

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE
PÉRIODIQUE DU SÉMINAIRE DE PSYCHOLOGIE
ET DU GROUPE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE
DE L'UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL

N° 33
Mars 1997

NAEF Anton

- Laudatio des Professeurs Bärbel Inhelder et Laurent Pauli,
- Discours d'ouverture du Colloque international
PENSER LE TEMPS / MIND AND TIME

BARRELET Jean-Marc & PERRET-CLERMONT Anne-Nelly

Rapport sur le Colloque international *PENSER LE TEMPS/*
MIND AND TIME

GARDUÑO RUBIO Teresita

Texte de présentation de la thèse à la soutenance
le 29 janvier 1996

CESARI LUSSO Vittoria

Texte de présentation de la thèse à la soutenance
le 1er avril 1996

ZITTOUN Tania (avec la collaboration de Perret-Clermont Anne-Nelly
et Carugati Felice)

Notes sur la notion de conflit socio-cognitif

RAPPORT D'ACTIVITÉS du Séminaire de Psychologie

Listes de publications du Séminaire de Psychologie
et nouvelles parutions

Liste des ouvrages parus chez Delval

Université de Neuchâtel
Séminaire de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2001 Neuchâtel

Pour être tenus régulièrement au courant de nos activités vous pouvez consulter nos pages web

<http://www.unine.ch/psy>

LAUDATIO DU PROFESSEUR BÄRBEL INHELDER

lors du Dies Academicus le 2 novembre 1996

Née à Saint-Gall en 1913, Bärbel Inhelder étudie à l'Université ainsi qu'à l'Institut des Sciences de l'Education de Genève. En 1935, elle obtient le diplôme général de psychologie de l'enfant, puis en 1943 le titre de docteur en philosophie, mention pédagogie. Dès ses premières années d'études, une collaboration intense et fructueuse s'est installée avec Jean Piaget. Tout d'abord assistante du maître genevois, puis sa collègue à l'Institut, elle lui succédera dès 1971, et jusqu'en 1989, à la chaire de psychologie génétique et expérimentale de l'Université de Genève.

Bärbel Inhelder est l'expression même d'une personnalité marquée par le talent, l'indépendance d'esprit et une très grande exigence intellectuelle. Son destin scientifique semble très proche de celui de Jean Piaget. Cependant, il serait imprudent d'identifier, sans autre, leur histoire scientifique. En effet, les résultats fondamentaux, qui caractérisent la psychologie génétique de l'école genevoise, n'auraient pas pu être mis en évidence sans le ferment de ces deux esprits hors du commun qui, ensemble, ont construit un édifice théorique prestigieux en respectant et en utilisant leurs différences.

De son premier texte de 1936 *Observations sur le principe de conservation dans la physique de l'enfant* à celui de 1992 *Le cheminement des découvertes*, plus de 170 articles et ouvrages mettent en évidence la quête d'un savant qui, sans facilité ni complaisance, élabore progressivement les contours d'une "épistémologie naturelle du sujet qui engendre une 'vision' du monde ancrée sur la compréhension de la réalité ou de lui-même en tant que sujet pensant". Ses travaux sur le raisonnement pratique, ses études sur la notion de schème, sur celle de représentation et sur le rôle des opérations dans le développement de l'intelligence ont alimenté la réflexion de nombreux chercheurs, notamment celle de Jean-Blaise Grize, fondateur du Centre de Recherches Sémiologiques et de ses collaborateurs, ainsi que du Séminaire de Psychologie de la Faculté des lettres de notre Université.

La qualité des travaux de Bärbel Inhelder lui a valu une reconnaissance internationale, reconnaissance qui s'est notamment manifestée par les distinctions suivantes:

- Award of the American Educational Research Association, 1967;
- Foreign honorary member, American Academy of Arts and Sciences, 1976;
- Academico di merito, Academia delle scienze di Roma, 1979;
- Distinguished scientific contributions award, American Society for Research in Child Development, Boston, 1981;
- Prix Dr. Margrit Egner Stiftung, Zürich, 1989.

En conférant le grade de docteur *honoris causa* à Mme Bärbel Inhelder, l'Université de Neuchâtel désire, après l'Université d'Aix-en-Provence (France) 1964, Temple University, Philadelphia (USA) 1971, Smith College, Massachusetts (USA) 1975, l'Université René Descartes, Paris (France) 1976, l'Université de Parana, Curitiba (Brésil) 1979, l'Université de Fribourg (Suisse) 1981, l'Université du Sacré Coeur, Milan (Italie) 1987, l'Université autonome, Madrid (Espagne) 1989 et l'Université de Coimbra (Portugal) 1992, rendre hommage à la carrière exceptionnelle d'une personnalité scientifique qui a contribué par ses travaux à développer de manière fondamentale la psychologie génétique, marquant ainsi de son empreinte une page importante de l'histoire de la pensée contemporaine.

Anton Näf, Doyen de la Faculté des Lettres

LAUDATIO DU PROFESSEUR LAURENT PAULI

lors du Dies Academicus le 2 novembre 1996

Laurent Pauli est né à La Chaux-de-Fonds. Après de brillantes études à l'Ecole Polytechnique Fédérale de Zurich, Dr en sciences, il s'engage dans l'enseignement où il doublera rapidement son intérêt pour les mathématiques d'une attention soutenue aux problèmes didactiques. Nommé, au lendemain de la guerre Directeur du Gymnase Cantonal et de l'Ecole Normale de la Ville de Neuchâtel, il prépare alors à la demande du Chef du Département de l'Instruction Publique, un imposant rapport sur la formation des instituteurs. Cette étude est à l'origine de la loi qui institue en leur faveur des études professionnelles approfondies après le baccalauréat. Le rayonnement de Laurent Pauli devient alors national et international. Il assume de nombreuses responsabilités parmi lesquelles celle de Président de la Commission Gymnase - Université. Il est un expert mondialement reconnu des problèmes que pose l'enseignement des mathématiques et sa réforme. Laurent Pauli est alors appelé par Jean Piaget à devenir co-directeur avec lui de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de l'Université de Genève. Il sera aussi secrétaire général du Bureau International de l'Education, le premier président du Conseil du Centre Suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation à Aarau et délégué au Comité directeur du CERI créé par l'OCDE. Laurent Pauli enthousiasme à Genève toute une génération de chercheurs en les rendant attentifs à l'importance des enjeux psychologiques et éducatifs que pose l'évolution de la société, les enjoignant à analyser les conditions d'une réelle démocratisation des études, les moyens de la transmission d'une véritable culture scientifique en les exhortant aussi à prendre sérieusement en compte des besoins nouveaux qui vont peser tout au long de la vie, de plus en plus fortement, et ceci dans toutes les couches sociales: reconversion, recyclage, éducation permanente... Plusieurs de ses étudiants sont maintenant directeur de centre de recherches, secrétaire d'Etat à l'Education, titulaires de chaires universitaires en Suisse et à l'étranger.

Toujours profondément éducateur, guidé dans son action par le courage d'affronter les questions nouvelles, aussi difficiles soient-elles, Laurent Pauli ne néglige pas pour autant l'écriture d'un certain nombre de contributions à des revues et des ouvrages psychopédagogiques. Professeur honoraire de l'Université de Genève depuis 1976, il a gardé des contacts réguliers avec le Canton de Neuchâtel, comme expert aux examens du Gymnase et comme source d'inspiration pour les travaux qui se sont développés dans notre Université en psychologie de l'enseignement. En la personne du Professeur Laurent Pauli, l'Université entend honorer un expert qui a contribué au renouvellement de l'action éducative et à la promotion d'une réflexion engagée à la croisée des sciences exactes et des sciences humaines.

Anton Näf, Doyen de la Faculté des Lettres

DISCOURS D'OUVERTURE DU COLLOQUE INTERNATIONAL *PENSER LE TEMPS - MIND AND TIME*, EN L'HONNEUR DU CENTIEME ANNIVERSAIRE DE LA NAISSANCE DE JEAN PIAGET A NEUCHATEL (8-10 SEPTEMBRE 1996)

"Le citoyen **Jean Piaget**, docteur ès sciences, est nommé professeur ordinaire à l'Université pour six heures de cours à la Faculté des lettres (philosophie des sciences, problèmes actuels de la philosophie, pédagogie, psychologie et conférences) et pour trois heures à la Faculté de droit (sociologie)".

Telle est la teneur du premier article de l'acte de nomination du 27 mars 1925 signé par le président du Conseil d'Etat.

L'article suivant, lui, nous rappelle que les années vingt, tout comme la décennie que nous vivons, connaissaient déjà des restrictions budgétaires, voire des baisses de salaire:

"Le traitement du citoyen Jean Piaget est fixé à Frs 1'000.- par heure de leçon hebdomadaire, sous réserve des diminutions décrétées par le Grand Conseil".

L'exemple de Jean Piaget est une preuve que la qualité et l'originalité du travail scientifique ne dépendent pas uniquement de facteurs matériels.

Je ne m'aventurerai pas, devant tant d'experts, à faire une appréciation globale de l'oeuvre scientifique de cet illustre professeur et chercheur, dont les domaines d'enseignement couvrent - comme vous venez de l'entendre - à eux seuls une demi-faculté.

Il est en outre presque incroyable que quelqu'un qui a obtenu un doctorat ès sciences et n'a jamais passé un examen en psychologie de sa vie ait pu, à 29 ans, reprendre une chaire en sciences humaines.

Ce qui m'a toujours frappé chez Piaget est - outre sa stupéfiante production scientifique - la simplicité géniale de ses méthodes de recherche. Je suppose qu'il y a peu de pères et de mères dans cette salle qui n'ont pas répété, avec leur propre progéniture, l'expérience aussi simple que géniale sur la constance des quantités. Vraiment, c'est étonnant tout ce qu'on peut apprendre sur le fonctionnement du raisonnement des enfants à l'aide de trois verres à eau - mais encore fallait-il y penser!

Ce que Piaget a compris, grâce notamment à son stage parisien et à son travail avec les handicapés de la Salpêtrière, c'est que l'enfant a besoin de prendre les choses avant de pouvoir les comprendre, de les saisir par les mains avant de les saisir par l'intellect, de manipuler avant de maîtriser.

Si nous savons aujourd'hui que les modes de pensée de l'enfant sont fondamentalement différents de ceux de l'adulte, c'est justement grâce aux travaux de ce Neuchâtelois hors du commun admiré dans le monde entier.

Mais je m'arrêterai ici. J'espère que vous ne m'en voudrez pas trop si je suis, en tant que doyen de la Faculté des lettres, un tout petit peu fier de cette institution au sein de laquelle Jean Piaget a commencé, il y a septante ans, sa carrière académique. Et à la renommée à laquelle a également contribué son père, Arthur Piaget, professeur ordinaire de langues romanes, et premier recteur de notre établissement, lors de la transformation de l'Académie en Université en 1909. Nous espérons pouvoir renforcer, ces prochaines années, le poids des sciences humaines au sein de notre Faculté laquelle sera - et ceci est un premier pas dans cette direction - rebaptisée, avec l'entrée en vigueur de

la nouvelle loi sur l'Université l'année prochaine, *Faculté des lettres et sciences humaines*.

Il ne me reste qu'à vous souhaiter un colloque agréable et enrichissant dans les bâtiments de notre Université. Vous l'aurez déjà constaté: le peuple neuchâtelois a attribué un des plus beaux sites de notre ville à sa jeunesse académique. J'espère que la beauté du paysage entre le Jura et le lac inspirera vos débats scientifiques et égayera vos pauses et vos éventuelles "petites fugues" qui font le charme de tout congrès. Et si votre chemin le long des rives vous conduit au Collège latin, fréquenté par le jeune Piaget, alors tant mieux. Vous pourrez y regarder l'exposition intéressante intitulée *Piaget neuchâtelois*. En la parcourant, vous pourrez vous rendre compte que des objets humbles tels des boîtes d'allumettes, en l'occurrence celles de la marque suédoise *Jonköpings Tändstickor* - objet indispensable pour tout chercheur pratiquant le rituel de la pipe - peuvent contribuer, bien recyclés, au progrès de la science, (je ne voudrais pas en dévoiler plus ici).

En adressant mes remerciements aux organisateurs de ce colloque, tout particulièrement à Mme Anne-Nelly Perret-Clermont et à M. Jean-Marc Barrelet, j'aimerais terminer en vous souhaitant: bon travail et bon séjour à Neuchâtel.

Anton Näf, Doyen de la Faculté des Lettres

RAPPORT SUR LE CONGRÈS MIND & TIME "PENSER LE TEMPS"

organisé à l'occasion du Centième Anniversaire de la naissance de

Jean Piaget à Neuchâtel, du 8 au 10 septembre 1996,

par l'*Institut L'Homme et le Temps*

et le *Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel*

Grâce au soutien du Fonds National de la Recherche Scientifique, de l'Académie Suisse des Sciences Humaines, de la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel et de quelques dons, l'Institut L'Homme et le Temps (La Chaux-de-Fonds) et le Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel ont pu organiser, du 8 au 10 septembre 1996, un colloque international à l'occasion du centenaire de la naissance de Jean Piaget à Neuchâtel, le 9 août 1896. Le comité scientifique d'organisation du congrès comprenait Françoise Alsaker (Bergen), Jean-Paul Bronckart (doyen de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève), Catherine Cardinal (Institut L'Homme et le Temps, La Chaux-de-Fonds), David Carraher (Recife), Erik De Corte (Leuven), August Flammer (Berne), Olivier Houdé (Paris), Bruno Latour (Paris), Denis Miéville (vice-recteur de l'Université de Neuchâtel), Jean-François Perret (Neuchâtel), Jacques Perriault (Paris), Walter Perrig (Bâle), Michel Rousson (Neuchâtel) et Werner Wippich (Trier).

L'annonce avait été diffusée sous la forme de prospectus (exemplaire ci-joint), par Internet, WWW et au moyen de la presse scientifique (revues spécialisées européennes et internationales) et locale (presse romande).

