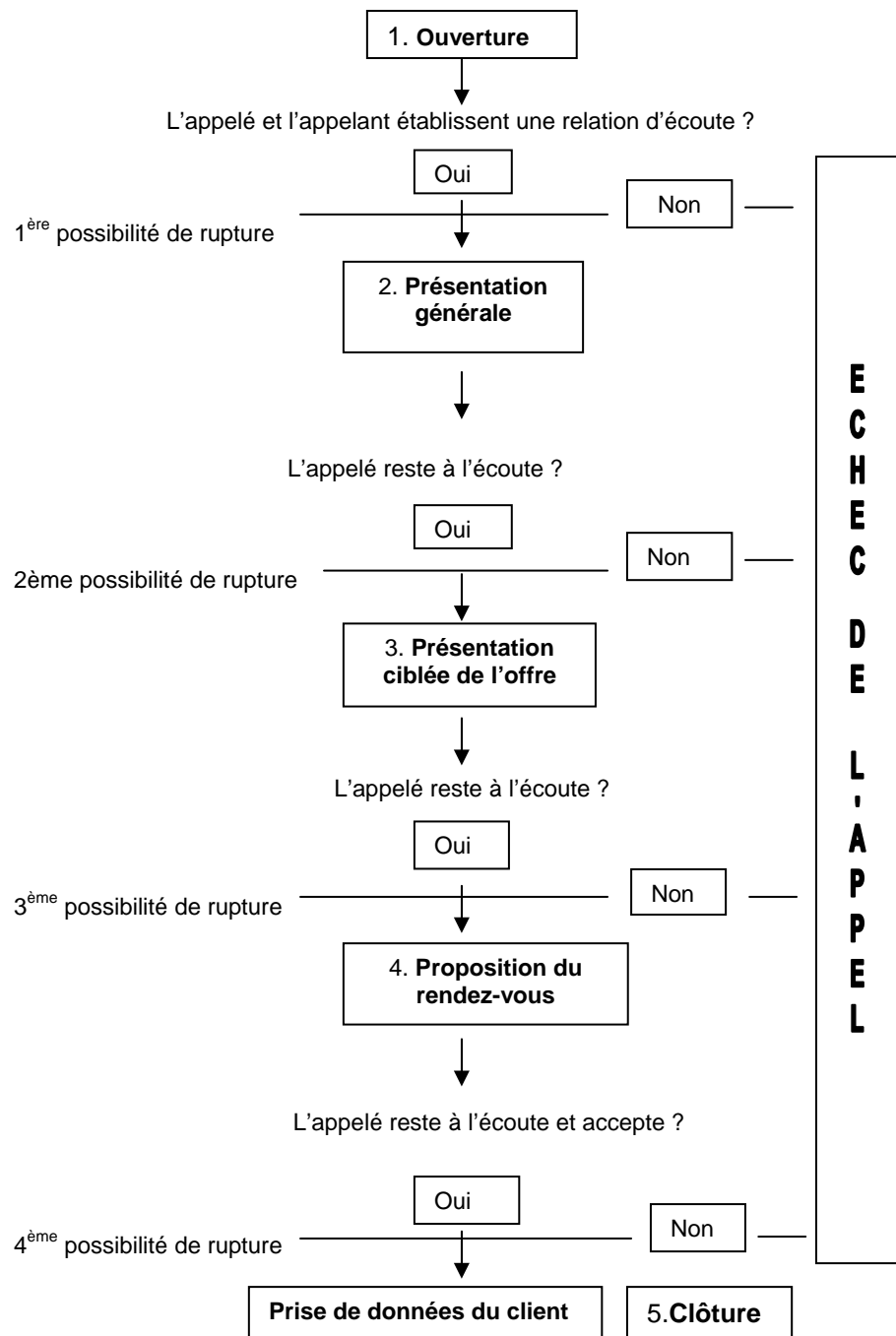


Schéma général des conversations

Nous notons, à cet égard, que le début et la fin des conversations – ouverture et clôture – suivent un schéma identique à celui mis en évidence par Richardson (1992) dans sa description du déroulement de la conversation avec l'appelé (voir précédemment). C'est au cœur même de la conversation que la structure ici s'éloigne de celle de Richardson. En effet, même si nos opérateurs ont à faire face aux objections des clients potentiels, tout comme dans le schéma de Richardson, ils utilisent des stratégies de résolution d'objections mais, dans notre cas, la façon dont ils proposent le rendez-vous (le produit de vente) suit, selon nous, une démarche plus « égocentrique » qui ressemble même parfois à un monologue : les personnes sont submergées d'informations mais les opérateurs prennent peu la peine de les associer, d'étudier leurs « besoins ». Il semble alors bien difficile, pour elles, de « se positionner » correctement face à leurs demandes.

Nous remarquons d'ailleurs que, lors des appels, pouvaient intervenir ce que nous appellerons des « ruptures possibles », et ce, à quatre moments différents (moments 1, 2, 3, 4). C'est ce que nous présentons dans le schéma suivant. L'appelé a, en fait, 4 « échappatoires » possibles pour mettre fin à la conversation. En effet, la structure de l'appel est assez nette et marquée, non seulement par un changement de thème (focalisation progressive sur l'objet de l'appel), mais aussi par une petite pause (temps de respiration plus long) entre deux moments. C'est là que la personne appelée a la possibilité de stopper la conversation. Ceci est généralement fait par l'utilisation d'un argument avec lequel l'appelé justifie sa décision d'arrêter l'échange.



Les 4 moments de « ruptures possibles »

La gestion des refus ou ruptures des appelés

D'une façon générale, lors des conversations auxquelles nous avons assistées, nous pouvons distinguer sept grandes catégories de refus ou d'arguments utilisés par l'appelé pour mettre fin à la conversation.

- Le fait de ne pas être intéressé par le service offert (dans environ 33% des cas) ;
- Le fait que quelqu'un de la famille, ou l'appelé même, travaille (ou dit travailler) dans le domaine des assurances (environ 20% des cas) ;
- Le fait d'avoir déjà un propre assureur (environ 16% des cas) ;
- Le fait de ne pas avoir le temps (environ 10% des cas) ;
- Le fait d'être sûr que son portefeuille d'assurance est en ordre car on vient de faire une révision (environ 10% des cas) ;
- Le fait d'avoir déjà tout ce dont on peut avoir besoin (environ 7% des cas) ;
- Le fait que c'est le/la conjoint(e) qui s'en occupe et qu'il/elle est absent/e (environ 4% des cas).

Certains de ces arguments, les plus fréquents, figurent, sous cette forme ou sous une autre assez proche, dans le fascicule « guide d'entretien » distribué aux opérateurs. Ils y sont donc sensibilisés. D'autres, en revanche, n'y figurent pas. Nous pouvons donc penser que les opérateurs y sont moins familiarisés (ou finissent peut-être par l'être par expérience). Ces refus peuvent être plus ou moins développés et explicités en fonction des cas. Les personnes appelées en utilisent parfois plusieurs dans la même conversation. Par exemple, après avoir déclaré « ne pas être intéressé par le service », ils peuvent appuyer leurs dire par « car on vient de le faire »,

« car on a déjà notre assureur »... Lorsque la personne déclare « ne pas être intéressée », il peut arriver que certains opérateurs n'insistent pas et mettent assez rapidement fin à la conversation. Mais d'une façon générale, ils essaient de trouver la réponse adéquate (le contre-argument) pour poursuivre l'échange.

Pour contrer ces refus ou excuses, les opérateurs développent toute une série de contre-arguments. Certains leur sont suggérés dans le guide d'entretien, d'autres non et résultent de leur expérience. Les contres arguments que nous avons repérés sont les suivants :

- La gratuité (« ...tout à fait *gratuit*... »)
- Le non engagement de l'appelé (« ...et sans *aucun engagement* de votre part... »)
- Le fait que l'on offre des conseils compétents et des informations utiles (« ...une campagne d'information et conseil... avec nos conseillers *très compétents*... »)
- La rapidité du service (« par intermédiaire d'un *petit* rendez-vous... »)
- Le fait que le 70% de la population en Suisse est assuré à double sans le savoir (« ...le taux des personnes *assurées à double* en Suisse est de 70%... nous menons cette campagne pour *informer* les gens... »).

La majorité des contre-arguments est utilisée – presque comme une routine – tout au long de la conversation par l'ensemble des opérateurs. Ce n'est pas le cas du dernier, il est moins régulièrement utilisé que les autres et ne l'est pas par tous les opérateurs : pour certains, c'est un argument important sur lequel ils basent presque toute la conversation, pour d'autres au contraire, il s'agit plus d'un « joker » à jouer quand les autres arguments plus standards n'ont pas fonctionné.

Notons que ces contre-arguments semblent être effectivement assez généraux et utilisables pour n'importe quel appel, avec

n'importe quel appelé. Nous en avons remarqué d'autres, plus adaptés, personnalisés, et construits sur la base des indices recueillis par l'opérateur pendant la conversation et qui visent à s'appuyer sur des caractéristiques propres de la personne à l'autre bout du fil.

Nous avons en effet noté que les appels les plus longs et les plus efficaces étaient ceux qui ne se limitaient pas à l'utilisation des techniques et stratégies proposées dans le guide d'entretien des opérateurs, mais étaient ceux qui étaient plus personnalisés, mieux centrés sur la personne appelée.

La présence, pour l'opérateur, est le moyen de montrer, à l'aide de la voix et des silences, qu'il offre sa confiance au client (patience, non agressivité, écouter le client sans l'interrompre). L'empathie passe par les mots et la prosodie du langage et signifie une ouverture à l'écoute, ce qui n'implique pas forcément d'accepter tout point de vue (poser des questions au client pour le comprendre et comprendre ses objections). Une fois l'objection mieux cernée, vient le moment de proposer la résolution, tout en s'assurant que le client prend part au raisonnement puis, enfin, vérifier qu'il a compris (Richardson, 1992).

Nous remarquons que certaines de ces habilités sont utilisées par les opérateurs, comme la présence, l'empathie et l'écoute. Ce qui est moins fréquemment le cas des conduites telles que le questionnement, la prise de position et la vérification. Les opérateurs semblent bien avoir une attention et une écoute pour le client potentiel mais manqueraient de stratégies « d'attaque ». Ceci peut, selon nous, assez facilement s'expliquer par le fait que les opérateurs ne sont pas des professionnels de la vente (il s'agit le plus souvent d'un travail temporaire d'étudiant), que leur expérience n'est pas très longue (quelques mois) et que leur formation, rapide, n'est pas non plus forcément axée dans ce sens. De plus, il s'agit là d'un cas de vente un peu particulier : l'objet n'est pas la vente d'un produit mais l'obtention un rendez-vous. Il nous paraît donc y

avoir, pour eux, deux difficultés supplémentaires : d'un côté, l'objet est plutôt « abstrait », difficilement cernable et, de l'autre, l'opérateur qui cherche le rendez-vous n'est pas la même personne que celle qui rencontrera ensuite le client et lui vendra le produit final (contrat d'assurance). Les opérateurs manqueraient donc d'une connaissance approfondie de l'objet de vente ; ce qui pourrait avoir des conséquences sur leur motivation à obtenir des rendez-vous. A ce sujet, et pour tenter de palier cette difficulté, la société prévoit une prime pour chaque appel qui aboutit au rendez-vous.

Notons toutefois que tout ceci n'empêche pas les opérateurs de développer des stratégies personnelles pour chercher à mieux gérer leur tâche. Effectivement, certains, généralement ceux qui ont acquis un peu d'expérience et qui se sentent plus à l'aise au téléphone, sans forcément suivre au sens strict les consignes du guide, cherchent à s'engager plus dans les conversations. Ils sont plus attentifs à la situation spécifique de la personne appelée (âge, situation familiale, etc.).

3.3 Les stratégies révélées lors des entretiens

Nous l'avons remarqué lors de nos observations, mais c'est essentiellement lors les entretiens avec les opérateurs que nous nous sommes rendus compte et que nous avons compris que certains opérateurs (soit spontanément, soit – et le plus souvent – par expérience) ont une sensibilité plus grande à leurs interlocuteurs. Ils disent en effet être capables de détecter, dans la seule conversation établie avec eux, des indices, verbaux ou non, qui leur permettent de mieux connaître les appelés de façon à construire des arguments ou contre-arguments aux objections qui sont plus spécifiques et personnels, donc plus efficaces. Nous en proposons quelques exemples dans le tableau ci-après.

Indices relevés	Analyse de la situation	Arguments donnés
- Présence d'enfants (pleurs, rires ou rappels des parents) - Référence à la vie en famille...	Famille avec enfants	« ...si vous venez d'avoir une <i>maison</i> , avec votre <i>famille</i> , il serait peut être bien de regarder avec nous vos assurances... » « pour garantir à vous et à votre <i>famille</i> que vous êtes bien assurés ... »
- Type de voix (ton, rythme) - Vocabulaire utilisé - Référence aux études / premier travail...	Personnes « jeunes »	« nous nous occupons aussi des assurances <i>voiture</i> , par exemple si c'est <i>ta première assurance voiture</i> ... »
- Voix (ton, rythme) - Référence à des enfants déjà adultes - Retraite	Personnes « âgées »	« qui concerne les taux d'intérêt de <i>caisses de pension</i> ... »
- Voix masculine d'âge moyen - Femme qui pourrait être plus en confiance avec une autre femme qu'un homme (ex. elle dit qu'elle vient de divorcer)...	Plutôt préférence féminine	« ...notre <i>conseillère</i> sera dans votre région dans les prochains jours... » « ...notre <i>conseillère</i> sera présente... »

Indices permettant des arguments plus adaptés et personnalisés

Plusieurs produits d'assurance sont associés à la situation « famille ». Et les opérateurs savent que les parents sont généralement très soucieux de trouver les meilleures solutions

pour eux et leur famille. Un certain nombre d'indices permettent aux opérateurs d'associer une personne à la catégorie « famille », les plus fréquents et repérables sont les « bruits d'enfants » comme des pleurs, des rires ou les parents qui rappellent leurs enfants à l'ordre pour obtenir un peu de silence quand ils sont au téléphone.

La situation « jeune » est surtout identifiable à la voix de la personne qui répond (voix peu grave). De plus la façon de parler et le vocabulaire employé sont assez typiques de cette catégorie d'âge. Certains font référence à la vie étudiante, etc. Une fois cette situation repérée, l'argumentation de l'opérateur vise les produits définis « jeunes » comme l'assurance voiture ou encore des conditions particulières d'assurance maladie.

Ensuite, en contraste avec la situation précédente, on peut rencontrer celle « personne âgée ». Cette fois encore, la voix est un bon indicateur confirmé par des références explicites de la personne à son âge ou au fait qu'elle ne travaille plus, ou encore que ses enfants sont partis de la maison et ont fondé une famille, etc. Avec cette cible, l'opérateur aura tendance à axer son discours sur la campagne d'information concernant les taux d'intérêt des caisses de pension. Les opérateurs considèrent également que les personnes âgées, tout du moins retraitées, ont plus de temps à disposition que les autres, donc sont plus enclines à écouter et à parler au téléphone. Ils leur soulignent, plus souvent qu'aux autres, l'intérêt d'être bien informées des changements et modifications fédérales en matière d'assurance.

La dernière situation (« féminine ») peut tout à fait correspondre à des personnes différentes. Il s'agit d'une petite astuce qu'utilisent les opérateurs pour parler de rendez-vous avec la « conseillère » plutôt que le « conseiller », ceci dans le but de créer avec l'appelé, un plus grand climat de confiance. Sur ce point, les opérateurs considèrent que certains hommes ou femmes auront plus de facilité à s'entretenir avec une autre

femme. Il est vrai que cela ne va pas dans le sens de ce que Lajouanie (1983) avait mis en évidence¹⁴. Sur ce point, les opérateurs avec lesquels nous nous sommes entretenus ne nous ont pas donné d'explications précises ; pour eux, c'est du domaine de « l'intuition » ou « sensation du moment » (par exemple, face à une femme qui dit qu'elle vient de divorcer ou une femme qui dit vivre seule, l'opérateur va plus insister sur le fait que le conseiller qui se présentera au rendez-vous est une femme).

D'une façon générale, les opérateurs disent être assez sensibles au ton de la voix de leur interlocuteur. C'est, à leur yeux, le meilleur indicateur pour savoir s'il sera disponible ou non à l'écoute : « *on savait par son ton de voix s'il était accueillant ou s'il nous écoutait bien...* ». Dans le cas contraire, les opérateurs nous disent qu'ils n'insistent pas pour prolonger l'échange anticipant (par expérience) qu'il y aura peu de chance que l'appel aboutisse à une prise de rendez-vous.

4 Conclusion

Nous venons de voir que les opérateurs de ce centre d'appel « outbound » organisent leur stratégie conversationnelle, soit parce qu'ils y ont été sensibilisés lors de leur formation, soit au fur et à mesure, en s'adaptant à leurs interlocuteurs et en recueillant, pendant l'échange (dans la conversation ou dans le contexte), des bruits ou indices.

D'une manière générale, la stratégie utilisée par les opérateurs, pour proposer un nouveau produit (une nouvelle offre en assurance) est celle du « pied dans la porte » (Joule & Beauvois, 1987) : ils avancent, tout d'abord, une première « petite » requête (un rendez-vous gratuit et à domicile) difficilement refusable par le destinataire. Par la suite, la seconde requête (la vraie, la plus coûteuse : la nouvelle offre

¹⁴ Les femmes préfèrent être appelées par des hommes contrairement aux hommes qui sont plus indifférents, même s'ils disent apprécier d'être appelés par une femme.

en assurance) est proposée à la personne lors du rendez-vous avec le conseiller.

En étudiant les conversations et leur structure de plus près, nous avons identifié quatre moments possibles de rupture, marqués par un changement de thème ou une pause. C'est là que la personne appelée a la possibilité de stopper la conversation, en utilisant généralement un, voire plusieurs arguments (en l'occurrence : le fait de ne pas être intéressé par le service offert ; le fait que la personne, ou un membre de sa famille, travaille – ou dit travailler – dans le domaine des assurances ; le fait d'avoir déjà un propre assureur, le manque de temps ; le fait que la révision de son portefeuille d'assurance a déjà été faite ; le fait d'avoir déjà tout ce dont elle a besoin ; le fait que c'est le/la conjoint(e) – absente – qui s'en occupe). A ces sept grandes catégories d'arguments, les opérateurs répondent par un certain nombre de contre-arguments : la gratuité ; le non engagement ; les conseils compétents et informations utiles ; la rapidité du service ; le fait que le 70% de la population en Suisse est assuré à double sans le savoir.

A côté de ces arguments un peu généraux, nous trouvons des arguments plus spécifiques et plus personnalisés. Les opérateurs se montrent, en effet, attentifs à leur interlocuteur et détectent des indices (par exemple, la voix donne une idée de l'âge et du sexe de la personne, la présence d'enfants signifie que l'interlocuteur a une famille...) pour mieux cibler et développer l'argumentaire auquel il sera le plus sensible. Les opérateurs ont également tendance à insister sur le fait que c'est une conseillère plutôt qu'un conseiller qui viendra au rendez-vous. Ces nouveaux arguments, plus appropriés, semblent être plus efficaces (au vu du nombre de rendez-vous pris, même si celui-ci reste peu important¹⁵) que les arguments standards et généraux, même s'ils ne sont apparemment pas

particulièrement encouragés par la société, lors de la formation notamment.

Concernant les documents et outils à disposition des opérateurs, il nous semble nécessaire d'améliorer le tableau de bord. Le rendre plus complet, avec notamment des indications sur les appels non aboutis et leur suivi permettrait, selon nous, à la fois une analyse plus fine de l'efficacité de l'activité de télémarketing de ce centre, et une meilleure compréhension des refus et des moments de rupture. Ces éléments de réponse pourraient ensuite être intégrés à la formation des opérateurs.

De plus, il nous est apparu qu'une formation des opérateurs plus ciblée, éventuellement plus régulière et également « d'attaque » pourrait peut-être être d'une meilleure efficacité que celle actuelle : une formation où l'attention et l'écoute bienveillantes seraient complétées par des techniques plus « actives » de recherches d'informations, d'indices, de questionnement. Une fois la personne au bout du fil mieux perçue et connue, la stratégie conversationnelle peut être peaufinée... Cet aspect de « personnalisation » de l'appel s'avère être un enjeu très précieux pour construire une réelle conversation avec le client potentiel au lieu d'établir un simple monologue de la part de l'opérateur qui risque de ne pas forcément toucher sa cible.

Comme nous l'avons mentionné, il s'agit, dans la plupart des cas, d'un emploi temporaire occupé par des étudiants : les opérateurs ne sont pas des spécialistes de la vente. De plus, ce travail est partiel puisque que les opérateurs cherchent « à vendre » un rendez-vous et non le produit final (assurance). Il pourrait être judicieux, dans leur formation, de leur donner une meilleure vue d'ensemble des produits d'assurances et un aperçu de ce qu'est le travail de terrain en leur proposant d'accompagner un conseiller lors d'un rendez-vous.

