

# Cahiers de psychologie et éducation / N° 46

Préambule <i>Tania Zittoun</i>	3
Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer <i>Marcelo Giglio</i>	5
Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. Cas de l'assistance informatique par téléphone <i>Sophie Lambolez</i>	9
La médiation en tant que dialogue raisonnable <i>Sara Greco Morasso</i>	21
Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2009 - août 2010)	33



# P réambule

*Tania Zittoun*

*Directrice de l'institut*

L'année 2009-2010 a été une année de croissance pour l'Institut de psychologie et éducation. Du point de vue des étudiants, nous avons passé la barre des 90 étudiants débutants en première année, et une trentaine d'étudiants poursuivaient le MA dans l'orientation psychologie et éducation ; en tout, l'Institut comptait 343 étudiants ! Du point de vue de la recherche, cette année a vu la défense de deux thèses de doctorat, celles de Marcelo Giglio et de Sophie Lambalez, dont les travaux sont présentés dans ces pages. Les projets de recherche Argupolis et SYRES ont également continué à se développer, grâce, notamment, au soutien du Fonds National de la Recherche Scientifique. Les collaborations avec la HEP BEJUNE ont commencé à trouver un rythme de croisière.

Et, fait d'importance, la longue procédure de nomination d'un troisième professeur entamée en 2007 a finalement abouti ; nous sommes extrêmement heureux d'annoncer la nomination de Monsieur Antonio Iannaccone, en tant que professeur ordinaire en sciences de l'éducation. Le professeur Antonio Iannaccone nous vient de l'Université de Salerne. Après avoir débuté sa carrière comme instituteur, il a ensuite développé une trajectoire de chercheur ayant très à cœur de mieux comprendre les processus éducatifs, les relations entre école et familles, et les enjeux des politiques éducatives. Il a beaucoup travaillé aux questions relatives au devenir étudiant ainsi qu'à la

formation des enseignants. Son approche théorique originale est à la croisée de la psychologie sociale du développement cognitif et de la tradition dite historico-culturelle ; il est le spécialiste de l'œuvre de Jerome Bruner en Europe. Avec la venue du professeur Iannaccone, l'institut de psychologie et éducation renforce son caractère particulier – devenant l'un des centres européens de l'approche socioculturelle des problèmes relatifs à la formation et l'apprentissage. Nous souhaitons la bienvenue à Antonio Iannaccone et lui souhaitons une excellente installation.

Nouvelle moins réjouissante, de nombreux collègues nous ont quittés au terme de cette année. Certains d'entre eux sont des compagnons de longue route de l'Institut, comme Luc-Olivier Pochon, Jean-Pierre Fragnière et Jean-Pierre Gindroz. Nous sommes très heureux d'avoir pu bénéficier de leur expertise au cours des années, et leur enthousiasme a été communiqué à des générations d'étudiants, suscitant quelques vocations, comme en témoignent les mémoires défendus cette année. Nous les en remercions et leur souhaitons une belle suite de leurs activités. D'autres collègues s'étaient joints plus brièvement à nous, comme Patrick Werquin, Isabelle Probst, et Sara Greco Morasso – là aussi, leurs apports ont pu contribuer à la vie intellectuelle de l'institut et ont nourri nos échanges et les travaux des étudiants avant de poursuivre leurs trajectoires ailleurs, pour lesquelles nous leur souhaitons tout le meilleur. Enfin, deux collègues avaient accepté le pari fou de partager leur grande expertise pour une durée brève – et nous remercions beaucoup Pierre-André Steiner et Jean-Jacques Ducret de s'être lancés dans cette aventure. Nous espérons sincèrement que nous pourrions leur demander de revenir travailler avec nous. Avec les contributions de ces collègues, nous avons pu offrir à nos étudiants non seulement des cours théoriques et des formations à la recherche, mais aussi des enseignements donnés par des spécialistes sur des thèmes de grande pertinence sociale, sur la formation professionnelle, le

handicap, la formation des adultes, ou l'action sociale. Nous espérons que nous serons bientôt en mesure d'offrir à nouveau de tels enseignements à nos étudiants.

D'ici là, nous sommes heureux de pouvoir vous présenter le rapport d'activités 2009-2010 de l'Institut. Les trois articles qui composent ce cahier, celui de Marcelo Giglio, sur la créativité en classe de musique, de Sophie Lambolez, sur les interactions de dépannage téléphonique, et de Sara Greco Morasso, sur la médiation des conflits, témoignent de la pluralité des problématiques qui font le quotidien de l'Institut de psychologie et éducation. Nous vous souhaitons donc bonne lecture !

# **A**ctivité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant.

## **Développer des séquences pédagogiques et les observer<sup>1</sup>**

*Marcelo Giglio*

*Université de Neuchâtel*

### *Soutenance de thèse*

*Cet article présente un résumé de la soutenance de thèse de Marcelo Giglio, qui a eu lieu le 31 mai 2010, à l'Université de Neuchâtel et qui porte sur l'« activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer ». Cette thèse a été dirigée par la Professeure Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel, Suisse) et le jury a été composé d'Eugenia Costa-Giomi (University of Texas at Austin, USA), Ana Luiza B. Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Brésil) et Valérie Tartas (Université de Toulouse II – Le Mirail, France).*

---

<sup>1</sup> Titre original : Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones

Fondée sur la conviction que l'élève qui fait l'expérience d'être compositeur et interprète peut s'approprier nouvellement des connaissances techniques et esthétiques de la musique, cette thèse veut explorer la valeur pédagogique de l'activité créative des élèves. Pour ce faire, 280 élèves de 11 à 13 ans, et de leurs sept enseignants<sup>2</sup> et six enseignants stagiaires, dans quatre pays (Argentine, au Brésil, au Canada et en Suisse) ont été observés.

Les formes classiques de l'enseignement de la musique, dans les écoles ainsi que dans les conservatoires, confinent généralement les élèves dans des rôles d'interprète ou d'auditeur sans qu'ils n'aient l'occasion de composer ou d'improviser. Les formes moins classiques de l'enseignement cherchent certes à valoriser les élèves, et à les informer. Elles leur donnent des occasions de réaliser des activités. Mais il semble que celles-ci, à nouveau, se limitent le plus souvent à des exercices, des rythmes ou des mélodies dictés. Elles explorent, de façon presque répétitive, un répertoire commun. Le plus souvent, les discussions en classe qui accompagnent ces activités comportent des mises en commun, des écoutes, des observations et elles sont suivies de corrections des travaux des élèves – mais il n'y a pas de place faite à la créativité. Pourtant, les jeunes sont créatifs lorsque, de façon informelle, hors de l'école, ils s'organisent pour former de petits groupes et jouent leurs musiques.

C'est pourquoi cette thèse se propose d'innover en mettant l'activité créative des élèves au centre de séquences pédagogiques développées ad hoc. Tous les élèves y sont invités à devenir auteurs, interprètes, auditeurs, et à s'engager dans un travail réflexif : l'élève qui produit une petite pièce

---

<sup>2</sup> Afin de rendre la lecture plus aisée, il sera fait usage du masculin pour désigner tant les hommes que les femmes, les garçons que les filles.

musicale apprend à en parler avec son groupe, à en discuter avec toute la classe.

Comment une activité pédagogique peut-elle permettre aux élèves de créer et d'apprendre en même temps? Comment faut-il s'y prendre pour faire en sorte que chaque élève puisse se transformer en un apprenti faisant preuve d'initiative et ne pas rester confiné à des rôles d'écoute, d'imitation ou de mémorisation? Et comment l'enseignant peut-il réagir de façon appropriée pour cultiver tant l'initiative créatrice de ses élèves que leurs compétences spécifiques alors que, bien sûr, il ne lui est pas possible de se préparer à l'avance à commenter ou consolider leurs œuvres vu qu'ils ne les ont pas encore créées et que donc il ne sait pas à quoi s'attendre? Comment transmettre un savoir professionnel aux futurs enseignants de telle façon à ce que, d'une part, ils puissent prendre efficacement appui dessus et, d'autre part, ils restent conscients de la nécessité d'ajuster (d'accorder!) chaque fois leurs gestes éducatifs à ceux de leurs apprentis-musiciens, en les rejoignant dans leur « zone proximale de développement », tout en restant en accord avec les programmes scolaires du lieu?

Une première recherche a pour but de développer des séquences pédagogiques qui mettent l'activité de l'élève au centre : offrir aux élèves des occasions de créer, en petits groupes, des extraits musicaux simples, puis de les jouer en mini-récital, et enfin de les discuter en classe. Ces séquences sont essayées par l'auteur puis par d'autres enseignants dans des contextes institutionnels et culturels bien différents: Suisse, Canada et Argentine. Ces essais sont enregistrés (vidéo) et analysés afin de tirer parti de l'expérience et de les améliorer d'un essai à l'autre. Ces séquences se sont donc peu à peu étendues et consolidées. Avant chaque essai, l'enseignant fait l'effort d'essayer de s'imaginer « comment la mise en œuvre de la séquence pédagogique va se passer » et tente, notamment, de prédire les réactions et conduites des élèves, les difficultés

ou réussites qui se manifestent dans ces implémentations. Ces prédictions sont écrites et ensuite confrontées à ce qui s'est effectivement passé lors de la mise en œuvre de ces séquences pédagogiques. La prise de conscience des décalages entre « prédictions » et « réalisation » a permis d'ajuster les consignes, de les rendre plus explicites, plus flexibles, plus transmissibles afin qu'elles soient réalisables par d'autres enseignants que leur auteur initial. Il en résulte une proposition pédagogique qui aménage notamment les espaces d'interaction sociale dans la classe en attribuant différents rôles et différentes modalités de prises de parole tant aux élèves qu'à l'enseignant. C'est dans un « espace » particulier que l'activité de création peut exister, puis être suivie d'autres « espaces » de discussion et de réflexion voire de transmission de connaissances plus formelles.

Cette innovation pédagogique - placer l'acte créatif de l'élève au centre de l'activité collective d'apprentissage - invite à de nouvelles perspectives d'étude. Dans une deuxième étape, la thèse se consacre alors à l'examen minutieux des enregistrements des leçons données par des enseignants utilisant ces séquences, à nouveau dans plusieurs pays (en Argentine, au Brésil et en Suisse), afin de décrire et comprendre comment s'y déploie l'activité, conjointe ou parallèle, des élèves et de l'enseignant. Il s'agit de mieux comprendre les difficultés que l'activité engendre et les possibilités d'apprentissages qu'elle offre. Nous décrivons les formes de collaboration que des garçons et filles de 11 à 13 ans investissent lorsqu'ils sont invités à composer une courte pièce musicale et, d'autre part, nous repérons quelles sont les actions de l'enseignant qui parfois soutiennent ou au contraire parfois brisent l'élan créateur. Il ressort de ces analyses que ce type d'activité exige de la part de l'enseignant toute une série de conduites d'adaptation tant de la séquence pédagogique utilisée que de chacune de ses actions durant les leçons. L'enseignant doit apprendre à orienter l'attention des élèves sur

le travail demandé, à leur confirmer que le travail va dans le sens de ce qui est attendu, à apporter certaines connaissances au moment propice pour favoriser l'écriture de la composition, etc. Les enseignants découvrent qu'il ne leur est pas si facile d'écouter avant d'intervenir, et qu'ils sont souvent tentés d'agir à la place des élèves! Quant aux élèves, ils ne se contentent pas de jouer avec la musique et d'apprendre à organiser leurs productions sonores, mais ils doivent aussi apprendre à gérer leurs difficultés, leurs ententes et leurs conflits, à travers toute une série de stratégies sociales et cognitives que le maître, ici aussi, s'il est formé de façon appropriée, peut encourager, enrichir voire enseigner.

La base de données visuelles et sonores récoltées lors de ces leçons est fort riche. La thèse n'en exploite qu'une partie. Aussi, cette base de données pourra-t-elle encore être exploitée à l'avenir afin de réaliser bien d'autres études sur les interactions au sein de la classe lors de leçons de musique.

Bien des processus psychopédagogiques identifiés et décrits dans cette thèse ne sont pas spécifiques à l'enseignement de la musique. Nous espérons qu'ils pourront inspirer d'autres travaux, non seulement en éducation musicale, mais aussi dans d'autres disciplines scolaires.



# **A** nalyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. Cas de l'assistance informatique par téléphone.

*Sophie Lambolez*

*Université de Neuchâtel*

## *Soutenance de thèse*

*Cet article présente la soutenance de thèse de Sophie Lambolez, qui a eu lieu le 5 novembre 2009, à l'Université de Neuchâtel et qui porte sur l'« Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. Cas de l'assistance informatique par téléphone ». Cette thèse en cotutelle a été dirigée par le Professeur Alain Trognon (Université de Nancy 2, France) et la Professeure Anne-Nelly Perret-Clermont (Université de Neuchâtel). Le jury était composé du Professeur Michel Musiol (Université de Nancy), Docteur Elvis Mazzoni (Université de Bologne), et Docteur Jean-Marie Leclerc (Directeur, Centre des Technologies de l'Information, Genève).*

## **1 Introduction**

Ce travail est une contribution à l'analyse des situations de travail à distance, dans une perspective psychosociale. Il porte, en particulier, sur l'étude de situations d'assistance-dépannage

informatique, et notamment d'interactions téléphoniques entre des experts et des utilisateurs<sup>1</sup>.

Il est vrai qu'on assiste, depuis une dizaine d'années, à une multiplication des situations de travail à distance (télétravail, services - conseils ou ventes à distance, enseignement à distance, ...); à une transformation du travail où les technologies créent de nouvelles professionnalités et de nouvelles formes de relations interpersonnelles; et également à certaines difficultés au travail (mobbing, stress, burn-out, suicides).

J'ai dès lors choisi d'analyser et de comprendre une situation de travail « prototypique », l'assistance (dépannage ou maintenance) informatique à distance, qui réunit bon nombre d'éléments de ce contexte professionnel actuel, et qui mêle une ancienne technologie (le téléphone) à d'autres plus récentes (les ordinateurs, logiciels, etc.). Mon intérêt s'est en particulier porté sur les conversations téléphoniques qui se mettent en place entre des experts et des utilisateurs : l'essence-même de ces situations de travail; mais aussi sur un métier mal connu : dépanneur informatique à distance.

Je présente, tout d'abord, ici, en quelques mots, ce qu'est l'assistance-dépannage informatique par téléphone. Il est ensuite question, de façon succincte, de la démarche méthodologique (l'accès, l'observation et la compréhension des terrains) que j'ai choisi d'adopter, ainsi que les outils théoriques qui m'ont guidés tout au long de ce travail, notamment dans l'analyse des communications entre experts et utilisateurs. Je propose ensuite une rapide synthèse de l'analyse de ces situations de travail et des interactions asymétriques et distantes, puis quelques éléments - nouveaux ou de rappel- sur le métier de dépanneur. Je conclus enfin sur les apports possibles de ce travail.

---

<sup>1</sup> Le masculin sera utilisé, ici, pour désigner à la fois, les hommes et les femmes.

## 2 L'assistance-dépannage informatique par téléphone

L'assistance (maintenance ou dépannage) informatique à distance désigne, en fait, le support technique aux utilisateurs ; elle se veut être une sorte de « service de proximité à distance », dans le sens où l'expert, même éloigné, doit être le plus « près » possible de l'utilisateur (ou client), lui apporter des réponses à ses demandes et résoudre son problème ou sa panne.

Il s'agit généralement d'un service central d'assistance, de plus en plus organisé en centres d'appels. Le principe en est le suivant : un utilisateur téléphone - habituellement via un numéro d'appel unique - pour signaler un dysfonctionnement de son matériel informatique (ordinateur, imprimante, scanner ou serveur, etc.) ou de son logiciel, mais aussi pour poser une question, ou demander une information. Il obtient - plus ou moins directement - un expert (opérateur ou technicien) à qui il expose l'objet de son appel (panne, symptômes rencontrés, etc.).

Ce service est donc proposé soit par des entreprises informatiques comme service après-vente (avec possibilité éventuelle de déplacements sur site ou de retour de la machine à l'atelier), soit par des centres d'appels qui traitent les demandes (et n'offrent, en général, aucun déplacement)

On remarque, en fait, que depuis quelques années ce service se trouve au cœur des préoccupations des industriels de la microinformatique : en effet, il contribue à l'image de l'entreprise, et sa qualité et son efficacité permettent de fidéliser les utilisateurs (ou clients). C'est en quelque sorte la « vitrine de l'entreprise ».

Ce service permet également de gagner du temps en évitant certains déplacements inutiles (retour à l'atelier ou intervention sur site), même s'il ne les remplace pas toujours : les problèmes de « hardware » (matériel), par exemple, ne pouvant

pas se passer d'interventions « physiques », et par conséquent de déplacements.

En ce qui concerne le lien entre l'entreprise informatique et les utilisateurs ou clients, il existe - si on peut dire - deux grands principes : soit l'utilisateur paie sa communication téléphonique à chaque appel ; soit il a souscrit un contrat avec l'entreprise et il paie une sorte de forfait par an, en fonction de son équipement informatique, pour un nombre d'appels quasi illimités possibles.



## 3 Démarche méthodologique d'accès, d'observation et de compréhension des terrains

Deux entreprises (Altéac et Cégec, la première en France, la seconde en Suisse) ont accepté de m'ouvrir leurs portes. A Altéac, les experts ne sont pas des techniciens de formation, et l'entreprise ne propose pas de possibilité de déplacement en plus du dépannage téléphonique. A Cégec, par contre, les experts sont de formation technique et assurent, en plus du

dépannage téléphonique, des déplacements chez les utilisateurs.

Dans les deux entreprises, j'ai pu observer le fonctionnement du service de dépannage à distance durant plusieurs semaines. J'ai également pu enregistrer (avec un dictaphone grâce au haut-parleur du téléphone des experts) des conversations téléphoniques entre experts et utilisateurs.

En accord avec les directions de ces deux entreprises, j'avais un statut de stagiaire lors de mes observations. Ce statut, d'apprenante si l'on veut bien, reflétait bien l'esprit avec lequel j'avais décidé d'aborder les terrains : mon intention était d'observer et comprendre et non de juger. D'ailleurs, ce statut m'a certainement aidé, non seulement à obtenir la confiance des experts, mais également à accéder à des informations (entretiens informels par exemple) auxquelles je n'aurais certainement pas eu accès avec un autre statut (de chercheur, de consultant ou d'auditeur...)

#### **4 Ancrages et choix théoriques**

Tout en me situant dans le champ des interactions sociales, interpersonnelles, où se mêlent richesse et complexité – telles que les analyses d'interactions au niveau du verbal, non verbal et paraverbal (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Trognon & Bromberg, 2006 ; Vion, 1992)- je me suis spontanément focalisée sur la forme verbale de ces interactions : les conversations (ou communications verbales), de par la nature même des interactions auxquelles je m'intéresse. En effet, dans ces situations de travail à distance (téléphoniques), les interlocuteurs (l'expert et l'utilisateur) ne se trouvent pas dans une situation classique - ou naturelle - de face-à-face ; et leurs regards, sourires, gestes ou mimiques ne peuvent être partagés.