Une coordination était assurée (notamment par la présence du Professeur Jean-Paul Bronckart au sein du comité, par ailleurs doyen de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation du l'Université de Genève et co-président des congrès Piaget/Vygotsky) avec les autres manifestations, genevoises, à l'occasion du centenaire Jean Piaget.

Parallèlement plusieurs autres événements ont marqué au cours de l'année ce centenaire à Neuchâtel (voir les deux pages annexées "Le Centenaire Jean Piaget à Neuchâtel").

Les participants: ce sont environ 200 personnes qui ont participé soit à la conférence publique, soit à l'un ou l'autre des ateliers, soit à l'ensemble (voir ci-joint la liste des participants qui s'étaient inscrits à l'avance) du Congrès "Penser le Temps/Mind & Time". Leur provenance se répartissait sur les 5 continents et dans environ 25 pays. Le travail s'est déroulé en deux langues: anglais et français, les activités francophones attirant également un public spécialisé local, en particulier lors de la conférence publique au Musée de l'Horlogerie, à La Chaux-de-Fonds, le soir du 9 septembre 1996.

Le travail scientifique: les deux congrès genevois ayant pris des angles relativement "encyclopédiques" pour leurs activités, il fut décidé, d'un commun accord, que le Congrès de Neuchâtel se spécialiserait sur un thème particulier ayant une pertinence à la fois locale et internationale. Le choix se fixa sur "Mind & Time". En effet, si les contributions de Piaget à l'étude de la notion de temps (plusieurs ouvrages et articles) ne sont ni la plus connue ni probablement la plus brillante partie de son oeuvre, le célèbre psychologue a cependant contribué à une quasi-révolution paradigmique en considérant tous les processus psychologiques sous l'angle de leur *genèse temporelle*. En effet, l'"*enfant piagétien*" est vu comme un être essentiellement en développement et ses caractéristiques psychologiques ne sont plus décrites comme des facultés ou des aptitudes - sortes de caractéristique statiques de l'individu - mais comme le fruit de dynamiques se déroulant dans le temps. Certes Piaget n'est pas le seul à accorder de l'importance à cette genèse (on peut penser déjà d'emblée à Baldwin, Freud, etc.) mais sa contribution à formaliser et illustrer cette perspective a marqué notamment les esprits. L'objectif du congrès ne fut cependant pas une analyse spécifique de l'oeuvre de Piaget, mais plutôt un bilan de l'état actuel des travaux portant sur les rapports entre le temps et la conscience. En plus des deux conférences publiques annoncées, et

Erreur ! Argument de commutateur incom

brillamment données, par Monsieur Bruno Latour et Madame Françoise Macar, une douzaine d'exposés en plénière, et une soixantaine de contributions affichées ont abordé ce thème. Nous n'en citerons que quelques-uns ici, à titre d'exemples: la psychophysiologie de la perception du temps; le développement de la pensée sur le temps au risque de l'abstraction; les ressources du langage pour exprimer le temps; le sentiment de maîtrise du temps à l'adolescence; la pensée de la mort dans le temps; la modification des souvenirs avec le temps; le rôle du temps dans l'apprentissage; les bouleversements qu'opère l'arrivée des nouvelles technologies de l'enseignement dans l'organisation, individuelle et collective, des temps d'étude, etc.

Le Dossier de psychologie N° 47 présente les résumés des communications.

Il n'est pas prévu de publier les actes de cette manifestation, par contre un livre est en préparation qui en est issu et qui sera publié chez Hogrefe & Huber, avec le soutien de la Société Suisse de Psychologie.

Remarques conclusives: ce colloque international "Mind & Time/Penser le Temps" s'est déroulé dans de bonnes conditions, et dans une atmosphère très agréable, cordiale et studieuse. Les contributions scientifiques furent de haut niveau, émanant de chercheurs de disciplines différentes, mais tous engagés dans un effort pour faire converger leur réflexion au sein des groupes thématiques, conformément aux objectifs du programme. Il en résultera certainement des publications et l'intensification de réseaux de contacts dont les chercheurs suisses devraient pouvoir particulièrement bénéficier.

Jean-Marc Barrelet

Anne-Nelly Perret-Clermont

ACTION, INTERACTION ET RÉFLEXION DANS LA CONCEPTION ET LA RÉALISATION D'UNE EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE: L'ECOLE PAIDOS À MEXICO.

Teresita Garduño Rubio

Texte de présentation de la thèse soutenue à la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, le 29 janvier 1996, devant un jury composé de:

Anne-Nelly Perret-Clermont, (Université de Neuchâtel, directrice)

Clotilde Pontecorvo, (Université "La Sapienza", Rome)

John Rijsman, (Université de Tilburg)

Gastone Tassinari, (Université de Florence)

Quelles sont les sources de l'activité pédagogique? Comment porter sur celle-ci un regard critique, qui lui permette d'évoluer, pour répondre à des situations nouvelles? Telles sont les questions que je cherche à affronter dans le travail que je vous propose ici. Je vous exposerai d'abord le contenu, avant de mettre en évidence les thèses qui sous-tendent mon analyse.

Paidos. Un peu d'histoire.

Le projet Paidos s'est développé dans la ville de Mexico; il a pris naissance en 1971. Il a été encouragé par l'ouverture du gouvernement face à l'école critique et réflexive, après la violente répression de l'armée contre les étudiants universitaires, en 1968. Il est apparu dans une époque qui permettait l'émergence d'une proposition alternative en éducation, et dans un quartier qui avait besoin d'un espace éducatif pour les enfants de l'école enfantine et de l'école primaire.

La naissance de Paidos se caractérise par un double éclairage. D'un côté, les expériences de Freinet, introduites au Mexique par les réfugiés espagnols, qui les avaient développées à Veracruz, dans l'Est du pays. D'un autre côté la lecture de plusieurs pédagogues, mexicains et étrangers, tels que Mena, Ramirez, Makarenko, Dewey et Neill. C'est dans cette double orientation que Paidos a cherché son propre chemin.

La première partie de la thèse dresse le tableau du macro-contexte et des micro-contextes dans lesquels se situe la proposition de Paidos. Par cette description, j'ai cherché à démontrer que **les antécédents historiques d'une expérience éducative déterminent la façon dont celle-ci se constitue et se développe.**

Mon but premier était de formaliser la construction de cette proposition pédagogique, pour pouvoir ensuite l'évaluer. Ce faisant, il m'est apparu nécessaire de mettre en évidence les facteurs implicites, cachés dans les situations quotidiennes, qui l'ont rendue possible. La seconde partie de la thèse présente une narration autobiographique, qui permet de révéler les situations de construction de la proposition Paidos.

Les premières années ont été marquées par plusieurs difficultés, économiques, culturelles, politiques et éducatives. L'équipe Paidos, qui était constituée à l'époque par des enseignants de l'Ecole Normale, a élaboré des tactiques qui ont permis d'articuler les conceptions et les aspirations originales avec la nécessité de donner une réponse concrète à des problèmes précis, dans un contexte socio-historique déterminé.

La structure du projet pédagogique Paidos est le résultat d'un travail à long terme et le produit de

multiples interactions, non seulement de la part de l'initiateur du projet mais qui venaient aussi des nombreux acteurs et constructeurs de la proposition: enseignants, enfants et parents, impliqués les uns et les autres dans les événements de l'histoire immédiate. Il ne s'agit pas d'une interaction hasardeuse, mais de réponses créatives face aux réactions des élèves et des parents.

Le parcours historique fait apparaître que ce ne sont pas seulement les aspirations et les préoccupations du moment présent qui amènent à telle ou telle réponse pédagogique, mais aussi les souvenirs du passé - même ceux de la petite enfance - de la scolarité antérieure ou d'autres activités professionnelles, qui motivent ou informent l'action pédagogique. Interviennent aussi les influences de l'Ecole Normale, les échanges avec les collègues de l'Ecole active, et même les relations avec les représentants du Ministère de l'Education. Ce sont tous ces divers facteurs qui déterminent l'orientation de certaines actions réalisées dans l'Ecole.

La narration présente aussi des moments de conflit avec les réalités physiques, politiques et sociales, qui conditionnent la structure de Paidos, comme par exemple la confrontation avec les enseignants chiliens, arrivés comme réfugiés au Mexique après le coup d'état militaire dans leur pays, ou le tremblement de terre des 19 et 20 septembre 1985, qui nous a fait côtoyer la mort pendant un long moment et a éveillé des stratégies de collaboration et solidarité avec les autres.

Comme tissée dans cette histoire, on retrouve aussi le cheminement de la réflexion théorique et la recherche de nouvelles sources scientifiques, que nourrissent des études dans divers milieux universitaires, pour réfléchir sur l'action, son efficacité et sa pertinence. Cette démarche se situe dans la réalité multiple du Mexique (Universidad nacional, Autónoma Metropolitana, Instituto Politécnico), de même qu'à l'Université de Neuchâtel.

Les études à l'Université de Neuchâtel, en raison de la prise de distance géographique à laquelle elles obligeaient, ont favorisé la transformation de la conception d'une direction verticale de l'école, pour passer à la collaboration de toute l'équipe des enseignants; il se crée ainsi un nouveau type de relation, l'ancienne "directrice" devenant un(e) psycho-pédagogue, qui accompagne le travail de l'enseignant.

Le style narratif utilisé dans la seconde partie de la thèse a permis de refléter diverses dimensions de l'interaction des acteurs, des événements physiques, politiques et sociaux, qui favorisent la construction d'outils, qui permettent à leur tour de comprendre la complexité et la dynamique de la réalité dans laquelle se consolide le projet pédagogique.

La troisième partie de la thèse met en évidence la structure du projet pédagogique Paidos. Celui-ci représente le résultat d'un travail à long terme; il est le produit de nombreuses interactions favorisant l'explicitation des conditions concrètes (espace et temps) qui permettent de mener à bien les objectifs pédagogiques de Paidos, de même que les instruments de travail - programmes, méthodes pédagogiques, centres d'activités, processus d'évaluation, négociations avec les parents et avec tout l'entourage scolaire.

Cette thèse n'a pas pour objet d'analyser en profondeur la conception et la méthodologie de chaque domaine de connaissance; elle présente plutôt une vision générale des divers outils méthodologiques utilisés dans le cadre du projet Paidos. Il faut préciser que, dans chaque cas, il ne s'agit pas de l'emploi rigide de propositions didactiques présentées par d'autres auteurs, mais de leur réappropriation, créative et critique, de la part des enseignants.

S'agissant des divers domaines de la connaissance, la proposition Paidos reprend les études réalisées, comme par exemple l'enseignement des langues ou des mathématiques. Cette thèse présente la genèse de l'un des instruments les moins fréquemment étudiés et par rapport auquel il a

été réalisé un important travail de création didactique: le théâtre historique. C'est l'occasion de **montrer** comment se construit, peu à peu, un savoir-faire didactique.

La quatrième partie permet de développer un regard plus pénétrant, de mettre en évidence ce qui restait implicite, de formuler clairement les attentes, d'analyser les interactions et les processus cognitifs et socio-affectifs qui sous-tendent les relations interpersonnelles, à l'intérieur du projet. A cette fin, notre méthodologie devient celle de l'observation systématique, en laboratoire; l'une des stratégies pédagogiques est miniaturisée et passée au microscope. Il s'agit de réaliser une "étude de cas", d'une activité particulière: l'atelier de physique, au sein duquel les enfants découvrent un certain nombre de phénomènes physiques en construisant des moulins, des machines à vapeur et d'autres appareils. Nous avons enregistré en vidéo de nombreuses heures de travail des enfants, en petit groupe, dans une salle aménagée à cet effet; ensuite, nous avons analysé en détail ces scènes. Ceci nous a permis de découvrir non seulement quelques capacités pratiques, manuelles, nécessaires au développement de la pensée scientifique, mais encore la dynamique des processus de communication qui permet aux maîtres et aux élèves de dialoguer pendant la construction des connaissances.

La cinquième et dernière partie de la thèse analyse diverses sources de réflexion théorique, qui ont accompagné l'expérience didactique et qui sont sous-jacentes à la pratique éducative. Il s'agit d'une auto-analyse de la relation avec le savoir et des mécanismes propres à formaliser la connaissance de la pratique de l'enseignement et à la constituer en objet de savoir. Cette construction est une façon d'inviter les enseignants à expliciter et donc à valoriser leur savoir pédagogique, à le partager avec autrui et à participer, de ce fait, à la construction et à la consolidation des outils de réflexion psychopédagogiques, nécessaires pour analyser la pertinence et l'efficience des méthodes didactiques.

Ce travail a donné lieu au développement des thèses suivantes:

A PROPOS DE L'ACTION

Première thèse.

Une proposition éducative se construit au travers des interactions des sujets dans un temps et un espace déterminés, qui l'encadrent et la définissent. C'est pourquoi elle ne peut pas être transférée telle quelle dans d'autres contextes ou à d'autres époques.

Deuxième thèse.

Une expérience éducative se construit sur des intuitions et des conceptions de base, fil conducteur qui peut être découvert au travers de l'analyse historique, puis repris et réinterprété dans un autre contexte, avec d'autres acteurs, qui lui impriment leur vision particulière.

Troisième thèse.

La miniaturisation d'une stratégie pédagogique met en évidence ses données implicites, elle explicite les attentes des acteurs et favorise l'analyse des processus cognitifs, des implications affectives et des interactions sociales.

A PROPOS DE L'INTERACTION

Quatrième thèse.

Une proposition pédagogique se transformera de manière permanente si elle est construite au travers des actions quotidiennes, des interactions de ses acteurs et des réflexions communes.

Cinquième thèse.

Pour connaître en profondeur les fondements de la construction de sa propre conception psycho-pédagogique, il faut que l'enseignant récupère l'histoire de sa formation, aussi bien formelle (Université et Ecole Normale) qu'informelle, dans le travail quotidien et même dans son propre vécu scolaire et social antérieur.