¹⁵ Comme nous l'avons déjà mentionné, peu d'appels passés par les opérateurs aboutissent à un rendez-vous,

5 Références bibliographiques

- Bagnara, S. & Livigni, L. (2005). Service à distance : les centres d'appels. In M. Cerf & P. Falzon (Eds). *Situations de service : travailler dans l'interaction* (pp. 113-133). Paris : Presses Universitaires de France.
- Brangier, E. (2002). Le travail conversationnel : Analyse de l'activité conversationnelle dans le « call center » d'une compagnie d'assurance. In E. Engrand, S. Lambolez & A. Trognon (Eds). *Communications en situation de travail à distance* (pp. 29-48). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Buscatto, M. (2002). Les centres d'appels, usines modernes ? Les rationalisations paradoxales de la relation téléphonique ». *Sociologie du travail*, 44, 99-117.
- Cerf, M. & Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (1999). *La Fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cousin, O. (2002). Les ambivalences du travail. Les salariés peu qualifiés dans les centres d'appels. *Sociologie du travail*, 44, 499-520.
- Gobo, G. (1997). *Le risposte e il loro contesto*. Milano: Franco Angeli.
- Guala, C. (2000). *Metodi della ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Hermel, L. & Quioc, J.P. (1996). *Le télémarketing*. Paris : Economica.
- Joule, R. V. & Beauvois, J. L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Lajouanie, A. (1983). *Le marketing téléphonique*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Lambolez, S. (2002). Analyse interlocutoire d'une situation d'assistance informatique par téléphone. In E. Engrand, S. Lambolez & A. Trognon (Eds), *Communications en situation de travail à distance* (pp. 115-129). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Lambolez, S. (2003). Analyse de communications fonctionnelles à distance : cas de l'assistance informatique par téléphone. In N. Kridis & C. Lemoine (Eds). *Communication et entreprise : les hommes, les machines, l'environnement* (pp. 139-155). Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan.
- Navarro, C. & Marchand, P. (1994). Analyse de l'échange verbal en situation de dialogue fonctionnel : étude de cas. *Le Travail Humain*, 57(4), 313-330.
- Navarro, C. & Sikorski, S. (2002). Evolution des moyens de communication et modification de l'interaction dans le travail. In E. Engrand, S. Lambolez & A. Trognon (Eds). *Communications en situation de travail à distance* (pp. 219-243). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Oddone, I., Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une psychologie du travail ?* Paris: Editions Sociales.
- Richardson, L. (1992). *Selling by phone. How to reach and sell costumers in the nineties*. Colombus : Mc Grow-Hill.
- Rutter, D. R. (1987). *Communicating by phone*. Oxford : Pergamon Press.

Symbolic Resources in Human Development

Tania Zittoun

University of Neuchâtel

The cultural turn in developmental psychology has made common the ideas that we perceive the world through the cultural shaping of our mind, and that in turn, our conduct participates in the changing flow of culture. It is through interactions with cultural elements and other humans that individuals can both re-create the social and change themselves.

The interconnection of collective and individual changes can thus be observed there, where an individual person meets and interacts with an object of culture. To try to single out such dynamics, many socio-cultural psychologists have, following Vygotsky (1934/1971), studied cultural tools in learning and working settings, such as narrative forms, algorithms, graphics, books, computers, and cultural scripts (Bruner, 1990; Cole, 1996; Engeström, 1999; Macdonald, 2006; Rogoff, 1990; Vianna & Stetsenko, 2006). As this list suggests, a wide variety of symbolic and material entities are currently comprised under the notion of cultural tool. This renders complex the analysis of the specific changes mediated by any of these tools.

Curiously, despite this diversity, one class of cultural tools have been overlooked in this research field: books, novels art pictures and other imaginary artefacts. Many of us would acknowledge the importance that these objects have in our lives. Some of us would even admit that some music piece or a novel played a decisive role in their development. However, since the seminal work of Vygotsky (1928/1971), films or art objects which populate our everyday lives have been very little studied as these play a role in people's development (see however Habermas, 1999; Tisseron, 1999, 2003). Also, although some psychologists start to confer some interest to imaginary experiences, they do not isolate these mediated by artefacts such as novels, films or songs (Harris, 2000; Josephs, 2002; Smythe, 2006). The fact that little attention has been given to such imaginary artefacts by developmental psychologists keeps two questions open. First, in what sense are songs, novels and films similar to, or different from, other cultural tools? And second, how do their uses participate in development?

This paper proposes to characterise films, books or paintings as cultural tools, and to show how these participate in development. In the first section, distinctions among cultural tools are examined. The notion of symbolic resources is proposed to characterise some uses of films, novels and art pieces. The second section presents a three dimensional model for analysing uses of symbolic resources. In the third section, we use this model to analyse a young woman's changing experience through her use of a symbolic resource. The paper finally shows how, although cultural experiences are imaginary ones, they might participate in general development.

1 From Cultural Tools to Symbolic Resources

To understanding human development as a process that necessarily takes place in a world of cultures is a challenge that social scientists constantly face (for example in this

journal, Bhatia & Stam, 2005; Craig, 2003; Josephs, 2002; Simão, 2005). The study of learning offers an important road for approaching development in cultural psychology (Greenfield, Keller, Fuligni & Maynard, 2003; Luria & Vygotsky, 1930/1994). It is generally admitted that, through interactions with significant others, and through practices with objects of material and semiotic nature, people construct mental representations or abilities which expand the range of actions, interactions, and thinking in which they can engage. In particular, the transformations that lead from interpsychological processes to intrapsychological are considered as central to the development of mind (Vygotsky 1933, 1934/1971). Such dynamics depend on the fact that most interactions between one person and another, or a person and her material or societal environment, or even the person and herself in inner dialogue, are mediated (Cole, 1996; Gauvain, 2001; Hermans, 1996; Markova, 2003; Valsiner, 1998, 2001, 2006; Wertsch, 1994).

1.1 The Diversity of Cultural Tools

Following Vygotsky's analysis, many authors have adopted the formulation "the use of cultural tools" to designate the fact that people's action is mediated by cultural objects. The powerful metaphor of the "use of tools", which emphasises the agency of culture-users, is, however, problematic. On the one side, cultural tools are entities that are material, semiotic or both, and to which meaning has been given by humans. However, current uses of the notion include very different sorts of entities. These can be more or less material-concrete, or symbolic, including words, hammers, graphics, books, ideologies (see for example Macdonald, 2006; Vianna & Stetsenko, 2006). On the other side, very different practices may qualify as the use of cultural tools. For example, most of the times, a word can be used as tool for thinking, and a hammer, a tool for nailing. Yet after all, a hammer can be used as a tool for preventing papers from flying away, as a tool to remember a grandfather, or as a birthday present. Uses can thus be more or less idiosyncratic, or socially

shared. The notion of cultural tool is thus more complex than it might first appear, and the idea of using them can designate different processes, achieved under varying conditions.

Psychological processes involved by prevalently semiotic, versus material objects, as well as idiosyncratic versus socially shared ones, greatly differ, and have different developmental consequences. Therefore, if the notion becomes too all-compassing, it might lose relevance to examine developmental processes. To avoid this, it is important to highlight some criteria on the basis of which we might differentiate among cultural tools. This section first discusses two distinctions made among sorts of cultural tools, which fail to account for uses of cultural tools in the person's development. The paper then proposes two further distinctions: a distinction among sorts of tools themselves, and an understanding of the processes of the actual uses of tools.

1.2 Tools and Signs

There is a widely accepted distinction between signs and tools. Referring to Vygotsky and Luria, authors generally agree that an object can be used as a tool – that is, as the means to carry out practical actions in the world – or as a sign, as a second-order tool, that is, as the means to create a form of mental conduct in self and in others. Yet this distinction between the practical use of tools and their use as mental signs is not clear-cut. It had been developed in order to account for the genesis of higher mental function, at the scale of the species (from ape to man) or of the individual (how the child starts to regulate her own action). However, once a person is capable of sign use, any cultural tool is necessarily both an invitation to act and to think. In other words, in the human world, all material objects are semiotic, and most meanings are carried through a material substrate (sound wave, wood, etc.) which requires some form of action. Vygotsky's distinction between tools and signs is nevertheless useful to describe the pragmatic directionality of

uses of cultural objects. Rabardel (1999) and Blandin (2002) thus distinguish between uses oriented toward self, others, and the socially shared reality. But this distinction is not between sort of cultural tools, it is between agent's intentionality of uses.

How then can we make distinctions among tools? If we want to account for what people do with such tools, we must have conceptual categories to distinguish between the actual uses individual persons employ, which are constrained by both the nature of the objects used as tools and by the webs of norms, traditions and other socio-cultural forces (Daniels, 2006).

1.3 Artefacts

In order to overcome such limitation, a second distinction among cultural tools has been proposed by Michael Cole (1995, 1996), through his introduction of the work of Marx Wartofsky within the field of cultural psychology. A philosopher, Wartofsky has pursued an exploration of the historical development of uses of artefacts, the "human transformation of part of the environment into an extension of the animal organism" (Wartofsky, 1973/1979, p. 200). He distinguishes among three types of artefacts. Primary artefacts are created for the purpose of preserving human life, or "for the purpose of successful production and reproduction of the means of existence" (Wartofsky, 1973/1979, p. 201). Hammers, needles, bowls, but also words, modes of social organisation, can thus be primary artefacts. Yet societies require such tools to be preserved and transmitted; secondary artefacts enable such transmission, be they prototype tools, ways of doing, paintings, hunting rituals, or discourse. Finally, tertiary artefacts escape the logic of production, and can be said to enable off-line activities, such as abstract forms of thinking or imaginative experiences, and evade the rules organising the social and material world (Wartofsky, 1973/1979, p. 208-209). Following Wartofsky's distinctions, Cole (1996) proposes that we should consider an

educational setting, a piece of art, a cultural script, as tertiary artefacts.

Is this distinction sufficient to account for people's uses of artefacts? Two difficulties are evident. First, Wartofsky's proposition is a reconstructive historical hypothesis. In contemporary societies, however, many artefacts can be seen as simultaneously participating in these three sorts of functions. A novel in a bookstore is a primary artefact, because it is part of the system of economic exchange on which our society depends. It is also a secondary artefact, because it is on school reading lists and is part of cultural transmission. Finally it is a tertiary artefact, because it is meant to provide an imaginary experience. This shifting example suggests that a functional analysis is always being made from a certain point of view. It is located at a certain level of analysis (historical movements, inter-group relations, interpersonal or intrapersonal), it accounts for one of many embedded purpose-oriented systems of activities (economic exchanges vs. circulation of knowledge), and it is attached to one of many groups of people (teachers, publishers, readers, etc.). Second, such analysis becomes even more variable and problematic when one considers a person's individual use of a given cultural artefact. Wartofsky suggests that representational artefacts are invested with cognitive and affective content, and are intentional, that is, goal-oriented. They thus organise a person's perception and action in the world (Wartofsky, 1973/1979, p.204-205). Hence the following problem: when we come to analyse individual conduct, its goal-orientation is not reducible to historical or cultural determination. Paul can buy that novel because he wants to offer it to Paula. It can be said that he thus participates in economic and knowledge transmission. Yet if one wants to understand the intentionality, the cognitive and affective qualities of Paul's conduct, the sense it has for him, and the consequences it might have on his meaningful relationship to Paula, Wartofsky's categories are not helpful. A functional analysis of uses of artefacts at the individual scale

cannot be reduced to a functional analysis at the cultural-historical scale.

1.4 The Primarily Semiotic Nature of Material Tools

A developmental psychology needs to identify the person's part in her changing relationship to the world. In our reading, the two distinctions described above fail capturing such processes. This might be interpreted as a consequence of the lack of differentiation between three perspectives: that of the "nature" of the cultural objects themselves; that of the groups or society which consensually attribute meaning and functions to cultural tools; and that of a single person, which might mobilise a tool in a given situation. Two additional distinctions might thus be proposed.

Firstly, let us start again from the distinction between material tools and signs, or semiotic mediators (stimulus of second order in Vygotsky's terms, Vygotsky & Luria, 1930/1994). A hammer can be used as a tool only by a person who has some social and cultural knowledge that guides her action, that is, who can also engage in processes of semiotic mediation (Valsiner, 1998, 2001). However, a hammer crystallises human experiences and cultural meanings, but its primary (culturally fixed) purpose is to hammer in nails. In contrast, a book (which might be used for the same purpose) has, as its primary function, to carry meaning (that can have very embodied aspects), which has been intentionally crystallised in one or more complex semiotic codes (language, pictures, but also sounds and gestures). We thus propose to distinguish between artefacts which are primarily conventionally intended to physically enable practice (e.g., a hammer), and which might contain only anecdotal semiotic codes (the label on the hammer), from artefacts primarily conventionally intended to carry meaning, and therefore, principally made out of compositions and organisations of signs of various codes.

1.5 Primary versus Secondary Uses of Tools

The second distinction we propose aims at accounting for the fact that two persons might use the same object with very different intentions – to use a hammer to nail is not to use a hammer as a paper weight. Thus, firstly, objects can be used according to their culturally dominant, or conventional, functions. Some usages are taken for granted in a given frame of activity because they correspond to basic cultural scripts and their admitted margin of variation (in Wartofsky and Cole's distinctions, they follow their related secondary artefacts). Yet the same objects can also be used in a less conventional manner. For example, it is rather normal to use potatoes to satisfying hunger. However, someone once realised that potatoes make very good printing devices. Potato printing appears as a deviant use of potatoes, or even as an innovative use. Nowadays, in kindergarten culture, it is normal to use potatoes for printing. In other words, there is always a conventional or primary use of a cultural tool. People can then create secondary uses, which go beyond the prior consensus, and can be seen as emerging forms of innovation. Of course, at some point, socially shared secondary uses are themselves conventionalised and thus become primary uses. Secondary uses of tools have been studied at the collective level. Studying the logic of usage, Perriault (1989) showed how French technical innovations whose usage were designed by inventors, but not yet stabilised in society, were high-jacked by the public and used with some unpredicted intentions. The work on object networks has also familiarised us with the moving functions of objects within specific and local configurations of users and events (Latour, 1993). Here, however, we will concentrate on local, individual secondary uses.

In summary, individuals' uses of tools cannot be analysed in the same terms as socio-cultural processes. Also, just because a cultural understanding of activity brings an acknowledgement

of the necessary mental-and-material nature of any tool used by a human person, it does not mean that we have to renounce distinguishing objects primarily meant to carry semiotic meaning from others. Finally, although cultural constraints limit possible uses of given tools, people can invent new uses of cultural tools as they pursue their own agenda. This is indeed where individual and collective change is possible. At the social level, we thus propose to distinguish cultural objects primarily conventionally intended to carry meaning, from these who primarily are intended for action on the material world. At the individual level, we distinguish uses of tools which follow social expectations, and these which are new and personally intentional. Let us now focus on secondary uses of cultural objects primarily intended to carry meaning.

1.6 Defining Symbolic Resources

As stated above, our goal is to capture the way in which a film, a painting or a song might play a role in human development. We will now examine cultural artefacts which are primarily of semiotic nature (meant to carry meanings). As developmental psychologist, we are particularly interested in non conventional, secondary uses of cultural tools. Among all the cultural tools which can be used by person, we will focus on a specific group, which we call symbolic resources.

Symbolic resources designate the use of two particular sorts of artefacts. One includes artistic or fictional devices such as books, movies, pieces of art, and pictures. The other includes components of religious, political or ethnic symbolic systems such as foundational texts, and objects and places for rituals. These two sorts of artefacts can in effect be defined according to a series of equivalent criteria:

1. They are made out of semiotic configurations of various codes (musical, graphic, verbal, etc.);
2. These semiotic configurations are bounded. Books or novels have material boundaries; a religious system is

symbolically bounded through rules and the regulating activities of a warden, or authorities that fix the system's boundaries (Geertz, 1972/1973; Grossen & Perret-Clermont, 1992; Obeyeskere, 1963, 1977);

3. They require people to engage in an imaginary experience – the creation of a sphere of experience beyond the here-and-now, and beyond the socially shared reality (the musical space of a song, the sacred space of a ritual, or the vicarious experience enabled by fiction) (see also Koepping, 1997; Vygotsky, 1928/1971; Winnicott, 1971/2001).

Here we will not discuss the usual cultural experience (the experience of reading a novel, watching a film, etc.). We will exclusively examine people's secondary uses of these imaginary artefacts: a person discussing a film with a acquaintances can be using that film to reinforce social relationships (Zittoun, Cornish, Gillespie & Avelling, 2008); a person listening to deep, dark music as she lives a period of turmoil can be using the piece of music to regulate her mood (Zittoun, 2007c); a person preparing her trip to Ladakh by watching films about a remote country such as Little Buddha is using it to render the future thinkable (Gillespie, 2007 b); migrants keeping music and rituals from their homeland's are using these to maintain a link with their past (Mahmoud, 2005). Imaginary artefacts used in such ways, we call symbolic resources.

More specifically, a person is using such artefacts as symbolic resources when two conditions are satisfied. Firstly, these uses have some intention, that is, are in relation to something exterior to the artefacts in themselves (their aboutness) (yet using a symbolic resource can occur in an unaware way, or in a deliberate manner). Secondly, these uses are secondary, that is, beyond the immediate cultural value or meaning of the cultural elements.

Note that the notion of resource as being-used creates a distinction between an element that might potentially be used

as a tool by people (that is, elements available in the collective culture) and the fact that it is actually being used as tool (see also Grossen, 1999; Rabardel & Waern, 2003, who call a used object an instrument). This distinction, recurrent in pragmatic approaches to discourse (Bakhtin, 1979/1986; Wertsch, 1994, 1998) is often lacking in discussions about cultural tools or resources.

2 Studying Personal Uses of Symbolic Resources in Transitions

How can we approach people's secondary use of artefacts such as books, films and paintings, in an intentional manner, and how can we examine whether these lead to changes? The question of people's uses of books, films or paintings as developmental tools needs to be reformulated so as to open possible routes for operationalisation. The notion of transition first gives an entrance for studying development in a constant stream of change. A model for analysing semiotic processes enabled by uses of symbolic resources is then proposed.

2.1 Ruptures and Transitions

Cultural and developmental dynamics become visible in disruptive moments. At the scale of individual trajectories, people can experience ruptures in the taken-for granted of their lives. Living in a country in war, moving country to start a new school program, ending a friendship, or facing new computer software or an impossible equation, can be perceived as ruptures. Ruptures are thus perceived interruptions of the normal flow of events. These can be caused by modification in the person, in her immediate material or interpersonal relations, in the spheres of her everyday experience, or as she moves from one sphere of experience to another one. Ruptures question the person's sense of integrity and continuity; she might interrogate her identity, as well as her means of mastering her environment; she might have difficulty seeing the sense of

events, or dealing with the emotions or the fantasies these trigger (see also Erikson 1950/1995, 1968; Rutter 1994; Smelser, 1980).

Transitions are the processes that follow such ruptures, through which one tries to restore a sense of self-evidence. Transitions usually involve: (1) identity and positioning processes (that is, to define who one is, for self and for others) (Duveen, 2001); (2) learning skills and knowledge relative to the new situation in which one is; and (3) the construction of a sense of these changes – which involves the elaboration of emotion and conscious and unconscious experiences (Perret-Clermont & Zittoun, 2002; Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivinson & Psaltis, 2003). Sense making is fundamental in the establishment of a feeling of continuity through time, and is linked to a person's capacity to orient herself in her life (Bruner, 1990; Ricoeur, 1985). Transitions have been said to be occasions for development (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 1996).

The notion of development itself, which is necessarily normative, has to be specified. We propose to consider that any change can be seen as developmental, as long as it cannot be said to radically prevent further changes. Drawing on clinical work, it can be said that human persons have elementary psychic needs: the maintenance of some sense of moral, psychic and physical integrity; a sense of continuity in the self through time; good enough relationships with others and groups; the possibility of conferring sense to events. When these are not satisfied to an important extent, for a given person, in a certain life situation, this might inhibit thinking and action, as clinical literature suggests. A change can therefore be said to be developmental, as long as it does not bring the person into a situation of excessive alienation from self or from others, preventing further possibilities of changes. Consequently, we will consider that a transition that leads to new possibilities of transition is developmental, and that a

transition that closes down possibilities or forces a person to repetition is not (Vygotsky, 1993; Zittoun, 2006).

On the basis of such definition, the argument presented here reads as follows: in some conditions, a person can use an artefact as a symbolic resource that participates in processes of developmental transitions. How might this occur?

2.2 Uses of Symbolic Resources: A Model

People's interactions with cultural artifacts are always socially situated, and therefore mediated by the presence of real or imaginary others. Within this frame, the present analysis foregrounds the intrapsychological processes enabled by these interactions. More specifically, it examines processes of semiotic mediation, that is, of the psychological processes mediated by semiotic units (visual, behavioural, sound, verbal signs) provided by culture. Processes of semiotic mediation turn perceptions, impressions, affects, intuition, actions, desires, into thoughts, or representations. It is thus through semiotic mediation and elaboration that these experiences can be linked to one's memories and understanding, and become part of thinking, as cultural psychologists (Valsiner, 1998, 2001; Vygotsky, 1931/1994) as well as psychoanalysts (Freud, 1914/2001b; Green, 2000) have explored.

Therefore, in order to understand processes enabled by uses of symbolic resources, we need to break down the action of using an imaginary artefact as cultural tool. In other words, it is not enough to say that a "film is a tool for thinking"; rather, we have to show how the semiotic units that constitute the film might enter into processes of semiotic mediation and elaboration. The remainder of the text will focus on processes of sense making enabled by uses of symbolic resources. Dynamics of sense making have been widely explored; it can be said that: (a) these dynamics are intentional (Brentano, 1874/1995; Bruner, 1990); (b) they need to be organised along a time perspective, that is, they require the linking of past events and future orientations in

the present (Janet, 1934; Ricoeur, 1985; Vygotsky, 1931/1994, 1933); (c) they are organised by, and through, a personal hierarchical system of orientation, of past senses and values (Hermans & Kempens, 1993; Freud 1900/2001a, 1920/2001c; Valsiner, 2007).

We will thus present a model to analyse the semiotic processes enabled by uses of symbolic resources. This model was developed both as an attempt to contribute to current debates in cultural psychology, and to account for empirical facts. It has thus been developed through theoretical elaboration and confrontation with different sets of data. Theoretically equivalent sequences (Sato, Yasuda, Kido, Arakawa, Mizoguchi & Valsiner, 2007) have in effect been confronted: young parent's transition to parenthood (Zittoun, 2004a, 2005), young adult's changing place, country or occupation (Zittoun, 2006), diverse transitions lived through a life course (Zittoun, 2007 a, b), and a young British woman's experience of transitions during WWII (Zittoun et al., 2008). The model, constructed through the analysis of some of these data, has then been confronted with further data; it has been expanded so as to account for the richness of observed situation, through a process of abduction (Sato et al., 2007; Valsiner, 2007). This model distinguished three lines of semiotic processes enabled by the use of a symbolic resource.