Les travaux et apports théoriques d'auteurs étudiant les communications verbales au travail (Boutet, 2008 ; Cosnier,

1998 ; Filliettaz & Bronckart, 2005 ; Lacoste, 1990 ; 1991 ; Laforest & Vincent, 2006 ; Navarro, 1991 ; Navarro & Marchand, 1994 pour n'en citer que quelques-uns), la relation de service (Cerf & Falzon, 2005 ; Falzon, 1994 ; Lacoste, 1990 ; Rabardel, 1995) m'ont également servi de guides ; tout comme le modèle de la logique interlocutoire (notamment Ghiglione & Trognon, 1993 ; Grusenmeyer & Trognon, 1995 ; Kostulski & Trognon, 1998 ; Trognon, 1999 ; Trognon & Brassac, 1992 ) a inspiré la façon dont j'ai appréhendé et analysé les conversations entre experts et utilisateurs.

### **5 Analyse des interactions verbales entre experts et utilisateurs**

#### **5.1 Des communications particulières**

Les communications entre expert et utilisateur se déroulent en situation réelle de travail. Elles n'ont pas été provoquées ou créées artificiellement pour les besoins de cette recherche. Elles sont « échangées spontanément dans le cours même de l'activité... » (Savoyant & Leplat, 1983, p. 247), même si je reste parfaitement consciente d'avoir pu quelque peu les modifier, par ma simple présence, tout du moins à côté - et du côté - de l'expert.

Ces communications étant téléphoniques, seuls les mots « passent » entre les interlocuteurs (éloignés géographiquement), et toute visibilité mutuelle des actions (gestes, graphiques) est exclue. Autrement dit, l'expert ne comprend le problème qu'à travers ce que lui dit son interlocuteur et, en particulier, il ne voit pas l'écran de l'utilisateur et ce qu'il affiche. Ces situations impliquent un effort sur le plan verbal (langagier) pour pallier l'absence des autres canaux de communication et compenser ainsi le manque d'aides extra-verbales (Navarro & Marchand, 1994 ; Navarro & Sikorski, 2002).

Ces communications sont également fonctionnelles, au sens où elles « regardent directement le contenu du travail réalisé » (Savoyant & Leplat, 1983, p. 247). Elles sont, de plus, opérationnelles et finalisées ou orientées vers un but : résoudre la panne, satisfaire la demande de l'utilisateur. Ce but est d'ailleurs clairement défini et il n'est pas nécessaire, ici, de le négocier au cours de la conversation.

Dans la mesure où ce sont des communications entre expert et non expert, ces communications sont asymétriques du point de vue des compétences informatiques entre les deux interlocuteurs : l'un est donc dit « expert » par rapport à l'autre, pas toujours « novice » mais ayant moins de compétences que lui dans ce domaine : il fait appel à ses services. Autrement dit, les interlocuteurs ne détiennent pas le même niveau de connaissances et d'expertise relatif au domaine envisagé (Navarro, 1991 ; Navarro & Marchand, 1994 ; Marchand & Navarro, 1995). Ils ont des savoirs hétérogènes et inégaux mais complémentaires (Lacoste, 1990 ; 1991) : l'expert possède l'expérience, la capacité d'interpréter, d'associer, il connaît les cas de figure, etc. quant à son interlocuteur, il sait ce qui s'est passé avant la panne, en apprécie les conséquences, a son écran sous les yeux et peut manipuler l'ordinateur, etc. Enfin, tout en étant non expert, les utilisateurs sont plus ou moins compétents en informatique ; ils restent également des informateurs.

La construction d'un modèle de l'interlocuteur (l'utilisateur) par l'expert et l'évaluation de ses connaissances dans le domaine est importante pour lui à la fois au niveau du traitement du problème et au niveau du déroulement et des stratégies de dialogue (Cahour & Falzon, 1991 ; Falzon, 1989 ; Falzon, 1991 ; Falzon, 1994) :

- Au niveau du traitement du problème : plus l'utilisateur semble compétent, plus le problème qui lui est soumis risque d'être complexe ; en revanche, s'il est novice,

l'expert a plus de chance d'être face à un problème plus simple, du moins plus fréquent.

- Au niveau du déroulement du dialogue : face à un interlocuteur peu ou non compétent dans le domaine, l'expert prend généralement assez rapidement le contrôle de la conversation en proposant un jeu de questions : il connaît les questions pertinentes et susceptibles de gagner du temps en allant le plus directement au but. En revanche, un interlocuteur compétent sait généralement parfaitement exposer l'objet de son appel et traiter efficacement les questions ouvertes en donnant des réponses qui éclairent l'expert dans le diagnostic et la résolution du problème.

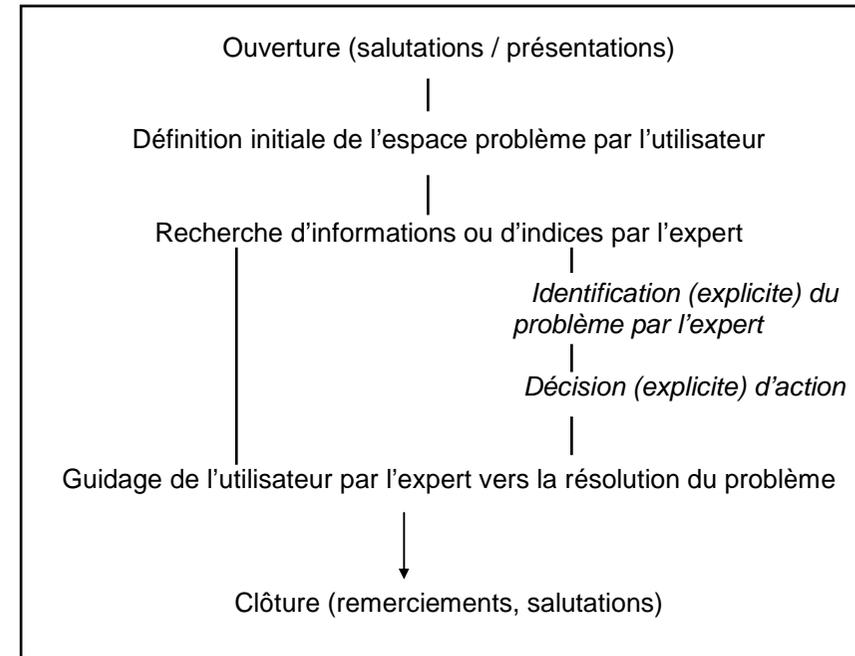
Les dialogues entre experts et utilisateurs sont des dialogues de résolution de problème qu'on oppose souvent aux dialogues de transfert de connaissances (clairement orientés vers la transmission d'un savoir ou savoir-faire d'un tuteur vers un tutoré). Les dialogues de résolution de problème sont, quant à eux, focalisés sur la résolution conjointe d'un problème commun (Falzon, 1994, p. 305).

Les communications entre experts et utilisateurs en situation de dépannage informatique peuvent enfin être considérées comme des transactions, au sens de « situations d'interaction conventionnellement surdéterminées qui s'organisent en fonction des attentes et des rôles institutionnalisés qu'elles portent. Une transaction renvoie à une structure interlocutoire reconnaissable dont l'organisation, socialement accomplie, est régie par un ensemble de règles » (Trognon, 1999, p. 78). Les rôles des deux protagonistes sont clairs et ne portent pas à négociation, et les attentes mutuelles, même explicites, sont également non ambiguës : il s'agit de résoudre le problème dans les meilleurs délais pour l'un, et aider à la résolution en donnant les informations demandées pour l'autre. Cette transaction est de type commercial, avec une contrainte temporelle.

## 5.2 Une structure générale

Les conversations auxquelles j'ai assisté et que j'ai enregistrées présentent une même structure générale. Elles s'organisent, en fait, en une succession de plusieurs séquences.

D'une façon minimale et comme le montre le schéma ci-dessous, les séquences sont au nombre de cinq et sont les suivantes : une séquence d'ouverture ; une séquence de définition initiale de l'espace du problème (ou thématization), une séquence de recherche d'informations ou d'indices ; une séquence de guidage vers la résolution du problème ; une séquence de clôture. Deux autres séquences - identification explicite du problème - et - décision explicite d'action (ou de non action, par exemple demande de brancher le modem, décision d'intervention sur site) - peuvent s'interposer entre la recherche d'informations et le guidage vers la solution. Il se peut, en fait, que ces 2 dernières séquences soient toujours présentes chez l'expert mais il ne les verbalise pas explicitement dans toutes les conversations.



Structure générale des interactions entre experts et utilisateurs

## 5.3 Des interactions qui se déploient dans deux registres

Ces interactions verbales se déploient dans deux registres, imbriqués l'un dans l'autre : le registre de type opératoire et le registre de type relationnel.

Les activités de type opératoire concernent l'assistance informatique proprement dite, c'est-à-dire les activités directement en rapport avec la tâche réalisée. Les activités de type relationnel, quant à elles, sont plutôt centrées sur la gestion de l'échange - et de l'intercompréhension - entre les deux protagonistes.

Dit autrement, les activités opératoires sont celles qui, tout au long de la conversation, touchent directement la gestion du problème amené par l'utilisateur. Elles sont l'essence même des séquences mises en évidence précédemment, notamment : thématization, recherche d'informations, diagnostic du problème, apport de solution, décision d'action (ou de non action), guidage vers la résolution.

Quant aux activités qui gèrent l'échange, elles ont, selon moi, un rôle de facilitation des premières, celles opératoires. Elles sont imbriquées dans les précédentes et permettent aux deux interactants de se comprendre, de coopérer (par conséquent de résoudre également le problème, qui est l'objectif de l'appel). Je trouve des traces de ces activités relationnelles dans les différentes séquences des conversations, souvent à l'initiative de l'expert, sous forme : d'explications (signification des termes employés par exemple), de rectifications, de vérifications que l'interlocuteur suit les explications, d'anticipations de ce qu'il doit trouver, de demandes de confirmation, de reformulations, de régulateurs verbaux (marqueurs de l'attention, preuves d'écoute) mais aussi d'évitement de conflits, de diminutions des attitudes négatives, d'empathie, d'humour, de dédramatisation, de ménagement de la face.

#### **5.4 Le contrôle de la conversation par l'expert**

Dans la majorité des conversations analysées ici, après l'exposition du problème ou des symptômes formulée par l'utilisateur, on remarque que l'expert prend assez vite le contrôle de la conversation : il pose une série de questions (souvent simples, de type fermé, avec d'éventuelles reformulations) pour obtenir des précisions ou compléments d'information de la part de l'utilisateur, et aide ce dernier à les obtenir lorsqu'ils ne sont pas directement disponibles, en le guidant pas à pas. Il semble que c'est la meilleure chose à faire lorsque l'on est face à un interlocuteur peu compétent dans le domaine, car l'expert connaît les questions pertinentes

et susceptibles de faire gagner du temps, en allant le plus directement au but (Falzon, 1989).

#### **5.5 Connaissances distribuées et complémentaires des interlocuteurs**

Les conversations entre utilisateurs et experts sont de type asymétrique : le premier consulte le second pour un problème, une demande. L'un est donc dit « expert » par rapport à l'autre, pas toujours « novice » mais ayant avoir moins de compétences et de connaissances que lui dans ce domaine (qu'est l'informatique) : il fait appel à ses services. Ceci ne voulant pas dire que l'un fait tout, et l'autre rien. Leurs connaissances et leur contribution, certes inégales, sont en fait complémentaires :

- L'expert possède l'expérience ; l'expertise ; la capacité d'interpréter, d'associer causes et conséquences ; il connaît les cas de figure, etc. ;
- L'utilisateur sait ce qui s'est passé avant la panne, connaît la fréquence ou la régularité du problème, donne des liens possibles avec d'autres ; il en constate les conséquences ; il a son écran sous les yeux ; il peut manipuler l'ordinateur, etc.

En effet, aucun des interlocuteurs ne dispose des informations nécessaires et suffisantes pour résoudre seul le problème : ils sont censés coopérer. C'est une coopération qui ne porte pas sur les mêmes éléments et qui est complémentaire : « coopération à la résolution du problème » pour l'expert, « coopération à l'apport des éléments permettant la résolution » pour l'utilisateur.

L'utilisateur est donc bien à considérer, ici, comme un informateur, comme un partenaire du diagnostic et de la résolution.

## 6 Le métier de dépanneur informatique à distance

Ce travail, même s'il n'a pas exploité toute la richesse et la complexité du métier de dépanneur, a peut-être permis de mieux le connaître et le comprendre. Voici ce que ce travail a permis de mettre en évidence ou tout du moins de rappeler. Être un dépanneur informatique, c'est :

- Être un « enquêteur » au bénéfice d'une double compétence : technique et relationnelle. Cette dernière est souvent mal connue, voire pas reconnue, que ce soit par les utilisateurs, les employeurs, voire les experts eux-mêmes.
- Ne pas avoir suivi de formation particulière (initiale ou continue) au dépannage téléphonique. Cette formation se limite souvent à une formation technique générale pour certains ; formation aux logiciels développés par l'entreprise pour d'autres.
- C'est aussi avoir une « mauvaise image » : le travail de réparation, de maintenance, de dépannage est généralement mal perçu, peu considéré par rapport à d'autres liés à l'installation, au développement, à la création, la programmation. Il est également souvent dévalorisé (par utilisateurs, employeurs, collègues).
- C'est satisfaire rapidement et efficacement les demandes des utilisateurs – ce sont des « pompiers » confrontés à des situations d'urgence et de stress.

Les experts ou dépanneurs sont également face à un difficile équilibre à trouver. Leurs missions et leur rôle ne sont pas d'apprendre aux utilisateurs à se dépanner, à devenir autonomes ou spécialistes en informatique (manque de temps, stratégie non payante pour ce service et pour leur profession), mais, parallèlement, ils doivent éviter des appels répétés d'un même utilisateur, de surcroît pour un même problème, au risque de surcharger le service et de le rendre moins rapide et efficace, et de qualité moindre. Autrement dit, donner aux

appelants quelques explications, justifications, éléments de diagnostic ou de résolution peut, parfois, s'avérer efficace. Ce qui revient à dire qu'il est fort possible qu'expliquer brièvement à un utilisateur la cause de son blocage lui évite non seulement qu'une telle situation se reproduise, mais aussi de rappeler à l'avenir pour ce même problème - non complexe - mais dont de multiples signalements pourraient peut-être à long terme surcharger le service.

## 7 Conclusion

Il me semble important de garder à l'esprit que l'expert en dépannage est à considérer comme un professionnel averti, ayant des compétences techniques et relationnelles. Il enquête sur une panne et recherche les indices utiles à sa résolution tout en s'adaptant à son interlocuteur.

En parallèle, et dans le même ordre d'idées, il est essentiel de voir en l'utilisateur une « source » d'informations et un partenaire à part entière, dont le rôle est à ne pas négliger dans le diagnostic et la résolution de sa panne.

En ce qui concerne cette recherche, il est à souhaiter qu'elle fournisse des données utiles pour la recherche fondamentale, notamment à deux niveaux :

- de par sa particularité à s'intéresser à des conversations « mixtes », et ce en deux points notamment : ces conversations entre experts et utilisateurs sont asymétriques mais complémentaires ; elles sont des résolutions de problème avec tout de même un transfert d'éléments de savoir ;
- de par sa particularité à étudier des interactions par nature non gestuelles (qui n'ont donc pas été épurées de ces indices et où ce n'est pas comme dans d'autres situations, un « handicap »).

Enfin, cette recherche peut également amener des éléments intéressants en termes de conseils et de formations pour les entreprises concernées par ce service ; d'accompagnement, de débriefing ou encore d'analyse de pratiques professionnelles pour les experts.

Et si ce travail peut, à l'avenir, éviter ce genre de malentendu entre expert et utilisateur, il aura aussi été utile !



## 8 Quelques références bibliographiques

Amalberti, R., De Montmollin, M. & Theureau, J. (1991). *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga.

Bernicot, J., Caron-Pargue, J. & Trognon, A. (1997). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. & Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Bonjean, C. (1999). *Le help-desk*. Paris : Hermès.

Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appels*. Toulouse: Octarès Editions.

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*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Brangier, E., Lancry, A. & Louche, C. (2004). *Les dimensions humaines du travail : théories, et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Bromberg, M & Trognon, A. (2004). *Psychologie sociale et communication*. Paris : Dunod.

Cahour, B. & Falzon, P. (1991). *Assistance à l'opérateur et modélisation de sa compétence*. *Intellectica*, 2, 12, 159-186.

Caron, J. (1983). *Les régulations du discours : psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cerf, M. & Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Cosnier, J. (1998). *Soins et communication: Approche interactionniste des relations de soins*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Laval : De Boeck Université.
- Engrand, E., Lambolez, S. & Trognon, A. (2002). *Communications en situation de travail à distance*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Falzon, P. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Falzon, P. (1991). « Les activités verbales dans le travail ». In R. Amalberti, M. de Montmollin & J. Theureau (Eds). *Modèles en analyse du travail*. Liège, Mardaga.
- Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain*, 57, 1, 1-23.
- Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activités collectives. *Le Travail Humain*, 57, 4, 299-312.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Gérard-Naëf, J. (1987). *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Neuchâtel - Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris : Armand Colin.
- Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Gilly, M., Roux, J.P. & Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy – Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Nancy – Publications de l'université de Provence.
- Grosjean, M. & Mondada, L. (2004). *La négociation au travail*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.N. (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris - Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris : Belin.
- Grusenmeyer, C. & Trognon, A. (1995). Analyse interactive des échanges verbaux en situation de travail coopératif. L'exemple de la relève de poste. *Connexions*, 65, 1, 43-62.
- Hinde, R., Perret-Clermont, A.N. & Stevenson-Hinde, J. (1988). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset – Delval.
- Ionescu, S. & Blanchet, A. (2006). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin
- Kostulski, K. & Trognon, A. (1998). *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Lacoste, M. (1990). Interaction et compétences différenciées. *Réseaux*, 43, CNET.
- Lacoste, M. (1991). « Les communications de travail comme interactions ». In R. Amalberti, M. de Montmollin & J. Theureau (Eds). *Modèles en analyse du travail*. Liège : Mardaga.
- Lacoste, M. (1995). Le langage du « guichet ». Accueil et traitement des demandes dans la relation de service. *Connexions*, 65, 1.