A PROPOS DE LA REFLEXION

Sixième thèse.

L'analyse d'une proposition éducative permet de constituer un "objet" d'étude, c'est-à-dire de préciser les aspirations, de mettre en évidence les dimensions implicites, de consolider les stratégies didactiques et, de ce fait, de constituer des instruments permettant de penser et d'agir dans la salle de classe. Cette analyse est un travail personnel, mais il gagne à être conduit en interaction avec d'autres acteurs ou observateurs de l'expérience pédagogique.

Septième thèse.

Quand l'enseignant est capable de se décentrer de sa propre action didactique, d'observer ses élèves et de s'observer soi-même dans le fait éducatif, il contribue à la théorisation des savoirs psycho-pédagogiques.

Huitième thèse.

La formalisation de la connaissance en un texte écrit et sa présentation à autrui est favorable à l'organisation de la pensée, à l'explicitation du discours pédagogique, à la délimitation de l'objet d'étude, parce qu'elle transforme l'action didactique en un objet de réflexion, qui devient transmissible.

QUELQUES REFLEXIONS FINALES

Construire l'objet Paidos, le voir trouver son identité et grandir devant les yeux du lecteur, c'est cela qui a constitué un des apports particuliers de la démarche réflexive menée ici. Au cours de ce processus, j'ai essayé de décrire cette proposition didactique avec objectivité, pour mieux pouvoir l'observer.

L'expérience et les recherches menées avec les enseignants m'ont montré que suivre strictement une méthode, un modèle théorique ou un système empirique sans analyser soigneusement leur pertinence peut ankyloser une structure pédagogique.

Le rejet des schémas éducatifs simplistes implique une réflexion permanente, provoquant les changements de regard requis lorsque la réalité et les problèmes de l'enseignement réclament des instruments mieux adaptés. Mettre Paidos en mots a permis de découvrir cette capacité d'auto-

observation, de réflexion sur soi et d'évolution.

Cette réflexion porte sur la genèse de stratégies didactiques et leurs effets, et elle conduit à la construction de savoirs éducatifs. Elle implique également que soit menée par tous les acteurs de l'école une auto-évaluation constante, et elle constitue un instrument essentiel dans l'action de l'enseignant et dans sa capacité à observer et à accompagner élèves, collègues et parents.

Dans ce processus, l'enseignant apprend également à laisser les autres l'accompagner dans sa réflexion. Il est essentiel de signaler que cette confrontation, à de multiples niveaux (théorique, pratique, interpersonnel) permet une décentration de la perspective individuelle, un enrichissement de la vision de chacun, et favorise la théorisation, la production d'outils éducatifs, la construction et la validation collectives de connaissances psycho-pédagogiques.

La dynamique de construction et de validation de ces orientations psycho-pédagogiques implique un double mouvement, de centration et de décentration. Centration, pour prendre conscience des acteurs et du contexte dans lequel on va agir, pour connaître le "matériel de construction". Décentration, pour observer avec objectivité les chemins empruntés, discuter leur pertinence et développer une réflexion constructive. Grâce à cette décentration, l'enseignant découvre les cheminements d'autrui et devient capable de générer des solutions nouvelles.

La compréhension du scénario au sein duquel se construisent les différents apports du projet pédagogique m'a permis d'aider les enseignants à développer leurs propres moyens de réflexion et d'optimiser ainsi leur action didactique. Cela suggère un rôle de psycho-pédagogue, qui consiste donc à étudier et à comprendre, non pour dicter ce qu'il convient de faire, mais pour soutenir les acteurs dans la création de leurs propres réponses à la situation dans laquelle ils se trouvent.

Le processus dans son ensemble engendre une théorisation de l'action didactique et éducative. Une telle métaréflexion peut favoriser l'émergence de projets qui ne sont pas une reproduction rigide d'un modèle éducatif, mais une création adaptée au contexte et aux besoins des acteurs.

**QUAND LE DÉFI EST APPELÉ INTÉGRATION
PARCOURS DE PERSONNALISATION ET DE SOCIALIZATION
DE JEUNES "ITALO-SUISSES".**

Vittoria Cesari Lusso

Thèse de doctorat soutenue à la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, le 1er avril 1996 devant un jury composé de:

Anne-Nelly Perret-Clermont, (Université de Neuchâtel, directrice)

Francesca Emiliani, (Université de Bologne)

Pierre Marc, (Université de Neuchâtel)

Edo Poglia, (Conseil Suisse de la Science, Berne; Université de Genève)

Domaine et problématique

Le travail présenté dans cette thèse est né d'interrogations qui se situent dans le cadre de la problématique, couramment désignée, de l'intégration des populations immigrés, et qui se réfèrent en particulier à la situation de la collectivité italienne en Suisse.

L'intérêt que nous portons à la collectivité italienne est à mettre en relation non seulement avec l'appartenance de l'auteur de cette thèse à cette même collectivité, mais également avec d'autres éléments. Il est bien connu que les italiens constituent l'un des plus anciens flux migratoires en Suisse: cette ancienneté confère la possibilité, d'une part, de prendre en considération un espace temporel assez important et, d'autre part, d'utiliser (comme nous le dirons plus en détail dans quelques instants) comme ressource pour notre étude des jeunes de la deuxième génération en âge adulte. Ceci signifie qu'ils sont mieux en mesure de porter un regard réflexif sur leurs propres expériences de vie et d'articuler l'évocation d'un passé déjà consistant et un temps à venir encore perçu comme ouvert à de multiples projets.

Il est également intéressant de rappeler que l'Italie est en train de vivre un tournant en ce qui concerne les phénomènes migratoires, en tant que Pays qui, à partir des années quatre-vingt, s'est mué "d'exportateur en importateur" de main-d'œuvre, tout en gardant dans certaines de ses régions un fort taux de chômage.

Enfin il faut encore considérer la position de membre de l'Union Européenne qu'occupe l'Italie et ses conséquences en terme d'ouverture des espaces économiques mais également de création de nouvelles appartenances supranationales et de nouvelles significations que génère la possession du passeport italien.

Dans le cadre de la collectivité italienne, notre attention a été attirée notamment par les jeunes dits de la "deuxième génération", car ce groupe nous a paru comme porteur d'expériences particulièrement riches dans le domaine, encore relativement peu connu, du développement psychologique en situation d'interaction avec des réalités culturelles, sociales, linguistiques multiples.

La littérature scientifique consacrée aux problématiques migratoires met en évidence trois

caractéristiques qui participent à la définition de la "deuxième génération": une caractéristique chronologique qui renvoie au moment de la migration et souligne le fait qu'ils constituent les premiers descendants de ceux qui ont émigré; une caractéristique socio-économique qui fait référence aux raisons de la migration et qui se colore donc d'évocations renvoyant aux disparités interrégionales de développement économique, ainsi qu'à la position sociale occupée par les différents groupes en présence; une caractéristique psychosociologique qui se réfère à la pluralité des milieux socioculturels qui interviennent dans les processus de socialisation de la "deuxième génération": la famille, la collectivité italienne en Suisse, l'école et l'univers professionnel du pays de résidence, etc.

Comment grandit-on dans ces conditions sociales et psychologiques particulières? Comment essaye-t-on de faire face à la gestion psychologique de phénomènes tels que, par exemple:

- a)les catégorisations qui renvoient aux appartenances (qu'elles soient revendiquées ou assignées) du type: immigré, étranger, suisse, italien, deuxième génération, mais également sicilien, bâlois, vaudois, européens?
- b)les décalages entre les contenus des messages en provenance des différents milieux?
- c)les relations familiales avec des adultes dont certaines compétences apparaissent comme obsolètes dans la société d'accueil?

Telles sont les questions que nous avons jugées primordiales.

Parallèlement, nous constatons que les individus issus de la migration qui réussissent leur parcours scolaires, qui maîtrisent la langue du pays d'accueil et s'insèrent sur le plan professionnel sont couramment qualifié comme "intégrés". Une autre question, recouvrant plusieurs facettes, s'ajoute alors à notre champ de recherche. Telle question concerne le terme "intégration", les significations et les connotations qui lui sont attribué, ainsi que les retombées psychologiques sur les jeunes de ces mêmes significations et connotations.

Organisation de la thèse et démarche

Pour étudier cette problématique nous avons développé quatre chantiers d'investigations, qui correspondent aux quatre parties de la thèse:

1.Une première partie est consacrée à l'outillage théorique. La question a été pour nous, de repérer les ressources conceptuelles utiles à l'observation et à la description d'un objet d'étude complexe, situé au confluent du psychologique et du social. Nous avons ainsi fait appel à des cadres conceptuels pouvant nous aider à penser l'interaction entre le développement de la personne et son espace de vie ainsi que le rôle structurant de la culture dans le développement du psychisme humain. Nous avons en particulier cherché à comprendre les enjeux liés à la construction de l'identité personnelle et sociale. A ce niveau, nous nous sommes particulièrement référés aux travaux della Professoressa Francesca Emiliani (ici présente) et de Pierre Tap, Professeur à l'Université de Toulouse. Ces auteurs permettent de comprendre le risque psychosocial non comme un a priori lié d'une façon incontournable à des conditions défavorables déterminées, mais comme une dynamique entre défis et ressources internes et externes qui accompagnent les différents parcours de vie.

Parmi les autres auteurs desquels nous nous sommes inspirées nous tenons à souligner nos dettes intellectuelles:

- à l'égard d'une part du professeur Anne-Nelly Perret-Clermont (directrice de cette thèse) et de ses recherches sur identité et scolarisation, ainsi que sur le rôle de l'intersubjectivité dans la construction de la pensée;
- d'autre part à l'égard de Pierre Marc, ici présent également, et Jean-Marc Monteil et de leurs analyses sur les influences des prédictions sur les comportements et leurs conséquences sur les évaluations et les performances dans le domaine de l'éducation;

- et à l'égard de Marisa Zavalloni & Christiane Louis-Guérin et de leurs modèle égo-écologique des médiations représentationnelles qui s'établissent entre les conditions de la société à un moment historique donné et le comportement psychologique;
- et enfin à l'égard d'Urie Bronfenbrenner et de sa conceptualisation de l'interaction entre développement de l'individu et les contextes dont il possède expérience directe ou indirecte.

2.Une deuxième partie concerne l'étude des contextes qui interviennent dans les parcours de socialisation et de personnalisation des jeunes, à savoir: le contexte politique, éducatif et social suisse; le contexte de la communauté italienne en Suisse, avec, à ce niveau, une attention particulière au milieu familial; le contexte des relations entre l'Italie (la madrepatria, selon une expression couramment employée un peu entre guillemets) et ses émigrés.

Il s'agit, d'une part, d'un rappel d'éléments essentiels du point de vue socio-économique et démographique; d'autre part, de montrer une trame d'attentes, de politiques et d'injonctions qui constituent aussi la matière première dont les jeunes se servent pour tisser leurs parcours de personnalisation et de socialisation. L'échange avec le professeur Edo Poglia, en tant que sociologue et acteur qui a été professionnellement concerné dans la recherche de solutions sur le plan, par exemple, des contacts italo-suisses dans le domaine de l'éducation, nous a bien inspiré à ce niveau.

3.La troisième partie se penche sur le concept d'intégration si souvent évoqué par les chercheurs, les politiciens, la presse, etc. Mais pourquoi? Que signifie-t-il? Quand y recourt-on? Nous examinons ses multiples usages, au travers d'une double analyse: dans un premier temps au travers de l'examen des différentes significations que prend le concept d'intégration dans la littérature scientifique qui porte sur les migrations; puis au travers de l'analyse des "usages" de ce concept dans des discours de responsables, suisses et italiens, des politiques migratoires et éducatives ainsi que de "portes-parole" de la collectivité italienne.

4.La quatrième partie s'intéresse plus particulièrement aux parcours de personnalisation et de socialisation des jeunes. La population étudiée ici est constituée des jeunes de la "deuxième génération". Il s'agit de 15 jeunes adultes (8 garçons et 7 filles), âgés de 20 à 30 ans, issus de familles appartenant à des couches socio-économiques modestes, voire très modestes, jeunes qui semblent avoir bien réussi leur intégration en Suisse sur le plan linguistique, scolaire et professionnel, du moins aux yeux d'observateurs externes utilisant d'indicateurs sociologiques classiques. L'attention que nous portons à cette population nous met un peu à contre-courant d'autres travaux consacrés à des problématiques voisines. En effet, alors que la plupart des études psychosociologiques se centrent plutôt sur les difficultés rencontrées par les enfants des travailleurs immigrés, nous choisissons à dessein de mettre au centre de notre étude des jeunes ayant réussi leur intégration sociale.

La démarche poursuivie à fait appel à l'outil méthodologique de l'entretien clinique à visée de recherche. Un outil qui demande, lorsque on y recourt, de multiples précautions en raison des mécanismes affectifs, des filtres intellectuels et des enjeux relationnels qui peuvent influencer l'interaction interviewer-interviewé. Cependant cette méthode garde un fort intérêt heuristique en raison des possibilités de laisser une grande place aux discours de l'interviewé. Pour que cette place soit respectée, nous avons choisi d'enregistrer les entretiens et d'en faire une transcription ad verbatim, ce qui nous a amenés à collectionner près de 500 pages de protocoles. L'analyse que nous avons développée à partir de ces matériaux a porté sur, premièrement, l'identification des points cruciaux (en terme d'obstacles et de stratégies de résolution) qui ressortaient du parcours de vie, et, deuxièmement, sur des thématiques concernant l'expérience scolaire, la vie familiale, les sentiments et les représentations identitaires.

A partir de ces analyses, nous avons choisi de décrire plus en détails dans la thèse, d'une part, le profil individuel de cinq jeunes qui illustrent une palette assez riche de conduites,

représentations, sentiments et logiques "d'intégration" et d'autre part de présenter une lecture transversale des quinze cas.