1. The aboutness of the use of the symbolic resource

As other cultural tools, cultural elements can be used about something else; they are intentional (Zittoun et al., 2003). As suggested above, symbolic resources can mostly be used about self, others, or the socially shared reality. They thus can participate in the transformation of one's relationship to self, others and the world, or in the elaboration of new links between these spheres of experiences.

2. The time-perspective involved in the use of the symbolic resources

As with all semiotic dynamics, uses of symbolic resources have a location within the flux of time (Valsiner, 2001). In order to understand the cultural experience, one has to mobilise memories of past impressions and feelings to nourish images, words and melodies. One also has to mobilise cultural knowledge (about narrative, musical or cinematographic genres) to create some expectations about what will come next (Grodal, 1997; Vygotsky, 1928/1971). Symmetrically, like other semiotic tools, the use of a symbolic resource can be prospective: it can support the explorations of possibilities or new ideas (Freud, 1908/2001; Smythe, 2006). For example, tourists prepare for their trip to Ladakh by watching films like *Little Buddha* or reading the *National Geographic* (Gillespie, 2007 b). They thus generate representations that populate their future. These time orientations are mutually dependant, as uses towards the past are based on some form of expectation. For example, listening to a song in order to feel closer to a past event requires the expectation that one will feel this closeness in the near future. Similarly, using a symbolic resource to imagine a possible future requires the re-composition of past memories. A use of symbolic resource can thus support the elaboration of a time perspective and a sense of one's own continuity, both conditions for psychological development.

3. The level of mediation of the semiotic processes enabled by the use of a symbolic resource

Semiotic mediation generates thoughts and representations that are more or less distanced from the here-and-now of embodied experience. This is partly done through signs previously translated in the mind of the individual (memories and knowledge). Yet it can also be externally supported. In particular, it is because artefacts provide such external support

to the elaboration of experience that they can be used as symbolic resources at all.

Processes of semiotic elaboration are gradual and belong to a continuum. Four levels of distancing can be distinguished, each progressively less dependent on the specific experienced situation, or more generalisable (Janet, 1934; Valsiner, 2005, 2007; Zittoun, 2006): distinctive embodied experiences (e.g., emotional states, impressions); single events and occurrences to which a semiotic label can be given; general categories of events in the world, or categories used to define self; and general and abstract principles.

Semiotic elaboration enables the semiotic capture of experiences, distantiation from these, and their transformation from one level to another one. Such processes of transformation precisely enable development. On the one hand, learning often demands to develop more distanced or generalisable forms of understanding. On the other hand, semiotic transformation enables people to accommodate to new experiences. For example, and emotionally laden experience can be identified as such through semiotic means, named, linked to other events, regulated, and terminated through semiotic mediation (Valsiner, 2007). If it is not, it might in turn push a person to repetition. Providing external guidance for semiotic elaboration, distantiation and transformation, uses of symbolic resources might participate to development.

We thus propose these three dimensions as analytical tools to account for the processes of changes likely to be enabled by one's uses of a film, a novel, or a piece of art as symbolic resource. In the next section, we exemplify how such a model renders visible developmental processes mediated by uses of symbolic resources.

3 Using the Model: Lily's Case

In this section, part of one case study is proposed to exemplify how the three dimension model of use of symbolic resource might account for some psychological change.

Lily is a young woman in her early twenties¹⁶. For Lily, deciding what to do after college was a rupture. The resolution of that problem is that she decided to travel overseas for the university program in which she is engaged at the time of the interview. However, as she has to take decisions for the following year, she is still full of uncertainties. At some point in the interview, after she had evoked various novels she enjoyed reading, the interviewer asked her whether any movies had recently been important for her.

1. **Lily:** A movie (...) it was called *After Life* (...)¹⁷.
2. Something is a movie I watched, about – and it is recent, it must have been the first days of
3. September, I think it was called the *After-life* –

¹⁶ Lily is one of 30 young people contacted on “the role of culture in your life in a period of change”. Semi-structured interviews and analysis were focused around events which could be said to be considered as ruptures by the interviewees: these were explicitly pointed out (“I was very sad after the death of my grandmother”, “it has been eye-opening”), appearing through a reported sequence of events (a period of disarray, having been anxious, worried by newness, stress causing anxiety, engaging in new actions), or finally, through the discourse itself (change of tone, of speed, of types of images etc.). Cultural elements mentioned in relation to something else (watching a film and feeling better, in order to feel better, etc.), or as important in a person's life (seen many times, said to be an eye-opener, taken with on a trip, etc.) were considered as symbolic resources. Analysis of uses of cultural elements combined a comparison of all cases (what is mentioned? In relation to what? What does it change?); in depth case-analysis (examining the close articulation of life events and mentioned cultural elements); and theoretical construction. For a detailed account of the method see Zittoun 2006, 2007 b.

¹⁷ Transcription conventions :
(...) sequence shortened
xxxx incomprehensible

4. It is a Japanese movie (...)
5. They end up... it is like an immigration office, and they have to pick up a memory -
6. and it is all about the selection process...
7. So you have young people, you have old people, and all kind of people. And it is all about this
8. process, you know, about going, choosing, and being able or not unable to choose, and these
9. people who are unable to choose, xx so they are stuck there, for centuries.
10. I always think of that - I think about that often for a reason or another. I've thought about it the
11. other day, just a couple of days ago - but I can't remember xxx.
12. It is interesting, because when I watched that movie, I didn't think automatically what would I
13. choose. But the people I was watching the movie with, just asked me xxxx - what would I
14. choose, I really don't know - it would be sort of logical, but I didn't ask myself xxx (...)
15. **Interviewer:** You choose that example because
16. **Lily:** I think about it because - when death comes in memory. xx I think about it when I think
17. about sorts of life... about relative happiness, and the difference between being content, and
18. not, or having lots of energy, or not much energy. I mean all these things I have been thinking
19. for a long time, it is a schedule for life.
20. So every time these things come out, and because I am thinking about the future quite a lot

21. right now, and about people, whether they are staying in my life or not staying in my life. xxx
22. Because how people choose their memories, has a lot to do with how people choose their lives.

One might think that watching that film was an absorbing experience for Lily. Such a reading is corroborated by the fact that, while watching the film Lily does not consciously ask herself what she would have chosen in the situation of the characters (line 14). It is others (friends), who ask Lily to reflect on what she would have done (line 13), who force her to take a distance from the experience of being involved in the film. Comparing self to a character, a form of decentration, requires indeed a prior distancing from current embodied experience. When Lily is using the film to think about decisions in her life, or about people staying in her life or not, she is linking it with something which is beyond the consensual meaning of the film. This aboutness and secondary use of the film constitute it into a symbolic resource.

In what is the film used as symbolic resource, and how can we say that it might participate in processes of transition?

First, we need to examine the content and the form of the film. The story of *After Life* is located in a strange school, in a big park, that seems out of time; colours are rusty and dusty. We see endless groups of people arriving there on a Monday morning, meeting clerks wearing dark uniforms who are working in the school. Newcomers are brought into offices. We see them sitting in front of a desk behind which is a clerk; they seem to try to answer a difficult question. We slowly understand that, as the title suggests, these people are dead, and are being asked by these clerks to choose the best memory of their life. The clerks interview these people for three days to help them to find this memory. For two days they will then reconstruct that memory as a sequence in film shoot. On the last day of the week, a cinema

projection is organised: the dead people see their reconstructed memory projected on screen; as they re-live it (which is expected), they are sent to eternity, where they will remain with their best memory. People who are unable to choose a significant life-event during that week will become clerks.

Lily's example will now be analysed along the three dimensions highlighted above; it thus actualises possible variations on that model. First, cultural elements used as symbolic resources can be identified on the basis of what they are used about. Here, we see Lily watching the film and talking about it with her friends (line 13). In her interview, Lily presents herself as a person interested in independent cinema. We can assume that the choice of watching such a film, an independent production, is part of the leisure culture shared with her friends. Choosing such a film is a form of social positioning. In that sense, watching an independent Asian film can be seen as an act directed towards (or about) other film watchers, or towards cultural norms. In this particular case, Lily's friends ask her questions about her relationship to the film. The film thus appears to mediate their friends' relationships. The film can be said to be used as a way to nourish the relationship, it is about the friendship. Eventually, the film can also be seen as used as a resource to question Lily's choices, that is, as a tool to think about herself and her choices (line 20). Any cultural tool can have a various aboutness: about the social world, about others, and about self. Here, we see how Lily's mention of that single film is already a junction, an articulation between her own life and issues, her network of friends, and her socio-cultural environment. Through that junction point, "having to decide what to do with one's life" is immediately framed both as a very personal problem, but also, as a problem which is socially and culturally shared.

Secondly, Lily's use of the film has a quality of time orientation. Unlike many other interviewees, Lily does not clearly mention

links between the film and her past. However, as the film obviously moves her, it might be that the colours, school-like décor, and dream-like qualities of the film, have found some resonance in Lily's memory. Lily's use of the film is however explicitly oriented toward the future. She thus reports using the films to question her future or to imagine possibilities, to help her define "a schedule for life" (line 19).

Thirdly, cultural artefacts can offer external means for supporting semiotic processes, which enable more or less distantiation from the here and now. In this sequence, Lily is progressively elaborating the issue of taking a decision. We therefore need to examine the way in which the film becomes a symbolic resource for changing the level of mediation of Lily's problem. At a first level, the film has colours, sounds, dusty aspects that create very particular, embodied impressions in the viewer; this functions only because visual and musical cues trigger various mnemonic traces. At a second level, the film offers semiotic means to single out particular states of mind. Lily thus reports the situation in which the film characters are: it is all "about going, choosing, and being able or not able to choose" (line 7-8). The embarrassment, confusion, and uncertainties of the characters having to choose a unique memory might have accurately captured and reflected Lily's anxieties when faced by the decisions she has to take. This situation thus might be said to represent Lily's own situation. At a third level, Lily comes to identify general categories of events through the film. Seeing the characters making more or less happy choices, she indeed comes to reflect on criteria for evaluating a life, such as "being content" or "having lots of energy or not much energy (lines 17-18). At a fourth level, that of long-standing beliefs and commitments, Lily seems to abstract a principle from the film, which she articulates as "Because how people choose their memory, has so much to do with how people choose their life" (line 22). She then seems to use that principle to guide her own decisions – it is a way to organise a "schedule for life" (line 21).

This example shows three dimensions through which semiotic components of a cultural artefact can mediate specific linking processes – linking self positions, that of specific others and generalised others, of creating, maintaining or transforming relationships; binding present with past and, mostly here, future; and linking embodied experiences to more distanced representations and ideas. Finally, a more dynamic analysis reveals to us the transformative power of this use of symbolic resources.

3.1 Transformative Uses of Symbolic Resources

By focusing on the interactions between the three dimensions of uses of symbolic resources, this example shows how Lily's use of *After Life* as symbolic resources transforms the problem of deciding where to live. This transformation is developmental, in the sense that it enables to transform a rather paralysing situation – an unformulated fear of uncertain future – to an articulated future oriented, value regulated decision process.

First, it is the presence of her friends that enables Lily to relate the film to her experience, that is, to start to use it as a resource (lines 13-14). In the film, Lily realises that local decisions (choosing a memory) can be framed in general terms (as-if the choice had consequences lasting for eternity). Lily understands the very general principle of the film as "Because how people choose their memory, has so much to do with how people choose their life" (line 22). This is already the result of some elaboration of the film's core idea (which would be more like: "choosing one's memories has to do with choosing one's death"). Lily might thus be said to have internalised the film's meaning and accommodated it, so as to guide her own local decisions (choosing where to live). It is as if she would now say, "decisions have to be made, so as to generate life-events that I would be happy to choose as best memories, if I was in the characters' situation". This brings her to define a set of criteria to evaluate her actions, in terms of categories such as

being content or not, having energy or not. It is then likely that these categories can then be applied to local choices (studying here or there, keeping a person in one's life or not). Thus, we can understand why Lily often thinks about that film as she has to take decisions which will mould her life: the film can be mobilised as a symbolic resource which guides a decision procedure, invites her to imagine possible futures, and offers criteria for her to accept or refuse possible lines of action. Rather than being simply attached to changing states of like or dislike, decision making can be seen as dependent on general principles. Furthermore, Lily's use of the film as symbolic resource invites her to see present choices as part of a longer time-scale-narrative – how to be sure that, when, in the future, she will look back at her actions, she will be happy with what she has done?

3.2 Uses of Symbolic Resources, from Imaginary Experiences to Real-life Changes

The argument to be illustrated through Lily's example is that uses of symbolic resources can participate in psychological change. In Lily's case, the analysis focuses on her changing understanding of the problem of choosing, and a problem of sense-making in time of rupture. Our proposition is that semiotic mediation enabled by her use of a film enables her to distanciate from issues which can then be considered in a broader picture. This argument, however, raises a theoretical issue. On the one hand, symbolic resources are based on an interaction with an imaginary artefact; they enable a person to live an imaginary experience. On the other hand, people in principle distinguish quite well between real-life experiences, and imaginary experiences (Harris, 2000; Winnicott, 1971/2001). Therefore the following issue: how could a person's changing imaginary experiences have any consequences for her relationship to real-life issues?

The model suggests that cultural elements are complex semiotic configurations, operating simultaneously, or alternatively, in various semiotic codes (enactments, images, sounds, verbal), in various time-scale, about various events, or at various level of generality. People who have cultural experience are not reflectively aware of all these qualities of direction, aboutness, time orientation, and distance at once. Rather, during post-hoc reflection, their attention will be focused on one or the other aspect, or, more likely, it will lead them to consider alternatively or successively various aspects and dimensions of the experience of interacting with a cultural element. This is especially the case if they try to organise it into a linear discourse, addressed to someone else (Green, 2002a, 2002b; Ricoeur, 1985) – as for example to the researcher. The time-deployment of the post-hoc reflection on a cultural experience, linked to the integrative power of the cultural element, produces their transformative power. In our last example, Lily is brought to think first about past memories, then about her possible futures; she is stuck first in the here-and-now of choices, and then questions them from a general perspective. In parallel, some transformations take place. Firstly, semiotic mediations progressively turn non-conscious anxieties and emotions into conscious contents. Secondly, the use of symbolic resources enables Lily to try out a variety of positions to examine issues of choice. She probably adopts the imaginary position of various film protagonists having to choose a memory. She also adopts the position of her friends in relation to herself when invited to think about her choices (see Gillespie, 2007 a). From these various positions, she can adopt new perspectives to look at herself, and thus she might see new possibilities about her life, that she would not have seen otherwise.

So, to solve the theoretical issue, interacting with a cultural element does not only generate an imaginary, changing experience. An imaginary experience is enabled through the meeting of person's real memories and feelings with social

knowledge and signs. These enable a person to give a thinkable semiotic form to unconscious or not conscious experience, and to create new perspectives on inner and shared issues. Hence, the use of the symbolic resource can transform a person's ability to represent, reflect and act upon real-life issues.

Finally, this model shows how, through interactions with her friends, Lily uses a film as a symbolic resource to confer a new sense to a current rupture, and to envisage new options for her life, that is, to facilitate processes of transition.

4 Symbolic Resources and Human Development

Although novels, films arts and music play an important role in adult lives, psychology still only considers the experience of them as of marginal interest. This paper examined a small aspect of the role in human development, thus renewing a rich tradition initiated by Vygotsky, Freud, or Janet.

The contributions of this paper are thus twofold. Firstly, it characterizes the specificities of cultural tools such as films, novels and songs. Secondly, it gives a description of the semiotic processes these might trigger and guide. In particular, a three dimensional model for analysing the uses of symbolic resources as developmental tools has been proposed. This model proposes to distinguish the aboutness of uses of symbolic resources, their time orientation, and the level of generality at which they enable to address a particular issue. By breaking down semiotic processes, this approach has shown how cultural experiences may be used by people as resources to support and guide process of change, and thus be part of development.

It is only if we understand how cultural tools function that we can identify their different uses and consequences. In that sense, the study of symbolic resources opens avenues to examine interactions with complex artefacts and their role in young people and adult learning and development. It also raises theoretical questions, such as the interpersonal and situational

modalities which encourage or restrain various uses of symbolic resources (Daniels, 2006; Zittoun, 2006). On the empirical side, it may also bring us to see how, even in the most apparently deprived settings, people can find symbolic resources which enable them to deal with difficult situations, such as those experienced by migrants in refugee camps (Mahmoud, 2005) or by street children (Matthey, 2005). It more generally offers a new perspective for examining life long learning and development in everyday life through people's interactions with objects of culture. For, after all, imaginary experiences mediated by cultural tools have a very real role to play in developmental transitions.

Acknowledgements

The research reported here has been supported by the Swiss National Research Fund. I would like to thank Alex Gillespie for his useful comments on previous versions of this paper.

References

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. McGee, Trans.). Austin: University of Texas. (Original work published 1979.)
- Bhatia, S. & Stam, H. J. (2005). Critical engagements with culture and self: Introduction. *Theory & Psychology, 15*: 419 - 430.
- Blandin, B. (2002). *La construction du social par les objets*. Paris: Presses universitaires de France.
- Brentano, F. (1995). *Psychology from an empirical standpoint*. London/New York: Routledge. (Original work published 1874.)
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

- Cole, M. (1995). Cultural-historical psychology: A meso-genetic approach. In L. M. W. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology. Theory and practices of doing and knowing* (pp. 168-204). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge (MA)/ London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Craig, A. P. (2003). Culture and the individual. *Theory & Psychology, 13*: 629-650.
- Daniels, H. (2006). The “social” in post-vygotskian psychology. *Theory & Psychology, 16*: 37-49.
- Duveen, G. (2001). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogene (Eds.), *Social representations: Introductions and explorations*. Oxford: Blackwell.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström & R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Erikson, E. H. (1995). *Childhood and society*. London: Vintage. (Original work published 1950.)
- Freud, S. (2001a). The Interpretation of dreams. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 4-5, pp. 1-630). London: Hogarth. (Original work published 1900.)
- Freud, S. (2001b). Remembering, repeating and working through. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 145–156). London: Hogarth. (Original work published 1914.)
- Freud, S. (2001c). Beyond the pleasure principle. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 18, pp. 7–64). London: Hogarth. (Original work published 1920.)
- Freud, S. (2001d). Creative writers and day-dreaming. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 141-153). London: Hogarth. (Original work published 1908).
- Gauvain, M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development, 44*: 126-143.
- Geertz, C. (1973). Religion as a cultural system. In C. Geertz, *The interpretation of culture, selected papers* (pp. 87-126). New York: Basic Books. (Original work published 1972.)
- Gillespie, A. (2007, a). The social basis of self-reflection. In Jaan Valsiner and Alberto Rosa (Eds), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (678-691). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillespie, A. (2007, b) Striving time, self and the other: the striving tourist in Ladakh, North India. In L. M. Simão & J. Valsiner (Eds), *Otherness in Question: Labyrinths of the self* (163-186). Greenwich: InfoAge.
- Gillespie, A., Cornish, F. Aveling, A. & Zittoun, T. (2005, submitted paper). Living with war: Community resources, self-dialogues and psychological adaptation to World War II, *American Journal of Community Psychology*.
- Green, A. (2000). *André Green at the Squiggle Foundation* (J. Abrams, Trans.). London: Karnac.

- Green, A. (2002a). *Abrégé de psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Green, A. (2002b). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2002). Cultural pathways through universal development. *Annual review of psychology*, 54: 461-490.
- Grodal, T. (1997). *Moving pictures. A new theory of film, genres, feelings and cognition*. Oxford: Clarendon Press.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) (1992). *L'espace thérapeutique, Cadres et contextes*. Neuchâtel (Switzerland)/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Grossen, M. (1999). Approches dialogiques des processus de transmission-acquisition des savoirs. Une brève introduction. *Actualités psychologiques*, 7:1-32.
- Habermas, T. (1999). *Geliebte Objekte: Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*. Frankfurt: Suhrkamp. (Original work published 1996.)
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford/Malden (Mass.): Blackwell.
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119: 31-50.
- Hermans, H. J. M. & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self. Meaning as movement*. San Diego: Academic Press.
- Janet, P. (1934). *Les débuts de l'intelligence*. Paris: Flammarion.
- Josephs, I. E. (2002). 'The Hopi in Me': The construction of a voice in the dialogical self from a cultural psychological perspective. *Theory & Psychology*, 12: 161-173.
- Koepping, K. P. (1997). The ludic as creative disorder: Framing, de-framing and boundary crossing. In K. P. Koepping (Ed.), *The games of gods and man, Essays in play and performance* (Vol 2, pp. 1-39). Hamburg: Lit Verlag.
- Latour, B. (1993). *La clef de Berlin et autres leçons d'un amateur de sciences*. Paris: La Découverte.
- Macdonald, C. A. (2006). The properties of mediated action in three different literacy contexts in South Africa. *Theory & Psychology*, 16: 51 - 80.
- Mahmoud, H. W. (2005). *Coping with transition: the use of symbolic resources by Sudanese refugees in Cairo*. Unpublished MPhil Dissertation, University of Cambridge.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthey, C. (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)*. Dossier de Psychologie, 61, Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Obeyeskere, G. (1963). Pregnancy cravings (Dola-Duka) in relation to social structure and personality in a Sinhalese village. *American Anthropologist*, 65: 323-392.
- Obeyeskere, G. (1977). Psychocultural exegesis of a case of spirit possession in Sri Lanka. In V. Crapanzo & V. Garrison (Eds.), *Case studies in Spirit Possession* (pp. 235-294). New York/London: John Wiley & Sons.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue*, 1: 12-15.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Paris: Flammarion.