- Laforest, M. & Vincent, D. (2006). *Les interactions asymétriques*. Québec : Editions Nota Bene.
- 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*. 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* (p. 139-155). Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan (Collection Psychologie du Travail et Ressources Humaines).
- Lambolez, S. (2006). Comment apprendre en se faisant dépanner ? In L.O. Pochon, E. Bruillard & A. Maréchal (Eds). *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles* (p. 149-154). Neuchâtel : IRDP, Lyon : INRP.
- Lambolez, S. (2009). Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. Cas de l'assistance informatique par téléphone. *Thèse de doctorat* présentée à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, en cotutelle avec l'Université de Nancy 2.
- Lambolez, S. (2010). Dépanner à distance. *Poster* présenté au 8ème Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française de l'ADRIPS (Association pour le développement de la recherche internationale en psychologie sociale), Université de Nice, 25-28 août 2010.
- Marchand, P. & Navarro, C. (1995). Dialog organization and functional communication in a medical assistance task by phone. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 451-461.
- Navarro, C. (1991). Une analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail. *Le Travail Humain*, 54, 2, 113-128.
- 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*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Perret, J.F. & Perret-Clermont, A.N. (2004). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.N. (1979/2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (1988/2001). *Interagir et connaître*. Paris : L'Harmattan.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Savoyant, A. & Leplat, J. (1983). Statut et fonction des communications dans l'activité des équipes de travail. *Psychologie Française*, 28, 3, 247-253.
- Trognon, A. (1999). « Eléments de logique interlocutoire ». In M. Gilly, J.P. Roux & A. Trognon (Eds). *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Nancy – Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Nancy – Publications de l'Université de Provence, 67-92.

- Trognon, A. & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 13.
- Trognon, A. & Bromberg, M. (2006). L'interaction sociale. In S. Ionescu & A. Blanchet (Eds). *Psychologie sociale et ressources humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Trognon, A. & Bromberg, M. (2006). Psychosociopragmatisme de la communication sociale. In S. Ionescu & A. Blanchet (Eds). *Psychologie sociale et ressources humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.



## **L**a médiation en tant que dialogue raisonnable

Sara Greco Morasso

*Université de la Suisse italienne et Université de Neuchâtel*

*« Que de faire intervenir des médiateurs peut avoir comme résultat que même les conflits exaspérés au niveau émotif sont résolus de manière raisonnable et avec la satisfaction de toutes les parties impliquées ». (Besemer 1999 : 10)*

La présente contribution présente plusieurs résultats de ma recherche de doctorat menée auprès de l'Université de la Suisse italienne, à la Faculté de Sciences de la communication, et sous la supervision du Prof. Eddo Rigotti, directeur de l'Institut de linguistique sémiotique (Greco Morasso, 2009). J'aimerais remercier Anne-Nelly Perret-Clermont, membre du jury (avec Frans van Eemeren de l'Université d'Amsterdam), qui m'a permis de réaliser cette publication. La collaboration avec l'Institut de Psychologie et Education de l'Université de Neuchâtel a été fondamentale tout au long de ces années, en ce qu'elle m'a permis de fonder la structure interdisciplinaire de mon travail de recherche. Je tiens également à remercier Joëlle Stoudmann pour le précieux travail que constitue la traduction de ce texte.

### **1 Le défi de la médiation**

La responsabilité de prendre une décision à propos du résultat du processus de médiation incombe exclusivement aux parties ; pour cette raison, le fait que les parties confient la gestion du *processus communicatif* à une tierce personne, à savoir le médiateur, peut apparaître comme un paradoxe.

Ceci ouvre, du point de vue communicatif, une série de questions : quel est le devoir du médiateur ? Comme celui-ci n'a pas la possibilité d'*imposer* une solution aux parties, en effet, le médiateur ne possède plus qu'un pouvoir de nature communicative (Greco, 2005). En outre, si la prise de décision incombe aux parties, celles-ci restent – dans des termes techniques – des décideurs et codécideurs ; ce sont les parties qui doivent être persuadées de la validité d'une solution ou de l'autre. La rhétorique antique, qui est née et qui s'est développée dans la Grèce antique, utilise, pour indiquer ce concept, le terme *kritès*, ce qui justement indique le décideur – celui vers lequel tout le processus communicatif s'oriente. Le substantif *Kritès* vient du verbe grec *krino*, qui signifie « passer au tamis », veiller à prendre une décision (Rigotti et Greco, 2005). Ce sont les parties qui « passeront au tamis » les différentes options pour vérifier s'il est possible de trouver une solution au conflit, permettant à leurs intérêts de se rencontrer. La situation est évidemment très différente du contexte du tribunal, dans lequel le décideur est le juge (ou le jury, selon les traditions) : c'est le juge qui doit être persuadé, c'est à lui que sont adressés les différents arguments.

Il semblerait donc que le médiateur soit un peu dans l'ombre, qu'il ait un rôle presque secondaire vis-à-vis des protagonistes du conflit et de sa résolution – les parties. En réalité, ceci ne se produit pas. Idéalement, les parties entrant en médiation acceptent d'être les protagonistes du processus communicatif portant à la résolution du même conflit. Toutefois, dans les faits, celles-ci ne sont souvent même pas en mesure de se parler, d'établir le moindre contact communicatif leur permettant

d'*ouvrir* la discussion. Au sein de la médiation, la *dimension affective* (Muller Mirza, Perret-Clermont, Tartas et Iannaccone, 2009, p. 73) du processus d'argumentation semble poser un obstacle au développement d'une discussion argumentative « saine ». Nous sommes ici encore loin de la capacité à gérer un processus communicatif complexe devant mener *du conflit au consensus*.

Le devoir du médiateur est donc loin d'être simple et escompté. Il peut se définir comme étant la tentative d'aider les parties à entrer en dialogue. En effet, le conflit a une influence sur les capacités à instaurer des relations interpersonnelles ; il suscite des émotions souvent contradictoires et difficiles à gérer ; il éloigne les parties de la possibilité de prendre une décision raisonnable et bien fondée, qui tienne compte de tous les facteurs pertinents vis-à-vis de la solution du conflit même (Deutsch, 2002). Les parties sont souvent pratiquement « aveuglées », étant concentrées sur un détail qui les empêche de voir la réalité dans sa globalité, et donc de prendre des décisions ensemble, ce que prévoit au contraire leur rôle de codécideurs. Dans la même lignée, les professionnels de la gestion des conflits font souvent usage d'une anecdote significative : deux vieilles sœurs se disputent pour avoir une orange, se concentrant sur leur « droit » à l'obtenir, ce qui réveille en elles d'anciennes jalousies. Leur conflit, ainsi que leur façon myope de se focaliser sur leurs positions, leur font perdre de vue les facteurs principaux de la situation : entre autres, l'orange est faite de différentes composantes : la peau, dont on prend l'écorce pour faire des desserts, et la pulpe, dont on tire le jus. Si les vieilles sœurs étaient pleinement en mesure de communiquer, elles pourraient trouver une solution qui réponde à leurs vraies motivations – respectivement, le désir de faire un gâteau et de boire un jus d'orange. Dans cette optique, le rôle du médiateur est justement d'aider les parties à ouvrir un canal communicatif leur permettant de mettre sur pied un

dialogue raisonnable, comprenant idéalement tous les facteurs pertinents, y compris leurs intérêts profonds.

Nous pourrions dire que le devoir du médiateur est d'enseigner aux parties à s'engager dans un dialogue authentiquement raisonnable, en d'autres termes dans une discussion de nature *argumentative*.

## **2 Le dialogue raisonnable et le rôle du médiateur**

A présent, avant d'entamer une exploration plus approfondie de la structure communicative et du rôle de l'argumentation dans le processus de médiation, il est nécessaire de mieux étudier ce que l'on entend par discussion argumentative.

Le terme *argumentation* fait référence aux échanges communicatifs, aux dialogues, aux interactions au cours desquelles celui qui parle s'engage à donner les raisons de ce qu'il soutient (Rigotti et Greco, 2005 ; Rigotti et Greco Morasso, 2009 ; van Eemeren et Grootendorst, 2004). Le dialogue argumentatif n'est donc pas simplement une superposition d'opinions, des conversations entremêlées dans lesquelles on n'écouterait pas l'autre. Argumenter ne signifie pas non plus vouloir persuader l'autre à tous les coûts, sans prendre garde à la vérité et au fondement de ses propres affirmations. Au contraire, celui qui argumente s'engage, de façon critique, à soumettre sa position au tamis de la raison, de la confrontation avec d'autres positions. Pour cela, il faut tout d'abord que différentes conditions de nature cognitive soient remplies (Muller Mirza et al., 2009) ; la capacité de se décentrer et de comparer son propre point de vue avec celui des autres est particulièrement importante pour la médiation (Muller Mirza et al., 2009, p. 70), tout comme la capacité d'évaluer avec la raison mais aussi raisonnablement, avec le cœur, avec un « esprit de finesse », permettant de tenir compte de tous les facteurs pertinents de la situation (Rigotti et Greco Morasso, 2009). Il se trouve également que la possibilité d'assumer

momentanément, même seulement en tant qu'hypothèse de travail, la perspective de l'autre, peut aider à résoudre un conflit d'opinion (Schwarz, Perret-Clermont, Trognon et Marro, 2008).

L'attitude argumentative est l'attitude la plus adéquate pour accomplir les objectifs de la pratique de la médiation (Greco Morasso, 2009). En effet, les parties qui décident de résoudre un conflit à travers la médiation s'engagent, idéalement, à entrer en dialogue, en un dialogue argumentatif. Elles s'engagent à passer au tamis leurs positions, à ne pas recourir à la violence ou à d'autres moyens irraisonnables pour gagner leur cause (Guy-Ecabert, 2002), mais à approfondir leurs propres raisons ainsi que celles de la contrepartie qui, en tant qu'adversaire, peut devenir un allié : la confrontation argumentative, en effet, n'est pas un affrontement dialectique mais une coopération impliquant la raison et le cœur et misant à établir un consensus sain. Pour faire cela, il faut une capacité d'écoute, une disponibilité à entrer en discussion ainsi qu'une ouverture aux solutions créatives et inattendues.

Comme nous l'avons vu, ce n'est toutefois pas l'attitude spontanée avec laquelle les parties entrent en médiation. Dans cette optique, le récit d'un professionnel de la médiation peut nous illuminer : Duss-von Werdt (2007) relate un épisode de son expérience professionnelle, en relation avec un homme et une femme qui arrivent en médiation ; l'épouse entre dans la salle, soulève une des chaises préparées par le médiateur pour les parties et la déplace contre le mur, s'assied dans un angle, loin de son mari et du médiateur même, et se refuse à parler. Geste indiquant presque qu'elle est en dehors de la zone qui avait idéalement été imaginée comme étant l'« espace physique » du dialogue et du partage. Maintenant, comment peut-il y avoir un dialogue raisonnable, une argumentation sereine, s'il manque complètement, même physiquement, la capacité d'ouvrir un contact communicatif, s'il manque même la capacité de se regarder ou de s'asseoir à la même table ?

Il émerge clairement que le devoir du médiateur, qui peut être réalisé à travers la pratique argumentative, est délicat et important. Pour cette raison, l'analyse de la discussion argumentative nous rend compte des changements possibles qui prennent place au cours de la pratique de la médiation, quand cette dernière est couronnée de succès : dans ces cas, les parties sortent d'un état de conflit pour devenir des coargumentateurs, coresponsables de leur engagement à discuter de façon raisonnable.

### **3 Cadre théorique et considérations méthodologiques sur l'analyse argumentative de la médiation**

La recherche sur la contribution de l'argumentation à la résolution des conflits avec le soutien d'un médiateur, conduite par Greco Morasso (2009), est fondée sur une approche de l'argumentation contextualisée<sup>4</sup> (Rigotti et Greco Morasso, 2009). Cette approche a comme base la prise de conscience du fait que l'argumentation ne peut être étudiée hors contexte, les activités argumentatives ayant forcément lieu en contexte; en même temps, on ne peut pas étudier l'argumentation sans avoir de connaissances profondes du contexte dans laquelle elle a lieu (Greco Morasso, 2010 ; van Eemeren, Greco Morasso, Grossen, Perret-Clermont et Rigotti, 2009). L'étude de l'argumentation dans le contexte de la médiation a pour cela requis une reconstruction précise et détaillée de la pratique de résolution des conflits : celle-ci tente de situer les acteurs fondamentaux dans le contexte de leurs relations institutionnelles et interpersonnelles (le scénario de la médiation), et d'en spécifier la dynamique de développement dans l'interaction communicative (le script du processus de médiation). Sur la base de cette « carte » de la pratique de la médiation, il a été possible d'identifier, tout d'abord à un niveau

---

<sup>4</sup> Cette approche est par ailleurs à la base du programme doctoral Argopolis, financé par le Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique (PDAMP1-123089/1).

conceptuel puis à un niveau d'analyse empirique, les endroits où l'argumentation peut intervenir dans le processus, lui permettant de parvenir aux résultats de la médiation (Greco Morasso, sous presse). En particulier, pour répondre aux questions de la recherche concernant le passage des parties d'un état conflictuel à un état de co-argumentation, ainsi que le rôle du médiateur dans cette transformation, il a été nécessaire d'observer la manière dont la discussion argumentative en médiation se développe dans la pratique, et ce, à travers l'analyse argumentative empirique d'un corpus d'enregistrements vidéo de séances de médiation, transcrites en observant la méthodologie de l'analyse conversationnelle (Traverso, 1999).

Le but de la recherche ayant été d'observer ce qu'il advient au niveau argumentatif dans les cas où la médiation est couronnée de succès, j'ai sélectionné un recueil de six cas à succès, des exemples de « best practices », utilisés pour la formation professionnelle de médiateurs dans de nombreux pays. Les médiateurs impliqués, John Haynes et celui que nous pourrions définir comme son disciple, Larry Fong, ont tous les deux été actifs au Canada et dans plusieurs autres pays. L'utilisation de ces cas dans la formation professionnelle des médiateurs, ainsi que leur rôle de modèle, permet, dans certaines limites, de généraliser les résultats de la recherche : il ne suffit pas de se référer au type d'attitude et de structure argumentative observés dans ces médiations comme faisant partie d'un certain contexte socioculturel, mais il faut également, et plus généralement, les comprendre en tant que référant à l'« idéal » de la médiation.

#### **4 Sur l'argumentation dans la médiation**

J'aimerais maintenant illustrer certains des résultats de la recherche sur l'argumentation dans la médiation (Greco Morasso, 2009, sous presse). En général, il ressort que l'argumentation est plus qu'un simple ingrédient du phénomène

complexe de la médiation. L'instauration d'une discussion argumentative entre les parties, ce qui est réalisé avec l'aide du médiateur, est une condition essentielle à la réalisation des objectifs de la médiation, en d'autres termes pour la résolution du conflit qui a amené les parties à s'adresser au médiateur. Dans ce qui suit, je vais présenter trois aspects en particulier, de façon à donner matière à réflexion, et ce, sans prétendre d'en débattre exhaustivement dans ce texte.

##### **4.1 La construction d'un dialogue raisonnable entre les parties**

Dans un premier temps, je propose une tentative de répondre à la question sur le rôle du médiateur dans la construction de la discussion argumentative des parties. Le rôle argumentatif du médiateur n'est pas inexistant. Il est là, mais il est discret et a lieu, pour ainsi dire, « à l'arrière-plan ». Comme il est ressorti de l'analyse du corpus à ma disposition, le médiateur se charge de faire changer les parties de position, d'une position conflictuelle à une position de codécideurs et de co-argumentateurs, engagés dans une discussion raisonnable sur les éléments dont leur conflit se compose. Ceci advient par le biais de différentes modalités.

J'aimerais en particulier montrer la façon dont la médiation advient dans sa phase initiale, ainsi que le rôle du médiateur lors de ce moment très délicat. Une discussion argumentative saine, bien fondée, commence par la confrontation des opinions en conflit et qui créent un désaccord (conflit d'opinion). Par exemple, l'une des parties exprime un point de vue et l'autre avance un doute ou une opinion contraire sur le même élément, sur le même sujet (van Eemeren et Grootendorst 1996). Cette situation, que nous pourrions définir comme étant « idéale », est, comme nous l'avons vu, souvent très éloignée de ce qui se passe réellement en médiation : quand les parties entrent en médiation, leur attitude est polémique, et leur échange d'accusations réciproques n'est pas réglé. Souvent,

on ne sait même pas de quoi on parle exactement – ce qui est confirmé par des données impressionnantes. On sent qu'il y a un désaccord mais on n'arrive pas à en définir le problème. Ceci, bien évidemment, advient aussi de par le fait que l'histoire du conflit et sa charge d'émotions a en quelque sorte fait oublier le désaccord à l'origine du conflit même (Greco Morasso 2008). L'autre personne finit par être perçue comme étant un problème, voire carrément comme « le vrai problème », à éliminer. Ce serait presque beau si il/elle n'existait pas... Cette spirale croissante du conflit (*conflict escalation*) a été soigneusement décrite par Glasl (2004) avec l'image d'une échelle, dont les marches indiquent la dégradation progressive de la situation.

Nous voici avec une première intervention discrète et ferme du médiateur même, qui intervient en tenant de construire une confrontation raisonnable, là où les parties ne sont pas en mesure d'arriver seules à ce résultat. Le médiateur n'intervient certainement pas dans les contenus – ce n'est pas son devoir -, mais il aide les parties à devenir d'authentiques protagonistes d'un dialogue raisonnable. Ci-dessous l'exorde d'un cas dont John Haynes a été le médiateur, relatif à l'accusation de harcèlement mise en avant par une étudiante universitaire contre le professeur qui se trouve être responsable du programme d'études qu'elle est en train de suivre (Greco Morasso, 2009, notre trad.<sup>5</sup>).

Texte original	Traduction
6 P Well I really don't know what the basis of the whole thing is a: (.) bunch of UNFOUNDED nonsense ah: (.) I really (.) [don't know why we are here	6 P Je ne comprends vraiment pas l'origine de tout ceci c'est :: (.) un tas de non-sens INFONDÉ ah: (.) Vraiment (.) [Je ne sais pas pourquoi on est ici
7 A [Well that's a bit strange=	7 A [Eh bien c'est un peu étrange=
8 P =putting me in just an AWFUL situation some WILD allegations being made=	8 P =me mettre dans une situation aussi HORRIBLE des accusations BARBARES contre moi=
9 A =Ya	9 A =Ouais
10 P A:nd (.) [and so ( ) past coming and: (.) I really don't know what	10 P Et:: (.) [et comme ça ( ) c'est le passé et: (.) je ne comprends vraiment pas
11 A [So I'm just (.) one of those CRAZY women/ (.) you're a victim of (.) some loony single mom	11 A [Donc je ne suis (.) qu'une de ces femmes FOLLES/ (.) vous êtes une victime (.) d'une de ces mamans seules et dérangées
12 M Ann (.) tell me (.) what's the basis for the allegation=	12 M Ann (.) dites-moi (.) quelle est la base de l'accusation=
13 P =Well paranoia ( ) a lot of [paranoia	13 P =Eh bien de la paranoia ( ) beaucoup de [paranoia

On observe comment, au début, il n'y a pas de place pour une confrontation raisonnable, mais seulement une avalanche d'accusations (ce qui est souligné par les fréquentes

<sup>5</sup> Pour les symboles de transcription, se référer à l'annexe 1. Le texte original est en anglais, le cas s'étant produit au Canada.

superpositions et par le ton souvent très haut des interventions) – elle est paranoïaque, dit le professeur. Il est une victime innocente, réplique-t-elle avec ironie et sarcasme. Il est aussi intéressant de voir comment le médiateur tente de reporter le discours sur la problématique pertinente au processus de médiation, sur le problème qui a donné origine au conflit (tour 12). En d'autres termes, le médiateur reprend la discussion en main. De façon similaire, il ne laisse pas de place au retour de la routine du conflit et tente, de manière discrète mais intense, de proposer un changement dans la modalité communicative - ce qui émerge dans la suite du cas. Précédemment conflictuelles, les parties apprennent à être les coprotagonistes d'un dialogue argumentatif.