Résultats et conclusions

L'ensemble de ce travail nous a amené principalement aux résultats suivants:

En ce qui concerne la problématique du contexte, notre examen a notamment mis en évidence deux phénomènes:

A) la présence dans tous les milieux étudiés (suisse, italien en Suisse, familial, madrepatria) de tendances à adopter une vision de la migration comme phénomène provisoire. Nous assistons à ce niveau à une forme collective d'inertie des représentations initiales, et à une sorte de "connivence involontaire" entre milieux, qui peut faire obstacle à la possibilité d'envisager et/ou de mettre en pratique de nouvelles politiques ou de nouveaux styles de vie. Des manifestations de cette tendance se retrouvent, par exemple:

dans les résistances de la Suisse à se penser et à se définir comme un pays d'immigration. Ceci malgré un certain nombre d'éléments tels que: le besoin structurel de l'économie suisse, notamment depuis la deuxième guerre mondiale, de faire appel à un pourcentage important de travailleurs étrangers; le nombre élevé d'étrangers qui sont en Suisse d'une façon stable (1/4 des étrangers est né en Suisse et un autre 40% est en Suisse depuis plus de 10 ans); la croissance démographique assurée surtout par l'immigration; la multiculturalité institutionnelle de la Confédération qui fait que les vagues d'immigration - pour reprendre l'expression d'Edo Poglia- "n'ajoutent que de nouvelles couleurs à une palette culturelle déjà riche";

dans la forte présence à l'intérieur de la communauté italienne de structures (préscolaire, scolaire, politiques) qui reflètent les anciens besoins d'une immigration qui devait faire face à l'impact du premier contact avec la société d'accueil et qui pensait le séjour en Suisse en terme de projet provisoire;

dans les relations politiques entre collectivité italienne et institutions de la madrepatria. L'hypothèse étant que cette relation soit encore, plus ou moins fortement, marquée - d'un côté ou de l'autre, d'un côté et de l'autre - par des mécanismes de "dépendance psychologique", de verticalité et d'instrumentalisation, qui pèsent sur les tentatives de penser et gérer cette même relation en terme de partenariat. Une illustration de cette hypothèse nous semble se retrouver, par exemple, dans la forte prépondérance des actions revendicatives des organisations de la migration qui s'adressent à l'Italie par rapport à celles orientées, d'une façon directe et autonome par les résidents, vers les interlocuteurs suisses. Ceci nous amène à penser que la collectivité italienne n'est pas une communauté au sens que le sociologue Dominique Schnapper donne à ce terme, à savoir "groupe de pouvoir qui est en mesure d'influencer, dans ses domaines d'intérêt, les politiques du pays de résidence". La défense de ces intérêts (dans les domaines par exemple de l'éducation, de la sécurité sociale, etc.) se fait généralement par l'intermédiaire des représentants des institutions de l'Etat italien. Ce qui peut impliquer premièrement un problème de continuité dans l'établissement et la réalisation des projets, compte tenu de la limitation dans le temps des mandats de ces représentants et des espaces temporels qui séparent les rencontres bilatérales, et, deuxièmement, une contribution à l'entretien de modalités relationnelles où l'autorité incarne le rôle de "bonne mère" ou "mauvaise mère" (toute puissante) selon la variété des circonstances.

B) Le second phénomène concerne le double rôle que les différentes institutions (politiques,

scolaires, familiales, etc.) semblent généralement assumer aux yeux des jeunes: d'une part, le rôle de facteur de protection voire de source de promotion personnelle; d'autre part, le rôle de détonateur de difficultés voire de stigmatisations. L'école est ainsi perçue par ces jeunes à la fois comme l'instrument principale de la réussite sociale (vision dont il se déclarent tous, d'une façon ou de l'autre, débiteurs aux parents) et le lieu de stigmatisations, où ils se sont sentis étrangers ou bien classés en tant que fils d'immigré qui a des difficultés ou comme l'exception qui réussit. Les cours de langues et cultures italiennes suivis pendant l'école obligatoire n'échappent pas, non plus, à cette double optique. Par ailleurs, la famille et les expressions de la collectivité italienne dont ils ont l'expérience sont ressenties en générale comme protectrices et sources de "chaleur" mais trop axées sur une logique d'opposition entre milieu italien et milieu suisse. Enfin, l'appartenance européenne, ou la double nationalité, sont souvent mises en avant comme moyens propres à dépasser des catégorisations ethniques gênantes et à (re)valoriser, dans la Suisse non communautaire, l'appartenance italienne.

L'étude de la problématique de l'intégration nous a amené notamment:

- à mettre au clair les différents "usages" du concept d'intégration dans la littérature scientifique et à souligner les difficultés de l'observateur à garder une distance par rapport à cet objet d'étude, en raison des implications idéologiques de la question. Dans les modèles théoriques le concept d'intégration et souvent opposé à ceux d'assimilation et de ségrégation, voire marginalisation. Tous ces concepts reposent sur la dichotomie culture d'origine/culture d'accueil, ce qui permet de caractériser, par exemple, comme intégratives ou assimilationnistes les politiques qui se mettent en place mais ne permet pas une conceptualisation de synthèses et créations culturelles produites, par exemple, par les nouvelles générations;
- à souligner l'utilité d'une articulation bi-dimensionnelle du concept d'intégration: une dimension "extérieure", qui correspond à l'intégration sociale; et une dimension "intérieure", qui se réfère aux représentations et sentiments que l'individu possède de son appartenance aux différents groupes. A ce propos, les cas examinés montrent comment chaque individu doit fournir un important travail personnel de construction du sens devant les ambivalences, les attentes, les contradictions des milieux dans lesquels il vit. Ce travail de construction, l'amène à se considérer, par exemple, comme "un hôte", ou bien comme "un enfant rejeté", ou comme un membre, appartenant déjà "naturellement" à la collectivité de sa région d'accueil, et qui, par conséquent, se sens fortement gêné de se soumettre à des démarches formelles pour accéder à la "naturalisation";
- à détecter des indices sur l'évolution de l'intégration sociale de la collectivité italienne, qui semble au moment actuel se situer à cheval entre deux époques, dont l'une est encore marqué par les phénomènes sociodémographiques de l'histoire migratoire passée, et l'autre laisse voir des changements, par exemple, dans les choix de vie au moment de la retraite, où un nombre important d'immigré choisit aujourd'hui "de ne pas choisir" entre la Suisse et l'Italie, mais de pratiquer une alternance entre les deux pays.

L'étude de cas nous a permis d'accéder à une connaissance d'un certain nombre de défis clés auxquels la population prise en considération se trouve confrontée. Deux orientations terminologiques ont été adoptées au cours de cette étude: d'abord, nous avons préféré remplacer l'expression "deuxième génération", par celle d'"italo-suisses", renonçant ainsi à une appellation qui définit ces individus non par eux-mêmes mais par rapport à la génération précédente, au profit d'une dénomination plus à même d'évoquer le fait que chaque génération construit aussi son identité à partir de ses propres expériences de vie. Puis, nous avons mis au point une définition de la notion de défi comme "situation dans laquelle l'individu doit faire face à une demande perçue

comme stressante mais qui donne la possibilité d'élargir ses propres compétences et potentialités. Les issues positives du défi demandent la mobilisation de ressources internes et/ou externes à l'individu".

Les défis qui ont été identifiés sont:

- 1.L'unité et la conservation du SOI dans les différentes situations. Ce défi est lié aux multiples conduites langagières et culturelles que les jeunes pluriculturels sont amenés à adopter dans les diverses situations et face aux différents interlocuteurs auxquels ils sont confrontés. Cet éclatement peut engendrer un sentiment de "non conservation" du SOI d'un contexte à l'autre.
- 2.Les passages d'un milieu connu à un milieu non-connu. Cette situation, commune à tout être, prend une ampleur particulière dans le cas des jeunes issus de la migration. Elle commande à ces individus la construction de schémas comportementaux socialement efficaces pour faire face au stress lié, par exemple, au premier contact avec une école dont la langue est différente de celle de la famille, à la participation à des activités scolaires ou sociales nouvelles sans posséder les moyens symboliques, en terme de connaissances et d'expériences préalables, pour faire des anticipations, etc. Relevons que, de son côté, le nouveau milieu peut rendre plus facile cette tâche grâce une psychopédagogie d'accueil efficace.
- 3.Le positionnement face aux cas de stigmatisation. Il s'agit de stratégies compensatrices adoptées par les sujets confrontés à des situations de catégorisation défavorable de leurs propres l'appartenances sociale et nationale. Par exemple, la recherche d'un statut de bon élève, la défense d'une position traditionnelle de garçon où des définitions créatives de la situation (le père de Sandro: dit-leurs que moi je suis le docteur des chaussures) peuvent fonctionner comme un facteur de protection à ce niveau.
- 4.Se reconnaître dans un parcours historique collectif. A travers les mythes, les récits, l'enseignement de l'histoire, les sociétés humaines tendent à enracer l'individu dans la continuité historique du groupe. Le titre de notre quatrième partie (Ascanio 2000) se réfère au mythe d'Ascanio, fils d'Enée. Ascanio, à la suite de la ruine de Troie, suit son père dans ses pérégrinations. On s'accorde à lui attribuer la construction d'Alba-Longa et à lui reconnaître le surnom de Julo, ce que lui confère la position d'ancêtre/fondateur de la famille Julia. Dans quel passé les jeunes italo-suisses puisent-ils le sens (et le désir) d'une continuité historique? L'histoire familiale, avec le récit de son aventure migratoire, semble donner à ces jeunes davantage d'éléments d'identification que l'histoire, italienne ou suisse, enseignée à l'école.
- 5.Confiance affective en des adultes "peu compétents" dans la langue et la culture d'accueil. Est-ce que l'expérience d'un enfant qui devient rapidement plus compétent que ses parents dans la relation au milieu d'accueil met profondément en cause le sens de la relation adulte/enfant? Notre exploration nous fait dire que cette issue n'est pas une fatalité. Certains cas analysés montrent le rôle centrale que les jeunes attribuent aux parents dans leur réussite scolaire ainsi que le soutien donné par ceux-ci au niveau de la structuration psychique et de l'accompagnement affectif et moral des jeunes. Par ailleurs, certains jeunes estiment également avoir été plus compétents que l'école suisse dans la compréhension des conduites du milieu d'origine;
- 6.Gérer la pluralité des choix. L'élargissement des choix des registres langagiers et comportementaux offre la possibilité d'une plus grande originalité identitaire qui favorise l'autonomie de l'adolescent, mais à certaines conditions seulement, telles que, par exemple, un style d'interaction familial efficace sur le plan de la communication, une bonne qualité de la relation famille-milieu d'accueil, etc.
- 7.Investir dans l'avenir malgré le climat marqué par les précarités ambiante. Ce défi a été vécu par bien d'enfants issus de la migration. Les expériences de réussite montrent le rôle protecteur joué par la "sécurité affective" offerte par la famille ainsi que l'importance des messages

qui permettent à l'enfant de comprendre que son projet (par exemple celui de rester en Suisse) trouve une place parmi ceux du groupe familial.

8.Gérer l'ambivalence des sentiments d'appartenance. Tout attachement confronte l'individu au problème de l'ambivalence, qui se retrouve, par exemple, dans la gestion des aspirations d'autonomie et de protection, dans la relation à l'autre comme source de satisfaction et de frustration. Cette ambivalence devient un enjeu majeur pour les jeunes considérés et imprègne la relation aux différents milieux (par exemple face à l'école suisse, aux "autorités italiennes", aux associations de l'émigration, etc.), milieux qui d'ailleurs sont eux-mêmes empreints d'ambivalence.

Pour conclure, devant l'ampleur des enjeux psychologiques, culturels et sociaux évoqués qui "expliquerait" si facilement les situations d'échec, de perte d'identité ou de replie des sujets dans des conduites extrêmes, nous proposons d'élaborer la problématique des tâches psychologiques des jeunes issus de la migration en adoptant le point de vue, proposé par Francesca Emiliani, d'une part, et Pierre Tap, d'autre part, qui considèrent que le risque psychosocial n'est pas un a priori inévitablement lié à telle ou telle condition jugée défavorable mais un déséquilibre, qui peut faire l'objet d'interventions, entre défis et ressources.

A partir de ce point de vue, qui renvoie à une conception du développement comme un continuum sensible à toute expérience, nous avons tenté, d'une part de repérer les défis qui balisent les parcours de personnalisation et de socialisation des jeunes italo-suisses, et d'autre part de fournir des pistes pour identifier des ressources dont la mobilisation peut enclencher des processus qui permettent de faire face aux défis. Ces ressources se manifestent en terme de dynamiques entre compétences affectives, cognitives, sociales de l'individu et caractéristiques des espaces familiaux, éducatifs et sociaux avec lesquels le sujet interagit.

Nous espérons par là contribuer à la théorisation du développement psychologique de l'individu "italo-suisse" qui grandit dans les milieux examinés, mais peut être aussi contribuer à une psychologie générale et sociale du jeune adulte dans nos sociétés contemporaines complexes et ambivalentes, ainsi qu'apporter des éléments utiles à l'action éducative et sociale.

Comme tout individu, le chercheur n'échappe pas à la responsabilité de créer, avec son discours, la réalité. Notre défi est d'apporter à cette réalité, que nous avons contribué donc à co-construire avec notre description, une possibilité en plus pour être pensée en utilisant toutes les couleurs de la palette, du plus foncé au plus clair.

NOTE SUR LA NOTION DE CONFLIT SOCIO-COGNITIF

Tania Zittoun

avec la collaboration de

Anne-Nelly Perret-Clermont et de Felice Carugati

Dans le champ de la psychologie sociale du développement cognitif, la recherche a mis en évidence le rôle des "conflits socio-cognitifs". La portée de cette notion semble parfois prêter à confusion. Il s'avère en effet qu'à l'emploi deux glissements fréquents lui font perdre sa spécificité. D'une part, on a parfois tendance à y ramener toute la psychosociologie, et à considérer le "conflit socio-cognitif" comme panacée - baguette magique toujours garante de fabuleux progrès de la pensée! Il s'agit donc

de montrer à quelles conditions il y a développement et que le conflit socio-cognitif n'est jamais seul déterminant. D'autre part, à l'inverse, certaines lectures de la notion la font se réduire à l'idée de "conflit belliqueux" - en suivant, bien évidemment, méfiances et critiques. Là encore, il faut montrer que ce n'est précisément pas de cela qu'il s'agit.