- Rabardel, P. & Waern, Y. (2003). Editorial. From artefact to instrument. *Interacting with computers*, 15: 641-645.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme interprétation, éléments pour une théorie instrumentale élargie, in Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotsky* (pp. 241-265). Paris: La Dispute.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative* (Vol. III) (K. Blamey & D. Pellauer, Trans). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1985.)
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rutter, M. (1994). Continuities, transitions and turning points in development. In M. Rutter & D. F. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 1-25). London: Blackwell.
- Sato, T., Yasuda, Y. Kido, A., Arakawa, A., Mizoguchi, H. & Valsiner, J. (2007). Sampling reconsidered: Idiographic science and the analyses of personal life trajectories. In A. Rosa & J. Valsiner (eds.). *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (82-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simão, L. S. (2005), Bildung, culture and self: A possible dialogue with Gadamer, Boesch and Valsiner?. *Theory & Psychology*, 15: 549 - 574.
- Smelser, N. J. (1980). Issues in the study of love and work in Adulthood. In N. J. Smelser & E. H. Erikson (Eds.), *Themes of Work and Love in Adulthood* (pp. 1-28). London: Grant McIntyre.
- Smythe, W.E. (2005). On the psychology of "as-if". *Theory & Psychology*, 15: 282-303.
- Tisseron, S. (1999). *Comment l'esprit vient aux objets*. Paris: Aubier.
- Tisseron, S. (2003). *Comment Hitchcock m'a sauvé la vie*. Paris: Armand Colin.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind. A sociogenetic approach to personality*. Cambridge (Mass) & London: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44: 84-97.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Vianna, E. & Stetsenko, A. (2006). Embracing history through transforming it: Contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history. *Theory & Psychology*, 16: 81 - 108.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge (MA)/London: The MIT press. (Original work published 1928.)
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 99-174). Oxford: Blackwell (Original work published 1930.)
- Vygotsky, L. S. (1933). Play and its role in the mental development of the child. (trans. N. Schmotlze). Retrieved 22 January 2004, from <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press. (Original work published 1934).
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works* (vol. 2. The fundamentals of Defectology). (trans. Ed. R.W. Rieber & A. S. Carton). New York/London: Plenum Press.

- Vygotsky, L. S. (1994). Imagination and creativity of the adolescent. In R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 266-288). Oxford/Cambridge (Mass): Blackwell. (Original work published 1931).
- Wartofsky, M. W. (1979). Perception, representation, and the forms of action: toward an historical epistemology. In M. W. Wartofsky, *Models* (pp. 188-210). Dordrecht: D. Reidel (Original work published 1973).
- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural research. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 1(4): 202-208.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Winnicott, D. W. (2001). *Playing and reality*. Philadelphia/Sussex: Bruner Routledge (Original work published 1971).
- Zittoun, T. (2004). Uses of symbolic resources. The case of the first of first names. *Culture & Psychology*, 10(2): 161-171.
- Zittoun, T. (2005). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques*. Paris: L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2007a). Processes of interiority. In L. Simão & J. Valsiner (Eds.), *Otherness in Question: Development of the Self* (pp. 187-214). Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2007, b). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa, (Eds.), *Cambridge handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2007, c). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193-211.
- Zittoun, T., Cornish, F., Gillespie, & Avelling, E. -L. (2008). Using social knowledge: A case study of a diarist's meaning making during World War II. In W. Wagner, T. Sugiman & K. Gergen (Eds.). *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations* (pp. 163-179). New York: Springer.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The uses of symbolic resources in transitions. *Culture & Psychology*, 9(4): 415-448.

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

Septembre 2007– Août 2008

1 Membres de l'institut de psychologie et éducation

1.1 Enseignement universitaire et recherche

Anne-Nelly Perret-Clermont, directrice de l'Institut, professeure ordinaire

Tania Zittoun, professeure ordinaire

Michael Baker, professeur ordinaire (non entré en fonction, donc suppléant)

Jean-François Perret, professeur associé

Pascale Marro, professeure associée

Heinz Gilomen, professeur invité

Jean-Yves Béziau, professeur assistant FNS

Aleksandar Baucal, chargé d'enseignement

Jean-Pierre Fragnière, chargé d'enseignement

Jean-Pierre Gindroz, chargé d'enseignement

Deniz Gyger Gaspoz, chargée d'enseignement

Sophie Lambomez, chargée d'enseignement

Nathalie Muller Mirza, chargée de recherche

Geneviève Petitpierre, chargée d'enseignement

Ingrid de Saint-Georges, chargée d'enseignement

Patrick Werquin, chargé d'enseignement

Luc-Olivier Pochon, chargé d'enseignement

Isabelle Probst, chargée d'enseignement

Francesco Arcidiacono, post-doctorant

Alexandra Bugnon, assistante

Monica Del Percio, assistante

Johann Gillioz, assistant

Alaric Kohler, assistant

Yannick D'Ascoli, assistant étudiant

Christophe Matthey, collaborateur scientifique

Sheila Padiglia, collaboratrice scientifique, doctorante

Ismaël Ghodbane, doctorant

Marcelo Giglio, doctorant

Raffaella Rosciano, doctorante

1.2 Chercheurs associés

Roman Boissonade, doctorant en co-tutelle, Université de Toulouse

Flora Di Donato, Université de Naples

Antonio Iannacone, Université de Salerne

Elvis Mazzoni, Université de Bologne

1.3 Secrétariat

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

2 Enseignement

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

En 2007-2008, l'Institut de psychologie et éducation a dispensé des cours à environ 425 étudiants. Cette année encore, les enseignements doivent satisfaire les plans d'études de neuf filières différentes : les BA de psychologie & éducation (PSYED), l'orientation « psychologie et éducation » du Master qui vient de s'ouvrir, les étudiant-e-s finissant les BA en psychologie (PSY) et les BA en sciences de l'éducation (SED), les étudiant-e-s de CFP (certificat de formation permanente) dans deux orientations, et les étudiants achevant des licences en psychologie, en sciences de l'éducation ou des licences interfacultaire. Certains des enseignements s'adressent à des filières spécifiques, alors que d'autres sont ouverts à diverses filières avec des exigences spécifiques.

Le cours de psychologie de première année de BA en psychologie & éducation a été divisé en quatre modules, donnés par quatre professeurs de l'Institut : un module d'Introduction donné par Michael Baker ; un module d'introduction à la psychologie sociale donné par Anne-Nelly Perret-Clermont ; un module d'introduction à la psychologie culturelle donnée par Tania Zittoun ; et un module sur le thème « technologies et éducation » donné par Jean-François Perret, qui a permis de présenter aux étudiants quelques problématiques concernant l'apport des technologies de l'information et de la communication dans les situations d'apprentissage.

Le cours « Introduction aux méthodes de recherche en psychologie et éducation » a été assuré par Alaric Kohler, avec la collaboration de Deniz Gyger au semestre d'automne et de Johann Gillioz au semestre de printemps. Malgré le très grand nombre d'étudiant-e-s cette année, des travaux de groupe ont pu être encadrés de manière à ce que les étudiant-e-s se

rendent compte des difficultés d'une démarche de recherche rigoureuse et puissent mobiliser leurs connaissances et savoir-faire méthodologiques pour les surmonter.

Le cours « Savoir-faire académiques en psychologie et éducation » a été assuré par Jean-François Perret et Johann Gillioz avec l'objectif d'initier les étudiants de première année aux pratiques d'études universitaires. Le cours a bénéficié de l'intervention de Monsieur Karim Chèvre consacrée à la connaissance des ressources documentaires.

Cette année, l'IPE a mis en place des séminaires de « Textes fondamentaux » qui sont l'occasion pour les élèves de BA de découvrir de près des textes classiques en psychologie et éducation, et de développer des compétences de lecture et d'analyse de texte. Des « textes fondamentaux » ont été offerts sur différents thèmes. Anne-Nelly Perret-Clermont a animé un tel séminaire sur le thème « psychologie sociale et connaissances », qui a été l'occasion de lire des textes de Jean Piaget. Tania Zittoun a animé « Penser-jouer-connaître », sur le texte du livre « Jeu et réalité » de D. W. Winnicott. Patrick Werquin a animé deux « Textes fondamentaux », l'un sur « Les mesures d'aide à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes », l'autre sur « Insertion sociale et professionnelle des jeunes – Le rôle du diplôme » sur des articles-clés dans ces domaines.

Le cours « interaction et cognition » donné par Jean-François s'est adressé aux étudiant-e-s de 2ème année de bachelor. Il visait à présenter plusieurs orientations de recherche sur le rôle des interactions sociales dans la construction de connaissances. Une série de textes de référence ont fait en outre l'objet de lectures d'approfondissement comme travail indépendant.

Jean-Pierre Fragnière a donné pendant le semestre d'automne 2007-2008 le cours « Action sociale et éducation ». Le poids des questions liées aux politiques et à l'action sociales est devenu très significatif : les spécialistes des sciences

humaines sont appelés à les reconnaître et à les connaître pour donner une dimension interdisciplinaire à leurs travaux.

Le séminaire d'Analyse psychosociologique de Pratiques Professionnelles et culturelles (APP) a été assuré par Sophie Lambolez. L'objectif général du cours était d'amener les étudiant-e-s à réfléchir, d'un point de vue psychosociologique, à une de leurs pratiques (qu'elle soit professionnelle, culturelle, associative, etc.).

Tania Zittoun a donné le cours « Apprendre tout au long de la vie (& Itinéraires) ». Dans une société contemporaine complexe, les personnes sont de plus en plus amenées à apprendre tout au long de leur vie, dans une grande diversité de situations sociales. Une pluralité d'approches permet d'examiner ces situations, la diversité des modalités de l'apprentissage qui s'y déroulent, et de questionner leurs invariants. Les étudiants ont été amenés à écrire un «Itinéraire»: il s'agissait pour eux de s'engager dans la rédaction d'un document qui retraçait leur propre parcours de formation et la diversité des situations qu'ils avaient vécues comme formatives. Il était en outre attendu d'eux la mobilisation des connaissances théoriques et des modèles abordés au cours de leurs études en psychologie et éducation pour mettre en forme et communiquer ces expériences.

Dans le cadre des études à l'Institut de psychologie et éducation les étudiant-e-s doivent effectuer un « Approfondissement bibliographique dans une autre langue ». Les étudiant-e-s ont pris contact avec un-e enseignant-e de l'Institut, et avec son accord, ils se sont entendu au sujet de la langue ; de l'objet de la recherche bibliographique ; des démarches choisies pour faire cette recherche (stratégies, budget-temps, etc.) ; de la forme que aurait pris le travail (p. ex. résumé de l'état de l'art, bibliographie commentée, démarche comparative sur un sujet donné, dissertation, etc.).

Le cours « Arts et connaissances » a été donné par Tania Zittoun. En quoi une expérience artistique peut elle donner lieu

à une forme de connaissance? La nature de la relation entre art et connaissance est une vieille question philosophique, et est évidemment d'actualité dans une faculté de lettres et sciences humaines. Dans le cadre de ce cours-séminaire, des textes classiques et plus récents de la psychologie ont été explorés et ont permis de problématiser cette question. Des créateurs ou des artistes ont été également invités à présenter leur perspective sur la question : Jérôme Hentsch (artiste, Genève), Adeline Rosenstein (metteur en scène, Berlin et Buenos Aires), Jean-Yves Béziau (Professeur FNS, Université de Neuchâtel), Jan Perneger (architecte, Genève), Alex Gillespie (Lecturer in social psychology, Université de Sterling).

Michael Baker, Anne-Nelly Perret-Clermont et Tania Zittoun ont animé le cours « Colloque des mémorants ». Le cours avait pour but d'introduire les étudiant-e-s à la réflexion épistémologique en psychologie et éducation, aux relations entre la nature de l'objet d'étude, la théorie et les méthodes de recherche. Ils ont été aussi introduits à la forme et au processus d'écriture du mémoire de recherche, à la relecture des connaissances méthodologiques acquises au cours des études et à l'analyse des apprentissages réalisés lors des travaux pratiques, séminaires et terrains antérieurs. Les étudiant-e-s ont été initiés aussi à la prise en charge de projets de recherche sur des objets complexes, accompagnés dans le choix d'un sujet de mémoire et sa réalisation. Des mémoires en cours ont été aussi présentés et discutés.

Le cours « Colloque de recherche en psychologie et éducation » a été coordonné et animé par Anne-Nelly Perret-Clermont. Le colloque de recherche est l'occasion pour les étudiant-e-s d'assister à la présentation et discussion de recherches en cours, des exposés de chercheur-e-s invité-e-s et de participer à des explorations méthodologiques et théoriques. Voici la liste des présentations des intervenants :

- Ann-Charlotte Eklund, de l'Université de Göteborg, Suède. *Learning as work in IT support: institutionalized learning activities in working life*. 27 septembre 2007.
 - Michael Baker de l'Université de Neuchâtel et CNRS de Villejuif (France). « *A Tale of Two Projects* »: *Comment les technologies de communication médiatisées transforment les activités de groupe à l'école*. 1er novembre 2007.
 - Heinz Gilomen de l'Université de Neuchâtel. *Les Hautes Ecoles - un atout pour l'avenir? Regard sur la formation supérieure en Suisse*. 15 novembre 2007.
 - Marina Egorova, Liudmila Obukhova, Maria Safronova, Evarist Munyagiseni et Vladimir Kozunov de l'Université d'Etat de Moscou en Psychologie et Education. *The ten years activities of the Moscow State University of Psychology and Education*. 29 novembre 2007.
 - Aleksandar Baucal de l'Université de Belgrade. *PISA as a good servant or bad master: the choice is ours?* 6 décembre 2007.
 - Neil Mercer de l'Université de Cambridge. *Developing argumentation and learning in peer groups: Interactive Whiteboards: do they transform pedagogy?* 31 janvier 2008.
 - Ralph Balez de l'Université de Paris X - Nanterre. *Comment expérimenter sur l'effet Pygmalion? Choix, manipulation et mesures des variables impliquées dans l'effet des attentes théoriques du chercheur*. 21 février 2008.
 - Aleksandar Baucal de l'Université de Belgrade. *Toward better understanding of success and fail on PISA: psychological and socio-cultural analysis*. 13 mars 2008.
 - Edo Poglià de l'Université de Suisse Italienne. *Communication interculturelle: une approche pédagogique*. 20 mars 2008.
 - Jakko van der Pol de l'IVLOS - Institute of Education and Free University of Amsterdam. *Facilitating Online Learning Conversations: Exploring tool affordances in higher education*. 3 avril 2008.
 - Pierre-André Steiner Président du Conseil de la Fondation des Perce-Neige, Neuchâtel. *Situation du handicap mental dans le canton de Neuchâtel, repères historiques et projets d'avenir*. 10 avril 2008.
 - Michèle Grossen de l'Université de Lausanne. *Discuter et argumenter dans des focus-groups: une approche dialogique*. 24 avril 2008.
 - Marie Santiago de l'Université de Lausanne. *L'actualité des méthodes qualitatives en psychologie et dans le monde anglo-saxon*. 8 mai 2008.
 - Christine Pauli de l'Université de Zürich. *Teaching quality and instructional conversations in mathematics lessons: Results and some further analyses within the framework of a Swiss-German video study*. 15 mai 2008.
 - Flora Di Donato de l'Université de Naples. *La construction judiciaire du fait dans le « procès ». Un modèle d'analyse interdisciplinaire*. 22 mai 2008.
- Le cours « démarche et épistémologie de la recherche en psychologie » a été donné par Michael Baker au semestre d'automne. Les objectifs du cours étaient l'introduction à la réflexion épistémologique en psychologie et éducation, aux relations entre la nature de l'objet d'étude, la théorie et les méthodes de recherche ; l'introduction à la forme et au processus d'écriture du mémoire de recherche. Isabelle Probst a assuré le cours au semestre de printemps 2008. Les objectifs étaient alors : l'examen critique des démarches méthodologiques et des paradigmes de recherche en psychologie et la relecture des connaissances

méthodologiques acquises au cours des études et analyse des apprentissages réalisés lors des Travaux Pratiques I, II et III.

Pascale Marro a donné le cours « Difficultés d'apprentissage: aspects cognitifs et relationnels ». Le cours a traité de la problématique des difficultés d'apprentissage d'un point de vue psychologique, affectif et social. Il a proposé une analyse de cette problématique à partir de différentes thèmes comme: l'identité et l'estime de soi, l'échec scolaire, les aspects pragmatiques, les ressources, etc.

Le cours « Enfants en situation de handicap » a été assuré par Geneviève Petitpierre. Le cours avait pour objectif de retracer l'origine de la notion de handicap jusqu'à ses acceptions contemporaines afin de mieux cerner le rôle des concepts sur les mesures psychopédagogiques qui peuvent être proposées.

Jean-François Perret a dispensé le cours « Evaluation des dispositifs et des élèves ». Le cours visait en premier lieu à donner aux étudiants une vue d'ensemble des modèles et des pratiques d'évaluation dans le champ de l'éducation. Quelle finalité poursuit une recherche évaluative ? Quel est l'objet d'une évaluation ? Quelles en sont les méthodes ? Ensuite, les questions spécifiques que pose l'évaluation de nouveaux dispositifs de formation ont été examinées, à partir de quelques recherches conduites dans les secteurs de l'école primaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement universitaire.

Plusieurs collègues de l'institut sont intervenus dans le cadre du cours « Exercice de méthodologie (théorie) » coordonnés par Tania Zittoun, notamment :

Anne-Nelly Perret-Clermont & Francesco Arcidiacono de l'Université de Neuchâtel. *Pourquoi articuler la démarche expérimentale et les approches qualitatives dans l'étude des apprentissages cognitifs*. 22 novembre 2007.

Aleksandar Baucal de l'Université de Belgrade. *An example of combining quantitative and qualitative methodology*. 6 décembre 2007.

Raffaella Rosciano de l'Université de Neuchâtel. *Observer les petits enfants dans les contextes de vie quotidienne. Difficultés, avantages et défis de la triangulation méthodologique*. 21 février 2008.

Christophe Matthey & Sheila Padiglia de l'Université de Neuchâtel. *Aspects méthodologiques de la recherche SYRES*. 6 mars 2008.

Heinz Gilomen de l'Université de Neuchâtel. *PISA - quelques aspects méthodologiques*. 13 mars 2008.

Deniz Gyger Gaspoz de l'Université de Neuchâtel. *Des entretiens pour recueillir des récits de vie d'adolescents en itinérance géographique*. 3 avril 2008.

Sophie Lambalez de l'Université de Neuchâtel. *Etre observateur : de la passivité à la participation*. 17 avril 2008.

Les « Exercices et terrains de méthodologie » ont été pour les étudiants l'occasion de participer à un projet de recherche en cours à l'Institut de psychologie et éducation. Ils ont été coordonnés par Tania Zittoun, mais encadrés par les collaborateurs :

- Heinz Gilomen a animé un exercice et terrain sur les « systèmes éducatifs ». Les données de PISA ont été analysées par l'application de différents instruments de recherche empirique, afin de mieux comprendre quelques aspects du fonctionnement du système éducatif suisse.
- Francesco Arcidiacono a animé un exercice et terrain sur « L'apprentissage chez l'enfant: le cas de la notion de conservation des liquides » et a offert des compétences pour recueillir et analyser des données issues d'interactions, d'observation, d'enregistrements vidéo.

- Francesco Arcidiacono et Sara Greco ont travaillé sur l'analyse d'interactions argumentatives dans différents domaines, notamment dans les domaines du discours familial, de la négociation, de la médiation et autres pratiques de résolution de conflits, des controverses dans les médias, du discours politique, de la communication d'entreprise et de la publicité. Dans ces différents domaines, la connaissance des stratégies argumentatives favorise la compréhension du contexte et des dynamiques d'interaction, et offre des instruments d'intervention sur la réalité sociale.
- Sophie Lambolez a dispensé des exercices et terrains sur plusieurs sujets. « La médiation à l'école » a offert la possibilité aux étudiant-e-s de participer à une des recherches menées par l'Institut de psychologie et éducation, en collaboration avec un collège du Canton, sur la médiation à l'école. Les étudiants ont travaillé sur des données déjà recueillies (entretiens, questionnaires) et/ou sur des données recueillies par eux-mêmes. Ils ont ainsi pu confronter leurs connaissances méthodologiques aux réalités du terrain et à ses contraintes. « L'asymétrie en interaction » avait comme objectif de donner l'occasion aux étudiant-e-s de confronter les connaissances et compétences acquises en cours ou au fil de leurs lectures, à la réalité du terrain. Chaque participant, a dû enregistrer ou filmer une situation d'interaction à laquelle il avait participé ou non, où une personne en « dépanne » une autre dans l'apprentissage d'un savoir (que ce soit une situation d'interaction entre enseignant et apprenant, formateur et stagiaire, maître de soutien et élève, 2 élèves, etc.). « Assistance informatique à distance et satisfaction des utilisateurs » avait aussi comme objectif de donner l'occasion aux étudiants de confronter les connaissances et compétences acquises en cours ou au fil de leurs lectures, à la réalité du terrain. Les participant-e-s ont dû mettre en place un outil de recueil de données (de type questionnaire ou entretien) afin de connaître les opinions de quelques utilisateurs d'outils informatiques, notamment quant à la qualité et à l'efficacité de leur service d'assistance à distance. Ils-elles ont analysé ensuite les informations qu'ils-elles ont recueillies.
- Raffaella Rosciano a fait travailler les étudiants sur la problématique de « la construction sociale des pratiques de propriété chez l'enfant ». Les étudiant-e-s ont été introduit-e-s aux premières phases des démarches analytiques de la recherche: transcription de données vidéo, exercice de description et interprétation des données, élaboration de grilles d'analyse et formulation d'hypothèses, initiation aux logiciels d'annotation vidéo et analyses des données.
- Jean-François Perret a dirigé un exercice et terrain sur le thème « Simulation et connaissances », qui avait comme but d'étudier l'apport de la simulation dans l'enseignement des sciences et d'élaborer et expérimenter des scénarios pédagogiques articulant des temps d'activité concrète et des temps de simulation à l'ordinateur.
- Patrick Werquin a dirigé des exercices et terrains sur les « Déterminants individuels des choix de formation des adultes ». En matière de formation des adultes, un résultat semble apparaître régulièrement dans la littérature internationale : les adultes doivent être motivés pour recommencer à apprendre de manière formelle – c'est-à-dire dans le cadre d'un programme organisé avec des objectifs de formation définis et évaluables. Cette question relève clairement de plusieurs disciplines et peut présenter un intérêt réel pour la psychologie. Dans ce cadre, les étudiants ont eu l'occasion d'effectuer des enquêtes de terrains, de

rencontrer des apprenants et, idéalement, des non-apprenants (pour confronter les points de vue) ainsi que d'analyser des statistiques de la formation pour/des adultes.