Ceci devient encore plus évident si l'on considère, tout au long de la discussion, que le nombre des tours de parole du médiateur, très élevé au début, diminue progressivement, alors que les parties semblent davantage en mesure de s'adresser l'une à l'autre. Un court extrait de la fin de la séance de médiation nous montre une situation qui a complètement changé (Greco Morasso, 2009, notre trad.)

Texte original		Traduction	
338	A =I mean I want to forget it Professor Ford II	1.	A =Je veux dire je veux l'oublier Professeur Ford je je
339	P [( )	2.	P [( )
340	A [I'm not going to go around looking for things↓	3.	A [Je ne vais pas aller à gauche et à droite à la recherche de prétextes↓
341	P Okay well that's what it seemed to me that you were sort of out to get me I must say that's how I perceived it at the (.) start of	4.	P Ok eh bien c'est justement ce qu'il me semblait que vous alliez à gauche et à droite pour me prendre je dois dire c'est la façon dont je l'ai perçu (.) au début
342	I M Does it seem that now↑		
343	P Well I (.) no I've got a		

344	M All right	5.	I M Vous semble-t-il maintenant que↑
345	P Eh: (.) no I had thought she was a nice student and she's a good student and (.) now I have a lot of regret that this took place but (.) eh (.)	6.	P Eh bien je (.) non je comprends un peu mieux (.) non
346	A [I still am nice/	7.	M Bien
347	P [I understand now that (.) what she's saying has a lot more genuineness to it than I perceived it I thought that they were a lot of wild allegations and she was trying to get me for some reason and I didn't know why (.) so I understand now this (.) this (.) boundary business that it's a	8.	P Eh: (.) non j'avais pensé que c'était une gentille élève et c'est une bonne élève et (.) je suis maintenant très désolé que tout cela se soit passé mais (.) eh (.)
348	M Okay all right	9.	A [Je suis toujours gentille /
349	P That it has been a ( ) trouble (.) but hopefully she understands (1.5) that (.) that there was nothing (.) more intended by it than than eh (3)	10.	P [Je comprends maintenant que (.) ce qu'elle dit était beaucoup plus authentique que je ne le percevais moi je pensais que c'était un tas d'accusations barbares et qu'elle essayait de me pincer pour une raison et je ne savais pas pourquoi (.) mais je comprends maintenant cette (.) cette (.) affaire des limites que c'est
		11.	M Ok c'est bon
		12.	P Qu'il y a eu un ( ) problème (.) mais j'espère qu'elle comprend (1.5) que (.) qu'il n'y avait rien (.) de plus à ça que que que voilà (3)

#### 4.2 Les intérêts profonds : un point d'attache inéluctable

Un autre aspect qu'il vaut la peine de souligner ici, et qui a également émergé de ma recherche, est qu'il y a un passage inéluctable sans lequel le changement des parties, ou leur prise de conscience communicative, ne peut pas avoir lieu. Ce passage se constitue de la considération des *intérêts profonds* des parties. C'est sans aucun doute un grand mérite de l'école de Harvard que d'avoir souligné la différence profonde entre les intérêts et les positions, ce qui peut être illustré par le fameux « Focus on interests, not on positions [explicitement exprimées par les parties] » (Fisher, Ury et Patton, 1991, pp. 3ff).

En effet, la recherche linguistique a souligné comme le mot intérêt est polysémique (voir en particulier Cigada, 2008). D'une part, il y a un intérêt *objectif* : ce qui concerne véritablement la personne, son être, ses conditions. Dans ce sens, on peut par exemple dire : « Ce n'est pas bien que tu t'informes si peu au sujet de la crise financière. Elle t'intéresse aussi ». D'autre part, il y a l'intérêt *subjectif*, qui se constitue d'un objectif pour la réalisation duquel le sujet humain emploie consciemment son énergie. Ceci est le cas lorsque l'on dit « Blanche s'intéresse au cyclisme », ou alors « la photographie fait partie de mes intérêts ». Il peut ainsi advenir qu'une personne – par exemple, dans un conflit – s'intéresse à quelque aspect, au sens subjectif, c'est-à-dire assume une *position*, mais ne soit pas consciente de ses propres et authentiques *intérêts*, entendus au sens objectif du terme ; ou alors qu'elle n'ait pas même le courage de confesser ses propres intérêts à elle-même ; ou que ces derniers soient enterrés comme les décombres que le conflit aurait accumulés. Il incombe donc au médiateur d'aider les parties à se focaliser sur leurs intérêts objectifs.

Mais comment le médiateur peut-il faire cela ? Quels instruments communicatifs a-t-il à sa disposition ? Ma recherche a permis de mettre en évidence le fait qu'un des

aspects fondamentaux, au niveau communicatif, pour susciter les intérêts profonds des parties, est constitué par ladite *accommodation du présupposé* (Greco, 2003). Il s'agit d'un terme technique indiquant un tour communicatif précis, au travers duquel le médiateur « force » un peu les limites de ce que les parties ont admis, de leurs concessions, pour accéder à des zones de consensus plus vastes et plus profondes. Le médiateur agit en faisant une espèce de pari, dont j'ai trouvé de nombreux exemples dans mon travail de recherche : il prend pour escompté quelque chose qui a, par ailleurs, émergé de la discussion mais que les parties n'ont pas encore pleinement admis et qui contribue à élargir la zone de leurs intérêts communs. Par exemple, je cite quelques passages tirés de l'analyse empirique :

*Pour que vous puissiez poursuivre votre relation professionnelle, vous devez discuter des limites et des règles que celle-ci doit assumer...* (dit avant que les parties n'aient explicitement dit vouloir résoudre le conflit)

*Ce que nous faisons aujourd'hui vise à ce que tu puisses réaliser ton désir d'être un bon professeur* (dit avant que cet aspect ne soit émergé de façon explicite et univoque en tant qu'intérêt réel)

*Pour ne pas perdre l'amitié entre vous, nous devons résoudre le conflit* (dit avant que les parties n'aient explicitement déclaré vouloir rester amis, même s'ils avaient souligné qu'il existait entre eux un lien important d'amitié).

Ces tours communicatifs sont certainement, sous un certain aspect, audacieux, justement parce que le médiateur va au-delà des frontières de ce qui a été explicitement dit, c'est-à-dire qu'il force un peu les parties à prendre position sur leurs intérêts profonds. Souvent les parties déclarent initialement avoir des intérêts différents (ne pas y perdre économiquement, bénéficier d'une solution équitable, etc.) mais, au fur et à mesure que la discussion avance, et surtout grâce aux « paris » du médiateur, d'autres intérêts, peut-être plus authentiques et

déterminants (rester amis, être reconnus et respectés en tant que personnes, préserver le bonheur de ses enfants...) peuvent graduellement émerger. Si les parties ne s'opposent pas l'une à l'autre, en effet, cela signifie probablement qu'elles ressentent dans leur for intérieur l'importance des intérêts que le médiateur a rendus explicites. Elles acceptent donc d'avoir été un peu forcées à les admettre. Il y a malgré tout un risque : si le médiateur vient à se tromper, s'il va trop au-delà, les parties peuvent se raidir. Il faut tout de même considérer que l'audace du médiateur permet, dans certains moments d'impasse, de poursuivre le dialogue et, même, d'en augmenter la densité et la profondeur.

#### **4.3 « Les valeurs doivent être préservées » : le lieu argumentatif de la cessation et du commencement comme instrument pour la résolution du conflit**

Un dernier aspect que je tiens à souligner ne concerne pas la construction du dialogue raisonnable en tant que structure et dynamique, mais, plus précisément, les possibles *lieux argumentatifs* pour la résolution des conflits émergeant durant la médiation. La tradition de l'étude des lieux argumentatifs ou des schémas argumentatifs est ancienne comme la théorie de l'argumentation, mais demeure un thème ouvert dans le débat contemporain (Rigotti et Greco Morasso, 2009, 2010). Il s'agit donc de se pencher sur un type particulier d'argument qui peut être déterminant pour les parties, qui arrivent en médiation avec la question, souvent implicite, « est-il possible de résoudre ce conflit ? Et cela en vaut-il la peine ? ». Les parties, étant les décideurs responsables de leur conflit, doivent bien sûr trouver une réponse à cette question au cours de la médiation. Cette réponse peut arriver, et en effet elle arrive, à travers différents arguments. Mais il y a un lieu (ou schéma) argumentatif, on peut presque dire un « modèle » d'argument, qui, dans ma recherche, est apparu comme particulièrement fréquent et décisif. Il s'agit de celui, pour paraphraser Aristote (voir Rashed,

2005), que nous pourrions appeler *lieu argumentatif « de la cessation et du commencement »*. Il s'agit d'un raisonnement fondé sur la comparaison entre la réalité telle qu'elle se présente, et les alternatives qui s'offrent. Une des applications possibles de ce raisonnement se fonde sur le rapport entre une valeur et la décision de la maintenir, dans un rapport d'implication logique (*maxime*, voir Rigotti et Greco Morasso, 2009), qui peut être formulé comme suit : « Si quelque chose (une réalité humaine, un lien, une organisation, mais aussi une entreprise) est reconnu comme étant une valeur, il ne doit pas être interrompu/cessé/terminé » (on parle pour cela de « cessation »)<sup>6</sup>. Dans les cas que j'ai analysés, ce type de raisonnement ressort fréquemment comme étant décisif pour la résolution du conflit. J'aimerais en particulier citer un cas, dont John Haynes a été le médiateur, relatif à une entreprise produisant des gâteaux et gérée par deux associés et copropriétaires, qui ont aussi été amis depuis toujours. À un certain point et après de nombreuses années de collaboration fructueuses, les deux personnes ne sont plus d'accord en ce qui concerne la division du travail et les innovations technologiques qui pourraient être introduites dans leur entreprise. Il est intéressant d'observer comment, dans ce cas, le médiateur suggère aux parties d'argumenter, à deux reprises, sur la base du lieu de la cessation et du commencement, en suivant la formule : « Si quelque chose est reconnu comme étant une valeur, il ne doit pas être interrompu ». En toute évidence, pour que ce raisonnement ait une prise, pour qu'il soit convaincant, persuasif, il faut que les parties reconnaissent ensemble une valeur à préserver. Dans le cas que nous considérons, le médiateur rappelle aux parties, une première fois et suite à leur sollicitation, que leur rapport interpersonnel (impliquant de façon intégrale leurs femmes et familles respectives également) est en danger à cause du

<sup>6</sup> La règle contraire vaut aussi : « Si quelque chose est négatif, il doit être cessé » (donc, dans cette ligne de raisonnement, s'il est mauvais de fumer, il faut arrêter de fumer).

conflit : s'ils tiennent à leur rapport, ils doivent trouver une solution au conflit même. À ce moment-ci, les parties reconnaissent immédiatement cet intérêt, en disant : Oui, *nous sommes amis, avant d'être des associés. C'est justement pour cela* que nous avons fait appel à un médiateur. Il s'agit d'une façon intéressante de reconnaître la valeur de leur amitié qui devient aussitôt une raison pour résoudre le conflit.

Vers la fin de la première séance de médiation, en outre, le médiateur emploie le même raisonnement, en soulignant cette fois une autre valeur partagée par les deux parties, à savoir le bon fonctionnement de leur entreprise qui, comme les parties mêmes déclarent plusieurs fois, est en bonne santé économique. Par l'emploi d'une métaphore qui rappelle un récit lié à la sagesse populaire, le médiateur suggère aux parties qu'elles sont en possession d'une « poule aux œufs d'or » et que de la « tuer » serait de la folie... Il s'agit aussi, dans le cas présent, d'une application du même lieu argumentatif de la cessation et du commencement : une entreprise qui génère un bon profit est une valeur, et cette valeur commune aux parties les rapproche l'une de l'autre ; ce serait pour cela dommage, « une folie » ; et que d'éviter cette folie a été une bonne raison de tenter de résoudre le conflit.

## 5 Considérations de conclusion et ouverture

Les aspects soulignés ci-dessus montrent l'opportunité que constitue l'analyse des caractéristiques de l'argumentation dans un contexte déterminé, pour comprendre le rôle *de facto* que joue l'argumentation dans la construction de pratiques communicatives et de contextes de la vie sociale. On assiste, en effet, à une prise de conscience progressive de l'influence du contexte sur l'argumentation, mais également du fait que différents contextes institutionnels et relations interpersonnelles (comme les relations familiales, les rapports d'amitié, les communautés religieuses) se construisent en continu au travers d'échanges de nature argumentative (van Eemeren et al.,

2009). Il devient donc toujours plus important de comprendre les dynamiques au travers desquelles cette construction devient possible. À ce propos, ce genre de travail, qui comprend l'étude du contexte ainsi que l'analyse argumentative des données de l'interaction humaine, est sans aucun doute interdisciplinaire.

## 6 Bibliographie

- Besemer, C. (1999). *Gestione dei conflitti e mediazione* (trad. it. M. Bertoluzzo). Torino: Ega.
- Cigada, S. (2008). *Les émotions dans le discours de la construction européenne*. Milano: ISU.
- Duss-von Werdt, J. (2007). Introduction à la médiation. Modulo introduttivo del corso post-graduate Mediazione e tecniche mediativa sul posto di lavoro, SUPSI, Lugano, marzo 2007.
- Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1996). *La nouvelle dialectique*. Paris: Kimé.
- Eemeren F.H. van, Greco Morasso, S., Grossen, M., Perret-Clermont, A.-N. & Rigotti, E. (2009). Argupolis: A doctoral program on argumentation practices in different communication contexts. *Studies in Communication sciences*, 9 (1): 289-301.
- Fisher, R., W. Ury & Patton, B. (1991). *Getting to yes. Negotiating agreement without giving in*. (2<sup>nd</sup> edition). New York: Penguin Books.
- Glasl, F. (2004). *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte – Übungen – Praktische Methoden*. Stuttgart/Bern: Freies Geistesleben.
- Greco, S. (2003). When presupposing becomes dangerous. How the procedure of presuppositional accommodation can be exploited in manipulative discourses. *Studies in Communication Sciences*, 3 (2): 217-234.

- Greco, S. (2005). Der kommunikative Bestandteil der mediatorischen Kompetenz, *Forum Mediation: Zeitschrift des Schweizerischen Vereins für Mediation*, 8 (2): 4-15.
- Greco Morasso, S. (2008). The ontology of conflict. *Pragmatics & Cognition*, 16 (3): 540-567.
- Greco Morasso, S. (2009). *Argumentative and other communicative strategies of the mediation practice*. Thèse de doctorat, Université de la Suisse italienne, Faculté de sciences de la communication.
- Greco Morasso, S. (2010). *The challenge of studying argumentation in context: Theoretical and methodological insights from the doctoral program Argupolis*. Paper presented at the VII conference of the International Society for the Study of Argumentation, Amsterdam, June 29-July 2, 2010.
- Greco Morasso, S. (sous presse). Argumentation in dispute mediation: A reasonable way to handle conflicts. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Guy-Ecabert, C. (2002). De la médiation des conflits à la culture de la médiation: L'école face à la violence et aux incivilités. In IUKB (ed.). *Médiation en Europe: Echanges sur les pratiques / Master Européen en Médiation*, (pp. 171-189). Sion : IUKB.
- Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.N., Tartas, V., and Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. In N. Muller-Mirza, & A.-N. Perret-Clermont. (eds.). *Argumentation and education* (pp. 67-90). New York: Springer.
- Rashed, M. (Ed.) (2005). Aristote: *De la génération et de la corruption*. Paris: Les Belles Lettres.
- Rigotti, E., & Greco, S. (2005). Introduction à l'argumentation. *Argumentum eLearning Module*, disponible en ligne [www.argumentum.ch](http://www.argumentum.ch) (trad. S. Padiglia).
- Rigotti, E. & Greco Morasso, S. (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource. In: N. Muller-Mirza & A.-N. Perret-Clermont. (eds.). *Argumentation and education* (pp. 9-66). New York: Springer.
- Rigotti, E. & Greco Morasso, S. (2010). Comparing the Argumentum Model of Topics to other contemporary approaches to argument schemes: the procedural and material components. *Argumentation*, 24(4): 489-512.
- Schwarz, B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A. & Marro, P. (2008). Learning processes within and between successive activities in a laboratory context. *Pragmatics & Cognition*, 16 (1): 57-87.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.

## Annexe – Symboles de transcription

V. Traverso (1999)

<i>Symbole</i>	<i>Explication</i>
[	Interruption et superposition (indique le point où commence la superposition)
=	Tours se succédant de manière continue (sans interruption)
wh-	Mot interrompu
Eh:	Prolongement de la voyelle
A::nd	Prolongement plus prononcé de la voyelle
Hhhh	Aspiration
(.)	Pause d'une seconde maximum
(3)	Pause de plus d'une seconde (la durée est indiquée entre parenthèses)
↑	Intonation ascendante (questions)
/	Intonation légèrement ascendante (en suspension)
↓	Intonation descendante (exclamation)
YOU SHOULD	Emphase
°I agree°	Volume
( )	Passage inaudible ou incompréhensible



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

Septembre 2009 – Août 2010

## 1 Membres de l'institut de psychologie et éducation

### 1.1 Enseignement universitaire et recherche

Tania Zittoun, professeure ordinaire, directrice de l'institut

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeure ordinaire

Heinz Gilomen, professeur associé

Pascale Marro, professeure associée

Jean-François Perret, professeur associé

Francesco Arcidiacono, post-doctorant

Alexandra Bugnon, assistante-doctorante

Monica Del Percio, assistante-doctorante

Johann Gillioz, assistant-doctorant

Jean-Jacques Ducret, chargé d'enseignement

Jean-Pierre Fragnière, chargé d'enseignement

Jean-Pierre Gindroz, chargé d'enseignement

Deniz Gyger Gaspoz, chargée d'enseignement, doctorante

Sophie Lambolez, chargée d'enseignement

Elvis Mazzoni, chargé d'enseignement

Sara Greco Morasso, chargée d'enseignement

Sheila Padiglia, chargée d'enseignement, collaboratrice scientifique FNS, doctorante

Luc-Olivier Pochon, chargé d'enseignement

Isabelle Probst, chargée d'enseignement

Pierre-André Steiner, chargé d'enseignement

Patrick Werquin, chargé d'enseignement

Romain Boissonade, doctorant cotutelle Toulouse

Ismaël Ghodbane, doctorant

Marcelo Giglio, doctorant

Alaric Kohler, doctorant

Céline Miserez, doctorante de recherche FNS

Raffaella Rosciano, doctorante

Lysandra Sinclaire-Harding, doctorante de recherche FNS

### 1.2 Chercheurs associés

Aleksandar Baucal, chercheur associé

Vittoria Cesari Lusso, chercheuse associée

Nathalie Muller Mirza, chercheuse associée

Tatyana Pushkareva, chercheuse associée

Uri Trier, chercheur associé

### 1.3 Secrétariat

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

### 1.4 Autres

Yannick D'Ascoli, assistant étudiant

Joanna Domingos, assistante étudiante

Selma Karadza, assistante étudiante

Morgane Wuethrich, assistante étudiante, monitrice

## 2 Enseignement

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

Le cours de première année de BA, qui introduit les études en psychologie et éducation, « Aspects théoriques I » a été donné respectivement par Sheila Padiglia pour les cours d'« Introduction aux études en psychologie et éducation » et « Imaginaire et enseignement », Tania Zittoun pour le cours de « psychologie culturelle », et Anne-Nelly Perret-Clermont pour le cours de « Psychologie sociale ». Cette année, jusqu'à 130 étudiants ont suivi ce cours.