Ainsi l'objectif de cette note est-il de clarifier la place qu'il convient d'accorder à cette notion, de sorte que le débat puisse avancer au-delà de problèmes de définition; en particulier, il s'agira de distinguer l'acception spécifique du "conflit socio-cognitif" de termes proches mais qui laissent échapper les processus qui sont désignés.

Rappel:

Pour la psychologie sociale du développement cognitif, l'intelligence ne se développe pas toute seule dans le sujet. Au contraire, c'est au travers d'interactions sociales médiatisées par des systèmes symboliques et qui permettent l'appropriation par l'enfant de ces derniers, que l'intelligence peut se construire au gré de l'évolution de l'enfant. Par conséquent, cette perspective en psychologie cherche à comprendre et identifier les processus, modalités et causes du développement des capacités de penser au-delà de la simple croissance ontogénétique de l'individu.

On rappellera le rôle joué par divers types d'interactions sociales dans le développement cognitif. Les interactions précoce mère-enfant jouent un premier rôle majeur dans le développement des outils logiques, au travers des échanges verbaux et non-verbaux, des routines et des attentes, où sont développés des schèmes pragmatiques d'action. Les interactions entre enfants, partenaires pour la résolution d'un problème, permettent de provoquer des progrès individuels dans l'acquisition de compétences cognitives. Enfin, les interactions entre enfant et enseignant, et de manière plus générale les confrontations à un "expert", jouent bien sûr également un rôle dans le développement.

Ces interactions, en tant que rencontres de points de vues distincts, ne suscitent toutefois de réel progrès cognitif que si deux conditions sont remplies: d'une part, l'enfant doit être, d'un point de vue développemental, "prêt" à acquérir certaines compétences; d'autre part, il doit y avoir une gestion de la diversité des points de vues non pas relationnelle ou affective, mais bien cognitive - un conflit socio-cognitif.

Le "conflit socio-cognitif" désigne donc une constellation de processus qui sont apparus comme fondamentaux pour le développement de l'intelligence. On peut le définir comme *conflit de points de vue socialement expérimenté et cognitivement résolu*.

Genèse de la notion

Prenant appui sur les travaux de Piaget, le rôle des processus de décentration cognitive, de déséquilibre et de restructuration dans la genèse du développement cognitif (approche constructiviste), tout en laissant de côté la définition stricte de "stades", la perspective adoptée par la psychologie sociale du développement cognitif s'est développée en intégrant deux types de considérations liées, d'un côté, à une meilleure compréhension des stratégies cognitives d'enfants en situation de résolution de problèmes dans des entretiens cliniques piagétiens (conflit cognitif dans le rapport enfant-objet); de l'autre, côté notamment après une relecture de Vygotski et Mead, à la conscience de la nécessité de tenir compte des dynamiques sociales des situations cognitives, ouvrant ainsi le champ d'étude de l'"interaction sociale".

Dans la première moitié des années 70, des chercheurs européens (parfois appelés "Ecole de Genève" de manière abusive) ont progressivement défini un paradigme expérimental mettant en situation de co-résolution d'une tâche opératoire deux enfants, contrôlant de nombreuses variables - leur âge, leur origine socio-culturelle, et surtout leur niveau cognitif ou leurs compétences avant (prétest), juste après (1er post-test) et quelque temps après l'interaction (2e post-test). Il apparaît alors que la coordination des enfants (est-ce parce qu'ils collaborent à la résolution du problème et essayent d'ajuster leurs points de vues ?) permet parfois un progrès individuel, mais aussi que ce progrès semble essentiellement constitué lorsque émerge une certaine forme de désaccord entre les

enfants; dans certains cas, un "conflit de centrations" apparaît même plus favorable au progrès de chacun que ne le serait une résolution individuelle du problème, rejoignant par là l'intuition de Smedslund (1966). Par conséquent, il a fallu (i) préciser et expliquer les processus qui, spécifiquement en situation d'interaction sociale, favorisent le progrès cognitif de manière significative, (ii) justifier que les progrès actualisés lors d'une interaction traduisent un développement individuel opératoire. C'est ainsi qu'a été affinée la notion de "conflit socio-cognitif", utilisée en tant que telle pour la première fois dans une publication scientifique en 1977, (mais annoncée dès 1975 et explicitée dans un travail de thèse en 1976) qui permet de regrouper un ensemble de connaissances tirées de l'investigation expérimentale.

Contenu

La notion de "conflit socio-cognitif" désigne la constellation de processus suivante:

(1) Soit une situation où deux enfants travaillent à la résolution d'un problème; un désaccord peut apparaître entre eux, et être plus ou moins clairement exprimé; on parle de conflit de points de vue socialement vécu, en ce qu'il est actualisé dans une situation d'interaction sociale;

(2) Confronté à l'obstacle que représente le point de vue d'autrui, l'enfant va devoir tenir compte de la possibilité de l'existence d'autres points de vues; si l'enfant ne considère pas ce désaccord comme une attaque personnelle, à un niveau affectif, ou comme un conflit susceptible de mettre la relation interpersonnelle en danger, mais bien comme une confrontation entre points de vue différents sur un même objet, il doit admettre que sa position n'est pas nécessairement la seule possible (ce qui ne signifie pas qu'il doive *a priori* tenir l'une ou l'autre pour invalide); ceci est la *décentration cognitive*.

(3) Cette situation de déséquilibre, psychologiquement intenable, entre une position propre momentanément interrogée et la proposition/l'opposition d'autrui, dont on ne sait si elle est acceptable, exige un effort d'élaboration cognitive afin de pouvoir tenir compte de ces deux points de vue, c'est-à-dire de les intégrer dans un ensemble plus cohérent -où les deux possibilités seront examinées, remises en question, à la recherche de la validité de l'une et / ou de l'autre, voire d'une troisième. C'est la résolution de cette sorte de dissonance que l'on appelle *résolution cognitive du conflit*.

(4) La solution qui est alors produite par ce processus cognitif est apparue souvent "supérieure" et "mieux adaptée" à la situation que la proposition antérieure de l'enfant, voire même que celle des deux enfants. Le "bénéfice" de ce conflit n'est donc pas simplement la solution élaborée à partir de deux solutions partielles (le produit de l'opération), mais bien la *restructuration cognitive* qui l'a produite. C'est en elle que réside l'innovation créative issue du conflit; elle a été qualifiée de "supérieure" ou "mieux adaptée" dans la mesure où, aux yeux des chercheurs, elle semblait répondre plus adéquatement que les conduites antérieures aux exigences de la tâche définies par eux.

(5) Ainsi parlera-t-on de progrès cognitif si la résolution de ce conflit a permis le développement/l'acquisition d'une compétence cognitive nouvelle que l'enfant est capable de réactualiser par la suite, seul, dans d'autres situations plus ou moins similaires.

Distingo

Pour bien comprendre la notion de "conflit socio-cognitif", il faut la distinguer de certains autres concepts proches :

1) En ce qu'il suppose d'abord une situation sociale de confrontation à un alter, le conflit socio-cognitif est plus qu'un simple "conflit de points de vue", une dissonance cognitive, que le sujet se donnerait seul à penser par réflexion;

2) En ce que le levier de la restructuration cognitive permettant la résolution est bien la décentration cognitive du sujet, exigée par la confrontation *hic et nunc* de la rencontre sociale des points de vues, un "conflit social" déclaré (ou une bagarre!) entre les interactants ne sont pas nécessaires, mais plutôt nuisibles, au déroulement du conflit-socio-cognitif. Un tel conflit n'est pas inclus dans la définition de la notion. De plus, la différence de points de vue n'a pas besoin d'être verbalement formulée ou exprimée au travers d'un malentendu, elle n'est pas nécessairement traduite en conflit de communication.

3) Si la coordination des deux sujets en vue d'un accord ou la recherche d'un consensus peuvent

fournir un prétexte ou un but à leur interaction, ce n'est pas la réussite de l'établissement de cet accord qui est déterminante quant à l'efficience du processus de restructuration cognitive pour le progrès individuel lui-même; ainsi, ce dernier semble résulter parfois, mais pas nécessairement, de l'intériorisation des procédures de résolution socialement partagées;

4) En ce que cette confrontation doit se faire entre points de vue différents quant à leur centration sur le problème à résoudre, il n'est pas nécessaire que l'un des deux enfants soit plus expert pour que l'autre progresse; l'enfant déjà plus expert sur une tâche peut profiter autant, si ce n'est plus, de la confrontation à un enfant moins compétent. Il faut simplement que l'écart entre les points de vue ne soit pas trop grand pour qu'il puisse y avoir, de part et d'autre, entrée en matière sur l'objet de la réflexion. En cela, le processus se distingue du "monitorat-tutoring", comme de l'imitation.

Ouvertures

Sur la base des connaissances que rassemble le champ d'étude de la notion du "conflit socio-cognitif", les recherches en psychologie sociale du développement cognitif, après avoir dans une première génération cherché à identifier des facteurs causaux, ont dans une deuxième génération de travaux, déplacé leur analyse, abandonnant un modèle causal quasi-mécaniste pour rendre compte des processus qui construisent les différentes significations sociales et cognitives qui s'actualisent dans chaque situation d'interaction: négociation entre partenaires au sujet du problème (construction d'une intersubjectivité autour de l'objet de réflexion), perception que chacun a de l'autre, co-élaboration de la signification de la tâche et définition de la situation.

On voit donc que le "conflit" qui est étudié ici ne pose pas problème, au sens où il n'appelle pas une gestion sociale de relations conflictuelles; au contraire, parce qu'il est comme un levier qui viendrait décoller une image trop arrêtée que l'on aurait d'un état de chose, parce qu'il révèle qu'il y a toujours une autre image qui s'y oppose, ou une troisième qui nous échappe, le conflit socio-cognitif joue un rôle de catalyseur et une incitation au travail toujours renouvelable de création de compréhension.

Quelques indications bibliographiques:

Genèse de la notion de conflit socio-cognitif:

CARUGATI, F., MUGNY, G., (et coll.), (1978), "Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo. Imitazione di modelli o conflitto socio-cognitivo?", Giornale italiano di psicologia, 2, 323-352.

CARUGATI, F., DE PAOLIS, P., MUGNY, G., (1980-81), "Conflit de centractions et progrès cognitif, III: régulations cognitives et relationnelles du conflit socio-cognitif", Bulletin de Psychologie, XXIV, 352, 842-851.

DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N., (1975), "Social Interaction and the development of cognitive operations", European Journal of social Psychology, 5(3), 367-383.

DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N., (1976), "Social Interaction and cognitive development: further evidence", European Journal of social Psychology, 6 (2) 245-247.

MUGNY, G., DOISE, W., PERRET-CLERMONT, A.N., (1975), "Conflit de centractions et progrès cognitif", Bulletin de Psychologie, XXIX, 321, 4-7.

PERRET-CLERMONT, A.N., (1977), "Interactions sociales et processus cognitif", Przegląd Psychologisny (Revue polonaise de psychologie).

PERRET-CLERMONT, A.N., MUGNY, G., DOISE, (1976), "Une approche psychosociologique du développement cognitif", Archives de Psychologie, XLIV, 171, 135-144.

SMEDSLUND, J., (1966), "Les origines sociales de la décentralisation", in BRESSON, F., de MONTMOLLIN, M., (eds), (1966), Psychologie et épistémologie génétique, Paris: Dunod, 159-167.

Distingo:

DOISE, W., HANSELMAN, C., (1991), "Conflict and social marking in the acquisition of operational thinking", Learning and instruction, 1, 119-127.

GARNIER, C., BEDNARZ, N., OLANOVSAYA, I., (1991), Après Vygotsky et Piaget, Bruxelles: De

Boeck Université. Voir en particulier les contributions de GERNAIN, C.; BENARDZ, N.; GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; OLANOVSAYA, I.

GILLY, M., (1993), "Psychologie sociale des constructions cognitives: perspectives européennes", Bulletin de Psychologie, XLIV, 412, 671-683.

MATUSOV, E., (1996), "Intersubjectivity without agreement", Mind culture and activity, vol 3 (1), 28-45.

Pour en savoir plus:

AUMONT, B, MESNIER, R.-M., (1992), "Les mécanismes du conflit socio-cognitif", in L'acte d'apprendre, Paris:Puf, 191-195.

CARUGATI, F., (1984), "La nozione di conflitto in psicologia dello sviluppo", Età evolutiva, 19, p76-84.

DOISE, W., MUGNY, G., (1981), Le développement social de l'intelligence, Paris: Interéditions.

FLIELLER, A., (1990), "A côté des conflits socio-cognitifs", Psychologie scolaire, 71.21-32.

MONTEIL, J-M., CHAMBRES, P., (1990), "Elements pour une exploration du conflit socio-cognitif: une expérimentation chez l'adulte", Revue internationale de Psychologie Sociale, 3 (4), 499-518.

PERRET-CLERMONT, (1979/1996), La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne: Peter Lang, édition revue et augmentée.

PERRET-CLERMONT, A.N., NICOLET, M., (1988), Interagir et connaître, Coussent (Fribourg): DelVal.

REMIGY, M-J., (1993), "Le conflit-socio-cognitif", in HOUSSAYE, J. (Ed), (1993), La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris: ESF, 247-257.