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

Le cours « Introduction aux problématiques de la formation professionnelle » a été assuré par Jean-Pierre Gindroz. Le séminaire avait pour but de faire découvrir l'existence même de la formation professionnelle et d'en signaler les aspects organisationnels les plus significatifs. Cette sensibilisation a ouvert des pistes de réflexion susceptibles d'être approfondies ultérieurement par des travaux personnels.

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

Le cours général: « Perspectives en psychologie et éducation » a été animé par Anne-Nelly Perret-Clermont, Tania Zittoun et Michael Baker. Cet enseignement est la plateforme d'entrée dans l'orientation « Psychologie et éducation » du Master LSH avec pilier en sciences humaines et sociales. Les étudiant-e-s y reçoivent une vue d'ensemble des buts poursuivis dans cette

orientation du master, des moyens à disposition, des apports des différents cours, et des savoirs pré-requis. C'est à la fois l'occasion de réviser des connaissances antérieures (et d'identifier celles qui manqueraient) et l'initiation aux thématiques des mémoires.

Le cours « évaluation des dispositifs et des élèves » donné par Jean-François Perret aux étudiants du master a présenté différentes pratiques d'évaluation dans le champ de l'éducation. Quelques recherches évaluatives ont plus particulièrement été analysées à titre d'études de cas.

Le cours de master « Individus, cultures, connaissances » donné par Tania Zittoun conjointement avec Ingrid de Saint-Georges, avait l'objectif de contribuer à la réflexion sur l'articulation entre individus, culture et connaissances en se centrant sur deux problématiques. La première partie (animée par Tania Zittoun) a porté notamment sur la notion d' «usage», qui permet d'examiner la manière dont des éléments culturels et des connaissances deviennent pertinentes et utiles pour des personnes, douées d'intentions, dans une situation donnée. La deuxième partie (assurée par Ingrid de Saint-Georges) a porté sur la notion de «multimodalité», c'est-à-dire sur les multiples ressources productrices de sens que les individus mobilisent pour agir ou interpréter des éléments de la réalité dans les interactions sociales (environnement matériel, conduites corporelles, objets, imagerie visuelle, langage).

Tania Zittoun a également donné le cours « Transitions ». Une analyse des « transitions » vécues par les personnes permet d'examiner des moments charnières de leurs parcours de vie et de formation. La problématique des transitions est d'actualité dans le domaine de l'insertion professionnelle, mais elle peut recouvrir une grande diversité de situations. Ce cours a proposé une introduction à l'étude des transitions dans ses aspects théoriques et empiriques ainsi qu'un survol de travaux contemporains. Cette année, l'accent a été mis sur les transitions de la jeunesse.

Anne-Nelly Perret-Clermont a donné le cours de master «Construction de l'espace de pensée» avec la collaboration de Francesco Arcidiacono. Les étudiant-e-s ont été amenés à examiner les rapports entre pensée et apprentissage en portant une attention particulière aux cadres institutionnels et socio-culturels (traditionnels ou innovants), aux interactions sociales, et au rôle des médiations conceptuelles ou technologiques.

Le cours de master « Psychologie de l'interaction » a été dispensé par Michael Baker. Le cours avait pour but d'introduire les problèmes, théories et modèles des recherches en psychologie des interactions communicatives. L'objectif était aussi de susciter la réflexion sur l'analyse des interactions comme démarche pour l'étude des processus de construction du sens, des connaissances chez l'humain et d'introduire la démarche de production de corpus d'interactions et d'élaboration de méthodes d'analyse.

Le cours « L'art de penser » a été assuré par Jean-Yves Béziau. Dans ce cours les étudiant-e-s ont eu la possibilité d'étudier les principales erreurs de raisonnement : la généralisation abusive, la fausse analogie, le dérapage sémantique, l'argument d'autorité et bien d'autres. Les questions de la croyance, du mensonge et des égarements de l'esprit ont été également analysées. Le cours a aussi montré comment s'y prendre pour évaluer une information, mener une discussion, prendre une décision. Il était adressé aux personnes qui sont intéressées par la psychologie, la pédagogie, la philosophie, le langage, les sciences de la communication et de l'information. De nombreux exemples concrets ont été examinés (internet, publicité, discours politiques et religieux).

Jean-Yves Béziau a également assuré le cours « Peut-on imaginer l'impossible ? ». L'objectif général du cours était de comprendre ce qu'est l'imagination en particulier par rapport à la question de l'impossibilité. Les multiples aspects de l'imagination ont été étudiés à travers des phénomènes comme le rêve, l'illusion, la création artistique (cinéma, musique,

littérature). Les étudiant-e-s ont essayé de comprendre ce qu'est l'imagination en travaillant son rapport à la raison ; pour ce faire ils ont comparé l'imagination et la possibilité. Ils ont été amenés à se demander si l'imagination peut réellement nous permettre d'aller plus loin que la simple raison ou encore la guider, en nous donnant accès à l'impossible: voyages à travers le temps, nombres transfinis, rencontres du troisième type.

Le séminaire « Pluralité des Sciences de l'Education » pour les étudiant-e-s en fin de BA en sciences de l'éducation a été animé conjointement par Deniz Gyger Gaspoz, Alexandra Bugnon et Anne-Nelly Perret-Clermont. Durant ce séminaire, les étudiant-e-s ont été invité-e-s à revisiter l'ensemble des domaines des SED, rencontrés au cours de leurs études. Les étudiant-e-s, afin de réfléchir à leur parcours au sein des SED, ont été invités à s'appuyer sur les classifications existantes, compléter leurs lectures, participer à un Wiki, construire des cartes conceptuelles et rédiger un portfolio mettant en évidence leurs compétences.

Pascale Marro a donné le cours « Psychologie du développement affectif et relationnel ». Ce cours a traité de l'étude du développement du nourrisson à l'adolescent. Il a abordé cette problématique d'un point de vue affectif et relationnel. Les périodes de changement critiques, des différentes étapes du développement de l'enfant ainsi que les processus psycho-affectifs qui s'y rapportent ont été présentés. Certains processus ont été mis en rapport avec des aspects pathologiques du développement.

Anne-Nelly Perret-Clermont a assuré le séminaire « Questions choisies en psychologie et éducation ». L'objectif du cours était d'apprendre, dans le champ de la psychologie, à formuler des questions intéressantes et à les problématiser de telle façon à pouvoir s'appuyer, pour les traiter, sur les travaux disponibles. Le but était de savoir évaluer de façon critique la pertinence

(ou non) des «réponses» qu'ils offrent et imaginer des voies pour poursuivre la recherche.

Anne-Nelly Perret-Clermont a également donné le cours « Questions spéciales ». L'objectif de ce séminaire était d'encadrer les étudiant-e-s de la filière licence dans la 2^{ème} partie de leurs études, notamment pour la préparation des examens de 3^{ème} série ou de 2^{ème} cycle, et en particulier dans la rédaction de leur «Dossier d'examen en psychologie». Les objectifs de cette 2^{ème} partie étaient de compléter la formation théorique ; cultiver des compétences méthodologiques et développer une réflexion épistémologique à travers la participation à des travaux pratiques II et III, des terrains ou des recherches et de faire un travail personnel d'intégration (réflexion, bilan de compétences, relecture de l'itinéraire, préparation du dossier, rédaction d'un mémoire).

Luc-Olivier Pochon a assuré, pour les étudiants en fin d'études, le cours « Raisonnements dans l'analyse de données en psychologie et éducation ». Le cours avait pour premier objectif de faire prendre conscience, principalement à partir d'études de cas (articles), aux étudiants des divers modèles et stratégies mis en œuvre en psychologie et en sciences de l'éducation dans la construction d'expériences, le recueil de résultats et leur analyse. Un accent a été porté cette année sur le thème de la « validation ». Une étude de cas a concerné les techniques « modernes » d'analyse des réponses aux items (IRT). Le deuxième objectif du cours était d'apporter quelques compléments techniques (à un niveau élémentaire) notamment à propos du schéma bayésien, de la théorie de l'information et des sciences de la complexité. Des séquences ont été aménagées afin d'analyser les outils utilisés dans l'analyse de données du point de vue de la logique de l'usage, en se référant notamment à des aspects historiques.

L'enseignement « Recherche et intervention: négociation des demandes et des contraintes » a été animé par Sophie Lambolez. Il avait pour but de préparer les étudiant-e-s qui

devaient faire une intervention, un travail de recherche ou un mémoire à l'entrée sur le terrain; les familiariser avec les pratiques d'interventions, la gestion et la négociation de la demande et de l'offre, tout en respectant les exigences institutionnelles, le code de déontologie et l'anonymat des personnes concernées. L'objectif du cours était d'apprendre à réfléchir aux différents plans sur lesquels la responsabilité du chercheur est engagée.

Janine Dahinden, Anne-Nelly Perret-Clermont, Etienne Piguet et Ola Söderström ont animé le séminaire interdisciplinaire de la MAPS «Objets partagés, perspectives croisées». L'objectif du séminaire consistait à examiner de façon critique des concepts majeurs et mineurs, classiques et nouveaux, théoriques et empiriques partagés par l'ethnologie, la géographie, la psychologie et la sociologie. Ces concepts transversaux ont été replacés dans leur-s contexte-s théorique-s. Cet examen a permis de mettre en perspective des approches parfois communes, parfois différentes dans les disciplines représentées; de confronter l'usage de termes communs dans des desseins différents et d'examiner l'interdépendance entre élaborations théoriques et modalités de recherche empirique.

Sophie Lambolez était responsable de l'évaluation des stages (BA) et l'interlocutrice des étudiants pour les aspects d'organisation des mémoires (de Licence et Master). L'objectif général du stage était de donner l'occasion aux étudiant-e-s d'articuler les dimensions théoriques et pratiques au sein de leur formation. En participant activement et concrètement à des activités en lien avec des enfants, des adolescents, des personnes handicapées ou âgées, par exemple, il s'agissait pour les étudiant-e-s d'acquérir une certaine expérience sur laquelle réfléchir en rapport avec leurs études.

2.2 Autres enseignements à l'Université de Neuchâtel

Le séminaire de « Psychologie de la relation » a été donné par Anne-Nelly Perret-Clermont avec la collaboration d'Alexandra Bugnon à l'Institut de logopédie.

2.3 Enseignements dans le cadre de BENEFR1

Des cours de l'Institut ont été ouverts aux étudiants des Universités de Berne et Fribourg, mais nous n'avons pas eu connaissance de leur présence cette année.

2.4 Enseignements dans le cadre de collaborations suisses ou européennes et d'école doctorales

Dans le cadre de la collaboration scientifique entre l'IPE et le département de Psychologie de l'éducation de l'Université d'Etat de Moscou (Russie) en Psychologie et Education (voir ci-dessous, 12) Francesco Arcidiacono et Alaric Kohler ont présenté des exposés à l'Université de Moscou sur « Les malentendus en situation d'apprentissage des sciences » la semaine du 21 au 27 avril 2007.

Anne-Nelly Perret-Clermont a enseigné dans le cadre de l'Ecole doctorale Red-ink «Rethinking education in the knowledge society», organisée conjointement par les Universités de Suisse Italienne (Prof. L. Cantoni), St-Gall (Prof. D. Euler) et Ecole Polytechnique de Lausanne (Prof. P. Dillenbourg), les 8 et 9 avril 2008, Castelrotto, Tessin.

Jean-François Perret et Nathalie Muller Mirza ont organisé à Neuchâtel, le 1^{er} février 2008 le colloque « Interagir, argumenter et apprendre », de l'école doctorale romande en Sciences de l'Education, avec la présence de M. Neil Mercer (Université de Cambridge) et M. Michael Baker (CNRS, Paris V).

Comme membre du comité scientifique de l'Ecole doctorale en sciences de l'éducation, Jean-François Perret a représenté l'Université de Neuchâtel au cours de l'année 07-08. Il a participe aux séances du comité qui s'est réuni une fois par

mois à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève. Dans le programme des colloques et ateliers organisés à l'intention des doctorants, Jean-François Perret a plus particulièrement pris en charge, avec la collaboration de Nathalie Muller Mirza, l'organisation d'un colloque à Neuchâtel (le 1 février) auquel ont participé une trentaine de personnes. Il s'est aussi engagé dans l'organisation de la rencontre francophone des doctorants qui a eu lieu à Genève les 8 et 9 juin 2007, ainsi que dans la journée de présentation des thèses en cours, le 30 mai 2008. Quatre doctorants neuchâtelois ont pris part aux diverses activités scientifiques de l'EDSE. En séance de comité, chaque manifestation a fait l'objet d'une évaluation afin d'améliorer l'offre de formation et répondre aux attentes des doctorants. Au cours du printemps une tâche importante du comité a été d'élaborer une requête pour obtenir le renouvellement du soutien financier de la CUSO pour la période 2008-2011. Ce soutien est aujourd'hui acquis. Le nom de l'Ecole doctorale est quelque peu modifié pour devenir : « Les Etudes doctorales en sciences de l'éducation ».

L'Institut de psychologie et éducation est partenaire du programme *Improving Intercultural Communication* du Campus Virtuel Suisse (coordonné par le professeur E. Poglià de l'Université de Suisse italienne; en partenariat avec l'Université de Genève (prof. C. Perregaux), l'Université de Neuchâtel (prof. A.-N. Perret-Clermont et E. Hertz) et le CCSP de l'Université de Suisse italienne (prof. L. Cantoni; e-lab). L'Institut de Psychologie et Education, avec la collaboration de Nathalie Muller Mirza et Théogène Gakuba, est chargé de coordonner et de rédiger des documents relatifs aux contributions de la psychologie à la communication interculturelle. Il s'agit d'élaborer un cours on-line de niveau universitaire sur les questions de communication interculturelle de manière à rendre compte des avancées de la recherche et de leurs applications dans différents contextes.

Nathalie Muller Mirza et Vittoria Cesari Lusso assument la responsabilité de modules et d'unités de formation, et enseignent dans le cadre du DIFA (Diplôme intercantonal pour formateurs et formatrices d'adultes). La responsabilité de l'unité « Ressources humaines et formation d'adultes » a été assurée par Mme Sophie Lambalez. En collaboration avec la directrice pédagogique, Mme J. Monbaron, elles ont préparé la 6^{ème} volée de la formation, qui débutera au mois de novembre 2008. Elles travaillent également sur un nouveau module : « Relations interculturelles en formation d'adultes ».

Nathalie Muller Mirza a également co-organisé et participé à un voyage d'études à Paris en mai 2008, avec une visite de différents sites de formation (L'Ecole de la 2^{ème} chance, CNAM ; etc) en rapport avec le suivi des mémoires du DIFA.

A.-N. Perret-Clermont et N. Muller Mirza participent à la préparation d'un Certificat romand de formation d'adultes, en collaboration avec l'Université de Fribourg et l'Université de Genève.

2.5 Autres enseignements

Sophie Lambalez a animé l'Unité de Formation « Formation et Gestion des Ressources Humaines » (M3b) au sein du Module « Dispositif et organisation en formation des adultes », dans le cadre du DIFA (Diplôme Intercantonal de Formateur ou Formatrice d'Adultes) : 5 journées de cours, Université de Neuchâtel, Suisse.

Flora Di Donato est chargée du cours de « Istituzioni di diritto pubblico » à la Faculté de Science de la Formation de l'Université de Salerno. Flora Di Donato est également collaboratrice pour les activités didactiques auprès de la chaire de « Teoria dell'Interpretazione e dell'argomentazione giuridica » de l'Université de Naples « Federico II ».

Ismaël Ghodbane était chargé du cours de « psychologie sociale » pour la formation d'Educatrices de l'Enfance (1ère

année) au semestre d'hiver, et dans celle d'Educatrice de l'Enfance en cours d'emploi (2ème année) au semestre d'été, au centre Pierre Coullery de La Chaux-de-Fonds. Dans ce cadre, Raffaella Rosciano est intervenue avec un exposé sur le *Développement du sentiment d'appartenance chez le petit enfant entre pratiques routinière et rituels*, le 4 décembre 2007.

Tania Zittoun a assuré une formation d'une journée en avril dans le cadre des cours de formation permanente de l'IFFP, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle sous le titre « Transitions: quelles ruptures, quelles ressources? », Lausanne, le 18 avril 2007.

3 Obtention de fonds de recherche

L'Institut de psychologie & éducation a obtenu un financement de deux ans du FNS pour la recherche *Usages des textes philosophiques et littéraires comme ressource symbolique – Socialisation et développement des jeunes personnes à l'école secondaire* ainsi qu'un nouveau projet européen *Minerva*. Il a par ailleurs continué à travailler sur les fonds de recherche européens *ESCALATE* et *KP-Lab* et sur les projets du Campus Virtuel Suisse, *Argumentum* et *Improving Intercultural Communication*. Les informations au sujet de ces projets figurent dans les chapitres suivants du rapport d'activités.

4 Axes de recherche

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

4.1 Argumentation et apprentissage

Depuis quelques années l'Institut de psychologie et éducation a poursuivi ses travaux sur le développement sociocognitif dans les interactions éducatives en examinant le rôle plus spécifique de l'argumentation.

Membres de l'IPE impliqués : Francesco Arcidiacono ; Sara Greco ; Alaric Kohler ; Sheila Padiglia ; Pascale Marro ; Nathalie Muller Mirza ; Jean-François Perret ; Anne-Nelly Perret-Clermont.

Les situations de malentendu en classe de physique

A la suite de son terrain au Gymnase Français de Bienne, Alaric Kohler a continué l'analyse des données de recherche visant à mettre en évidence la co-construction de sens dans l'interaction entre élèves en classe de physique. Son intérêt s'est porté sur la comparaison des raisonnements des élèves avec ceux reportés par Piaget dans ses recherches sur la conception du monde physique chez l'enfant, nourri de l'hypothèse que l'entretien clinique possède des composantes pédagogiques intéressantes. Une analogie entre les types de réponses observées et celles décrites par Piaget dans la littérature a permis de mettre en évidence les progrès dans la réflexion lorsque les élèves interagissent par le biais du logiciel Digalo, construisant ensemble de manière synchrone une même « carte argumentative ». Ces premiers résultats seront complétés par l'analyse des données audio-visuelles l'an prochain.

Nous tenons à remercier vivement Philippe Drompt pour l'accueil de ce travail de recherche dans sa classe, et Farid Bouabbadi pour sa collaboration à la mise en œuvre de la séquence pédagogique expérimentale.

L'argumentation dans la tâche de conservation des liquides

Francesco Arcidiacono, avec l'aide de Nathalie Terrier et de Johann Gillioz, et en collaboration avec Anne-Nelly Perret-Clermont, a récolté des données dans l'école de Les Ponts-de-Martel (classe de 1^{ère} primaire, enseignante Mme Isabelle De Chambrier et classe de 2^{ème} enfantine, enseignante Mme Caroline Cortes), afin d'étudier les effets de contrainte d'une situation d'interrogation piagétienne sur l'argumentation d'enfants de 5-6 ans invités à se prononcer sur la conservation des quantités lors d'opérations de transvasement de sirop». L'IPE remercie Mme Isabelle De Chambrier et Mme Caroline Cortes pour leur accueil.

Argumentation et didactique des sciences (Projet ESCALATE du 6^{ème} Programme-cadre européen).

Le projet ESCALATE a pris fin avec succès, le dernier rapport résumant les activités du projet, notamment les activités neuchâteloises, est disponible en ligne sur le site du projet <http://escalate.org.il/engsite/home/default.asp>

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

Le projet Argumentum s'est terminé et les e-cours sur l'argumentation en éducation seront prochainement en ligne. Sheila Padiglia est actuellement en charge de la traduction des textes en version française. Ce cours jouera un rôle important dans la nouvelle école doctorale « Argupolis » coordonnée par Eddo Rigotti de l'Université de la Suisse Italienne à laquelle l'Institut de psychologie et éducation participera.

4.2 Transmissions de connaissances et pluralité des situations éducatives

L'IPE cherche à rendre compte de la diversité des situations éducatives et de formation. Aujourd'hui, dans nos sociétés

complexes, les personnes ne finissent jamais d'apprendre. Si les situations éducatives formelles – crèche, école, apprentissage, université - sont toujours les lieux d'apprentissage par excellence, la vie quotidienne offre une infinité de situations informelles d'apprentissage. En conséquence, il apparaît aussi que les connaissances qui sont objets de transmission se diversifient...

Membres de l'IPE impliqués : Francesco Arcidiacono ; Ismael Ghodbane ; Marcelo Giglio ; Anne-Nelly Perret-Clermont ; Raffaella Rosciano ; Tania Zittoun

La construction sociale des pratiques de propriété chez l'enfant

Raffaella Rosciano mène dans le cadre de son doctorat la recherche « La construction sociale des pratiques de propriété chez l'enfant ». Elle s'intéresse au développement du sens de la propriété chez l'enfant. Ce travail se situe dans une perspective éducative et sociale du développement pour rendre compte d'avantage du contexte social et éducatif dans lequel et par lequel ces processus émergent et se structurent. La recherche vise l'étude des pratiques quotidiennes du jeune enfant et des pratiques éducatives des adultes dans les familles et les crèches afin 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 et circulation de certains objets, susceptibles d'acquérir le statut d'objet personnel pour l'enfant et d'être définis comme une propriété par les adultes. Des observations ethnographiques ainsi que des vidéos sont récoltées dans les lieux de vie quotidienne des enfants, notamment en famille et en crèche. Cette année a été consacrée à l'analyse des données, des données-vidéo, et à la communication des premiers résultats.