Le séminaire « Introduction aux méthodes de recherche en psychologie et éducation » de première année de BA a été assuré par Alexandra Bugnon et Johann Gillioz. Ce cours présente la démarche scientifique ainsi que les outils pour aborder la complexité du réel aux étudiants de 1ère année de Bachelor. Après avoir été initiés aux spécificités de la recherche, les étudiant-e-s ont mené leur propre recherche sous l'encadrement des assistant-e-s. Les étudiant-e-s ont ainsi été sensibilisé-e-s aux difficultés inhérentes à tout travail de recherche et ont pu mettre en œuvre les connaissances et savoir-faire acquis tout au long de l'année.

En parallèle, le cours « Savoir-faire académiques en psychologie et éducation », a été assuré par Jean-François Perret et Monica Del Percio.

Une série de séminaires « Textes » permet aux étudiants de se familiariser avec la lecture rapprochée de textes scientifiques. Cette année l'offre a compris : « Communications téléphoniques en situation de travail » qui a été dispensé, au semestre d'automne, par Sophie Lambolez; « L'éducation, entrée dans la culture » et le « Le rapport au savoir », par Jean-François

Perret ; « Education and emotion » par Lysandra Sinclair-Harding; « L'insertion sociale et professionnelle des jeunes: le rôle du diplôme et de la surqualification » par Patrick Werquin.

Le cours « Apprendre tout au long de la vie » a été assuré par Elvis Mazzoni.

Le cours « Argumentation et construction des connaissances » a été assuré par Sara Greco Morasso. Ce cours a pour but la familiarisation avec les notions théoriques et méthodologiques fondamentales de l'argumentation.

« Approfondissement bibliographique dans une autre langue » a été assuré par Sheila Padiglia.

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 donné par Jean-Pierre Gindroz. Il avait pour but de faire découvrir aux étudiant-e-s le positionnement singulier de la formation professionnelle au sein du système éducatif et d'en signaler les aspects organisationnels les plus significatifs. Cette sensibilisation a ouvert des pistes de réflexion que plusieurs étudiantes ont concrétisées par des approfondissements bibliographiques dans une autre langue ainsi que par des travaux personnels au niveau Master et CFP.

Jean-Pierre Fragnière a donné le cours « Action sociale et éducation ».

Pascale Marro était en charge du cours « Psychologie du développement affectif et relationnel ».

Exceptionnellement, l'institut a pu bénéficier du cours «Psychologie du développement cognitif», assuré par Jean-Jacques Ducret.

L'institut a eu par ailleurs la chance de pouvoir proposer le cours « Enfants en situation de handicap » donné par Pierre-André Steiner.

Le séminaire «Analyse psychosociologique de pratiques professionnelles et culturelles» a été assuré par Sophie Lambolez. Il a réuni 48 étudiants cette année (BA 3). Sophie Lambolez a également été la répondante des stages des étudiant-e-s BA.

Une série d'exercices et terrains ont été organisés : Francesco Arcidiacono a assuré le terrain «Piaget revisité». Sara Greco Morasso a assuré l'exercice et terrain «Argumentation en contexte», qui vise à familiariser les étudiant-e-s avec la méthodologie argumentative d'analyse des textes oraux et écrits, à travers l'analyse guidée d'un texte au choix de chaque étudiant-e. La confrontation entre des textes différents permet l'appréciation du rôle significatif du contexte pour la mise en place des stratégies argumentatives. Heinz Gilomen a assuré les modules sur les systèmes éducatifs. Les données de PISA ont été analysées par l'application de différents instruments de recherche empirique, afin de mieux comprendre quelques aspects du fonctionnement du système éducatif suisse. Sophie Lambolez a animé «Dépanner, aider ou expliquer par téléphone» au semestre d'automne et « Le questionnaire, un outil pour cerner un profil professionnel?» et « Travailler en dyade. Quelle collaboration en présence et à distance?» au semestre de printemps. Alaric Kohler a intitulé son exercice « Analyse d'interactions en classe. Comment reconstruire le contenu conceptuel ? », Patrick Werquin le sien « Déterminants individuels des choix de formation des adultes ».

Luc-Olivier Pochon a animé le séminaire « Raisonement dans l'analyse de données en psychologie et éducation ».

Anne-Nelly Perret-Clermont et Francesco Arcidiacono ont donné un cours-séminaire «Interagir et comprendre», pour les étudiants de fin de BA et de MA.

Tania Zittoun a assuré un cours-séminaire intitulé «Arts et connaissances: le cinéma» pour les étudiants de 3ème BA, et de MA.

Le séminaire «Pluralités en psychologie et éducation» a été assuré aux étudiants de 3<sup>e</sup> année de Bachelor par Deniz Gyger Gaspoz avec la collaboration d'Alexandra Bugnon. Les étudiants ont approfondi, à travers la rédaction d'un dossier, des concepts en psychologie et éducation grâce aux connaissances acquises durant leurs études de BA. Grâce à l'aide de séances collectives de présentations et de discussions, ils ont été amenés à développer de manière synthétique ces concepts tout en ayant une position réflexive sur leurs propres processus d'apprentissage et de formation.

Au niveau du MA, Tania Zittoun et Anne-Nelly Perret-Clermont ont donné en collaboration les cours de MA «Colloque des mémorants en psychologie et éducation» et «Perspectives en psychologie et éducation».

Le cours «Démarche et épistémologie de la recherche en psychologie», dans le cadre du colloque des mémorant-e-s, a été assuré par Isabelle Probst.

Pascale Marro a proposé « Difficultés d'apprentissage: aspects cognitifs et relationnels ». Jean-François Perret a donné au semestre d'automne le cours de MA « Evaluation des dispositifs pédagogiques ».

Parmi l'offre des cours interdisciplinaires MAPS, Francesco Arcidiacono a représenté la psychologie et les sciences de l'éducation dans le cadre du séminaire transversal MAPS «Objets partagés, perspectives croisées. Théories et méthodes en question», et Tania Zittoun a, en collaboration avec Janine Dahinden, donné le cours interdisciplinaire MAPS intitulé

« Individus, cultures & connaissances : religions et appartenances ».

Le « Colloque de recherche en psychologie et éducation » a été animé par Anne-Nelly Perret-Clermont et Tania Zittoun. Nous avons reçu cette année les invités suivants : Lysandra Sinclair-Harding de l'Université de Cambridge (GB) ; Alaric Kohler de l'Université de Neuchâtel ; le Père Eric de Rosny, s.j. de l'Université d'Afrique de l'Ouest (Cameroun) ; le Prof. Willem Doise, professeur honoraire de l'Université de Genève ; Dr Flora Cornish de la Glasgow Caledonian University ; le Prof. Gérard Vergnaud, Directeur de Recherche émérite au CNRS ; le Dr Samuel Heinzen de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg ; le Prof. David Whitebread de l'Université de Cambridge ; le Prof. Petr Macek de l'Université de Brno (République Tchèque) ; le Dr Jacques Babel de l'Office Fédéral de la Statistique (Neuchâtel) ; et la prof. Pernille Hviid de l'Université de Copenhague (Danemark).

Vittoria Cesari Lusso a offert un cours de base de formation à l'Entretien d'explicitation à l'intention des chercheurs de l'institut de Psychologie et Education les 19-20-21 mai et 14-15 juillet 2010.

## **2.2 Autres enseignements au sein de l'Université de Neuchâtel**

Deux séminaires de « Psychologie de la relation » destinés aux étudiant-e-s du master en logopédie ont été donnés par Anne-Nelly Perret-Clermont avec la collaboration d'Alexandra Bugnon pour l'institut de logopédie durant l'année 2009-2010, en collaboration avec Pascale Marro, responsable du cours.

Le cours « Introduction à la psychologie sociale » du mercredi 16 décembre 2009 donné aux étudiants de master en logopédie a été assuré par Ismaël Ghodbane.

Pascale Marro a offert un rattrapage en psychologie du développement entre novembre et janvier aux étudiants de master en logopédie.

Vittoria Cesari Lusso a fait une intervention dans le cadre du séminaire pour formateurs de stagiaires en logopédie sur le thème « Décrire l'action réelle : un éléphant invisible ? – Comment aider le stagiaire à décrire sa pratique, afin de pouvoir en tirer profit », Université de Neuchâtel, 28 mai 2010.

## **2.3 Enseignements dans le cadre des collaborations avec la HEP BEJUNE**

Tania Zittoun a organisé une série de rencontres et d'enseignements avec la HEP BEJUNE. Elle est intervenue dans le cadre des colloques de recherche de la HEP sur le thème « L'étude des transitions: une réflexion méthodologique », à Bienne, le 22 octobre 2009. Heinz Gilomen a présenté « L'école et les inégalités sociales – quelques résultats des enquêtes PISA », à Bienne également, le 3 juin 2010.

Tania Zittoun a également organisé la journée « Transitions-Insertions », colloque de recherche inter-institutionnel avec la HEP BEJUNE, le 21 janvier 2010. Dans ce cadre, elle a présenté un exposé intitulé « L'étude des transitions ». Anne-Nelly Perret-Clermont a quant à elle proposé une synthèse du Colloque.

Anne-Nelly Perret-Clermont a activement collaboré avec Marcelo Giglio notamment à des interventions et publications (voir ci-dessous)

## **2.4 Enseignements dans le cadre de collaborations suisses ou européennes**

Anne-Nelly Perret-Clermont et Francesco Arcidiacono ont organisé une série d'enseignements dans le cadre de l'école doctorale Argupolis, financé par le FNS dans le cadre des programmes ProDoc (subside n. 123102/1) parmi lesquels

Tania Zittoun a proposé *From celebration to ethics: arguing in the Judaic tradition* (dans le cadre du séminaire «Towards a social psychology of argumentative situations», Argupolis ProDoc, Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 29 janvier 2010). Francesco Arcidiacono a présenté *Argumentative reasoning in classroom discussions*. Doctoral course «Towards a social psychology of argumentative situations», Université de Neuchâtel, 12 mai 2010). Avec Eddo Rigotti (Université de Lugano), Sara Greco Morasso a tenu un séminaire doctoral sur les «lieux argumentatifs» (arguments' schemes), à Tesserete, Convento del Bigorio, du 9 au 11 mars 2010.

Tania Zittoun a été invitée à donner un cours dans le cadre de l'enseignement de psychologie sociale de Wolfgang Wagner à l'Université de Linz. *Using social knowledge: from social representations and artefacts to personal sense-making*. Université de Linz, 8 juin 2010.

Francesco Arcidiacono a assuré le cours *Argumentation and meaning in learning contexts: revisiting Piaget* à l'Université de Moscou «Psychologie et Education» (Russie) dans le cadre du Cooperation Agreement entre l'Université de Neuchâtel et l'Université de Moscou «Psychologie et Education».

### **3 Obtention de fonds de recherche**

Anne-Nelly Peret-Clermont et Liudmila Obukhova, professeur à l'Université de Moscou en psychologie et éducation, ont obtenu des fonds de recherche pour un séjour scientifique de Francesco Arcidiacono à Moscou. Le thème du projet est «Argumentation and meaning in learning contexts: revisiting the piagetian tradition about the adult-child interactions». Le projet a été financé dans le cadre du «Students Exchange» par le Scientific & Technological Cooperation Programme Switzerland-Russia (subside n. 01781).

## **4 Axes de recherche**

### **4.1 Argumentation et apprentissage**

Anne-Nelly Perret-Clermont, Francesco Arcidiacono, Céline Miserez et Lysandra Sinclair-Harding ont participé aux activités de recherche prévues dans le cadre du projet FNS «The development of argumentation in children's interaction within ad hoc experimental and classroom contexts», dirigé par Anne-Nelly Perret-Clermont et Francesco Arcidiacono. Ils ont examiné les effets de contrainte d'une situation d'interrogation piagétienne sur l'argumentation d'enfants de 5-7 ans invités à se prononcer sur la conservation des quantités lors d'opérations de transvasement de sirop.

Sara Greco Morasso a poursuivi un travail d'analyse argumentative des interactions d'apprentissage. L'étude des dynamiques argumentatives dans le contexte de la formation d'opinion, du développement cognitif et de la «croissance» personnelle représente en effet un des défis des études contemporaines sur l'argumentation en contexte.

### **4.2 Transmissions des connaissances et pluralité des situations éducatives**

Dans le cadre d'une thèse en cotutelle avec l'université de Toulouse (France), Romain Boissonnade étudie comment les enfants élaborent des capacités intuitives (par ex : faire des prédictions), des conceptions scientifiques explicites (par ex. : donner une explication générale), ainsi que des compétences épistémiques (par ex. : expérimenter), pour comprendre le phénomène de flottaison des objets dans l'eau. Il s'agit plus particulièrement d'étudier expérimentalement et en contexte scolaire l'évolution cognitive des enfants selon qu'ils travaillent uniquement seuls, uniquement en dyades entre pairs, ou bien en alternant ces situations individuelles et collectives.

Marcelo Giglio a terminé son travail de thèse de doctorat à laquelle ont participé 280 élèves de 11 à 13 ans, et de leurs sept enseignants et six enseignants stagiaires, dans quatre pays (Argentine, au Brésil, au Canada et en Suisse). Cette thèse se propose d'innover en mettant l'activité créative des élèves, en classe de musique, au centre de séquences pédagogiques développées ad hoc. Une première recherche a développé des séquences pédagogiques qui offrent aux élèves des occasions de créer, en petits groupes, des séquences musicales simples, puis de les jouer en récital, et enfin de les discuter en classe. Dans l'étape finale, Marcelo Giglio s'est consacré à l'examen minutieux des enregistrements des leçons données par des enseignants utilisant ces séquences, à nouveau dans plusieurs pays (en Argentine, au Brésil et en Suisse), afin de décrire et comprendre comment s'y déploie l'activité, conjointe ou parallèle, des élèves et de l'enseignant.

Le projet de thèse d'Ismaël Ghodbane, « L'école de la nuit : un mix de savoirs » porte sur les conditions de mobilisation de savoirs acquis de manière informelle durant l'exercice d'activités culturelles dans la sphère des musiques électroniques chez les jeunes. L'objectif de cette recherche est de comprendre comment des jeunes adultes apprennent, à travers leurs activités culturelles liées au monde de la musique électronique (DJaying, VJaying, production musicale originale par le biais d'ordinateurs), des savoirs liés aux technologies de l'information et de la communication (TIC) mais également des savoirs sociaux, techniques, administratifs, organisationnels ou autres. Outre leur existence dans les activités observées, le devenir de ces savoirs est à questionner: il s'agit de comprendre les conditions de leur 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. Il est intéressant également de comprendre comment ces savoirs circulent.

Cette recherche suggère que, dans chaque situation d'apprentissage, un autrui est toujours présent: soit physiquement bien sûr, soit à distance temporelle et/ou physique, par exemple par le biais d'écrits ou d'un tutoriel pour un programme particulier, voire lors d'échanges sur Internet.

La complexité des situations à gérer, et des apprentissages, est également un aspect à examiner. Parfois, les conditions peuvent être difficiles socialement (liens avec les institutions notamment), financièrement. Mais le fait d'affronter cette difficulté, de l'appivoiser peut fonctionner comme une mise à l'épreuve dans un contexte social (le groupe, l'association, les amis...) sécurisé, qui prépare pour les défis à venir. Enfin, il s'agit de rendre compte de l'intégration socioprofessionnelle de ces jeunes – et plus précisément de la mobilisation des savoirs développés en contexte techno dans des contextes formels (formation, emploi, etc.) – en s'appuyant sur la notion de transfert de connaissances. Deux développements actuels des théories de l'activité apportent des éclairages complémentaires sur le transfert: la notion de *boundary crossing* met l'accent sur l'importance d'un objet (domaine de compétence, outil, etc.) permettant le passage d'une activité à une autre (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003); Wenger (1998) considère qu'un relai social et un certain type de pratique peuvent permettre le passage entre deux diverses communautés de pratiques.

La thèse de doctorat de Raffaella Rosciano porte sur « La construction sociale des pratiques de propriété chez l'enfant ». Elle s'intéresse au développement du sens de la propriété chez l'enfant. Sa recherche vise à étudier les 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.

Alexandra Bugnon continue son travail de thèse de doctorat sur la question de l'articulation entre activité et savoir. D'une part, elle travaille à terminer deux de ses études de cas et développe sa méthodologie pour récolter la suite de ses données. D'autre part, elle a fait différentes communications orales durant l'année et rédige actuellement un article sur les difficultés des étudiants à créer des liens entre savoirs et expériences professionnelles. Avec Anne-Nelly Perret-Clermont et Francesco Arcidiacono, elle travaille la question de l'usage, par les logopédistes en formation, de notions théoriques dans leurs activités cliniques.

### **4.3 Transitions**

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

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

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

Pendant cette année Monica Del Percio a commencé à aller sur le terrain en menant des entretiens avec la direction des institutions choisies et avec les « professionnels de l'insertion ». Elle a aussi mené des observations de terrain dans les classes et les ateliers et récolté la documentation concernant les dispositifs. Par ailleurs, elle a mené des entretiens semi-structurés avec une vingtaine de jeunes fréquentant les dispositifs de transition. L'objectif des entretiens était d'identifier les sources de soutien effectivement présentes dans l'entourage des jeunes et de faire émerger le lien entre les réseaux sociaux de la personne en transition et sa trajectoire professionnelle.

Elvis Mazzoni s'est intéressé au rôle des réseaux sociaux pendant les transitions chez les adultes émergents. Cet axe de recherche vise à analyser l'utilisation des «web social networks» par les adultes émergents qui sont en train de vivre des transitions importantes (école-travail; école-université; université-travail). L'hypothèse est que ces artefacts web peuvent jouer un rôle important pour faciliter la «socialisation» pendant les transitions dans des nouveaux systèmes d'activités.

Sara Greco Morasso poursuivra une recherche sur le rôle du dialogue argumentatif intérieur dans des processus de transition au sein du contexte de la migration internationale et en particulier des mères migrantes.