RAPPORT D'ACTIVITES DU SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE **octobre 1995 - septembre 1996**

I. Membres du Séminaire de Psychologie pendant partie ou totalité de cette période

Enseignement universitaire et recherche:

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeur ordinaire; Alain Brossard, chef de travaux *; Vittoria Cesari, collaboratrice scientifique*; Franco De Guglielmo, assistant *; Danièle Golay Schilter, assistante FNRS *; Antonio Iannaccone, chercheur associé (Université de Salerne); Marie-Jeanne Liengme Bessire, assistante suppléante *; Pascale Marro Clément, boursière FNRS *; Nathalie Muller, assistante suppléante *; Jean-François Perret, chef de projet FNRS *; Luc-Olivier Pochon, chercheur associé *; Michel Nicolet, chargé de cours suppléant *; Tania Zittoun, assistante *.

Secrétariat

Janine Gremaud*

Sandra Geiser*

Collaboration pour le secrétariat

Madeleine de Seidlitz*

II. Enseignements au sein de la Faculté des Lettres

Ces enseignements sont fréquentés par des étudiant(e)s relevant de différents cursus d'études:

- Licence en lettres avec la psychologie comme branche principale, secondaire ou complémentaire;
- Certificat d'études supérieures en psychologie (préparé dans certains cas comme postgrade en vue d'un doctorat);
- Certificat de formation permanente en psychologie et pédagogie suivi par certains comme une fin en soi, ou par d'autres comme les deux premières années d'une Licence en sciences de l'éducation complétée ultérieurement à l'Université de Genève. Ce Certificat, cette année encore, a connu un très fort taux de demandes.

1. Le cours de *psychologie générale et sociale* a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont sur le thème "Eléments de psychologie sociale du développement et de l'éducation", et par Michel Nicolet, Dr en psychologie, sur le thème de "L'individu et le groupe à l'adolescence".

Il a pu en outre bénéficier de la présence d'invités:

- Andrei I. Podolski, professeur à l'Université de Moscou, a fait un exposé intitulé "Applied developmental psychology and real life problems: what and how we should act to give more than common sense does" (31 octobre 1995);
- Eric de Rosny (Douala), a fait un exposé intitulé "L'inculturation" (28 mai 1996; invité en collaboration avec l'Institut d'Ethnologie);
- Michael Siegal, professeur de psychologie à l'Université de Queenslane (Australie), a fait un exposé intitulé "Où chercher le développement cognitif?" (13 juin 1996).

2. Le cours de *psychologie de l'intersubjectivité* a été assuré par Vittoria Cesari sur le thème "la construction et la négociation d'une 'définition partagée'".

3. Le *séminaire de recherche* a été consacré à l'étude des "Processus de pensée dans la transmission de savoirs techniques" (A.-N. Perret-Clermont avec la collaboration de D. Golay Schilter, L.-O. Pochon, J.-F. Perret et F. De Guglielmo).

4. Le *colloque de recherche* a accueilli Anne Cambier, professeur de psychologie à l'Université Libre de Bruxelles pour un exposé sur les "Interactions sociales et processus cognitifs en milieu Woloff (Sénégal)" (14 juin 1996).

Des journées de travail ont été organisées avec le professeur Alain Trognon de l'Université de Nancy II, "Analyses de protocoles et d'interactions sociales", 3-4 octobre 1995.

5. Le Séminaire de Psychologie continue d'assurer des enseignements dans le cadre du *Cours pour la Formation des Orthophonistes*: "Psychologie générale et sociale" (Michel Nicolet) et "Psychologie de la relation" (Anne-Nelly Perret-Clermont).

6. *Les cours de psychologie à l'intention des licenciés et docteurs préparant le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques à l'enseignement secondaire* ont accueilli 38 stagiaires de l'enseignement secondaire, émanant des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel: 18 avaient une formation en lettres, 17 en sciences et 3 en droit et sciences économiques.

L'année 1995/96 a été la deuxième année d'expérimentation de la nouvelle modalité de travail mise en place l'année précédente. En effet, l'évaluation positive exprimée par tous les acteurs à la fin de la première phase d'expérimentation nous a encouragées à maintenir l'essentiel du dispositif, tout en essayant d'y apporter les quelques modifications suggérées par l'expérience.

L'apport du Séminaire de Psychologie a pu ainsi prendre des formes différentes: Anne-Nelly Perret-Clermont a assuré l'accompagnement du groupe des Maîtres de didactique du Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (SPES) dans leurs "Séminaires communs" afin de fournir un éclairage psychologique sur les problèmes didactiques examinés et introduire les stagiaires à la psychologie de l'apprentissage; un "Laboratoire d'analyse et d'expérimentation de situation didactiques-clé" a été mis sur pied par Vittoria Cesari, collaboratrice scientifique au Séminaire de Psychologie, et Géraldine Loosli déléguée par le SPES, avec la supervision d'Anne-Nelly Perret-Clermont. Grâce à un dispositif qui articulait quatre types de ressources (activités de mise en situation, apports théoriques, travail en groupe, supports pour l'action), cet enseignement a donné aux stagiaires la possibilité, d'une part, d'élargir leur perception et compréhension des phénomènes psychologiques et relationnels qui apparaissent dans la vie scolaire, d'autre part, l'occasion d'expérimenter des savoir-faire permettant la prise en compte de ces mêmes phénomènes dans la relation pédagogique. L'attention a été portée sur les "situations-clé" suivantes: a) le premier contact maître-classe; b) la classe comme système de dynamiques cognitives, affectives et sociales; c) les stratégies de travail en groupe; d) les conflits interindividuels en situation scolaire. Les stagiaires ont également été guidés dans le choix de lectures et la rédaction d'un travail personnel par les responsables de ces cours. L'activité du laboratoire a été complétée, en collaboration (notamment budgétaire) avec le SPES, par une conférence-atelier donnée le 22 novembre 1995 par Jean Houssaye, professeur à l'Université de Picardie (Rouen), intitulée "Comprendre la situation éducative? Le triangle pédagogique".

Ces démarches de formation fonctionnèrent à satisfaction, même avec un certain succès. Mais les conditions politiques et financières de la réorganisation de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire et gymnasial, qui détachent dorénavant celle-ci de la vie académique de l'Université et du monde de la recherche, ont amené l'arrêt de l'expérience. Le Séminaire de Psychologie regrette la perte que cela entraîne d'occasions de collaboration qui furent stimulantes, notamment avec Géraldine Loosli et avec des maîtres de méthodologie très engagés dans la réflexion psycho-pédagogique... Il regrette également la perte d'un terrain d'intervention qui se prêtait à un intéressant travail de création et de réflexion sur le plan de

l'articulation entre théorie et pratique. Peut-être n'est-ce qu'une crise (de croissance) institutionnelle momentanée?

7.Le module de Formation continue. Au sein du Centre de Formation et de Recherche Appliquée en Psychologie et Sciences de l'Éducation, en collaboration avec le Séminaire des Sciences de l'Éducation, et grâce au soutien des Mesures Fédérales d'Impulsion de la Confédération pour la formation continue, un module de niveau 2, sur le thème "Identité, apprentissage et socialisation dans des contextes pluriculturels", s'est déroulé sous la direction de Vittoria Cesari et Anne-Nelly Perret-Clermont.

Le module, organisé en six journées entre septembre 1995 et février 1996, a été suivi par 20 participants (nombre correspondant au plafond qui avait été initialement fixé) provenant de 7 cantons différents: Berne, Genève, Neuchâtel, Vaud, Valais, Tessin, Thurgovie. Les journées ont été organisées autour d'axes thématiques différents: le cadre suisse: enjeux actuels et tendances; acculturation: défis, processus, risques; projets de vie dans des contextes pluriculturels; langages, identités et représentations; identité et intégration; résultats et nouvelles questions.

Ces journées comprenaient différents types de prestations, notamment des contributions scientifiques présentées par les responsables du module et par des intervenants extérieurs: Werner Haug, Vice-directeur de l'Office Fédéral de la Statistique; Nathalie Muller et Jean-François de Pietro, chercheurs, Service de la recherche, IRDP, Neuchâtel; Pierre Dasen, professeur à l'Université de Genève; des présentations de la part de François Fleury, psychothérapeute; des orientations théoriques et des pistes d'intervention de l'Association Appartenance; des expositions de documents et de publications concernant les thèmes traités et les expériences professionnelles des participants; des activités d'animation et discussions, ainsi que des lectures conseillées.

En outre, tous les participants ont bénéficié d'un encadrement individuel pour développer un travail personnel en rapport avec leurs pratiques professionnelles. Cette démarche a permis aux participants de se sensibiliser à l'approche scientifique, en constituant leurs pratiques en objet de questionnement, et pourrait déboucher sur d'autres actions de formation et de recherche avec des professionnels.

III. Autres enseignements au sein du Canton de Neuchâtel

- "Les communications non verbales: mythe, langue ou langage?", cours donnés par Alain Brossard dans le cadre de l'Université du Troisième Âge de Neuchâtel (semestre hiver 1995/96).
- "Interaction sociale à l'école enfantine - réflexion sur les pratiques", cours donnés par Marie-Jeanne Liengme Bessire dans le cadre de l'Institut Pédagogique de la République et Canton du Jura (7-14 février 1996).
- "Psychologie de la communication non verbale; psychologie - art - psychologie des contes de fées", cours donnés par Marie-Jeanne Liengme Bessire dans le cadre de l'Université Populaire Neuchâteloise (janvier-février, 1996).

IV. Le Centenaire de la naissance, à Neuchâtel, de Jean Piaget

En vue de la célébration du centenaire de la naissance de Jean Piaget (né à Neuchâtel le 9 août 1896), un groupe de travail avait été constitué il y a quelques années sous l'impulsion du Recteur Rémy Scheurer, comprenant des personnalités de l'Université et du Canton, sous la présidence de Jean-Marc Barrelet et Anne-Nelly Perret-Clermont. Plusieurs évènements ont ainsi pu marquer l'année 1996:

- Une plaque a été posée par la Fondation pour la sauvegarde et la valorisation du patrimoine historique de Neuchâtel, sous la présidence de Gérard F. Bauer, sur la maison natale de Jean Piaget, 8 rue de l'Orangerie.
- L'Institut l'Homme et le Temps, par le directeur de son Conseil scientifique, Jean-Marc Barrelet, et le Séminaire de Psychologie, par Anne-Nelly Perret-Clermont, avec l'appui d'un comité scientifique national et international, le soutien de la Société Suisse de Psychologie, de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et du Fonds National de la Recherche Scientifique, ont organisé un Colloque international "Mind and Time/ Penser le Temps" qui s'est tenu du 8 au 10 septembre 1996 à Neuchâtel. Vittoria Cesari, Marie-Jeanne Liengme Bessire et Tania Zittoun ont participé activement à l'organisation - scientifique et administrative - du Congrès, secondées par une dizaine d'autres volontaires lors de la dernière étape. Plus de deux-cents personnes étaient présentes à cette manifestation, en provenance des cinq continents.
- Le Doyen de la Faculté, Anton Näf, ouvrit le Congrès en rappelant la jeunesse neuchâteloise de son célèbre collègue Jean Piaget, puis donna la parole à Bruno Latour (Paris) qui assura la conférence publique d'ouverture. Une douzaine d'exposés en plénière et une soixantaine de contributions ont été proposés sur des thèmes tels que: la psychophysiologie de la perception du temps, le sentiment de maîtrise du temps à l'adolescence, le développement de la pensée sur le temps au risque de l'abstraction, les ressources du langage pour exprimer le temps, la pensée de la mort dans la pensée du temps, la modification des souvenirs avec le temps, le rôle du temps dans l'apprentissage, les bouleversements qu'opèrent l'arrivée des nouvelles technologies de l'enseignement dans l'organisation, individuelle et collective, des temps d'étude, etc. Françoise Macar (Marseille) donna une conférence publique le soir du 9 septembre à La Chaux-de-Fonds, intitulée "Attention le temps passe". Les résumés des contributions sont disponibles (*Dossiers de Psychologie*, n° 47, Université de Neuchâtel, septembre 1996). Une publication, issue des travaux du Congrès, est en préparation.
- A cette occasion, les organisateurs du Congrès ont été sollicités pour réaliser de nombreux interviews radiophoniques et télévisés.
- La Bibliothèque Publique et Universitaire a abrité une exposition, accompagnée d'un catalogue, préparée par Fernando Vidal et Marlyse Schmidt-Surdey: "Piaget Neuchâtelois".
- Un ouvrage, préparé avec le concours d'une quinzaine de psychologues et d'historiens, suisses et étrangers, vient de paraître dans la collection "Territoires" des Editions Payot, sous la direction de J.-M. Barrelet et A.N. Perret-Clermont. Il a pour titre: "Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant". Sa traduction en portugais, par l'Instituto Piaget, a paru à Lisbonne en novembre 1996.
- Lors du Dies Academicus, l'Université de Neuchâtel a tenu à honorer du titre de docteur honoris causa deux proches collaborateurs de Jean Piaget: Bärbel Inhelder, originaire de St Gall, professeur honoraire de l'Université de Genève, et Laurent Pauli, originaire de la Chaux-de-Fonds, professeur honoraire de l'Université de Genève.
- Antonio Oliveira Cruz, directeur de l'Instituto Piaget (Portugal), fut l'invité des journées d'étude "Nouvelles solidarités", organisées par Michel de Perrot, au Club 44 à La Chaux-de-Fonds. Il donna une conférence sur les rapports de Jean Piaget avec le mouvement coopératif portugais.

V. Axes de recherches

Les grandes orientations des activités de recherche du Séminaire de Psychologie s'articulent autour des thématiques et activités suivantes:

1) Nouvelles technologies de l'information et enseignement

Le Séminaire de Psychologie, dans le cadre de ses intérêts pour l'étude psycho-sociale des processus de transmission de connaissances et d'apprentissage, poursuit un certain nombre de recherches et de réalisations autour des nouvelles technologies et de l'enseignement, en collaboration avec d'autres institutions et avec le secteur privé, en particulier avec l'Institut Suisse pour la Formation Professionnelle (Lugano), l'Université de Genève, l'Université de Bologne, les Laboratoires associés (LARIC) à l'Université de Recherche du Centre National d'Enseignement à Distance (Poitiers), BIP Info SA (Cortaillod) et l'European Academic Software Award.