Conversations en famille

Francesco Arcidiacono est intéressé aux processus de socialisation au langage au sein de la famille. En particulier, l'idée de base est qu'à travers la participation aux interactions sociales les enfants deviennent compétents dans leur contexte socioculturel. L'approche suivie se fonde sur l'examen détaillé des interactions verbales entre les enfants et les parents dans le cadre de l'analyse discursive et de la conversation.

Interactions enseignants-élèves et apprentissage créatif de la musique

Marcelo Giglio, enseignant à la HEP-BeJuNe, a terminé l'étude préparatoire pour la mise sur pied et l'observation de scénarios pédagogiques de créativité musicale chez des élèves de 11-12 ans engagés dans des activités d'improvisation et de composition avec leurs enseignants, en contexte scolaire. Cette étude porte sur les conditions qui permettent aux élèves d'améliorer leurs productions musicales créatives et la circulation de leurs connaissances -*aspects cognitifs et sociaux*- durant les différentes phases des séquences didactiques. Nous étudions comment les outils d'enregistrement MP3 permettent de stocker et de partager les réflexions des élèves ainsi que de faciliter la prise de conscience de ce qui se produit chez les enseignants. Cinq sites participent à cette expérience : *San Nicolás et Merlo (Argentine)*, *Uberlandia (Brésil)*, *Victoriaville (Canada)* et *Gorgier (Suisse)*. Une fois accomplie la récolte de données de terrain, Marcelo Giglio a entamé l'analyse de ces données. Cette recherche est associée au projet «KP-Lab» du 6e Programme-Cadre de l'UE.

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 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 a permis de travailler sur les données grâce à l'obtention d'une bourse pour doctorant du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, d'une année (à partir du mois décembre 2007) au Département de Psychologie des Processus de Développement et de Socialisation de l'Université de Rome *La Sapienza* auprès du Prof. Anna Maria Ajello, et de son groupe de recherche sur les apprentissages informels et les transferts de connaissances.

4.3 Transitions

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

Membres de l'IPE impliqués : Alexandra Bugnon; Monica Del Percio ; Yannick d'Ascoli ; Deniz Gyger Gaspoz ; Anne-Nelly Perret-Clermont ; Tania Zittoun

La mobilité internationale chez les adolescents

Deniz Gyger Gaspoz a continué sa thèse sur la mobilité internationale durant l'adolescence. Elle s'est rendue en Turquie et en Inde pour y interviewer des enfants en itinérance géographique (c'est-à-dire qui déménagent dans des pays différents en raison de l'activité professionnelle de leurs parents, environ tous les quatre ans) ainsi que leurs parents.

Etudes de cas de dispositifs de transition

Tania Zittoun s'intéresse aux dispositifs institutionnels susceptibles de favoriser ou d'entraver des processus de transition. Cette année elle a fini l'accompagnement d'un projet de recherche sur les transitions ayant lieu à la FOVAHM, la fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales, et elle a encadré le mémoire de Jenny Ros (UNIL) sur le CHARTEM, un dispositif passerelle pour les jeunes en échec à la fin de l'école obligatoire.

Monica Del Percio a commencé cette année son projet de thèse. Elle s'intéresse aux dispositifs passerelles qui favorisent le passage de l'école obligatoire à la formation certifiante de jeunes à risque d'exclusion socioprofessionnelle. En particulier, elle est intéressée aux processus à travers lesquels les jeunes arrivent à prendre conscience de leur identité, des leurs désirs et atouts afin de les soutenir dans leurs efforts pour formuler des projets d'avenir.

Apprentissage dans des contextes pédagogiques de transfert de connaissances

Alexandra Bugnon est actuellement au commencement de son projet de thèse. Elle travaille à l'élaboration de son sujet qui devrait porter sur les questions de la transition et du transfert

des connaissances de l'apprentissage formel au savoir situé (et vice-versa) dans différents contextes de formation professionnelle. Elle s'intéresse principalement aux dispositifs pédagogiques en alternance et de boundary-crossing. Sa thèse se trouve également liée à sa participation au projet européen KP-Lab dont le but est d'étudier les pratiques de création, de partage et de diffusion des connaissances, les rapports entre formation théorique et stages, et sur l'impact des TIC sur ces pratiques

Transitions dans les trajectoires de vie

Tania Zittoun a poursuivi son travail sur les « War diaries », des journaux intimes écrits par des jeunes femmes anglaises durant la 2^{ème} Guerre Mondiale, pour approfondir la compréhension des enjeux des transitions dans les vies des personnes, en particulier lorsque les cadres sociaux sont eux aussi en évolution.

4.4 Médiations symboliques de la pensée

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

Membres de l'IPE impliqués : Christophe Matthey ; Sheila Padiglia ; Tania Zittoun

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

L'adolescence et la jeunesse sont souvent des périodes durant lesquelles les personnes remettent en question leur identité, leur passé et leur futur, et leurs relations aux autres et au monde. Parfois, des romans, des chansons, des films ou des pièces de théâtre peuvent les aider à réfléchir aux questions qui

se posent à elles. Nous appelons « ressources symboliques » des objets culturels utilisés de cette manière. A l'école, les cours de philosophie et de littérature les exposent notamment à des textes qui peuvent être pertinents pour les questions que de jeunes personnes se posent. Le but de cette recherche est d'examiner si, et à quelles conditions, les personnes peuvent utiliser les textes philosophiques et littéraires rencontrés en classe comme ressources symboliques. Cette recherche est menée en collaboration avec la prof. Michèle Grossen de l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne. Les collaborateurs scientifiques de ce projet sont Christophe Matthey et Sheila Padiglia à Neuchâtel, et Olivia Lempen à Lausanne. Cette année a été dédiée à la récolte des données auprès des participants et écoles.

Imaginaire et science

Sheila Padiglia effectue son doctorat sur l'imaginaire dans l'enseignement des sciences. Cette année a été consacrée au dépôt du sujet.

4.5 Médiations techniques des interactions

Depuis que l'on a cessé de considérer que les apprenants étaient des penseurs isolés pour mieux tenir compte de leur environnement, le rôle des outils et des techniques apparaît comme de plus en plus fondamental. L'IPE s'intéresse à la manière dont les outils techniques et les nouvelles technologies modifient les interactions humaines et la pensée en général. C'est notamment l'objet des projets européens Minerva, Kp-Lab et ESCALATE.

Membres de l'IPE impliqués : Alexandra Bugnon ; Flora Di Donato ; Denis Gyger Gaspoz ; Nathalie Muller Mirza ; Sheila Padiglia ; Sophie Lambolez ; Elvis Mazzoni ; Jean-François Perret ; Anne-Nelly Perret-Clermont.

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

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

Réseaux sociaux et construction des connaissances en modalité e-learning

Dans le cadre de leurs activités de *Coordination e-learning* au sein de l'Université de Neuchâtel, Jean-François Perret et Elvis Mazzone sont partenaires d'un projet européen qui vise à identifier les conditions dans lesquelles l'utilisation des technologies de la communication favorise une dynamique de construction de connaissances chez les étudiants. Le projet s'inscrit dans le cadre du Programme Socrates/Minerva de l'UE, il est coordonné par le Département des sciences de l'éducation de l'Université de Bologne. La *Coordination e-learning* est partenaire du projet, avec le

soutien financier du Secrétariat d'Etat à l'Éducation et à la Recherche.

Interactions à distance

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

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

Droit et interactions sociales

Flora Di Donato vient de publier sa thèse de doctorat en Droit réalisée en cotutelle entre l'Université de Naples Federico II et l'Université de Neuchâtel sous la direction des professeurs Angelo Abignente et Pascal Mahon. L'ouvrage intitulée « La costruzione giudiziaria del fatto. Il ruolo della narrazione nel processo » est parue en Italie avec la préface de Vincenzo Ferrari auprès de la maison d'édition FrancoAngeli. A partir de l'analyse d'un certain nombre de cas judiciaires, le travail montre l'apport narratif du client, de l'avocat et du juge à la

construction du «cas d'espèce» dans le contexte du procès. En particulier la recherche montre le rôle « actif » du client dans la relation avec l'avocat. Cette dernière point fera l'objet des développements futurs du travail de recherche.

NTIC et formation

Elvis Mazzoni prend part aux projets suivants :

- *Co-évolution homme-technologies, en particulier l'évolution des artefacts web et les changements demandés aux activités humaines ;*
- *Interactionnisme structurel appliqué aux communautés et groupes virtuels ;*
- *Les artefacts web 2.0 pour l'éducation et la formation : l'importance des réseaux sociaux.*

Outils pédagogiques et handicap

Geneviève Petitpierre travaille avec Manon Masse, requérante principale (Haute Ecole Spécialisée, HES-S2 et Institut d'Etudes Sociales, Genève - ies-GE) sur le thème « Un outil pédagogique pour l'analyse des représentations de la maltraitance et sa prévention: recherche-action en institutions pour personnes handicapées mentales adultes », financé dans le cadre des projets DORE du FNS.

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

La diversité des situations de formation et des processus de développement des personnes demande que l'on questionne constamment les cadres théoriques avec lesquels on les aborde. Elle demande aussi que l'on réfléchisse toujours à l'adéquation entre méthodes, outils et travaux. L'IPE poursuit

parallèlement a ses travaux une recherche métaréflexive sur la nature des connaissances produites.

5 Participation à des rencontres scientifiques et écoles doctorales

Alexandra Bugnon était présente à l'Assemblée générale du projet européen KP-Lab à Utrecht du 25 au 28 février et a participé aux différents groupes de travail.

Heinz Gilomen a participé au *Hearing konzeptionelle Grundlagen - Deutschschweizer Lehrplan* à Lucerne, 30 octobre 2007. Il a également pris part au colloque en l'honneur des 80 ans de Jean Cardinet : *Méthodologie de la mesure et évaluation des élèves : où en est-on aujourd'hui ?* Neuchâtel, 14-15 janvier 2008.

Jean-Pierre Gindroz a participé à la Journée de réflexion sur le devenir de la formation professionnelle en Suisse organisée conjointement par la CSFP (Conférence suisse des offices de la formation professionnelle) et la CSD (Conférence suisse des directrices et directeurs d'écoles professionnelles) à Soleure le 2 novembre 2007

Alaric Kohler et Raffaella Rosciano se sont informés lors des Journées VISA à Lyon (12-13.12.2007) sur les méthodologies de recherche utilisant l'outil vidéo, et ont transmis leurs connaissances aux membres de l'Institut lors d'un séminaire dédié à cette question.

Alaric Kohler a participé du 28 janvier au 1er février 2008 à la 8th International School on Educational Research, à Jyväskylä en Finlande.

Anne-Nelly Perret-Clermont a contribué à l'organisation et participé au Séminaire CUSO du 3^e cycle romand en sciences de l'Education, Vevey, du 24 au 26 octobre 2007 et contribué à la table ronde finale « L'analyse du travail dans son articulation avec une visée de formation des adultes ».

Anne-Nelly Perret-Clermont et Jean-François Perret ont pris part à l'Assemblée Générale & PMB meeting du projet européen KpLAB à Budapest, du 3 au 5 septembre 2007.

Anne-Nelly Perret-Clermont et Alexandra Bugnon ont participé à un workshop du projet européen KP-Lab (6^e programme cadre) à Oslo, les 16 et 17 janvier 2008.

Anne-Nelly Perret-Clermont a participé à l'International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2008), du 23 au 28 juin à Utrecht, Pays-Bas.

Jean-François Perret a participé comme discutant au Séminaire romand de 3^{ème} cycle en Sciences de l'éducation, consacré au thème : *La place du travail dans la formation des adultes*. Veysonnaz, 24-26 octobre 2007.

Jean-François Perret a participé à la journée de l'Ecole doctorale en Sciences de l'éducation (EDSE) du 30 mai 2008 à Genève. Invité comme discutant des thèses de doctorat en cours, dans le domaine : *Technologie de l'information et e-learning*.

Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret, Yannick d'Ascoli, Monica Del Percio, Johann Gilloz, Nadia Lutz et Tania Zittoun ont participé au 5th *International Dialogical Self Conference*, Cambridge (UK) 24-29 août. Monica Del Percio et Johann Gillioz, assistant à l'IPE et Nadia Lutz et Yannick d'Ascoli, assistants étudiants, ont assuré la permanence auprès d'un stand de livre pour les participants du congrès.

6 Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Arcidiacono, F. *Un approccio multi-metodo per lo studio della vita quotidiana*. Faculté de Psychologie de l'Université de Rome "La Sapienza" (Italie), 27 septembre 2007.

Arcidiacono, F. *Etude multidimensionnelle de la vie quotidienne: analyses qualitatives des interactions en famille*. Journée

d'études "L'ordre de l'interaction" Université de Lausanne, 2 avril 2008.

Arcidiacono, F. *Social interaction in children: argumentation in context*. Department of Education Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (Russie), 23 avril 2008.

Arcidiacono, F. & Monaco, C. *Parents' educational representations and discursive practices*. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction - Budapest (Hongrie), 1^{er} septembre 2007.

Béziau, J.-Y. *Imagination and Possibility*. 13th LMPS – Logic, Methodology and Philosophy of Sciences, Beijing, Chine, 8-15 août 2007.

Béziau, J.-Y. *Universal Logic and Modern Logic*. UNILOG'07 – 2nd World Congress and School on Universal Logic, Xi'an, Chine, 16-22 août 2007.

Béziau, J.-Y. « *Identity in Propositional logic* ». *Identification problems in unusual contexts* (non-classical logics and / or set theories. Bruxelles, Belgique, 6 décembre 2007.

Béziau, J.-Y. « *Identity, Logic and Structure* ». *Identity and Structure*, Bruxelles, Belgique, 7-8 décembre 2007.

Béziau, J.-Y. « *Logique et Imagination* ». *Imagination*, Congrès Interdisciplinaire. Neuchâtel, Suisse, 17-18 décembre 2007.

Béziau, J.-Y. « *From Formal Logic to Universal Logic* ». XV EBL - 15th Brazilian Meeting on Logic XIV SLAM, 14th Latin-American Symposium on Mathematical Logic Paraty, Brésil, 11-17 mai 2008.

Béziau, J.-Y. « *The structure of truth-values* ». International Workshop on Truth Values, Dresden, Allemagne, 29 mai-1er juin 2008.

- Béziau, J.-Y. « *Extensions of the square of opposition and their applications* ». ECAP08 - 6th European Conference on Computing and Philosophy, Montpellier, France, 16-18 juin 2008.
- Béziau, J.-Y. « *What is a possible world?* ». Workshop with Saul Kripke, Neuchâtel, Suisse, 5 juin 2008.
- Béziau, J.-Y. « *The Logic of Imagination* ». AAP 2008 – Annual Congress of the Australasian Association of Philosophy, Melbourne, Australie, 6-11 juillet 2008.
- Béziau, J.-Y. « *The World of Paraconsistency* » WCP4 – Fourth World Congress on Paraconsistency, Melbourne, Australie, 13-18 juillet 2008.
- Béziau, J.-Y. « *Universal Kripke Structures* ». Instituto Superior Tecnico, Département de Mathématiques, 14 septembre 2007, Lisbonne, Portugal
- Béziau, J.-Y. *Introduction to Universal Logic*. (mini cours 5 h) Second Indian Winter School on Logic, 14-26 janvier 2008, Kanpur, Inde
- Béziau, J.-Y. « *Universal Logic: Towards a general theory of logics* », Institut de Mathématiques Département de Sciences Théoriques, 31 janvier 2008, Chennai, Inde.
- Béziau, J.-Y. « *Universal Logic: Towards a general theory of logics* » Indian Institute of Technology Département d'Informatique, 7 février 2008, Mumbai, Inde
- Béziau, J.-Y. « *Universal Logic and the Foundations of Science* », Tata Institute of Fundamental Research, Département d'Informatique, 8 février 2008, Mumbai, Inde
- Béziau, J.-Y. « *Universal Logic and Modern Logic* », Indian Institute of Technology, Département de Philosophie, 12 février 2008, Mumbai, Inde
- Béziau, J.-Y. « *Universal Logic and Modern Logic* », Université de Buffalo, Département de Philosophie, 10 avril 2008, Buffalo, USA
- Béziau, J.-Y. « *Universal Logic: Towards a general theory of logics* », City University of New York (CUNY), Graduate Center, 14 avril 2008, New York, USA
- Béziau, J.-Y. « *New Perspective on the Square of Opposition* » Département de Philosophie, 27 mai 2008, Francfort, Allemagne
- Béziau, J.-Y. « *What is a possible world?* », Département d'Informatique, 3 juin 2008, Tübingen, Allemagne
- Di Donato, F. (2008). *La costruzione della decisione giudiziaria sul fatto: un modello interdisciplinare di analisi*. Communication au workshop "Decision Making. An interdisciplinary approach", Université de Salerne, 23 janvier 2008.
- Di Donato, F. (2008). *La construction judiciaire du fait dans le «procès». Un modèle d'analyse interdisciplinaire*. Exposé auprès d'un Colloque de recherche de l'Institut de Psychologie et Education de l'Université de Neuchâtel, 22 mai 2008.
- Di Donato, F. (2008). *Client-lawyer cooperation in the construction of the case*. Communication au Congrès Annuel de l'International Sociological Association, Research Committee on Sociology of Law, sur le thème Law and Justice in the Risk Society, 9-12 juillet 2008.
- Fabbrini, C., Gaffuri, P., Mazzoni, E. *Come l'interfaccia dei Web Forum influisce sull'interazione di una comunità virtuale*. Communication à la journée Nuove Tecnologie per la Psicologia & Psicologia per le Nuove Tecnologie, Université de Parma, 24 mars 2007.

- Ghodbane, I. *Le attività nella sfera della musica elettronica dal punto di vista della psicologia sociale dell'apprendimento*. Présentation au Département de Psychologie des processus de développement et socialisation de l'Université de Rome « La Sapienza », 28 février 2008.
- Giglio, M. *Contexte da educação musical nos países de língua francesa (Canadá, França, Suíça): estudos comparativos*. Conférence au 4ta Semana acadêmica: UFU na contemporanidade, Université Fédérale d'Uberlândia, (Brésil), 1-5 octobre 2007.
- Giglio, M. ; Schertenleib, G.-A. et Jaccard, S. *Créativité musicale et enregistrement des réflexions des élèves*. Poster au Colloque des HEP et institutions assimilées: La recherche dans les HEP, bilan scientifique – bilan institutionnel, Fribourg (CH), 25 avril 2008.
- Giglio, M., Schertenleib, G.-A. & Jaccard, S. *Musical improvisation and discussions among secondary school pupils: expanding the samples*. Communication au 28th ISME World Conference, International Society for Music Education, Bologne (Italie), 20-25 juillet 2008.
- Gilomen, H. *Learning for What? Key Competencies for Today's Societies*. A contribution at the Conference of the Working Group Leo Tech Alter, Berlin, 27-29 septembre 2007.
- Gilomen H. *Die Gewinnung quantitativer Daten und der Informationswert statistischer Unterlagen*. Contribution dans le cadre du « Weiterbildungsprogramm für Archiv- und Informationswissenschaften » de l'Université de Berne, 2 novembre 2007.
- Kohler, A. *Argumentation et simulation en classe de physique : leçons apprises du terrain* Poster présenté aux Journées VISA, Lyon, 12-13 décembre 2007.
- Kohler, A. *Overcoming preconceptions in physics learning : ICT tools, peer-to-peer discussion and inquiry based setting*. Communication presented in the 8th International School on Educational Research, Jyväskylä (Finlande), 30th January 2008.
- Kohler, A. *Qualitative reasoning in physics : use of inquiry, ICT-tools and social interactions*. Poster presented in the XXIX International Congress of Psychology, Berlin, 21-25th July 2008.
- Kohler, A. & Perret-Clermont, A.-N. (2008). *Are naïves models of causality interfering with learning in physics classroom?* Poster presented in the 20th Biennial ISSBD Conference, Würzburg, Allemagne, 14-18th July 2008.
- Masse, M. & Petitpierre, G. *Recherche-intervention sur la prévention des abus et de la maltraitance en milieu institutionnel qui accueille des personnes ayant des incapacités intellectuelles*. Communication présentée lors du 21e Congrès mondial de Réhabilitation International (Québec, 25-28. août 2008)
- Mazzoni, E. *Reti sociali ... in rete. Dal web tracking all'analisi di partecipazione e rendimento in gruppi collaborativi in rete: il Cliques Participation Index*. Invited speaker at Workshop "Analisi delle Reti Sociali: per conoscere uno strumento, uno strumento per conoscere". University of Salerno, 30 novembre 2007.
- Mazzoni, E., Fabbrini, C. *Gruppi che collaborano in rete: uno studio esplorativo sull'efficacia di due differenti interfacce di visualizzazione del web forum di moodle*. Communication au Congrès National AIP - Section de Psychologie Sociale, Université de Bologne (siège de Cesena), 24-26 septembre 2007.
- Mazzoni, E., Gaffuri, P., Selleri, P. *Dai learning object ai learning artifact: realta' o utopia?*. Communication au