### **4.4 Médiations symboliques de la pensée**

Tania Zittoun a poursuivi le projet SYRES - «Usage de textes philosophiques et littéraires comme ressources symboliques. Socialisation et développement de jeunes personnes à l'école secondaire » (N° 100013-116040/1-2), pour lequel elle est requérante avec comme co-requérante Michèle Grossen (Université de Lausanne), et avec la collaboration de Sheila Padiglia. Ce projet examine la manière dont des élèves du secondaire II peuvent donner sens aux textes philosophiques et

littéraires vus en classe. Il examine les conditions dans lesquelles ces derniers deviennent des ressources symboliques. Il explore également la place de ce type d'éléments culturels dans la vie de jeunes personnes en lien avec ceux rencontrés dans des sphères d'expérience extra-scolaires. Il met également en évidence le rôle des interactions en classe et les effets des contraintes institutionnelles sur ce travail de construction de sens. Le projet a donné lieu à une série de rapports de recherche, de présentations à des colloques, et de publications.

Sheila Padiglia effectue une recherche de doctorat sur le thème « Imaginaire et sciences ». Elle s'intéresse à la question de l'imaginaire dans l'enseignement des sciences. Cette année, elle a examiné divers discours sur la science, dans les conférences, dans les expositions, dans les salles de classe (entretiens auprès d'enseignants, d'élèves, passation de questionnaires et observations).

#### **4.5 Médiations techniques des interactions**

Dans sa thèse de doctorat, Sophie Lambolez a étudié, dans une perspective psychosociale, des situations d'assistance-dépannage informatique, et plus particulièrement, des conversations téléphoniques entre experts et utilisateurs. L'assistance-dépannage informatique par téléphone désigne le support ou l'aide aux utilisateurs, et consiste à «réparer à travers l'usage du langage». L'objectif de cette étude était, à la fois, de mieux comprendre ces situations de travail, et cette nouvelle professionnalité «être dépanneur à distance», et également de mettre en évidence les mécanismes en jeu dans les conversations entre experts et utilisateurs. Sophie Lambolez s'est intéressée à la structure générale des appels et aux différentes séquences qui les composent; à la façon dont l'expert s'adapte à son interlocuteur; aux activités de gestion du problème et à celles de gestion du dialogue; aux connaissances et aux compétences des partenaires de cet échange. De

manière plus générale, Sophie Lambolez s'intéresse aux situations de travail, s'effectuant notamment à distance (et médiatisées), et plus spécifiquement aux communications qui se mettent en place entre les différents protagonistes impliqués. Ceci a des conséquences importantes pour leur formation.

Dans le cadre du Networked Flow, Elvis Mazzoni a travaillé à la question de la créativité de réseaux sociaux, avec l'idée que celle-ci est un processus collectif, rendu possible par de nouveaux artefacts web, dans lequel le côté socioculturel joue un rôle très important.

Marcelo Giglio a étudié le rôle des enregistrements (audio, vidéo) dans les activités pédagogiques et la formation des enseignants.

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Alaric Kohler a examiné, en particulier, le rôle de Microworlds (simulations informatiques de phénomènes physiques) dans la promotion de démarches d'enquête chez l'élève. Si de tels instruments ouvrent des voies nouvelles, il est important d'examiner en quoi ils peuvent biaiser le rapport à la complexité de la réalité.

## **5 Participation à des projets européens**

L'institut de Psychologie et Education, avec en particulier, Anne-Nelly Perret-Clermont et Sophie Lambolez, est partenaire (avec la collaboration avec la CIIP (la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin) du Projet REGIO LLL (Regions for Life Long Learning)) dans le cadre du Programme européen « Education et Formation » pour le sous Programme Leonardo Da Vinci (Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture – EACEA, Bruxelles : <http://eacea.ec.europa.eu>).

Ce projet REGIO-LLL vise à dynamiser le développement des actions de la FREREF (la Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation) et de son réseau. Il associe donc, en plus de la FREREF, 15 Régions et

acteurs régionaux. Son objectif principal est de concevoir des outils de coopération interrégionale afin de les mettre, à terme, à la disposition des Régions membres de la FREREF (<http://www.freref.eu/spip.php?rubrique37>).

Doté d'une subvention du programme européen Leonardo da Vinci de €4 27371 sur 3 ans (novembre 2007 - novembre 2011), REGIO-LLL est le cadre de travail et de conception de trois ateliers-projets, de la mise en place des plateformes interrégionales, et soutient les efforts menés en faveur d'un rapprochement des Régions avec l'Europe sur les questions liées à l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il intervient aussi sur les actions supports du réseau de la FREREF en termes de coordination, communication, évaluation, pérennisation et élargissement.

Plus précisément, le projet REGIO-LLL intervient sur :

- Les Ateliers-projets : « le rôle des Régions dans la mobilité des apprentis et des jeunes en formation professionnelle » sur 2007-2008 ; « la transition entre l'école et la vie active » sur 2008-2009 ; « la transition entre l'université et le monde professionnel » sur 2009-2010 ; L'accompagnement des acteurs régionaux dans le montage, la valorisation et le transfert de projets interrégionaux et de leurs résultats par la mise en place d'une plateforme commune entre les régions européennes pour mutualiser les outils, les méthodes et les contacts ;
- La promotion et l'organisation de la mobilité des professionnels de l'éducation et de la formation par le développement d'une deuxième plateforme interrégionale visant à augmenter le nombre, la qualité et l'impact des mobilités ;
- Le rapprochement avec le niveau européen pour favoriser l'appropriation par les Régions des orientations et outils issus du processus de Copenhague. Des partenariats avec les acteurs et réseaux européens du LLL seront établis à cet effet.

Par le biais de ces dispositifs, le projet REGIO-LLL vise l'instrumentation du réseau de la FREREF et de ses Régions membres afin de faciliter et développer la mise en place de coopérations aboutissant à des impacts larges et concrets en matière de Lifelong Learning.

L'institut de Psychologie et Education travaille plus précisément sur le WorkPackage 5 (QLPN : Evaluation et plan de gestion de qualité) avec le CNRS et l'Université de Venise.

## **6 Participation à des rencontres scientifiques et écoles d'été**

Alexandra Bugnon a assisté au séminaire doctoral «Savoirs et expérience en éducation et formation : irréductibilité ou étayage réciproque?», le 11 décembre 2009 à Genève. La journée était organisée par B. Schneuwly et M. Durand.

Alexandra Bugnon et Johann Gillioz ont participé à la journée d'études «Engagement en formation, dynamiques identitaires et transformation biographique», le 17 novembre 2009 à Genève. La journée était organisée par le groupe Mimèsis & Formation du Laboratoire RIFT.

Anne-Nelly Perret-Clermont a participé au colloque "La bibliométrie en question: origines, approches et alternatives, organisé par Jean-François Perret, Alain Bovet et Philippe Sormani, avec le soutien de la Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS), dans le cadre du projet de coopération et d'innovation: « Mesurer les performances de la recherche ». Université de Neuchâtel, 4 et 5 février 2010.

Jean-François Perret a participé au Forum de l'European University Association (EUA) consacré au thème : «Creativity and diversity : Challenges for quality assurance beyond 2010». Copenhague, 19-21 novembre 2009. Invité par le groupe de travail « Evaluation », Jean-François Perret a présenté, à la HEP-Bejune, la démarche d'évaluation des cours mise en œuvre à l'Unine.

Johann Gillioz a participé au séminaire interne de formation à l'analyse des entretiens biographiques organisé par le groupe de recherche Mimésis, les 11 et 12 février 2010 à Genève. Il a également suivi une formation à l'entretien d'explicitation donnée par Mme Vittoria Cesari les 19-20-21 mai & les 14 et 15 juillet 2010 à Neuchâtel.

Monica Del Percio a participé à l'atelier de formation « Analyse de réseaux et histoire : Approches, outils, problèmes » qui a eu lieu à Lausanne les 24 et 25 février 2010. Elle a participé aussi à la journée « Organiser et participer à une manifestation scientifique. Réseaux d'échanges, interventions orales, posters » organisée par l'Ecole Doctorale en Sciences de l'Education à Genève le 5 mars 2010. Elle a également suivi la formation à l'entretien d'explicitation donnée par Mme Vittoria Cesari Lusso les 19-20-21 mai et les 14 et 15 juillet 2010 à Neuchâtel.

## **7 Conférences, communications à des congrès et autres exposés**

Arcidiacono, F. (2009). *J'ai peur des fantômes! Rationalité et construction narrative de l'argumentation en famille*. Congress «Aprendizagem/Desenvolvimento. Linhas de fundo, novas tendências e perspectivas», Instituto Piaget, Lisbonne, 23 septembre 2009.

Arcidiacono, F. (2009). *Conversations en famille avec de enfants autistes: comment les parents et les enfants co-construisent leurs tours de parole*. Cours «Introduction aux études en psychologie et sciences de l'éducation», Faculté des Lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel, 22 octobre 2009.

Arcidiacono, F. (2010). *Interprétation des résultats et approches de recherche*. Cours «Introduction aux études en psychologie et sciences de l'éducation». Faculté des

Lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel, 14 février 2010.

Arcidiacono, F. (2010). *Argumentative reasoning in classroom discussions*. Doctoral course "Towards a social psychology of argumentative situations", Université de Neuchâtel, 12 mai 2010.

Arcidiacono, F., & Bova, A. (2010). *A cross-cultural perspective in studying argumentation: dinnertime interactions among adults and children in Italian and Swiss families*. 20<sup>th</sup> Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology «Cultural Change, Meeting the Challenge», Melbourne, 07 juillet 2010.

Bugnon, A., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). *De la salle de cours à la pratique professionnelle, pourquoi les stagiaires transfèrent-ils si difficilement des savoirs?*. 1<sup>er</sup> Congrès «Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle», Dijon, 03 décembre 2009.

Bugnon, A. (2010). *Contextes de formation en alternance : développer et articuler des savoirs et des compétences dans un espace fragmenté*. Séminaire de recherche MAPS, 03 mars 2010.

Del Percio, M. (2010). *Dispositifs de soutien à la transition école-travail de jeunes à risque*. 78<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, colloque « Les parcours scolaires et professionnels des jeunes : perspectives multidisciplinaires sur l'orientation », Montréal, 10 mai 2010.

Gilomen, H. (2010). *L'école et les inégalités sociales – quelques résultats des enquêtes PISA*. Conférence HEP Bejune, Bienne, 03 juin 2010.

Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). *A teaching sequence granting space to the students'collaborative creation in the music classroom: some observations*. Paper

- presented at the “23rd International Seminar on Research in Music Education”, Changchun (China), ISME and North East Normal, University, 25 –30 July 2010, and poster presented at the 29<sup>th</sup> ISME World Conference, Beijing (Chine), 1-7 août 2010.
- Giglio, M., & Matthey, M.-P. (2010). *Introduction de l'anglais dans l'enseignement primaire: quelques perceptions sur l'impact dans la formation des enseignants*. Communication orale présentée au Colloque international « Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs », Bienne (Suisse), 30 juin au 2 juillet 2010.
- Giglio, M. (2010). *Enseignement avant, durant et après l'acte créatif des élèves : des a priori à découvrir et dépasser*. Communication orale présentée au Colloque international « Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs ». Bienne (Suisse), 30 juin au 2 juillet 2010.
- Giglio, M. (2010). *Collaboration, créativité et réflexion : entre réformes éducatives et transformation des pratiques d'enseignement*. Exposé dans la conférence organisée par la formation continue de la HEP-BEJUNE, La Chaux-de-Fonds (Suisse), 4 mai 2010.
- Giglio, M. (2010). *Réforme éducative et quelques répercussions prévues dans la formation des enseignants*. AREF 2010, Genève, 13-16 septembre 2010.
- Greco Morasso, S. (2010). *Argumentative implications of time in media discourse: a case study*. «Space and Time across Languages, Disciplines and Cultures (STALDAC)», Cambridge, 8-10 avril 2010.
- Greco Morasso, S. (2010). *Mediation: an interaction scheme applied to different interaction fields*. Exposé dans le cadre du programme doctoral «Argupolis. Argumentation practices in context», Neuchâtel, 11 mai 2010.
- Greco Morasso, S. (2010). *The challenge of studying argumentation in context: Theoretical and methodological insights from the doctoral program Argupolis*. 7ème conférence de la “International Society for the Study of Argumentation”, Amsterdam, juillet 2010.
- Gyger Gaspoz, D. (2010). *What challenges face Teenegers' in Geographical Itinerancy and how do they respond?*. 12<sup>ème</sup> conférence “Families in Global Transition” (FIGT), Houston, 4-6 mars 2010.
- Gyger Gaspoz, D. (2010). *Teenagers' Journey in Geographical Itinerancy: Ruptures and Resources*. 12<sup>ème</sup> conférence “Families in Global Transition” (FIGT), Houston, 4-6 mars 2010.
- Gyger Gaspoz, D. (2010). *From Third Culture Kids to Geographical Itinerancy: for a better categorization of population Growing up among Multiples Cultures*. 12<sup>ème</sup> conférence “Families in Global Transition” (FIGT), Houston, 4-6 mars 2010.
- Lambolez, S. (2010). *Dépanner à distance*. Poster présenté au 8ème Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française de l'ADRIPS (Association pour le développement de la recherche internationale en psychologie sociale), Université de Nice, 25-28 août 2010.
- Mazzoni, E. (2009). *Web artefacts 2.0: the trust of/on social networks and the creativity of the 'networked flow'*. InfoKomTeh 2009 – The New Vision of Future Technologies, Ljubljana, 28-29 Octobre 2009.
- Mazzoni, E., Gaffuri, P., & Gasperi, M. (2010). *Individual versus collaborative learning in digital environments: the effects*

- on the comprehension of scientific texts in first year university students*. Seventh International Conference on Networked Learning, Aalborg (Danmark), 03-04 Mai 2010.
- Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). *Argumentation et éducation: la question des médiations dans la conception de dispositifs argumentatifs en classe*. Université de Toulouse-le-Mirail, 8 avril 2010.
- Perret, J-F. (2009). *Développer des compétences nouvelles en situations de formation professionnelle ou universitaire*. Exposé au Congrès « Apprentissage/développement, lignes de fond, nouvelles tendances et perspectives ; 30 ans de l'Institut Piaget », Almada (Portugal), 21-23 septembre 2009.
- Perret-Clermont, A.-N., & Arcidiacono, F. (2009). *Argumentation in the context of piagetian clinical interviews*. Congress «Aprendizagem/Desenvolvimento. Linhas de fundo, novas tendências e perspectivas», Instituto Piaget, Lisbonne, 21 septembre 2009.
- Perret-Clermont, A.-N., & Arcidiacono, F. (2009). *Peux-tu venir réfléchir avec moi? Pedagogical Day «What is best practice? What is our responsibility?»*, Ecole Internationale de Genève, 02 novembre 2009.
- Perret-Clermont, A.-N., & Giglio, M. (2009). *Un cadre pour créer et apprendre : du silence à la parole de l'enseignant*. Exposé au Colloque PsyDeSC 09 "Psychologie du développement, sémiotique et culture". Lausanne, 10-12 décembre 2009.
- Perret-Clermont, A.-N. (2010). *A socio-cultural perspective on some of Piaget's insights*. Department of Human Development and Childhood Studies, Lady Irwin College, University of Delhi, 15 janvier 2010.
- Perret-Clermont, A.-N. (2010). Discutante de la session de l'école doctorale « Argupolis », organisée par E. Rigotti et S. Greco Morasso, Tessin, mars 2010.
- Perret-Clermont, A.-N. (2010). *Argumentation and the growth of cognition: a psychosocial perspective*. Exposé dans le cadre du programme doctoral "Argupolis" (ProDoc) des Universités de Lugano, Lausanne, Neuchâtel et Amsterdam. Neuchâtel, 27 janvier 2010.
- Perret-Clermont, A.-N. (2010). *Quattro livelli di analisi nelle scienze dell'educazione*. Ecole doctorale en Sciences de l'éducation à l'Université Catholique du Sacré Coeur, Milan, 22 mars 2010.
- Perret-Clermont, A.-N. (2010). *Perchè studiare l'argomentazione in una prospettiva psicosociale*. Ecole doctorale «Persona, sviluppo, apprendimento, prospettive epistemologiche teoriche e applicative», Université Catholique du Sacré Coeur, Milan, 23 mars 2010.
- Perret-Clermont, A.-N. (2010). *Le mal et la souffrance étudiés au cœur de l'articulation entre l'individuel et le collectif*. Exposé dans le cadre du cours interdisciplinaire Propaedicum Mapsium, Université de Neuchâtel, 27 avril 2010.
- Perret-Clermont, A.-N. (2010). *Revisiting teaching, learning and thinking as argumentative activities: lessons (in the process of being) learned*. Exposé dans le cadre de l'école doctorale "Argupolis", Neuchâtel, 10-12 mai 2010.
- Rosciano, R. (2010). *Comment un objet partagé devient le sien. Une étude sur le développement d'un rapport spécifique à l'objet pendant la petite enfance*. Communication à la Journée d'Études Octogone «Usages des objets et apprentissages: Perspectives développementales», Toulouse, 13 janvier 2010.

- Tartas, V., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). *Faire avec autrui: une situation pour comprendre le développement?* Communication au 4<sup>ème</sup> Séminaire international Vygotski « La signification historique de la crise en psychologie : apports et limites de la perspective vygotkienne », CNAM, Paris, 19-21 mai 2010.
- Zittoun, T. (2009). *La fiction c'est du sérieux. Ressources symboliques chez les adolescents.* Conférence invitée dans le cadre du 100<sup>ème</sup> anniversaire de l'Université de Neuchâtel, Gymnase Français de Bienne, 19 septembre 2009.
- Zittoun, T. (2009). *L'étude des transitions: une réflexion méthodologique.* Exposé dans le cadre du colloque de recherche de la HEP Bejune, Bienne, 22 octobre 2009.
- Zittoun, T. (2009). *Au diable nos vieux démons: le mystère se cache-t-il en nous?* Conférence invitée dans le cadre de l'exposition annuelle, Mycorama, Cernier, 28 octobre 2009.
- Zittoun, T. (2009). « *Nietzsche, c'est comme Spielberg?* » *L'usage de textes littéraires et philosophiques comme ressources symboliques.* Exposé dans le cadre du cours interdisciplinaire Propaedeuticum Mapsium, Université de Neuchâtel, 10 novembre 2009.
- Zittoun, T. (2009). *Les ressources que la jeunesse se donne.* Conférence invitée dans le cadre du congrès de l'Anaap, Neuchâtel, 02 décembre 2009.
- Zittoun, T. (2009). *'Mille sabords!' Usages de ressources symboliques et élaboration des affects.* Communication invitée dans le cadre du colloque Psydesc 09 «Psychologie du développement, sémiotique et culture», organisé par N. Muller Mirza et C. Moro, Lausanne, 10-12 décembre 2009.
- Zittoun, T. (2010). *L'étude des transitions.* Présentation dans le cadre du colloque interinstitutionnel HEP Bejune – Unine, Faculté des lettres et sciences humaines, Neuchâtel, 21 janvier 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Les connaissances scolaires comme ressources pour la vie quotidienne, les connaissances du quotidien comme ressources pour le savoir scolaire.* Communication invitée dans le cadre du colloque « Enseigner ; sens du savoir, sens du métier », organisé par Le Laboratoire des sciences de l'éducation de l'Université de Lausanne et la Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, 20-21 mai 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Grandir en questionnant.* Communication invitée pour le colloque international « Psychologie du développement religieux: questions classiques et perspectives contemporaines », organisé par P. Y.-Brandt et J. D. Day, Lausanne, 27-28 mai 2010.
- Zittoun, T. (2010). *Trusting for learning – interactions and objects of knowledge.* Communication invitée au colloque «Trust/Distrust, language and communication workshop», organisé par I. Marková et P. Linnell, Mullsjö, Suède, 22-25 Août.