Avec le soutien du FNRS (dans le cadre du PNR 33), il a poursuivi ses analyses de l'impact des nouvelles technologies informatisées sur la formation des apprentis et techniciens en mécanique et électronique et sur les problèmes que cela pose aux écoles de ces secteurs (J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont, L.-O. Pochon, R. Bachmann, avec la collaboration de F. De Guglielmo). Certaines Ecoles Techniques et Ecoles d'Ingénieurs se sont également montrées intéressées par la formation à distance (pour assurer par exemple la formation ou la maintenance relative à la livraison d'un équipement, pour des actions de formation continue, ou encore pour faciliter la communication pédagogique entre établissements distants).

Dans cette perspective, Franco De Guglielmo a accompagné et mis en place, avec deux enseignants neuchâtelois, une expérience de formation à distance et de conférence retransmise par vidéo, avec la collaboration du Centre Professionnel du Littoral Neuchâtelois.

Marie-Jeanne Liengme Bessire, avec des étudiants du Séminaire de Psychologie (dans le cadre de leur stage empirique), a étudié l'impact de l'introduction d'ordinateurs dans une classe de cinquième primaire du canton de Neuchâtel. Un grand nombre de données ont ainsi pu être recueillies et dépouillées. Les résultats des analyses seront publiés par l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, mandataire de la recherche, sous une forme synthétique.

La convention de collaboration établie avec l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISPPF, Lugano) et le Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Bologne a permis de poursuivre les échanges et collaborations. En outre, l'esquisse déposée en commun par l'ISPPF, le TECFA de l'Université de Genève et le Séminaire de Psychologie dans le cadre du Programme Prioritaire "Demain la Suisse", pour l'expérience d'enseignement à distance "Poschiavo" a reçu une promesse de subventionnement. Ce projet, dont le nom est celui de la vallée où l'ISPPF et les Télécom lancent une expérience novatrice, tant sur les plans culturel, pédagogique que technologique, permettra d'intensifier la collaboration engagée avec Lugano et Poschiavo.

Depuis quelques mois, Jean-François Perret, est engagé par l'Université de Fribourg pour un mandat relatif au développement et l'évaluation pédagogique de nouveaux supports et moyens de communication pédagogique pour les études universitaires, au sein du Centre Universitaire Nouvelles Technologies et Enseignement. Il demeure à Neuchâtel pour une heure de charge de cours ayant pour objet la "Psychologie de l'apprentissage dans les situations d'éducation 'ouverte' et à distance" (cours proposé aux étudiants de la convention de branche BENEFRI).

Cet axe de recherche s'ouvre actuellement sur trois domaines. Il s'agira en effet de développer l'étude psychosociale des besoins en formation, avec, d'une part, une attention particulière sur les caractéristiques spécifiques de l'enseignement destiné aux adultes, et, d'autre part, l'analyse des problèmes de communication interpersonnelle, de psychologie de l'apprentissage et de validation sociale, en situation de transmission de connaissances. Un troisième domaine devrait être représenté

par les réalisations didactiques sous la forme de CD-Rom et de modules psycho-pédagogiques recourant aux ressources offertes par les nouvelles technologies de l'information.

En collaboration avec la Maison BIP Info SA, le Séminaire de psychologie a accueilli, le 24 août 1996, le Comité européen de l'Association European Academic Software Award. Ceci fut l'occasion de visiter le Centre Suisse d'Electronique et de Microtechnique et de faire le point sur la vie de l'association ainsi que de mettre à jour des statuts afin de pouvoir étendre l'activité à d'autres pays.

2) Interactions socio-cognitives

Les recherches menées par Pascale Marro Clément et Anne-Nelly Perret-Clermont (en relation avec Alain Trogon et le GCR de l'Université de Nancy), dans la continuité des travaux sur les processus socio-cognitifs du Séminaire, portent sur l'analyse de l'inscription conversationnelle des compétences cognitives. A partir d'outils d'analyse spécifiques (analyse interlocutoire), des interactions entre enfants sont étudiées du point de vue des comportements verbaux et non verbaux. Les interactions ont pour cadre soit des tâches piagétiennes classiques (conservation des liquides) soit d'autres types de problèmes. Des analyses sont effectuées par exemple à partir d'une situation qui met en présence deux enfants et un adulte face à un dispositif mécanique (une construction de Lego) commandé par un programme informatique (langage Logo). Ce type de situation a pour avantage de mettre en relief le rôle que le réel de la tâche et son évolution jouent dans les processus interlocutoires.

Dans le cadre du programme de recherche "Learning in Human and Machines" organisé par l'European Science Foundation (ESF), Nathalie Muller et Anne-Nelly Perret-Clermont ont été invitées à préparer une contribution portant sur l'analyse d'interactions didactiques ayant lieu dans un "Réseau d'échanges de savoirs". A cette occasion, Nathalie Muller a pu rencontrer les chercheurs associés à cette entreprise lors d'un workshop à Göteborg (Suède) en juin.

Les recherches en cours, avec Margarida Cesar de la Faculté des Sciences de l'Université de Lisbonne, sur la didactique des mathématiques dans l'enseignement secondaire se sont poursuivies.

Alain Brossard a continué ses travaux sur l'analyse des regards en situation de test piagétien.

3) Pluralité culturelle, éducation et migrations

Les recherches menées dans ce domaine, notamment par Vittoria Cesari, poursuivent un double but: faire avancer les connaissances sur les problématiques psychosociologiques et socioéducatives rencontrées par les migrants et les autochtones confrontés à la mobilité géographique et à la pluralité culturelle et, à partir de l'étude de cas particuliers, contribuer à l'identification des processus psychosociologiques qui médiatisent, à un moment historique donné, l'articulation entre les stratégies de l'individu et les projets sociaux. L'étude qui a été conduite sur les parcours de vie de jeunes "italo-suisses" ayant "réussi" leur intégration scolaire et sociale a permis non seulement d'appréhender les démarches psychologiques par lesquelles ces jeunes sont parvenus à faire face aux "défis" rencontrés, en recourant à des ressources psychologiques internes ou externes, mais aussi de revoir les différents usages et définitions de concepts utilisés généralement dans le domaine de l'étude de migrations, tels que "intégration" et "assimilation", qui reposent sur la dichotomie "culture d'origine vs culture d'accueil" et qui ne permettent pas une conceptualisation des synthèses culturelles produites par les nouvelles générations.

Vittoria Cesari collabore également activement à l'édition d'une revue suisse plurilingue "Interdialogos" qu'elle a contribué à fonder en 1988. Cette revue poursuit un double but: celui de promouvoir la réflexion sur les enjeux psychopédagogiques de l'éducation en contextes pluriculturels et celui de faire circuler l'expérience acquise par les praticiens dans ce domaine.

Dans le cadre d'Erasmus, Tania Zittoun a pu effectuer un séjour de trois mois à l'Université La Sapienza à Rome, auprès du Professeur Clotilde Pontecorvo. Là, elle a pu se familiariser avec les travaux en cours portant notamment sur la socialisation à travers les interactions familiales à table, et des analyses psycho-linguistiques de la socialisation et du raisonnement dans des discours au sein de petits groupes. Elle a pu mener une observation à la Scuola Ebraica de Rome centrée autour de la problématique identitaire de jeunes juifs romains, qui a pu donner lieu à des échanges avec des enseignants et des psychologues. Des publications dans des revues italiennes suivront.

4) Psychologie sociale des jeunes adultes et problématiques de l'insertion

La transition école/ monde professionnel des adolescents a été au centre d'une étude de mémoire de Tania Zittoun (Dossiers de psychologie, n° 46, 1996, Université de Neuchâtel). Cette transition se fait au prix de certains apprentissages sociaux, cognitifs et professionnels et d'un important travail identitaire, rendu parfois encore plus difficile par les enjeux culturels qui y sont conjoints. L'entrée dans le monde du travail est toutefois souvent différée dans le temps, au point qu'émerge une classe d'âge "entre deux" - plus des adolescents et pas encore des adultes - on parle de "jeunes adultes". Si les problématiques de l'identité à l'adolescence et liées à l'insertion commencent à être bien explorées (une bourse de l'European Science Foundation a permis à Tania Zittoun d'assister à un workshop européen à La Ciotat), les questions relatives aux "jeunes adultes" le sont moins. Les enjeux sont toutefois importants. Les travaux du Séminaire les ont abordées sous l'angle identitaire, culturel (voir les travaux de Vittoria Cesari) ou professionnel (en relation avec la formation technique); des contacts sont noués et d'autres directions de recherche sont envisagées d'un point de vue psychosocial.

5) Formation d'adultes

La formation des adultes fait l'objet d'une réflexion systématique dans l'équipe du Séminaire de Psychologie. Trois axes de réflexion ont été particulièrement privilégiés. D'abord, celui de l'analyse de la littérature et des cadres conceptuels permettant de saisir les différentes dimensions des processus d'apprentissage et de transmission de savoirs dans la formation des adultes. Ensuite, celui d'un retour réflexif sur les pratiques de formation gérées par les membres de l'équipe (modules, encadrement scientifique de travaux individuels, expertises et interventions à l'extérieur, etc.). Enfin, celui des analyses portant sur les modalités d'utilisation et les enjeux psychopédagogiques de l'introduction des nouvelles technologies et de l'enseignement à distance dans la formation des adultes.

6) Les sources neuchâteloises de la pensée piagétienne

En collaboration avec Jean-Marc Barrelet des Archives de l'Etat de Neuchâtel et grâce à des contributions d'une quinzaine de psychologues et historiens, suisses et étrangers, des recherches d'archives et des interviews ont permis de décrire un peu plus le contexte intellectuel, social et institutionnel dans lequel s'est formé le jeune Piaget (ce travail a donné lieu à l'ouvrage "Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant", Payot, 1996).

VI. Conférences et communications à des congrès

BROSSARD, A., "Interactions visuelles entre la mère et l'enfant aveugle", communication présentée dans le cadre du séminaire "Perception, Cognition, Handicap, Recherches en défectologie", Université Lumière Lyon 2, 22-23 mars 1996.

BROSSARD, A., "La pensée wallonne peut-elle s'inscrire aussi dans une approche socio-culturelle? Réflexions autour de la notion d'acte chez Henri Wallon", Communication présentée dans le cadre de la "IInd Conference for socio-cultural research, *Vygotsky-Piaget*", Genève, 11-15 septembre 1996.

CESAR, M. & PERRET-CLERMONT, A.-N., "Résolution individuelle ou collective de tâches équationnelles par des élèves de 7e année", communication affichée dans le cadre de la "IInd Conference for socio-cultural research, *Vygotsky-Piaget*", Université de Genève, du 11 au 15 septembre 1996.

CESARI, V., "Lingua e identità: chi valorizza chi?", Convegno sulle iniziative per l'insegnamento e la diffusione della lingua italiana, colloque organisé par le Ministero degli Affari Esteri Italiano e dal Consiglio Generale degli italiani all'estero, Montecatini (Italia), 26-28 mars 1996.

CESARI, V., "Stratégies identitaires et migrations", Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg, Fribourg, 29 avril 1996.

CESARI, V., "Integrazione e identità", Televisione della Svizzera italiana (TSI), Lugano, trasmissione: Vicini in Europa, 31 mai 1996.

CESARI, V. & PERRET-CLERMONT, A.-N., "Communication and life contexts: challenges and resources in the developmental process of young second-generation italians in Switzerland", communication présentée à la "IInd Conference for socio-cultural research, *Vygotsky-Piaget*", Genève, 11-14 septembre 1996.

GOLAY SCHILTER, D., "Démarches de travail et modes de collaboration d'élèves techniciens", Ecole Technique de Ste-Croix, 5 mai 1996.

GOLAY SCHILTER, D., PERRET, J.-F. & PERRET-CLERMONT, A.-N., "Interactions et co-résolution de problème dans une activité de fabrication assistée par ordinateur chez des élèves techniciens", poster affiché dans le cadre du Colloque "Méthodes et techniques d'analyses des corpus interactifs", Université d'Aix-en-Provence, 9-11 mai 1996.

GOLAY SCHILTER, D., KAISER, C. & PERRET, J.-F., "Présentation de quelques résultats d'une enquête par questionnaire auprès des élèves", Ecole Technique de Ste-Croix, 6 juillet 1996.

IANNACCONE, I., "L'interaction enseignant-élève: conduites cognitives, rôle du partenaire et contexte institutionnel", communication présentée dans le cadre du Colloque "Méthodes et techniques d'analyses des corpus interactifs", Université d'Aix-en-Provence, 9-11 mai 1996.

IANNACCONE, I., "La formation des enseignants: représentations du rôle professionnel et de l'action éducative à l'école primaire", communication présentée dans le cadre du Colloque "L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilan et perspectives", Grenoble, 19-21 juin 1996.

IANNACCONE, I. & GIN, E., "La représentation graphique du temps", communication présentée au Colloque international "Penser le temps/Mind & Time", en l'honneur du centième anniversaire de la naissance de Jean Piaget, Université de Neuchâtel, 8-10 septembre 1996.

LIENGME BESSIRE, M.-J. GROSSEN, M. & PERRET-CLERMONT, A.-N., "L'échec médiateur de la construction des connaissances?", communication au symposium "Médiateurs et médiations de l'apprentissage/Vermittler und Vermittlung von Lernen", Congrès des Sciences sociales suisses, "Sociétés en construction: Identités, conflits, différences", Berne, 12-13 octobre 1995.

MARRO CLEMENT, P., TROGNON, A. & PERRET-CLERMONT, A.-N., "Comment imputer des connaissances à un interactant à propos du concept de conservation des liquides", communication affichée au Colloque d'Aix-en-Provence, "Méthodes et techniques d'analyse des corpus interactifs", 9-11 mai 1996.