- Ilème Congrès Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia – Didattica e integrazione del sapere psicologico, Università de Padova, 02-03 février 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*. The XIIIth European Congress of Work and Organizational Psychology. May 9-12, 2007, Stockholm, Sweden.
- Mazzoni, E., Selleri, P., Gaffuri, P. *Efficacia dei learnig object per la didattica in ambito universitario: l'esperienza del "laboratorio di informatica 2 - elementi di statistica"*. Communication au congrès DIDAMATICA 2007, Université de Bologne (siège de Cesena), 10-12 mai 2007.
- Muller Mirza, N. *Culture, artifacts and development : what does technology transform in the pedagogical activity ?* Communication dans le cadre de ISCAR (International Society for Culture and Activity Research), symposium organisé par C. Moro (Université de Lausanne), « Learning in Context », vs « Disciplinary-based Didactics » Two Ways to Approach Cultural Development, San Diego, Septembre 2008.
- Muller Mira, N. & Perret-Clermont, A.-N. *Theory informed design and expanding learning in students, teachers and researchers: Lessons learned from case studies in the teaching of argumentation*. Communication dans le cadre de ISCAR (International Society for Culture and Activity Research), San Diego, Septembre 2008.
- Muller Mirza, N. *Processus psychosociaux de l'argumentation en situation d'apprentissage: résultats d'analyses*. Communication présentée dans le cadre du groupe Psychologie sociale, invitée par le professeur F. Butera, Université de Lausanne, mai 2008.
- Muller Mirza, N. *Analyse de discussions de groupes médiatisées par un logiciel argumentatif, en situation d'apprentissage*. Communication présentée dans le cadre de l'Atelier de recherche « Discussions de groupe : Approches méthodologiques et perspectives théoriques », organisé par N. Muller Mirza (Université de Lausanne), M. Grossen (Université de Lausanne) & F. Audigier (Université de Genève), 9 mai 2008, Université de Lausanne.
- Muller Mirza, N. *Une approche socio-culturelle de l'argumentation. La métaphore poétique d'Argupolis.ch*. Exposé dans le cadre du Groupe de Travail sur les Interactions, organisé par prof. M. Grossen, Université de Lausanne, 31 octobre 2007.
- Muller Mirza, N. *Aspects psychoculturels de l'argumentation en situation d'apprentissage*. Communication présentée dans le cadre du mini-colloque « Interagir, argumenter et apprendre », EDSE (Ecole doctorale en sciences de l'éducation), Université de Neuchâtel, 1er février 2008.
- Muller Mirza, N. *Les enjeux éducatifs d'activités argumentatives ; leçons apprises d'une série de recherches*. Communication présentée dans le cadre du mini-colloque « Interagir, argumenter et apprendre », EDSE (Ecole doctorale en sciences de l'éducation), Université de Neuchâtel, 1er février 2008.
- Padiglia, S. *Découvrir une planète et réveiller l'imaginaire cosmique*. Communication au colloque interdisciplinaire ImaginationN, Université de Neuchâtel, 17-18 décembre.
- Perret-Clermont, A.-N. *Experience with European research*. Communication à la séance d'information sur le 7^e

- Programme-cadre de l'Union Européenne, organisée par Euresearch, à l'Université de Neuchâtel le 22 mai 2008.
- Perret-Clermont, A.-N. Participation à la table-ronde *Activité humaine et conceptualisation* en l'honneur de Gérard Vergnaud, organisée par l'Association pour la Recherche sur le Développement des Compétences de l'Université de Paris 8, à la Sorbonne, Paris, le 25 mars 2008.
- Perret-Clermont, A.-N. Baucal, A. & Perret, J.-F. *From epistemic subject to socio-historically situated human being: open questions around competence and context*. Communication at the Symposium in honour of Roger Säljö, University of Göteborg (Suède), 18 mai 2008.
- Perret-Clermont, A.N.» *What is it that develops differently? In who's eyes is it different?*» Communication au symposium invité Diversity and Child Development au congrès de l'ISCAR (International Society for Culture and Activity Research) San Diego, 8-13 septembre 2008
- Petitpierre, G. *Comprendre et prévenir la maltraitance : interactions et transitions*. Communication présentée lors du 5^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée, *Transitions-Systèmes-Politiques* (Berne, 3-5.9.2007).
- Petitpierre, G. *Penser l'accompagnement éducatif des enfants polyhandicapés*. Conférence plénière présentée lors du Colloque du Réseau Girondin Petite Enfance (Département de Psychologie, Université Victor Segalen) «Compétences, apprentissages et développement: un autre regard sur le handicap» (Bordeaux, 20-21.09.2007) sur invitation de Martine Jardiné et Bruno Quintar.
- Petitpierre, G. *Le dialogue tonique: creuset développemental de la proximité et de la distance à l'environnement*. Communication présentée au Séminaire interdisciplinaire PHITECO (Philosophie, Technologie, Cognition). Université de Technologie Compiègne UTC, (Département de Technologie et Sciences de l'homme) «Tangible, intangible, contact» (Compiègne, 28-31.01.2008) sur invitation d'Olivier Gapenne.
- Rosciano, R *Le sentiment de possession chez le petit enfant dans les pratiques éducatives en crèche*. Rapport de recherche en cours pour l'équipe éducative de l'EVE, secteur universitaire Baud-Bovy, Genève, 16 février 2008.
- Rosciano, R. *Méthodes mixtes pour l'analyse des pratiques de propriété chez les petits enfants en crèche*. Poster présenté au séminaire " Journées VISA ", Lyon, 10 décembre 2007.
- Rosciano, R. Iannaccone A. & Ghodbane, I. « *Il mestiere di matricola* ». *Una ricerca comparata. Processi simili in contesti diversi*. Communication au Congrès International « Comparazione tra sistemi educativi europei ». Salerne, 15-16 mai 2008.
- Selleri, P., Carugati, F., Gaffuri, P., Mazzoni, E., Matteucci, M.C., Tomasetto, C. *E-learning et formation des adultes: l'indispensable relation entre décisions formatives et choix didactiques*. Communication au Congrès EUTIC, Athènes, 2007.
- Zittoun, T. Apprendre par la bande. Table ronde. « La place du travail dans la formation des adultes », *Formation de 3ème cycle CUSO*, Veysonnaz (Octobre).
- Zittoun, T. *From Anna Karenine to Dumbo. Symbolic resources in development*. Colloque de recherche du département de psychologie, Université de Fribourg, 28 novembre 2007.
- Zittoun, T. *Imaginer, pour de vrai*. Colloque interdisciplinaire sur l'imaginaire, Université de Neuchâtel, 17-18 décembre 2007.

Zittoun, T. *Literary and philosophical texts as symbolic resources: an ongoing project*. Conférence de clôture du congrès de la Société Suisse des étudiants de psychologie. *Psyk'08*, Vaumarcus, 9 Mars.

Zittoun, T. *A fight with an Angel*. Communication for the Interactive symposium organised by Livia Mathias Simão, 5th Dialogical Self Conference, Cambridge, 25-29 août 2008.

Zittoun, T. & Grossen, M. *Uses of literature and philosophy as symbolic resources in the upper secondary school*. Presentation at the special interest group "Social interaction in learning and instruction", European Association for Research in Learning and Instruction, Göteborg, 19-21 mai 2008.

Zittoun, T & Perret-Clermont, A.-N. Elements for a life-course transition analysis, *Mini-Colloque organisé autour de la visite de S. Billett*, Université de Genève, 2 novembre 2007.

Zittoun, T., Ros, J. & Jorgensen, L. *Transitions à la Fovahm*. Présentation d'un rapport de recherche. FOVAHM, Fondation Valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales, Saxon, 27 Février 2008.

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

7.1 Publications internes à l'Université

Arcidiacono, F. & Pontecorvo, C. (2008). An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities. *Cahiers de Psychologie*, 43, (pp.43-56)

Arcidiacono, F. (2008). Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les

conversations à table. *Cahiers de Psychologie*, 43, (pp. 33-41)

Rijsman, J. B., (2007). Social comparison as social construction. Theory and illustration. *Dossier de psychologie et éducation*, 63.

Rosciano, R. (2008) Le partage des jouets en crèche: une question de propriété? *Cahiers de Psychologie* 43, (pp. 17-32)

7.2 Publications externes à l'Université

Livres

Béziau, J.-Y. Carnielli, W. A. & Gabbay, D.M. (Eds.). (2007). *Handbook of Paraconsistency*, London: King's College.

Béziau, J.-Y. & Costa-Leite, A. (Eds.). (2007). *Perspectives on Universal Logic*, Monza: Polimetrica.

Di Donato, F. (2008). *La costruzione giudiziaria del fatto. Il ruolo della narrazione nel "processo"*. Préface de Vincenzo Ferrari, (pp. 219). Italia: Franco Angeli.

Perret-Clermont, A.-N., & Barrelet, J.-M. (Eds.). (2007). *Jean Piaget and Neuchâtel* (Traduction en anglais de Piaget et Neuchâtel, Payot, 1996). Hove and New York: Psychology Press.

Chapitres de livres

Grion, V., Varisco, B.M., Luchi, F., Raineri, M.S., Mazzoni, E. (2008). Building and sharing teacher professional identity in virtual communities. In B.M. Varisco (Ed.) *Psychological, pedagogical and sociological models for learning and assessment in virtual communities* (pp. 93-144). Milano: Polimetrica.

- 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* (pp. 383-413). Franco Angeli Edizioni.
- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Dynamiques interactives, apprentissages et médiations : analyses de constructions de sens autour d'un outil pour argumenter. In L. Filliétaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: de Boeck (Collection Raisons Educatives).
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa, (Eds). *Cambridge handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2007). Processes of interiority. In L. Simão & J. Valsiner (Eds). *Otherness in Question: Development of the Self* (pp. 187-214) *Advances in Cultural Psychology: Constructing Development*. Greenwich (CT): InfoAge.
- Zittoun, T. (2008). Janet's emotions in the whole of human conduct. In R. Diriwaechter & J. Valsiner (Eds.). *Striving for the whole: creating theoretical synthesis* (pp. 192-228). Piscataway (NJ): Transaction publishers.
- Zittoun, T., Cornish, F., Gillespie, & Aveling, E. -L. (2008). Using social knowledge: A case study of a diarist's meaning making during World War II. In W. Wagner, T. Sugiman & K. Gergen (Eds.). *Meaning in Action: Constructions, Narratives and Representations* (pp.163-179). New York: Springer.

Articles dans revues à comité de lecture

- Arcidiacono, F. & De Gregorio, E. (2008). Methodological thinking in psychology: starting from mixed methods.

International Journal of Multiple Research Approaches, II (1), 118-126.

- Arcidiacono, F. & Nicolini, M. (2007). Uno studio esplorativo sulle reti sociali delle famiglie italiane in una prospettiva multidisciplinare. *Rivista di Studi Familiari*, 2, 167-184.
- Arcidiacono, F. & Pontecorvo, C. (2007). La co-costruzione del turno dei bambini autistici. Interventi dei genitori e dei fratelli nelle conversazioni familiari a tavola. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 7(3), 81-95.
- Arcidiacono, F. (2007). L'osservazione dei "rientri a casa": studio etnografico della vita quotidiana in famiglia. *Rassegna di Psicologia*, 14(2), 155-174.
- Arcidiacono, F. (2007). Studying the practice of cooperation and collaboration within an international research project on the everyday lives of families. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, (41)2, 139-153.
- Béziau, J. Y. (2007). Review of G.Brady, *From Peirce to Skolem – A neglected chapter in the history of logic*, *The Review of Modern Logic*, 11, 155-161.
- Cornish, F. Zittoun, T. & Gillespie, A. (2007). A cultural psychological reflection on collaborative research. Conference Essay: ESF Exploratory Workshop on Collaborative Case Studies for a European Cultural Psychology. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(3): Art. 21, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-21-e.htm>.
- Cornish, F., Gillespie, A., Zittoun, T. & Baucal, A. (2007). Editorial introduction, *International Journal for Psychological and Behavioral Science*, 41(2), 121-123.
- De Gregorio, E. & Arcidiacono, F. (2008). Computer-assisted analysis in social sciences: A unique strategy to carry on

- mixed and blended research? *International Journal of Multiple Research Approaches*, 2(1), 31-35.
- Giglio, M. (2007). Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire. *Revue Recherche en éducation musicale*. Université Laval, 26, 195-207, Retrieved November 2007, http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM26_Giglio.pdf
- Gillespie, A., Cornish, F., Aveling, E.-L., & Zittoun, T. (2008). Living with war: Community resources, self-dialogues and psychological adaptation to World War II. *Journal of Community Psychology*, 36(1), 35-52.
- Hviid, P. & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education, *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 121-130.
- Mazzoni, E. (2007). Dalle azioni collettive alla qualità del rendimento: analisi strutturale di gruppi in formazione che collaborano in rete. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 9 (1), 99-118.
- Muller Mirza, N., Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N., & de Pietro, J.-F. (2007). Using graphical tools in a phased activity for enhancing dialogical skills: An example with Digalo. *Computer-supported Collaborative learning*, 2, 247-272.
- Perret-Clermont, A.-N. (2006). Comments on Rigotti & Rocci. *Studies in Communication Sciences*, 6(2), 181-188.
- Petitpierre, G., Wolf, D., Adler, J., Benz, M., Dietrich, A. (2007). The integration of education and care given to children with profound multiple disabilities in Switzerland. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 141-151.
- Petitpierre-Jost, G. (2007). Préparer la scolarisation du jeune élève non voyant à l'école maternelle. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Hors série no 3, 75-90.
- Probst, I., Grossen, M., & Perret, J.-F. (2007). De la conception à la pratique : configuration et reconfiguration d'un dispositif de formation des enseignants aux technologies de l'information et de la communication. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 29(3), 453-472.
- Schwarz, B., Perret-Clermont, A. N., Trognon, A., & Marro, P. (2008). Emergent learning in successive activities: Learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics & Cognition*, 16(1), 57-87.
- 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*, 1, 111-121.
- Tartas, V. & Muller Mirza, N. (2007). Rethinking collaborative learning through participation in an interdisciplinary research project: Tensions and negotiations as key points in knowledge production, *International Journal for Psychological and Behavioral Science*, 41(2), 154-168
- Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 15(2), 193-211.
- Zittoun, T. (2008). Development through transitions, *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.
- Zittoun, T., Baucal, A. Cornish, F. & Gillespie, A. (2007). Collaborative research, knowledge and emergence, *International Journal for Psychological and Behavioral Science*, 41(2), 208-217.
- Zittoun, T., Gillespie, A., Cornish, F., & Psaltis, C. (2007). The metaphor of the triangle in theories of human development. *Human Development*, 50, 208-229.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2007) Quando a cultura é considerada nas pesquisas em

psicologia do desenvolvimento, *Educar em Revista*, 30, 65-76.

Autres

Arcidiacono, F. & Pontecorvo, C. (2007). Socializzazione in famiglia: l'argomentazione a tavola. *Argumentum - Campus Virtuel Suisse* (www.argumentum.ch).

Arcidiacono, F. & Monaco, C. (2007). Parents' educational representations and discursive practices. In AA.VV. *Developing potentials for learning. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction. Abstracts*. (pp. 802-803), Budapest: EARLI.

Damsa, C., Jadin, T., Karlgren, K., Kosonen, K., Pardijs, M., Richter, C., Padiglia, S., Sternlich, O., Zöserl, E. (2007). *Summary of research on KP-Lab courses and technology in education, D8.2*. IST-27490 (IP): KP-Lab – Knowledge Practice Laboratory. http://www.kp-lab.org/publications/public-deliverables/documents-of-the-public-deliverables/KP-Lab_D8-2-Public.pdf

De Groot, R., Dorner, H., Karpati, A., Lund, A. Major, E. Moen, A. Muller Mirza, N., Padiglia, S., Perret-Clermont, A.-N., Schrire, S., Sins, P., Ulander, G. (2007). *A Collective Case Library about pedagogical models and related practices, D9.2*. . IST-27490 (IP): KP-Lab – Knowledge Practice Laboratory. http://www.kp-lab.org/publications/public-deliverables/documents-of-the-public-deliverables/KP-Lab_D9-2-Public.pdf

Di Donato, F., (2008). *L'argomentazione come narrazione nella costruzione della realtà giudiziaria: profili di interdipendenza tra le storie di clienti, avvocati e giudice*. www.argumentum.ch.

Di Donato, F., (2007). Recension de O.G., Chase, (2005). *Law, Culture and Ritual*, preface de Jerome Bruner. New York e London: New York University Press. In *Sociologia del diritto*, 34(2), 191-3.

Di Donato, F., (2007). Recension de M.P. Mittica, (2006). *Raccontando il possibile. Eschilo e le narrazioni giuridiche*, preface de Eligio Resta, pp. 173. Italia: Giuffré. In *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 84(3), 492-495.

Di Donato, F., (2008). Recension de Edwige Rude-Antoine (dir.), *Le procès. Enjeu de droit, enjeu de vérité*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 406. In *Sociologia del Diritto*, 35(1), 205-8.

Ghodbane, I. (2007). Elektronische Musik: Eine Chance zur Eingliederung. *Panorama*, 6, 29-30.

Ghodbane, I. (2007). Musique électronique: une insertion professionnelle. *Panorama*, 6, 27-28.

Giglio, M. (2007). Vers une musique ludique, créative et réflexive au préscolaire : entre expériences et recherches. *Revue de l'éducation musicale du Québec*, FAMEQ, 22(1), 40-43.

Giglio, M. (2008). Productions et réflexions partagées entre élèves: quelques avantages de l'hétérogénéité. *Enjeux pédagogiques*, 8, 34-35.

Muller Mirza N. (2008). « Les Indiens ont-ils une âme ? » Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. *Cahiers de psychologie et éducation (Université de Neuchâtel)*, 43, 7-16.

Muller Mirza, N.; Perret, J.-F.; Häusermann, G.; Pochon, L.-O.; Kohler, A.; Tateo, L. & Iannaccone A. & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Chapter 8: Description of the experimentations in Switzerland & Italy. In Schwarz, B. &

Perret-Clermont, A.-N. (Eds.), *ESCALATE's White Book on Argumentation- and Enquiry-Based Science Learning*, (pp. 217-262). Hebrew University, School of Education & Université de Neuchâtel.

<http://www.escalate.org.il/engsite/home/default.asp>

Rosciano, R. (2008) «Méthodes mixtes pour l'analyse des pratiques de propriété chez les petits enfants en crèche. De l'observation sur le terrain à l'élaboration de catégories pour l'analyse des vidéos» from <http://www.visa.inrp.fr/visa/presentations/seminaire/visa2007/posters>

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

Schwarz, B., Padiglia, S. & Perret-Clermont, A.N. (2008). Reflections and recommendations. In *D5.1: ESCALATE's White Book on Argumentation- and Enquiry-Based Science-Learning*.

<http://www.escalate.org.il/engsite/home/default.asp>

Zittoun, T. (2007). Review symposium: Symbolic resources in dialogue, dialogical symbolic resources. *Culture & Psychology*, 13(3), 365-376.

Zittoun, T. (2008). Trust and distrust: sociocultural perspectives. *Teachers College Record*, Date Published: April 16, 2008. <http://www.tcrecord.org> ID Number: 15213, Date Accessed: 4/26/2008 3:40:10 AM.

8 Soutenances

8.1 Soutenances de mémoires

Deux mémoires de licence ont été soutenus à l'IPE en 07-08 et co-dirigés par Anne-Nelly Perret-Clermont, l'un dirigé par Mme Christiane Perregaux :

- Marie Brüning, « Quelle intégration d'un projet de scolarisation dans un village Peuhl du Burkina Faso ? Le cas des écoles du berger et de la bergère ». Mémoire en sciences de l'éducation, février 2008.

L'autre par Mme Nathalie Miller Mirza :

- Fabienne Bonvin, « Argumentation et apprentissage en sciences à l'école primaire. Elèves et enseignants face à une séquence pédagogique argumentative », juin 2008.

Francesco Arcidiacono a dirigé trois mémoires à l'Università la Sapienza de Rome :

- Letizia D'Onfrio, «Etnografia della vita quotidiana familiare: fotografie e narrazione» («Sapienza» Université de Rome, Italie).
- Gabriele Sansoni, «Uno studio etnografico della vita quotidiana: come le famiglie raccontano la loro storia» («Sapienza» Université de Rome, Italie).
- Claudia Macchini, «La multimedialità nella vita quotidiana delle famiglie italiane» («Sapienza» Université de Rome, Italie).
- Margherita Manglaviti, «Il ruolo della metafora nel linguaggio sportivo» («Sapienza» Université de Rome, Italie).

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

- Pilar Ohlendorf, « Le plaisir de penser. Contextes environnementaux et ressources symboliques permettant une exploration ludique de la réalité chez l'adolescent ». Mémoire de Diplôme de psychologie. Lausanne : Institut de Psychologie, Université de Lausanne, Septembre 2007.
- Jenny Ros, « Aller vers l'inconnu. Une analyse psychosociologique de la transition école-métier au Chartem ». Mémoire de Maîtrise ès Sciences en sciences psychologiques. Lausanne : Institut de psychologie, Université de Lausanne, septembre 2008.

Nathalie Muller Mirza a accompagné la préparation de deux mémoires : « Argumenter et apprendre à l'école primaire » (F. Bonvin), et « Stage à l'étranger dans la formation en soins infirmiers: obstacle ou opportunité au développement de l'identité professionnelle? » (en cours) (A. Mairesse).

8.2 Soutenance de thèse

Jean-Yves Béziau a été rapporteur et membre du jury de la thèse de Christopher Dartnell, *Conception d'un Cadre Formel d'Interaction pour la Découverte Scientifique Computationnelle*, 18 juin 2008, Université de Montpellier II, Département d'Informatique.

9 Expertises et mandats externes

Jean-Pierre Gindroz a apporté son concours aux autorités de la République et Canton du Jura pour élaborer un projet de loi sur l'enseignement et la formation des niveaux secondaire II et tertiaire et sur la formation continue.

Geneviève Petitpierre et D. Wolf ont mis en œuvre une nouvelle convention pour les services d'hébergement et d'activités de jour pour personnes handicapées et élaboré des critères harmonisés pour la gestion de structures d'hébergement et d'activités de jour et définition des besoins. Cette recherche

était commanditée par le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg - Ministère de la Famille et de l'Intégration.

Sophie Lambalez étudie et évalue le dispositif de médiation par les pairs (par des élèves) mis en place au collège des Coteaux, à Peseux, canton de Neuchâtel (d'avril 2007 à octobre 2008).