## **8 Publications des collaborateurs de l'institut de psychologie et éducation**

### **8.1 Publications internes à l'Université**

- Arcidiacono, F. (2009). The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations. *Cahiers de Psychologie et éducation*, 45, 7-15.
- Grossen, M., Baucal, A., & Zittoun, T. (avec la collaboration de O. Lempen, C. Matthey, S. Padiglia). (2010). *Using cultural elements as symbolic resources in and out*

*school: Results of a questionnaire submitted to young persons in three upper secondary schools.* (Rapport de recherche SYRES n°5). Lausanne/Neuchâtel: Universités de Lausanne & Neuchâtel. (subside FNS n° 100013-116040/1).

Grossen, M., & Ros, J. (avec la collaboration de C. Matthey, O. Lempen, S. Padiglia, T. Zittoun). (2010). *L'enseignement de la littérature, philosophie et culture générale au degré secondaire II: le discours des enseignants.* (Rapport de recherche SYRES n°3 (confidentiel)). Lausanne/Neuchâtel: Universités de Lausanne & Neuchâtel. (subside FNS n°100013-116040/1).

Matthey, C., Padiglia, S., & Zittoun, T. (2009). *Usage de textes littéraires et philosophiques comme ressources symboliques : conditions d'établissement d'un sens personnel d'éléments culturels durant les interactions en classe.* (Rapport de recherche, 1). Université de Neuchâtel & Université de Lausanne.

Matthey, C., Padiglia, S., & Zittoun, T. (avec la collaboration de O. Lempen, J. Ros et M. Grossen). (2009). *Usage de textes littéraires et philosophiques comme ressources symboliques: conditions d'établissement d'un sens personnel d'éléments culturels durant les interactions en classe.* (Rapport de recherche SYRES n°1 (confidentiel)). Lausanne/Neuchâtel: Universités de Lausanne & Neuchâtel (subside FNS n°100013-116040/1).

Padiglia, S., Matthey, C., & Zittoun, T. (2010). *SYRES, Les entretiens avec les élèves: études et perspectives.* (Rapport de recherche SYRES, 4). Université de Neuchâtel & Université de Lausanne.

Padiglia, S., & Zittoun, T. (avec la collaboration de M. Grossen, J. Ros). (2010). *La transposition d'intentions didactiques en classe de littérature et de philosophie : essai d'analyse*

*transversale.* (Rapport de recherche SYRES, n°6). Lausanne/Neuchâtel: Universités de Lausanne & Neuchâtel. (subside FNS n°100013-116040/1).

Perret, J-F., Kolde, A., Müller-Tragin, C., & Padiglia, S. (2010) *Didactique intégrée et langues anciennes.* Rapport du groupe de projet mandaté par le GREL (Groupe de référence pour l'enseignement des langues étrangères) et le secrétariat de la CIIP. Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel.

Ros, J., & Grossen, M. (avec la collaboration de O. Lempen, C. Matthey, S. Padiglia, T. Zittoun). (2009). *Savoirs scolaires et extrascolaires en littérature, philosophie et culture générale à l'école secondaire II.* (Rapport de recherche SYRES, n°2 (confidentiel)). Lausanne/Neuchâtel: Universités de Lausanne & Neuchâtel. (subside FNS n° 100013-116040/1).

Zittoun, T., Padiglia, S., & Matthey, C. (avec la collaboration de O. Lempen, J. Ros). (2010). *La culture personnelle des élèves et leurs relations aux textes lus en classe de philosophie, littérature et enseignement général.* (Rapport de recherche SYRES, n°4 (confidentiel)). Lausanne/Neuchâtel: Universités de Lausanne & Neuchâtel. (subside FNS n°100013-116040/1).

Zittoun, T., & Grossen, M. (2010). *Rapport final SYRES*, Juillet, Lausanne/Neuchâtel: Universités de Lausanne & Neuchâtel. (subside FNS n°100013-116040/1).

## **8.2 Publications externes à l'Université**

### **Livres**

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

Cesari Lusso, V. (2010). *Si Roméo et Juliette avaient vécu longtemps ensemble*. St. Julien-en-Genevois: Jouvence Editions.

de Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux: Masson.

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

Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (Eds.) (2009). Argumentative processes and communication contexts. Thematic section of *Studies in Communication sciences* 9(2).

### Chapitres de livres

Arcidiacono, F. (2010). The ethnographic observation of the everyday life in Italy: collaborative interactions among working couples. In C. L. Goossens (Ed.), *Family Life: Roles, Bonds, and Impact* (pp. 85-108). New York: Nova Science Publishers

Cesari Lusso, V. (2010). Nella mia classe ci sono 12 culture diverse..... In G. Savarese et A. Iannaccone (Eds.), *Educare alla diversità* (pp. 15-37). Milano: Franco Angeli.

Giglio, M., & Schertenleib, G.-A. (2010). Recherche et formation des enseignants en éducation musicale. In B. Wentzel, & M. Mellouki (Eds.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE N° 8 « Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance »* (pp. 55-64). Bienne : HEP-BEJUNE

Gillespie A., & Zittoun T. (2010). Studying the movement of thought. In A. Toomela, & J. Valsiner (Eds.), *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* (pp. 69-88). Charlotte, NC: Information Age Publisher.

Mazzoni, E. (2010). Alcuni metodi per lo studio del networked flow in ambienti reali e virtuali: Social Network Analysis e Web Tracking. In G. Riva, L. Milani, & A. Gaggioli (Eds.), *Networked Flow: comprendere e sviluppare la creatività di rete* (pp. 143-166). Milano: LED.

Mazzoni, E. (2010). Analizzare l'esperienza di Networked Flow tramite la Social Network Analysis: esempi di applicazione. In G. Riva, L. Milani, & A. Gaggioli (Eds.), *Networked Flow: comprendere e sviluppare la creatività di rete* (pp. 167-194). Milano: LED.

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

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

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

Tartas, V., Baucal A., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Can you think with me? The social and cognitive conditions and the fruits of learning. In C. Howe, & K. Littleton (Eds.), *Educational Dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (pp.64-82). Elsevier.

Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions – a methodological reflection. In J. Valsiner, P.C.M. Molenaar, M.C.D.P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp.405-430). New York: Springer.

Zittoun, T. (2010). How does an object become symbolic? Rooting semiotic artefacts in dynamic shared experiences. In B. Wagoner (Ed.), *Symbolic Transformations. The mind in movement through culture and society* (pp.173-192). London: Routledge.

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

Abbey, E., & Zittoun T. (2010). The social dynamics of social science research: Between poetry and the conveyor belt. *Qualitative Studies*, 1(1). Retrieved February 15, 2010, from <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/qual/article/view/2614/2267>

Arcidiacono, F. (2009). Conflitti verbali in famiglie con preadolescenti: modelli di analisi in chiave conversazionale. *Giornale Italiano di Psicologia*, 36(4), 821-841.

Arcidiacono, F., Klein, W., Izquierdo, C., & Bradbury T. N. (2010). Modalità interattive nella divisione del lavoro domestico: uno studio etnografico su famiglie italiane e statunitensi. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 10(1-2), 85-105.

Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Revisiting the piagetian conservation task: the argumentation within the adult-child interaction. *Cultural-Historical Psychology*, 3, 25-33.

Arcidiacono, F., & Pontecorvo C. (2009). Verbal conflict as a cultural practice in Italian family interactions between parents and preadolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 97-117.

Arcidiacono, F., Pontecorvo C., & Greco Morasso S. (2009). Family conversations: the relevance of context in

evaluating argumentation. *Studies in Communication Sciences*, 9(2), 79-92.

Bugnon, A., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Transfer of learning in a boundary crossing training: the case of speech therapists. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1730-1734. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>

Eemeren van, F., Greco Morasso, S., Grossen, M., Perret-Clermont, A., & Rigotti, E. (2009). Argupolis: A doctoral program on argumentation practices in different communication contexts. *Studies in Communication sciences*, 9(1), 289-301.

Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: Conceptualizing the mediation and reflective use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 16(1), 37-62.

Giorgi, S., Pontecorvo, C., Monaco C., & Arcidiacono F. (2009). Culture familiari tra pratiche quotidiane e rappresentazioni. Introduzione. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 1919-1203.

Maroni, B., & Arcidiacono, F. (2010). The conversational repair in Italian families: a practice of socialization. *Studies in Communication Sciences*, 10(1), 181-206.

Mazzoni, E., & Gaffuri, P. (2009). Personal Learning Environments for Overcoming Knowledge Boundaries between Activity Systems in Emerging Adulthood. *eLearning Papers*, 15, 1 – 10.

Probst, I. (2009). La dimension de genre dans la reconnaissance des TMS comme maladies professionnelles. *PISTES – Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 11 (2), retrieved March 18 2010 from <http://www.pistes.uqam.ca/v11n2/articles/v11n2a5.htm>.

- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). The social and psychological: structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52, 291-312.
- Stanković, B., Baucal, A., & Zittoun, T. (2009). Uses of symbolic resources in youth: moving from qualitative to quantitative approach. *Psihologija*, 42(4), 437-457.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 24(3), 387-403.

### Autres

- Arcidiacono, F. (2009). Foundations of mixed methods research: integrating quantitative & qualitative approaches in the social and behavioral sciences. *International Journal of Social Research Methodology*, XII(3), 277-279 (book review).
- Arcidiacono, F. (2009). Fine Description. Ethnographic and Linguistic Essays. *Language in Society*, XXXVIII(1), 15-16 (book review).
- Arcidiacono, F. (2010). Introduction to Research Methods in Education. *International Journal of Social Research Methodology*, XIII(1), 88-90 (book review).
- Bugnon, A., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2009). De la salle de cours à la pratique professionnelle, pourquoi les stagiaires transfèrent-ils si difficilement des savoirs? In *L'expérience. Actes du 1er Colloque international francophone de l'association Recherches et Pratique en Didactique Professionnelle*. Dijon: AgroSup
- Bugnon, A., Arcidiacono, F., & Perret-Clermont, A.-N. (2010). Transfer of learning in a boundary crossing training: the case of speech therapists. In *World Conference on Educational Sciences. Abstract Book* (p. 124). Istanbul: Academic World Education & Research Center.
- Cesari Lusso, V. (2010). Quando insegnanti e genitori si parlano. *Scuola Ticinese*, Anno XXXIX – Serie III, n°297, 6-8.
- Cesari Lusso, V. (2010). Quelques effets de l'explicitation. Entre prises de consciences, résistances et transformations. *Expliciter le journal de l'Association de recherche sur l'explicitation*, 23, 1-14.
- Di Donato, F., & Rosciano, R. (2010). La costruzione giudiziaria tra categorie legali e culturali. *Note a margine di un volume di Antony G. Amsterdam e Jerome S. Bruner*. Disponible en ligne : <http://argumentum.elearninglab.org/course/view.php?id=10?>
- Di Donato, F., & Rosciano, R. (2010). La costruzione giudiziaria tra categorie legali e culturali. *Note a margine di Minding the Law di Anthony G. Amsterdam e Jerome S. Bruner*. ISLL - Italian Society for Law and Literature. Disponible en ligne <http://www.lawandliterature.org/index.php?channel=PAPERS-REVIEWS>.
- Ghodbane, I. (2009). SEMO. *Boomerang, le journal du service de l'emploi*, 5(2).
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.N. (2010). A teaching sequence granting space to the students' collaborative creation in the music classroom: some observations. In G. Mota and A. Yin (Eds.), *Proceeding of the 23rd International Seminar on Research in Music Education* (pp.96-101). Changchun: North East Normal University.

- Giglio, M., & Perret-Clermont, A. N. (2009). L'acte créatif au coeur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques*, 13, 16-17. Disponible en ligne: [http://www.hep-bejune.ch/institution/publications/fiches/enjeux-pedagogiques/BULL\\_No13\\_iop%20site.pdf/view](http://www.hep-bejune.ch/institution/publications/fiches/enjeux-pedagogiques/BULL_No13_iop%20site.pdf/view).
- Giglio, M., & Droz-Giglio, C. (2010). L'activité créative : du curriculum à la classe. *Enjeux pédagogiques*, 14, 38-39.
- Giglio, M., & Schertenleib, G.-A. (2009). Trois approches de créativité musicale dans la formation initiale des enseignants. *Enjeux pédagogiques*, 13, 18-19.
- Mazzoni, E. (2009). Reti sociali ... in rete: dal web tracking all'analisi di partecipazione e rendimento in gruppi collaborativi in rete. In M.R. D'Esposito, G. Giordano, & M.P.Vitale (Eds), *Analisi delle Reti Sociali: per conoscere uno strumento, uno strumento per conoscere, Atti del Workshop ARS'07* (pp.??). Catanzaro: Rubbettino.
- Perret, J.-F., Kolde, A., Müller-Tragin, C., & Padiglia, S. (2010). Didactique intégrée et langues anciennes. *Rapport du groupe de projet mandaté par le GREL et la CIIP*.
- Perret-Clermont, A.N. (2009). Notes on cultural diversity in education. *Learning and Teaching in Culturally Diverse Settings (EARLI Newsletter of SIG 21)*, November, 4-6.
- Perret-Clermont, A.N. avec la collaboration de Perret, J.F. et Pochon, L.O. (sous la dir.)(2009). *Psychosocial process of learning within distance education. Documents de travail du projet FNS no 4004-4796* (PNR "Demain la suisse"). (5 numéros):
- Bausch, L. (2002). Enjeux psychosociaux de l'émergence d'un nouveau profil professionnel : le cas de l'assistant de pratique en formation à distance. Notes de travail. Disponibles en ligne: [http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTAN](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTAN)

CE\_EDUCATION?In=fr  
<[http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?In=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?In=fr)>

- Marro Clément, P., avec la collaboration de Eichenberger, S., & Padiglia, S. (2002). Les processus de négociation au moment du lancement du Projet Poschiavo. Disponible en ligne: [http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?In=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?In=fr) <[http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?In=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?In=fr)>
- Marro Clément, P. et Padiglia, S., avec la collaboration de Debrot, V., Ragazzi, C. (2002). Dynamique psychosociale: au sein des groupes de projet de développement régional. Notes de travail. Disponible en ligne: [http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?In=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?In=fr) <[http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?In=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?In=fr)>
- Padiglia, S., avec la collaboration de Marro Clément, P. (2002) Apprendre les NTIC en tant qu'entrepreneur: le cas des sept groupes de projet du développement régional. Disponible en ligne: [http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?In=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?In=fr) <[http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?In=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?In=fr)>

E\_EDUCATION?ln=fr>Poglia Miletì, F. (2002). Apprendre pour apprendre...ou pour construire l'avenir? Les retombées du Projet Poschiavo. Disponible en ligne: [http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?ln=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?ln=fr)  
<[http://doc.rero.ch/collection/UNINE\\_PSYCHOSOCIAL\\_PROCESS\\_LEARNING\\_WITHIN\\_DISTANCE\\_EDUCATION?ln=fr](http://doc.rero.ch/collection/UNINE_PSYCHOSOCIAL_PROCESS_LEARNING_WITHIN_DISTANCE_EDUCATION?ln=fr)>

## 9 Soutenances

### 9.1 Soutenances de mémoire

Les mémoires suivants ont été défendus :

Ramona Comanescu, « Le rôle des ressources dans la vie des personnes à la retraite : L'exemple de l'Université du troisième âge ». Mémoire de MA en SHS, orientation psychologie & éducation, sous la direction de Tania Zittoun ; experte, A.-N. Perret-Clermont, le 29 mars 2010.

Maria Jeanneret-Atanasova, « La notion du rapport au savoir : élaborations et approches théoriques. Le rapport au savoir, au lycée et aux disciplines scolaires des lycées ». Mémoire de MA en SHS, orientation psychologie & éducation, sous la direction de Tania Zittoun, experte : M. Grossen, le 19 mai 2010.

Julie Berebs, « Famille et musée : Visiter le musée du Laténium à l'aide d'un document pédagogique. Ya-t-il un impact sur les échanges familiaux ? ». Mémoire de licence en sciences de l'éducation, sous la direction de Jean-François Perret, experte : Tania Zittoun, le 26 octobre 2009.

Yecid Barreto, « Femmes colombiennes en Suisse. « Devenir quelqu'un » au travers de leur mobilisation du rapport au savoir ». Mémoire de licence interfacultaire, sous la direction

de Christiane Perregaux, experte, Tania Zittoun, le 25 juin 2010.

Aurélien Muster, « Collaboration entre les lieux de formation dans un système en alternance. Une étude de cas : l'apprentissage de polymécanicien/enne ». Mémoire de MA en SHS, orientation psychologie & éducation, dirigé par Jean-Pierre Gindroz, experte, Tania Zittoun le 25 juin 2010.

Yannick D'Ascoli, « Comment concilier apprentissages formels et pratiques dans une formation par alternance ? Etude monographique d'un centre de formation professionnel à Saintes en France. » (avec le soutien du projet KP-Lab (contrat IST-027490). Mémoire de Licence, sous la direction d'Anne-Nelly Perret-Clermont, expert Jean-Pierre Gindroz, avec la collaboration de Paul-Louis Royer, soutenu le 28 juin 2010.

Joseph-Marie Oberholzer, « L'élève du cycle d'orientation et sa représentation d'un métier ». Mémoire de CFP sous la direction de Pascale Marro et la co-direction d'Anne-Nelly Perret-Clermont, soutenu le 15 mars 2010.

### 9.2 Soutenances de thèse

Le 5 novembre 2009, Sophie Lambolez a soutenu sa thèse de Doctorat en Sciences Humaines (Psychologie), en cotutelle, sous la direction du Professeur Alain Trognon, Groupe de Recherche sur les Communications (G.R.C.), Laboratoire de Psychologie de l'Interaction (L.P.I.), Université Nancy 2 (France) et de la Professeure Anne-Nelly Perret-Clermont, Institut de Psychologie et Education, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Neuchâtel. Les membres du jury étaient : le Professeur Michel Musiol (Université de Nancy) ; le Docteur Elvis Mazzoni (Chercheur, Université de Bologne) ; le Docteur Jean-Marie Leclerc (Directeur, Centre des Technologies de l'Information, Genève). La thèse s'intitule : « Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. Cas de l'assistance informatique par téléphone ».