MARRO CLEMENT, M., TROGNON, A., PERRET-CLERMONT, A.-N. & CLEMENT, F., "Acquisition of conservation during an interaction between children regulated by an adult", communication à la "2nd Conference for socio-cultural research, *Vygotsky-Piaget*", Genève, 11-15 septembre 1996.

MARRO CLEMENT, P., "L'acquisition de la conservation lors d'une interaction entre enfants régulés par un adulte", communication au Workshop annuel du Groupe de Recherche sur les Communications, Nancy, septembre 1996.

MULLER, N. & DE PIETRO, J.-F., "Langage, identité et représentations", présentation dans le cadre du module II de formation continue, Université de Neuchâtel, 12 janvier 1996.

MULLER, N., "La transmission de connaissances dans un 'réseau d'échanges de savoirs'", exposé donné à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève, 9 février 1996.

MULLER, N., "Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge", workshop organisé par "European Science Foundation" (Taskforce IV), Göteborg (Suède), 14-16 juin 1996.

PERRET, J.-F., "Compétences-clés pour l'Europe", exposé introductif au Symposium du Conseil de l'Europe dans le cadre du projet: "Un enseignement secondaire pour l'Europe", Berne, 28-30 mars 1996.

PERRET-CLERMONT, A.-N., "Revisiting young Jean Piaget in Neuchâtel among his partners in learning", congrès Piaget - Vygotsky, British Psychological Society, Brighton, 11-12 avril 1996.

PERRET-CLERMONT, A.-N., "The Young Piaget in Neuchâtel", conférence donnée à l'Open University de Milton Keynes, le 15 avril 1996.

PERRET-CLERMONT, A.-N., "Partners for Learning. The social construction of the interaction", conférence donnée à Glasgow (Ecosse), organisée par l'University of Strathclyde, le 16 avril 1996.

PERRET-CLERMONT, A.-N., participation à la table ronde, dans le cadre du Colloque "Méthodes et techniques d'analyses des corpus interactifs", à l'Université de Provence, Aix-en-Provence, les 9, 10 et 11 mai 1996.

PERRET-CLERMONT, A.-N., "Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean Piaget", 2 septembre 1996.

PERRET-CLERMONT, A.-N. & PERRET, J.-F., "Comment les étudiants interprètent-ils les situations de formation? Etude de cas à partir de transmissions vidéo-interactives", communication à l'Université de Paris 6. Laboratoire de Recherche sur l'Industrie de la Connaissance (LARIC/CNED), le 7 juin 1996.

VII. Publications des collaborateurs du Séminaire de Psychologie

A/ Publications internes à l'Université

DUMONT, M., PERRET-CLERMONT, A.-N. & MOSS, A.-M. (1995), "Influence de la relation d'affinité sur le raisonnement moral", Cahiers de Psychologie, n°32, 47-79.

MULLER, N. (1995), "Un voyage 'erasmien' au Portugal", Cahiers de psychologie, n°32, 20-35.

MULLER, N. (1996), "Transmission de savoirs techniques: la relation maître-élève-savoir dans la perspective d'une psychologie socio-culturelle", Documents de recherche du projet "Apprendre un métier technique aujourd'hui", n°8.

PERRET, J.-F., GOLAY SCHILTER, D., PERRET-CLERMONT, A.-N. & POCHON, L.-O. (1995), "Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas", Cahiers de Psychologie, n°32, 37-45.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1995), "Les partenaires de l'apprentissage. Notes de recherches", Vous avez dit Pédagogie?, n°40, 10-17.

ZITTOUN, T. (1996), "L'envie devant soi", Dossiers de Psychologie, n°46.

B/ Publications externes

BARRELET, J.-M. & PERRET-CLERMONT, A.-N. (sous la dir. de) (1996), Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant, Lausanne: Payot.

BARRELET, J.-M. & PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996), "Avant-propos", In: J.-M. BARRELET & A.-N. PERRET-CLERMONT (sous la dir. de), Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant, Lausanne: Payot, pp. 7-11.

BOGGI CAVALLO, P. & IANNACCONE, A. (1996), "Competenze e ricorse: la sfida dello sviluppo", In: P. BOGGI CAVALLO (a cura di), Il bambino e lo sviluppo, Naples: Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 219-239.

BRIXHE, D., MARRO, M., & PICARD, A.-F. (1996), "Gestion interactive de séquences explicatives", Interaction & Cognitions, 1, 425-456.

CESARI, V., CATTACHIN, S. & ALLEMANN-GHIONDA, C. (Eds.), (1996), I come ... identità, integrazione, interculturalità, Zurich: Federazione delle Colonie Libere Italiane.

DUMONT, M. & MOSS, E. (1996), "Verbal discussions about social problem-solving between friends and non-friends", European Journal of Psychology of Education, 11, 3, 343-360.

GROSSEN, M., IANNACCONE, I., LIENGME BESSIRE, M.J. & PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996), "Actual and perceived expertise: the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-experts dyads", Revue Suisse de Psychologie, 55, 176-187.

IANNACCONE, A. (1996), "Logica e sviluppo", In: P. BOGGI CAVALLO (a cura di), Il bambino e lo sviluppo, Naples: Edi

zioni Scientifiche Italiane, pp. 181-215.

IANNACCONE, A. (1996), "Lettura e scrittura: frammenti sociali e culturali per la ricostruzione di un fenomeno complesso", In: AA.VV., Cinque giornate di studio. Atti del maggio culturale 1995, Ceim: S. Severino (S

A), pp. 25-45.

IANNACCONE, A. (1996), "Il dramma del pensiero che soffre: modelli di indagine di ispirazione piagetiana", In: M. CESARO (a cura di), Modalità di sviluppo e svantaggio, Salerno: Edisud, pp. 37-67.

IANNACCONE, A., CESARO, M. IANNACCONE, R. (1996), "Gli strumenti della ricerca: i soggetti e le misure", In: P. BOGGI CAVALLO (a cura di), Il bambino e lo sviluppo, Naples: Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 39-69.

LIENGME BESSIRE, M.-J. & BEGUELIN, S. (1996), "De la malacologie à la psychologie: la "conversion" de Jean Piaget s'est-elle jouée à la Faculté des Lettres?", In: J.-M., BARRELET & A.-N. PERRET-CLERMONT (sous la dir. de), Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant, Lausanne: Payot, pp. 81-94.

PERRET, J.-F. (1996), "Apprendre dans de nouveaux contextes de communications", In: Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance, octobre 1995. Un accès au savoir dans la société de

l'information, Publications du Centre National d'Enseignement à Distance, Poitiers, pp. 79-84.

PERRET, J.-F. & PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996), "Accès au savoir et processus d'apprentissage", CNED Canal Education - Revue du Centre National d'Enseignement à Distance, n° 6, 20.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996), "Osservare per vedere ciò che è buono", et "Identità e filiazione: alcune riflessioni", In G. LIMENTANI & C. PONTECORVO (Eds.), Aiutare a pensare. Itinerario di un ebro, Florence: Editions La Giuntina, pp. 64-68 et pp. 123-125.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996), "Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant: Epilogue", In: J.-M., BARRELET & A.-N. PERRET-CLERMONT (sous la dir. de), Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant, Lausanne: Payot, pp. 133-143.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (avec la collaboration de GROSSEN, M., NICOLET, M. & SCHUBAUER-LEONI, M.-L.) (1996), La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne: Peter Lang S.A., Collection Exploration (édition revue et augmentée de la première édition parue en 1979).

PERRET-CLERMONT, A.-N., SCHUBAUER-LEONI, M.-L. & TROGNON, A. (1995), "L'estorsione delle riposte in situazione asimmetrica, In R. CORTINA (Ed.), Il pensiero dell'altro. Contesto conoscenza e teoria della mente, Milano, pp. 211-239 (traduction d'un article paru précédemment dans Verbum).

POCHON, L.-O. & GROSSEN, M. (1996), "Apprentissage assisté par ordinateur et interaction homme-machine: étude de cas". Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance: un accès au savoir dans la société de l'information, Centre National d'Enseignement à Distance, Poitiers, p. 63-77.

ZITTOUN, T., PERRET-CLERMONT, A.-N. & BARRELET, J.-M. (1996), "Un savant dans son siècle, Introduction", In: J.-M., BARRELET & A.-N. PERRET-CLERMONT (sous la dir. de), Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant, Lausanne: Payot, pp. 133-144.

VIII. Expertises et mandats externes

- Marie-Jeanne LIENGME BESSIRE a reçu un mandat de l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogiques (IRDP) relatif aux effets de l'introduction d'ordinateurs dans une classe primaire du Canton de Neuchâtel.
- Jean-François PERRET a reçu un mandat de la CDIP pour la préparation et l'animation scientifique du Symposium: "Compétences-clés pour l'Europe"; symposium du Conseil de l'Europe dans le cadre du projet: "Un enseignement secondaire pour l'Europe", Berne, 28 au 26 mars 1996.
- Jean-François PERRET a également reçu mandat de l'Instruction Publique du Canton du Valais, dans le cadre du projet "Education 2000", pour un appui scientifique aux travaux du module "Aménagement du temps de l'apprenant" (depuis août 1995).
- Anne-Nelly PERRET-CLERMONT a été Visiting Fellow de la British Psychological Society (avril 1996).

IX. Organisation de symposia et participation à des comités de Congrès

Antonio IANNACCONE

- Présidence de la session de travail "didactique de la physique", dans le cadre du Colloque "Méthodes et techniques d'analyses des corpus interactifs", Université d'Aix-en-Provence, 9-11 mai 1996.
- Présidence de la session relative à la formation des enseignants, dans le cadre du Colloque

"L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilan et perspectives", Grenoble, 19-21 juin, 1996.

-Présidence du symposium "Psychologie et musique" dans le cadre du Colloque international "Penser le temps/Mind & Time", en l'honneur du centième anniversaire de la naissance de Jean Piaget, Université de Neuchâtel, 8-10 septembre 1996.

Marie-Jeanne LIENGME BESSIRE

-Coordinatrice du symposium "Le développement de la notion de temps chez l'enfant", dans le cadre du Colloque international "Penser le temps/Mind & Time", en l'honneur du centième anniversaire de la naissance de Jean Piaget, Université de Neuchâtel, 8-10 septembre 1996.

-Responsable de l'espace des communications affichées, dans le cadre du Colloque international "Penser le temps/Mind & Time", en l'honneur du centième anniversaire de la naissance de Jean Piaget, Université de Neuchâtel, 8-10 septembre 1996.

Jean-François PERRET

-Présidence du symposium "Le temps d'apprendre" dans le cadre du Colloque international "Penser le temps/Mind & Time", en l'honneur du centième anniversaire de la naissance de Jean Piaget, Université de Neuchâtel, 8-10 septembre 1996.

Anne-Nelly PERRET-CLERMONT

-Membre du comité scientifique du Congrès "Un accès au savoir dans la société de l'information", entretiens internationaux sur l'enseignement à distance, Centre National de l'Enseignement à Distance, Poitiers, (France), 25-27 octobre 1995.

-Organisation et présidence du symposium "Médiateurs et médiations de l'apprentissage/Vermittler und Vermittlung von Lernen" dans le cadre du Congrès "Sociétés en construction", Berne, 12-13 octobre 1995.

-Membre du Comité exécutif de la IIInd Conference for socio-cultural research *Vygostky/Piaget*, Université de Genève, 11-15 septembre 1996.

-Coordination du symposium "Relational Commitments and Relational Integration" (avec K. Hundeide), dans le cadre de la "IIInd conference for socio-cultural research, *Vygostky -Piaget*" Université de Genève, du 11 au 15 septembre 1996.

X. Nominations

Vittoria Cesari a été nommée, le 1er octobre 1996, Chef de travaux au Séminaire de Psychologie.

XI. Thèses

Vittoria CESARI

Sous le titre "Quand le défi est appelé intégration ... Parcours de personnalisation et de socialisation de jeunes "italo-suisses", Vittoria Cesari a soutenu sa thèse de doctorat le 1er avril 1996 à la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel. Le jury comprenait Anne-Nelly Perret-Clermont, directrice de thèse, Francesca Emiliani, professeur à l'Université de Bologne, Pierre Marc, professeur à l'Université de Neuchâtel, Edo Poglia, secrétaire général du Conseil Suisse de la Science et professeur à l'Université de Genève.

Teresita GARDUNO RUBIO

Teresita Garduño Rubio a soutenu sa thèse intitulée "Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: L'Ecole Paidos à Mexico", à l'Université

de Neuchâtel, le 29 janvier 1996. Le jury comprenait Anne-Nelly Perret-Clermont, directrice de thèse, Gastone Tassinari, professeur à l'Université de Florence, Clotilde Pontecorvo, professeur à l'Université de Rome et John Rijsman, professeur à l'Université de Tilburg.

XII. Fondations

- A.-N. Perret-Clermont: membre du Conseil de la Recherche du Fonds National de la Recherche Scientifique (Division I), Berne.
- A.-N. Perret-Clermont: membre du comité d'édition du *European Journal of Psychology of Education*.
- Mandat de la Fondation Johann Jacobs pour la préparation d'une conférence internationale et d'un ouvrage "Joining society: social interactions and learning in adolescence and youth". Ces activités sont menées avec l'appui d'un comité scientifique comprenant Lauren Resnick de l'Université de Pittsburgh (USA) et Clotilde Pontecorvo de l'Université La Sapienza (Rome).

XIII. Collaboration avec une entreprise

Le Séminaire de Psychologie a poursuivi sa collaboration avec Martin Lehmann, directeur de BIP-Info (Cortaillod) et coordinateur pour la Suisse du projet "European Academic Software Award", avec l'appui de l'Office Fédéral de l'Education et de la Science.

XIV. ERASMUS

Sabine Pirchio, de l'équipe de Clotilde Pontecorvo (Université La Sapienza, à Rome), au bénéfice d'une bourse ERASMUS, a été l'hôte du Séminaire de Psychologie au printemps 1996.

Nathalie Muller & Anne-Nelly Perret-Clermont

25.3.97