Sheila Padiglia a effectué un mandat d'un an comme assistante doctorante à l'institut des sciences de l'information et de la communication à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel.

Jean-François Perret est responsable de la Coordination e-learning au sein de l'Université de Neuchâtel.

Raffaella Rosciano a élaboré le projet éducatif "Progetto per la realizzazione di un Centro Educativo Integrato per l'Infanzia" en collaboration avec M. Cesaro et A. Iannaccone. Mandaté par l'Università degli Studi di Salerno, pour l'institution et la gestion de la crèche universitaire-centre de recherche et formation de l'Ateneo Salernitano. Il a été approuvé par la Faculté des Sciences de la Formation le 18.06.08.

Heinz Gilomen est Membre du Comité directeur « Recherche sur la formation professionnelle » de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), ainsi que Membre du groupe de travail pour un observatoire des médias éducatifs électroniques de la Fondation suisse pour la formation par l'audiovisuel (FSFA).

Tania Zittoun fait partie des comités d'experts pour l'évaluation de projets soumis à la European Science Foundation ; elle expertise également des projets pour le Fonds National pour la recherche scientifique. Elle a également été membre d'une commission chargée de la nomination de deux postes, l'un de professeur ordinaire en psychologie clinique de l'enfant et de l'adolescent, l'autre de professeur en psychologie du développement (adolescence et socialisation) à l'Institut de psychologie de la Faculté des Sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne.

Anne-Nelly Perret-Clermont a produit des expertises pour le Fonds National de la Recherche Scientifique et des universités étrangères.

10 Organisation de congrès et journées d'études

Jean-Yves Béziau a co-organisé (avec Huacan He) le 2nd *World Congress and School on Universal Logic*, 16-22 août 2007 à Xi'an, Chine. Il a aussi organisé un Workshop avec Saul Kripke, le 5 juin 2008 à l'Université de Neuchâtel, Suisse. Il a également organisé un séminaire interdisciplinaire sur la modélisation avec N.Mathieu, A.-F.Schmidt et F.Varenne au Petit Collège, Ecole Normale Supérieure et CNRS, Paris, France. La séance du 20 mars 2008 a porté sur « La logique face à l'interdisciplinarité et à la modélisation », et a eu pour invités Jean-Pierre Desclés et Patrick Balckburn. La séance du 19 juin 2008, sur « L'anthropologie face à l'interdisciplinarité et à la modélisation » a permis d'accueillir Maurice Godelier et Claudine Friedberg. Jean-Yves Beziau a enfin organisé le colloque interdisciplinaire *ImaginatioN* avec la collaboration de Sheila Padiglia, à l'Université de Neuchâtel, 17-18 décembre 2007.

Jean-François Perret et Nathalie Muller Mirza et Anne-Nelly Perret-Clermont, N. Muller Mirza ont organisé le colloque « Interagir, argumenter et apprendre » pour l'IPE dans le cadre de l'Ecole doctorale romande en Sciences de l'éducation. Il s'est tenu le 1er février 2008 à l'Université de Neuchâtel. N. Mercer (University of Cambridge) et M. Baker (CNRS, Paris V) y ont participé.

Anne-Nelly Perret-Clermont a collaboré avec Marc Durand et Laurent Filliettaz de l'Université de Genève à l'organisation du Séminaire du 3^e cycle romand en sciences de l'Education CUSO, « La place du travail dans la formation des adultes », à Veysonnaz, 24 -26 octobre 2007.

Elle a aussi été co-organisatrice avec Anne Moen (University of Oslo) du symposium «The many faces of standardization in quality management» avec des communications de Thomas Winman, University West, Sweden , Hans Rystedt, University of Gothenburg, Sweden, Paul Spierings & J. Rijsman, University of Tilburg, The Netherlands & Sturle Nes, University of Oslo, Norway au congrès de l' ISCAR (International Society for Culture and Activity Research San Diego, 8-13 septembre 2008.

Tania Zittoun a été co-organisatrice du 5^{ème} congrès international « Dialogical Self », avec A. Gillespie (Université de Stirling), à Queen's College, Université de Cambridge, Cambridge (UK), 25-29 août 2008.

11 Activités d'édition

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

Anne-Nelly Perret-Clermont est également 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 ; *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 ; British Journal of Educational Psychology*.

Tania Zittoun est éditrice associée du journal *Culture & Psychology*. Elle est membre des comités éditoriaux des revues internationales suivantes : *European Journal for School Psychology* ; *Integrative Behavioural and Psychological Science* ; *International Journal for Ideographic Science* ; *Journal of Integrated Social Sciences* ; *Papers on Social Representations*. Elle a été éditrice invitée pour un numéro spécial de l'*International Journal for Psychological and Behavioral Science*, sur la recherche collaborative, avec Flora Cornish (Caledonian University, Glasgow) Aleksandar Baucal (Université de Belgrade, Serbie) & Alex Gillespie (Stirling University, Scotland) (2007) et pour un numéro spécial de l'*European Journal of Psychology of Education*, sur les transitions, avec Pernille Hviid (Université de Copenhague, Danemark) (2008).

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

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

Jean-Yves Béziau a continué son travail d'éditeur pour la revue *Logica Universalis* et la série de livres *Studies in Universal Logic* (Birkhauser/Springer) dont il est le fondateur et éditeur en chef. Deux nouveaux numéros de la revue ont été publiés et deux livres de la série. Il a aussi continué son travail d'éditeur pour la revue *Journal of Logic and Computation* (Oxford University Press) dont il est membre du comité éditorial.

Il a travaillé à la publication d'un numéro spécial de la revue *Logic Journal of the IGPL* (Oxford University Press) consacré à la combinaison de logiques, prévu pour fin 2008.

Jean-Yves Béziau a travaillé avec Gillman Payette à l'édition d'un ouvrage sur le carré des oppositions prévu pour Oxford University Press suite au 1st World Congress on *the Square of Oppositions* organisé par eux en juin 2007, à Montreux. Il a enfin travaillé avec Alexandre Costa-Leite à l'édition de l'ouvrage *Universal Dimensions of Logics*, prévu, pour King's College Publication.

Francesco Arcidiacono est éditeur d'un numéro spécial de l'*International Journal of Multiple Research Approaches* (2008), avec E. De Gregorio, sur « Issues and Implications of Computer Assisted Multiple and Blended Research ».

Nathalie Muller Mirza a été experte chargée d'évaluer l'ouvrage collectif : Buty, C. & Plantin, C. (Eds.) (à paraître). *L'argumentation dans l'apprentissage des sciences*. Lyon : INRP.

12 Visiteurs, échanges, bourses

Du 26 novembre au 1er décembre 2007 l'IPE a accueilli une délégation de l'Université de Moscou de Psychologie et Education (MGPPU) (notamment Mme la Prof. M. Egorova, doyenne du département, et Mme la prof. L. Obukhova, chair de psychologie du développement) pour la mise en place d'un contrat de collaboration scientifique dans certains domaines de la psychologie et de l'éducation. Les collègues russes ont participé à plusieurs séances scientifiques avec les membres de l'Institut IPE, la doyenne de la Faculté des Lettres et Sciences humaines, la direction du Forum Suisse des Migrations, des collègues de la MAPS et des représentants du Bureau des Relations Internationales de l'UniNe. Ils ont visité aussi une école de la ville pour observer les pratiques didactiques mises en place et pour en discuter avec les

enseignants. Dans cette occasion, nous voulons remercier les autorités scolaires et la direction de l'école pour la disponibilité. Les collègues russes ont présenté leurs intérêts scientifiques aux collègues de Neuchâtel et aux étudiants, dans le cadre du Colloque de recherche du 29 novembre.

Du 21 au 27 avril 2008 une délégation de l'Université de Neuchâtel (Dr. Francesco Arcidiacono et M. Alaric Kohler) a été accueillie à Moscou dans le cadre du contrat de collaboration entre UniNe et MGPPU. La visite a prévu plusieurs rencontres scientifiques avec les professeurs, les collaborateurs et les étudiants en psychologie de MGPPU et avec les pro-recteurs et les responsables des relations internationales de l'Université. Des séances ont été réservées à la visite du centre d'accueil pour parents en enfants et au Musée des jouets de l'Université et à la discussion sur la migration avec les représentants du centre Icumbi. Les visites du Centre d'accueil et thérapie pour enfants et parents « Roublevo » et de l'école « Sozvezdie » (1-6ème année + Gymnasium) ont complété le séjour. De notre part, l'expérience à Moscou a prévu des conférences pour les collègues et les étudiants russes sur les thèmes des interactions sociales chez les enfants.

En avril 2008, Jean-Yves Béziau a rendu visite aux Etats-Unis à Alexandre Costa-Leite qui a soutenu sa thèse avec lui à Neuchâtel en juillet 2007 et qui bénéficie durant 2007-08 d'une bourse de post-doctorat du Fonds National à City University of New-York sous sa supervision. Jean-Yves Béziau a également été titulaire d'une Bourse du Secrétariat de la Recherche et de l'Education dans le cadre du programme Indo-Suisse visant à promouvoir la collaboration entre les deux pays. A cette occasion, il a visité des centres de recherche importants à Kanpur, Chennai et Mumbai et a établi de nombreux contacts avec des chercheurs avancés et des jeunes chercheurs (15 janvier-13 février 2008). Jean-Yves Béziau a enfin pris part à un voyage en Corse, les 11-15 mars 2008, pour la préparation du

2nd World Congress on the Square of Oppositions, prévu pour le printemps 2009.

Flora Di Donato a été visiteuse Erasmus (19-25 mai) auprès de l'Institut de Psychologie et Education.

Gianfranca Gastaldi de l'Université de Turin a été au bénéfice d'une bourse d'une année comme stagiaire post-licence à l'Institut de psychologie et éducation, sous la supervision du Prof. Jean François Perret. Elle y a réalisé une étude sur l'accueil d'élèves de cultures différentes dans des écoles suisses romandes et a bénéficié des conseils de M. J.-F. de Pietro (IRDP). Elle a examiné des classes appliquant les méthodes développées par le projet EOLE, programme d'éveil aux langues conçu et créé par C. Perregaux, C. de Goumoëns, D. Jeannot, & J.-F. de Pietro. Gianfranca Gastaldi s'est en particulier centrée sur les interactions langagières dans des contextes scolaires hétérogènes du point de vue culturel et linguistique. Elle a suivi une méthodologie de recherche de type exploratoire, impliquant une première phase de pré-observation visant une connaissance préliminaire de la situation, et une phase d'observation avec audio-enregistrement. L'analyse des données s'est centrée sur l'émergence de séquences conversationnelles comprenant les conceptualisations proposées et débattues par l'enseignant et les élèves autour de la diversité linguistique et culturelle. Parallèlement, elle a examiné les stratégies de gestion activées par l'enseignant pour coordonner les échanges communicatifs réalisés à l'intérieur du groupe classe.

Ismaël Ghodbane a obtenu une bourse pour doctorant du Fonds National de la Recherche scientifique d'une année (à partir du mois décembre 2007) auprès du Département de Psychologie des Processus de Développement et de Socialisation de l'Université de Rome « La Sapienza », et plus particulièrement auprès de la Professeure Anna Maria Ajello.

Raffaella Rosciano a rencontré le Professeur Philippe Rochat de l'Emory University d'Atlanta (USA) à Salerno le 17

décembre 2007, et à Bologne le 17 juin 2008, pour discuter des recherches en cours autour de la notion de propriété chez l'enfant, et élaborer un projet d'article commun.

Anne-Nelly Perret-Clermont s'est rendue à Rome du 19 au 21 janvier 2008 pour des séances de travail avec les Prof. Clotilde Pontecorvo et Prof. Anna Maria Ajello sur les recherches en cours dans le domaine de l'argumentation et des apprentissages.

Anne-Nelly Perret-Clermont et Aleksandar Baucal ont reçu la visite du Professeur Roger Säljö et de M. Niklas Pramling de l'Université de Göteborg, Suède, afin d'élaborer un projet de recherches en commun (Neuchâtel les 13 et 14 mars 2008).

Tania Zittoun a reçu la visite du professeur Sergio Salvatore de l'Université de Salento (Italie) et du professeur Koji Komatsu (Osaka Kyioiku University, Japon).

13 Partenariats et autres collaborations scientifiques ou culturelles

L'Institut de psychologie et éducation collabore avec les institutions éducatives du canton de Neuchâtel et au niveau romand, tant au niveau des écoles que des instituts de recherche, dont notamment : Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel ; Institut romand de la recherche et de la documentation pédagogique ; Société suisse pour la recherche en éducation ; Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle ; établissements scolaires du Canton et d'ailleurs, etc. Des contacts réguliers sont maintenus avec l'IRDP, la HEP-Bejune, la Alta Scuola Pedagogica de Locarno et la HEP de Fribourg.

Jean-Yves Béziau est en train de préparer, avec Catherine Duquaire, un film DVD sur les grands philosophes vivants. En 2008, ils ont ainsi enregistré François Laruelle, Raymond Smullyan, Alain Badiou, Jaakko Hintikka et Newton da Costa.

Marcelo Giglio a animé des ateliers d'analyse collective de pratiques enseignantes en situation d'apprentissage créatif. Un de ces ateliers a eu lieu à l'Universidade Federal de Uberlândia (Brésil) le 4 octobre 2008. Le deuxième atelier a été organisé par la Section de culture - SUTEBA à Buenos Aires (Argentine) le 12 octobre 2008. Un troisième atelier, destiné à des étudiants de la formation à l'enseignement de l'éducation musicale, a été organisé par l'Institut Supérieur d'Arts de San Nicolás (Argentine) le 15 octobre 2008.

Flora Di Donato fait partie d'une nouvelle association pour les études de « droit et littérature », créé par le Cirsfid de l'Université de Bologne. Parmi les membres, le professeur-e-s Jerome Bruner, Susan Haack, Martha Nussbaum, James Boyd White, etc. <http://www.lawandliterature.org>.

Elvis Mazzoni a participé à la coordination e-Learning de l'Université de Neuchâtel, sous la direction du Prof. Jean-François Perret.

Anne-Nelly Perret-Clermont a présenté Mme Ingrid Mougins-Mora, lauréate du Prix «Femme exilée, femme engagée» 2008, lors de la cérémonie de remise du prix, à Genève, le 6 mars 2008.

Dans le cadre de sa recherche sur l'usage des textes littéraires et philosophiques comme ressources symboliques, Tania Zittoun et son équipe ont été accueillis par les directions des lycées Jean Piaget et Denis de Rougemont et par les collaborateurs du Centre Professionnel du Littoral Neuchâtelois. Elle tient à remercier en particulier M. Mario Castioni, M. Philippe Robert et M. Briquet pour l'accueil qui leur a été fait. Tania Zittoun a également été experte pour les examens de philosophie de maturité au Lycée Jean Piaget en juin 2008.

Tania Zittoun est membre (depuis 2006) d'un groupe d'étude sur les objets transitionnels animés par le Prof. Annette Kuhn (Université de Londres) et s'est rendue à deux séances de travail de ce groupe à Londres.

14 Fondations et commissions

Ismaël Ghodbane a représenté l'Institut de psychologie et éducation à une réunion autour de la constitution de la fondation CONTEXT, à l'Université de Rome-La Sapienza. Cette fondation est consacrée aux thématiques de la promotion de la citoyenneté active et de l'inclusion sociale. Les premiers pas de la fondation s'articulent autour de d'un projet de séminaire sur les résultats de PISA, ainsi que sur l'écriture d'un ouvrage collectif. Les professeurs Ajello, Pontecorvo, Carugati, Selleri, Ligorio, Iannaccone sont quelques uns des principaux membres de ce projet.

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

Nathalie Muller Mirza et Vittoria Cesari Lusso sont membres du Comité scientifique du DIFA.

Jean-François Perret est Membre du comité de direction de l'École doctorale en sciences de l'éducation (EDSE). Il est également président de la Commission de branche BENEFRI en Sciences de l'éducation.

Anne-Nelly Perret-Clermont est membre de la Commission de la Fondation Marcel Benoist où elle représente l'Université de Neuchâtel; du Conseil de l'Université de Suisse Italienne; du Comité International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR); ainsi que du Conseil du Diplôme Intercantonal de Formateurs et Formatrices d'Adultes (DIFA).

Nathalie Muller Mirza est la suppléante d'Anne-Nelly Perret-Clermont auprès du Conseil du DIFA.

Tania Zittoun représente l'Université de Neuchâtel au sein du Conseil de la Recherche en Education (CRE).

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

Francesco Arcidiacono a été interviewé par Mme Marjorie Spart sur le sujet «*Vie quotidienne. Flemmes du ménage?*». Section Famille & Société, *Coopération*, n. 41 du 9 octobre 2007 (pp. 74-77).

16 Remerciements

Cette année nous remercions Mme Karen Cerrito, du secrétariat de la Faculté des lettres et sciences humaines, pour son aide au secrétariat de l'Institut ; Mme Nadia Lutz, qui, dans son rôle de monitrice, a permis à de nombreux étudiant-e-s de retrouver leur chemin ; Mmes Giovanna Papa et Nadia Lutz, qui ont débuté leur travail comme assistantes-étudiantes ; Mme Nadia Pecoraro, stagiaire à l'Institut et Mme Athena Sargent pour son soutien aux travaux de rédaction en langue anglaise.

17 Nominations

Deniz Gyger Gaspoz, qui a longtemps été assistante à l'Institut de psychologie et éducation et y reste comme chargée d'enseignement a été nommée collaboratrice scientifique au Secrétariat général de la Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) à Berne.

Le Professeur Antonio Iannaccone, longtemps collaborateur et ami de l'Institut de psychologie et éducation, a été nommé Presidente dell'Area Didattica di Scienze dell'Educazione (Università di Salerno).

Tania Zittoun,

avec la collaboration de Marie-France Allaz, Karen Cerrito, Monica Del Percio, et tous les collaborateurs et collaboratrices de l'IPE.

Dossiers et cahiers 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*)

- N° 39 (90/91) Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétienne. (*A. Brossard*) fr. 7.--
- 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. 40.--
- 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. (*T. 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. (*C. Damia*) fr. 5.--
- N° 51 (1998) La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. (*T. Garduno Rubio*) fr. 35.--
- N° 52 (1998) Analyse psychosociale d'une consultation astrologique (*A.-M. Holzer-Corfu*) fr. 10.--
- N° 53 (1998) Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois (CPLN) (*E. Bourquard*) fr. 12.--
- N° 54 (1999) Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation. (*A. Van Loon*) fr. 10.--
- N° 55 (2001) Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (*N. Muller*) fr. 8.--
- N° 56 (2001) Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (*M.-J. Liengme Bessire*) fr. 6.--
- N° 57 (2001) Concevoir une formation par alternance: point de repère (*J.-F. Perret*) fr. 4.--
- N° 58 (2001) Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine (*T. Zittoun*) fr. 10.--
- N° 59 (2003) Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (*S. Pain*) fr. 17.--

- N° 60 (2005) "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (S. Padiglia)
fr. 9.--
- N° 61 (2005) "Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou) (C. Matthey)
fr. 10.--
- N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement a distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (S. Willemin)
fr. 18.--
- N° 63 (2008) Social comparison as social construction. Theory and illustration (J. B. Rijsman)
fr. 9.--
- N°64 (2008) Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. (J.- P. Gindroz)
fr. 9.--
- N°65 (2008) La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. (J.- P. Fragnière)
fr. 4.--

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. Carugati*)
- N° 34 (1998) Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget (*A.-N. Perret-Clermont*)
- Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire (*P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen et A. Trognon*)
- Bagage culturel et gestion des défis identitaires (*T. Zittoun, V. Cesari Lusso*)

	Note de lecture : <i>Le cerveau et l'âme</i> de Georguyï Tchelpanov (<i>M. Tchoumakov, T. Zittoun</i>).		Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (octobre 1999 – septembre 2000)
	Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances (<i>N. Muller</i>)	N°37 (2002)	Hommage à Philippe Muller. Engendrements symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. (<i>T. Zittoun</i>) La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (<i>N. Muller</i>)
N° 35 (1999)	Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre (<i>N. Muller, A.-N. Perret-Clermont</i>) L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes (<i>P. Marro Clément</i>) Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique (<i>A.-N. Perret-Clermont</i>)		Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie (octobre 2000 – septembre 2001)
	Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (Octobre 1998-septembre 1999)	N° 38 (2003)	Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales? (<i>K. Darbellay & V. Cesari Lusso</i>) <i>Nice designed experiment goes to the local community.</i> (<i>N. Muller Mirza, A. Baucal, A.-N. Perret-Clermont & P. Marro</i>)
N° 36 (2000)	Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle (<i>N. Muller</i>). L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (<i>V. Cesari Lusso</i>) Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. (<i>R. Säljö</i>)		Rapport d'activité (2001-2003) N° 39 (2003) Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. (<i>T. Zittoun</i>) <i>Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation.</i> (<i>L.-O. Pochon</i>)

- N°40 (2004) Hommage à Michel Rousson
- Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (L.O. Pochon , S. Lambolez, A.-N. Perret-Clermont, I. Ghodbane & A. Marechal)
- 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. (S. Willemin, S. & A.-N. Perret-Clermont)
- Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (T. Zittoun)
- Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? Travaux Pratiques 2 et 3. Sous la dir. d'A.-N. Perret-Clermont (J. Zermatten & P. Pfister.)
- Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES. (N. Muller Mirza)
- Rapport d'activités (octobre 2004 - septembre 2005)
- N°42 (2006) A l'aube de changements.... (A.-N. Perret-Clermont)
- Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (N. Muller Mirza)
- Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (O. L. Pochon)
- Rapport d'activités Institut de Psychologie (octobre 2005 – août 2006)
- N°43 (2008) Des connaissances en transition. (T. Zittoun)
- Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. (N. Muller Mirza)
- Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (R. Rosciano)
- Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (F. Arcidiacono)
- An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities. (F. Arcidiacono & C. Pontecorvo)
- Rapport d'activités Institut de psychologie et éducation (octobre 2006 – août 2007)

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/ip