Le 31 mai 2010, Marcelo Giglio a soutenu sa thèse de Doctorat sous la direction de la Professeure Anne-Nelly Perret-Clermont, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Neuchâtel. Les membres du jury étaient : la Professeure Eugenia Costa-Giomi (Université du Texas, Austin, USA), la Professeure Ana Luiza Bustamante Smolka (Université d'Etat de Campinas, Brésil), la Docteure Valérie Tartas (Université de Toulouse II – Le Mirail, France). La thèse s'intitule : « Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones ».

## **10 Expertise et mandat externe**

Marcelo Giglio a été membre du comité chargé d'évaluer l'une des demandes présentées au Fond des leaders de la Fondation canadienne pour l'innovation et du gouvernement de Québec (Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec).

Johann Gillioz a officié en tant qu'expert pour les examens de certificat de l'Ecole de Maturité spécialisée de Moutier (orientation psychologie, pédagogie, sociologie) le 8 juin pour les examens écrits et le 23 juin pour les examens oraux. Il a également procédé à une synthèse qualitative, issue de données quantitatives, des résultats d'une enquête de satisfaction des étudiant-e-s à la HEP-FR.

Jean-Pierre Gindroz assure la présidence du Groupe de travail mandaté par le DECS – Département de l'éducation, de la culture et des sports – pour proposer une réorganisation des prestations relevant de l'orientation scolaire et professionnelle à tous les degrés du système éducatif.

Sophie Lambolez, avec la collaboration d'Anne-Nelly Perret-Clermont, a étudié le dispositif de médiation par les élèves mis en place au collège des Coteaux, à Peseux. Elles travaillent à la rédaction du rapport final d'évaluation.

Anne-Nelly Perret-Clermont est coordinatrice du groupe de travail pour le nouveau portail ISCAR. Anne-Nelly Perret-Clermont a participé au comité d'organisation du congrès ISCAR à Rome (2011). Rome, 8 et 9 octobre 2009.

Membre du comité de pilotage du programme transversal «Soft skills dans la formation doctorale», Jean-François Perret a collaboré à la mise en œuvre du projet lancé par le secrétariat de la CUSO. Comme conseiller auprès de la vice-rectrice en charge du Secteur Qualité, Jean-François Perret est engagé dans le développement de pratiques novatrices en matière d'évaluation des cours, des cursus et de la recherche au sein de l'UniNe.

## **11 Organisation de congrès et journée d'études**

Sophie Lambolez, Anne-Nelly Perret-Clermont, Nathalie Muller Mirza et Vittoria Cesari ont collaboré avec l'Université de Fribourg à l'organisation d'une offre de formation continue qui débutera en janvier 2011: les Journées universitaires d'Etudes en Formation d'Adultes (JEFA).

Jean-François Perret, avec Philippe Sormani et Alain Bovet ont organisé les 4 et 5 février 2010 un colloque intitulé « La bibliométrie en questions, origines, approches et alternatives », organisé sous les auspices de la CRUS dans le cadre du projet « Mesurer les performances de la recherche ».

Tania Zittoun a organisé le colloque « Transitions-insertions » de recherche interinstitutionnel HEP BEJUNE – Unine, à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel, le 21 janvier 2010. Anne-Nelly Perret-Clermont y a tenu le rôle de discutante.

## **12 Activités d'édition**

Francesco Arcidiacono fait activité d'editorial board, reviewer et referee pour les journaux suivants : *European Journal of*

*Psychology of Education, Frontiers in Psychology, International Journal of Multiple Research Approaches, International Journal of Social Research Methodology, Psychological Science and Education, Rivista di Psicolinguistica Applicata, Teaching and Teacher Education.*

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

Tania Zittoun fait par ailleurs des revues ponctuelles pour une quinzaine d'articles et des recensions d'ouvrages, notamment pour les journaux suivants: *American Journal of Psychology, Swiss Journal of Psychology, Teachers College Record, Theory & Psychology*.

Anne-Nelly Perret-Clermont fait partie du comité des revues *Ricercazione, Ricerche di Psicologia, et Recherches en didactique des sciences et des technologies*. Elle est membre du comité d'édition du *European Journal of Psychology of Education*, membre du comité de conseil du *British Journal of Educational Psychology* et de *Mind, Culture and Activity* (USA). Anne-Nelly Perret-Clermont est par ailleurs membre des comités de lecture des revues suivantes: *ASTER, Recherches en didactique des sciences expérimentales*, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris; *Analise Psicologica*, Portugal; *Cultural-historical Psychology* et *Digest Cultural-historical Psychology*, Moscou; *Didaskalia, Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques*, Université Laval et INRP, Paris; *Raisons Educatives* de l'Université, de Genève; *Rassegna di Psicologia*, Université «La Sapienza», Rome; *Outlines, Critical Social Research*, Danemark; *Education & Didactique; Travail et Formation en Education; Psicologia Culturale; Recherches en*

*didactique des sciences et des technologies; Ricercazione; Ricerche di psicologia.*

### **13 Organisation de congrès et journée d'études**

Francesco Arcidiacono a effectué les séjours scientifiques suivants: Novembre 2009 au Département of Psychologie, Université de Belgrade (Serbie); Avril-mai 2010 au Département de Psychologie de l'Education, Université «Psychologie et Education» de Moscou (Russie).

Dans le cadre de l'accord Erasmus, Francesco Arcidiacono s'est rendu plusieurs fois à l'Université de Rome « Sapienza » pour des rencontres scientifiques avec l'équipe dirigée par la Prof. C. Pontecorvo.

Sara Greco Morasso a obtenu une bourse de «chercheuse débutante» du Fonds National Suisse pour la recherche scientifique. A partir du 1er Septembre 2010, elle sera visiting scholar à l'University College London et (à partir de Février 2011) à l'Université de Surrey (Guilford, UK). Sa thématique de recherche concerne l'étude des transitions liées au processus de migration internationale – en particulier, en relation aux mères migrantes. L'étude va considérer le dialogue intérieur des migrantes et reconstruire les arguments et le raisonnement avec lesquels les mères construisent la signification de leur expérience.

Anne-Nelly Perret-Clermont s'est rendue à Rome (octobre 2009) et en Suède (mars 2010) dans le cadre du programme Erasmus.

Tania Zittoun a reçu la visite de Flora Cornish (Glasgow Caledonian University), de Pernille Hviid (Université de Copenhague) dans le cadre des échanges Erasmus, et du Prof. Petr Macek (Université de Brno) avec qui un nouvel accord a été conclu. Tania Zittoun a été invitée à l'Université du Luxembourg par le Prof. Dieter Ferring en avril 2010 dans le cadre de la préparation d'un ouvrage collectif, et à l'Université

de Linz par Wolfgang Wagner en juin 2010. Elle s'est également rendue plusieurs fois à Londres pour prendre part aux activités du T-Pace group, groupe d'étude sur les phénomènes transitionnels, animé par le Prof. Annette Kuhn, et une fois à Glasgow pour discuter du futur de FUROR avec Alex Gillespie et Flora Cornish.

Les doctorantes Nevena Budjevac (Université de Belgrade) et Anna Zapiti (Université de Chypre) ont séjourné à l'institut dans le cadre de plusieurs rencontres scientifiques sur l'argumentation.

#### **14 Partenariats et autres collaborations scientifiques ou culturelles**

Jean-François Perret est conseiller du vice-rectorat de l'Université de Neuchâtel pour la qualité.

Tania Zittoun a été impliquée dans la préparation d'un projet NCCR de l'Université de Neuchâtel sur le thème Mapping French, où elle a notamment été coordinatrice de l'axe Appropriations. Ce projet, soutenu par le rectorat, n'a pas été retenu par le FNS en 2010 mais a été l'occasion de mettre en place des collaborations nouvelles.

Tania Zittoun a été membre du jury du concours « Main dans la main » qui examine des projets de classes de l'école primaire et secondaire sur le thème de la rencontre de l'altérité, en avril 2010.

Comme coordinatrice du groupe d'intérêt SIG 10 au sein de l'EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), Tania Zittoun a été associée à l'organisation du colloque *Moving through cultures of learning* qui a lieu en septembre 2010, à Utrecht.

Tania Zittoun collabore aux études préparatoires d'Adeline Rosenstein, metteur en scène à Bruxelles, sur le rapport d'anciens migrants à Israël en vue d'une pièce de théâtre.

#### **15 Fondations et commissions**

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

Anne-Nelly Perret-Clermont a été membre des commissions chargées d'examiner les propositions de nominations professorales de Madame Guida de Abreu (Oxford Brookes University) et de Madame Francia Leutenegger (Université de Genève). Elle fait partie du Conseil de l'Université de Neuchâtel dès août 2009 et de la Commission de gestion de la Cité Universitaire de Neuchâtel (dès août 2009). Anne-Nelly Perret-Clermont est également membre du Conseil de l'Université de Suisse Italienne.

Anne-Nelly Perret-Clermont et Tania Zittoun ont fait partie de la commission pour la nomination d'un professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Neuchâtel. Johann Gillioz a fait partie de la même commission en tant que représentant du corps intermédiaire.

Tania Zittoun a fait partie d'une commission de nomination pour la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud. Elle a fait partie des comités d'experts pour l'évaluation de projets soumis à la European Science Foundation. Elle est membre du groupe d'accompagnement du projet « Profils de connaissances/compétences », de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). Elle représente l'Université de Neuchâtel au sein du Conseil de la Recherche en Education (CRE).

## **16 Conférences de presse, émissions de radio, de télévision et interviews**

Elvis Mazzoni a été interviewé par le journal « Mente & Cervello », n. 64 (avril 2010) sur la thématique « Evoluzioni high tech ».

## **17 Nouvelles des anciens**

Vittoria Cesari Lusso est responsable de la formation des enseignants dans le cadre du projet tessinois (2008-2011) concernant l'introduction de nouvelles modalités de communication aux parents de l'évaluation des élèves de l'école primaire du canton du Tessin. A cette fin un dispositif de recherche-formation a été mis en place dans les buts :

- De recueillir les témoignages des enseignants concernés sur les situations de communication enseignants-parents ;
- De mettre en évidence les processus et les mécanismes en jeu au niveau de la qualité de la communication interpersonnelle, notamment dans les situations plus complexes ;
- De proposer aux enseignants des pistes de compréhension et d'action à partir de ce qu'ils vivent au quotidien.

Elle a animé plusieurs cours et séminaires :

- Animation du cours en 5 journées pour formateurs de formateurs et responsables d'institution de formation sur le thème « Le competenze relazionali e comunicative del formatore » organisé par l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale, 10-11-12 février, 15-16 avril 2010
- Animation du séminaire pour formateurs de stagiaires en logopédie sur le thème « Décrire l'action réelle : un éléphant invisible ? Comment aider le stagiaire à décrire sa pratique, afin de pouvoir en tirer profit », organisé par les Universités de Genève et Neuchâtel, Neuchâtel 28 mai 2010

- Animation du Séminaire à l'intention du corps enseignants du 4<sup>ème</sup> arrondissement scolaire du Canton de Neuchâtel sur le thème « Comment un enfant peut-il connaître la place qui lui revient dans le cadre scolaire ? », organisé par l'inspectrice des écoles Madame Corinne Meier, Chézard-Saint-Martin, 18 mars 2010

Vittoria Cesari Lusso a été intervenante (participation à la conception du programme et des ateliers, conférence d'ouverture avec animation théâtrale, rédaction des conclusions) dans le cadre de la 80<sup>ème</sup> rencontre de la Conférence Romande et Tessinoise des Chefs d'établissements secondaires (CRoTCES), Cadro (Lugano, 29 septembre – 1<sup>er</sup> octobre 2010.

Teresa Garduño Rubio, directrice de l'Ecole Païdos, responsable pédagogique au sein du Ministère de l'Education de la Ville de Mexico, a été réélue présidente de la FIMEM, la Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet (<http://www.fimem-freinet.org>) au terme de son premier mandat.

Marinette Matthey, professeure à l'Université de Grenoble 3, a été élue directrice du LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles), responsable donc de 60 enseignants chercheurs et une centaine de doctorants.

## **18 Remerciements**

Dans le cadre du Projet FNS «The development of argumentation in children's interaction within ad hoc experimental and classroom contexts», l'équipe de recherche (Anne-Nelly Perret-Clermont, Francesco Arcidiacono, Céline Miserez et Lysandra Sinclair-Harding) remercie les Directions des écoles participantes: Ecole Internationale de Genève, écoles de Cernier, Les Ponts-de-Martel et La Sagne (Suisse); école de Cambridge (Angleterre). Nous remercions aussi Mme

Corinne Meier, Inspectrice du 4ème arrondissement pour l'accueil dans les écoles mentionnées.

L'institut remercie Morgane Wuethrich, monitrice des étudiants et assistante-étudiante à l'IPE.

L'institut de psychologie et éducation tient à remercier les chargés d'enseignement qui nous ont quitté au terme de cette année, à savoir : Jean-Jacques Ducret, Jean-Pierre Fragnière, Jean-Pierre Gindroz, Luc-Olivier Pochon, Pierre-André Steiner, et Patrick Werquin.

## 19 Nominations

L'institut du plurilinguisme que la HEP de Fribourg (dont la Professeure Pascale Marro est rectrice) et l'Université de Fribourg ont créé a été reconnu comme Centre de compétence national.

Ingrid de Saint-Georges a été nommée professeur associée en Sciences de l'Éducation à l'Université de Luxembourg.

Flora Di Donato a reçu le Prix Podgocki (membres du comité: Stephan Parmentier, Marina Kurkchiyan et Luigi Cominelli) en tant que "*emergent socio-legal scholar who have published one or more significant works within no later than 10 years of his or her doctorate*". Le Prix a été confié le 31 juillet 2010 à l'occasion du RCSL Board meeting à Göteborg (Suède).

Deniz Gyger Gaspoz a été nommée professeure formatrice dans le domaine des transitions dans les parcours de formation à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne.

Antonio Iannacone a été nommé professeur ordinaire à l'Institut de psychologie et éducation. Il entrera en fonction le 1<sup>er</sup> novembre 2010 et nous sommes très heureux de l'accueillir.

Francesco Arcidiacono, Teuta Mehmeti et Tania Zittoun,  
Novembre 2010.

## Dossiers et Cahiers de Psychologie parus

				Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel. (A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge & F. Tapenoux)	fr.	7.--
<b>Dossiers de psychologie</b>						
N°32 (1998)	Relations interethniques et interconfessionnelles au sein de la chrétienté. (I. Kampffmeyer)	fr.	6.--	N°41 (1992)	Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage : regards et réactions. (D. Golay Schilter)	fr. 8.--
N°33 (1988)	Art & Psychologie. (C. Rosselet-Christ)	fr.	6.--	N°42 (1992)	Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavoro attinenti. (A. Iannaccone)	fr. 8.--
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°43 (1993)	Langages des sexes – De la procréation à la création. (C. Rosselet-Christ)	fr. 8.--
N°35 (1988)	A brief introduction to conversational analysis. (N. Bell)	fr.	4.--	N°44 (1994)	La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg. (N. Muller)	fr. 10.--
N°36 (1988)	L'intersubjectivité en situation de test. (M. Grossen) - 482 pages) paru chez Delval, Fribourg.	fr.	48.--	N°45 (1994)	Espace imaginaire, espace psychique et espace construit. (C. Rosselet-Christ)	fr. 8.--
N°37 (1989)	Social Interactions and Transmission of Knowledge. (A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo)	fr.	8.--	N°46 (1996)	L'envie devant soi. (T. Zittoun)	fr. 15.--
N°38 (90/91)	Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail. (L.-O. Pochon)	fr.	7.--	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°39 (90/91)	Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagésiennes. (A. Brossard)	fr.	40.--	N°48 (1997)	ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques. (L.-O. Pochon)	fr. 8.--
N°40 (1991)	Sciences humaines et démarche qualité.					

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

- N°64 (2008) Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. (J.-P. Gindroz) fr. 9.--
- N°65 (2008) La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. (J.-P. Fragnière) fr. 4.--
- N°66 (2009) Trisomie 21 et témoignages. (N. Terrier) fr. 22.50
- N°67 (2009) La reprise de formation universitaire: les enjeux du développement adulte. (C. Miserez) fr. 12.--

### Cahiers de psychologie

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

- N°29 (1991) Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. (A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni & M. Grossen)  
Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration. (M. Rousson, D. Ramaciotti & M. Manghi-Leoussi)  
Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique. (M. Nicolet)

- N°30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème. (M. Grossen)
- N°31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur. (L.-O. Pochon & M. Grossen)  
Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur. (P. Marro Clément & N. Muller)  
Interactions socio-cognitives entre enfants sourds. (J.-F. Perret, A.-C. Prélaz & A.-N. Perret-Clermont)

N°32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal.  
(*N. Muller*)  
Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas.  
(*J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont & L.-O. Pochon*)  
Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. (*M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont & E. Moss*)

N°33 (1997) Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli.  
Discours d'ouverture du Colloque International.  
(*A. Naef*)  
Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time". (*J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont*)  
Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico.  
(*T. Gardunio Rubio*)  
Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse".  
(*V. Cesari Lusso*)  
Note sur la notion de conflit socio-cognitif.  
(*T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont & F. Carugati*)

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

Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances. (*N. Muller*)

N°35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. (*N. Muller & A.-N. Perret-Clermont*)  
L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes. (*P. Marro Clément*)  
Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique.  
(*A.-N. Perret-Clermont*)  
Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (Octobre 1998-septembre 1999)

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

- N°42 (2006) A l'aube de changements....  
(*A.-N. Perret-Clermont*)  
Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (*N. Muller Mirza*)  
Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (*L.-O. Pochon*)  
Rapport d'activité Institut de Psychologie. (octobre 2005 – août 2006)
- N°43 (2008) Des connaissances en transition. (*T. Zittoun*)  
Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. (*N. Muller Mirza*)  
Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (*R. Rosciano*)  
Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (*F. Arcidiacono*)  
An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities. (*F. Arcidiacono & C. Pontecorvo*)  
Rapport d'activité Institut de psychologie et éducation. (octobre 2006 – août 2007)
- N°44 (2008) Education supérieure: La Suisse en cours de rattrapage. (*H. Gilomen*)  
Client-lawyer coopération in the construction of case. (*F. Di Donato*)

Les stratégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone.  
(*S. Lambolez*)

- N°45 (2009) Allocution de la cérémonie des 25 ans du Prix Latsis. (*A.-N. Perret-Clermont*)  
The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations. (*F. Arcidiacono*)  
Analyse interlocutoire d'une tâche collective médiatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force. (*A. Kohler*)  
L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale. (*T. Zittoun*)  
Rapport d'activités Institut de psychologie et éducation. (septembre 2008 – août 2009).

Les commandes sont à adresser à:

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

Les derniers numéros parus peuvent être également téléchargés sur le site: [www.unine.ch/ipe](http://www.unine.ch/ipe)

