

PERRET-CLERMONT A.-N. « Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean Piaget »

N° 34

MARRO CLEMENT P., PERRET-CLERMONT A.-N., GROSSEN M. & TROGNON A. « Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire »

ZITTOUN T., CESARI LUSSO V. « Bagage culturel et gestion des défis identitaires »

TCHUOMAKOV M., ZITTOUN T. « Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyï Jvanovitch Tchelpanov »

MULLER N., PERRET-CLERMONT A.-N. « Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances »

RAPPORT D'ACTIVITES du Séminaire de Psychologie (octobre 1996 - septembre 1998)

Décembre 1998

CAHIERS DE PSYCHOLOGIE

PERIODIQUE DU SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE
ET DU GROUPE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE
DE L'UNIVERSITE DE NEUCHATEL

N° 34
Décembre 1998

	page
PERRET-CLERMONT A.-N.	
- Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean Piaget	3
MARRO CLEMENT P., PERRET-CLERMONT A.-N., GROSSEN M. et TROGNON A.	
- Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire	6
ZITTOUN T., CESARI LUSSO V.	
- Bagage culturel et gestion des défis identitaires	19
TCHUOMAKOV M., ZITTOUN T.	
- Note de lecture : <i>Le cerveau et l'âme</i> de Georguyï Jvanovith Tchelpanov	34
MULLER N.	
- Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances	35
SEMINAIRE DE PSYCHOLOGIE	
- Rapport d'activités	41

Séminaire de Psychologie
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel
<http://www.unine.ch/psy>

Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean Piaget

le 2 septembre 1996, 8 rue de l'Orangerie, à Neuchâtel, à l'invitation de la Fondation pour la sauvegarde et la valorisation du patrimoine historique de Neuchâtel, présidée par Monsieur G. F. Bauer.

Anne-Nelly Perret-Clermont

Jean Piaget, né à Neuchâtel le 9 août 1896, fut professeur à l'Université de Neuchâtel où il enseigna la philosophie, l'histoire, la logique, la psychologie, la pédagogie et même la sociologie, de 1925 à 1929, avant d'être définitivement appelé par l'Université de Genève comme professeur à la Faculté des Sciences. Avant de vous inviter à vous réjouir du rayonnement de ce citoyen de Neuchâtel, je dois d'abord ne pas manquer de souligner, par réalisme et par équité, le rôle essentiel qu'a tenu Genève dans la carrière scientifique de Jean Piaget, en l'accueillant, jeune, avec ses passions et ses projets... Neuchâtel ne fêterait vraisemblablement pas Piaget si Genève ne lui avait pas donné, dès 1921, la possibilité, dans d'excellentes conditions, de réaliser ses travaux de recherche. Mais la reconnaissance de Piaget sera rapidement plus large que celle que lui accorde Genève: directeur du Bureau International de l'Education, représentant de la Suisse à l'UNESCO, invité à enseigner dans d'autres universités, dont la Sorbonne à Paris, sa réputation est mondiale lorsqu'il fonde à Genève le Centre International d'Epistémologie Génétique.

Jean Piaget aura marqué la psychologie autant que son aîné, Sigmund Freud, mais pour d'autres raisons. Pourtant s'il est reconnu aujourd'hui, dans le monde entier, pour son influence sur la psychologie et la pédagogie... c'est, d'une certaine façon, malgré lui! En effet, Piaget n'a jamais cherché à être ni psychologue, ni pédagogue, et - avouons-le franchement - il ne l'a effectivement pas été! Mais alors d'où vient son impact, quelle est la source de son rayonnement? Le secret de la vigueur de la pensée de Jean Piaget réside sans doute dans sa passion pour la connaissance et dans sa façon très originale d'aborder le problème de l'épistémologie. Je soulignerai aujourd'hui deux messages que nous laisse Jean Piaget: celui de l'enfant et celui du chercheur.

Le message de l'enfant

Le parcours de Piaget enfant appelle à poser un regard attentif et empathique sur ces petits êtres, et à les voir en plein développement. Et si nous regardons la jeunesse de Jean Piaget, qui fut-il?

- *Un enfant passionné par les escargots* et fier d'aider, déjà à douze ans, le directeur du Musée d'Histoire Naturelle, Paul Godet, qui en contre-partie, lui apprend à regarder, classer et décrire ses trouvailles!
- *Un adolescent qui fréquente un mouvement de jeunesse*, le Club des Jeunes Amis de la Nature fondé par Pierre Bovet, le philosophe, intéressé par la pédagogie et la théologie, et dont on sait le rayonnement à Grandchamp. Avec ses camarades du Club, Jean Piaget vit de nombreuses aventures et de stimulants débats scientifiques et philosophiques. Notons que des adultes soutiennent discrètement ces activités, mais que ce sont les jeunes eux-mêmes qui les organisent. Dans ce milieu, on sent passer le même souffle que celui que Baden Powell introduisait dans le mouvement des éclaireurs. C'est d'ailleurs le même Pierre Bovet qui traduisait à l'époque les œuvres du fondateur du scoutisme en français, aidant ainsi le mouvement à s'implanter en Suisse.

- *Un jeune actif dans les cercles des Eglises protestantes qui sont préoccupés de justice sociale.* Piaget est animé par une quête quasi mystique de la vérité, à la recherche de la responsabilité de l'individu dans la société et de l'autonomie dans la foi.
- *Un adolescent qui ne manque pas d'humour* et du sens de la fête au sein du cercle de ses amis! Sa soeur cadette rapporte (non sans admiration malicieuse pour les conseils que son grand frère lui procurait en la matière...) que lorsqu'il rentrait très tard dans la nuit à la maison et que son père, mécontent, lui demandait quelle heure il était, Jean se contentait de répondre: "moins le quart"!
- *Un jeune interrogé par les questions philosophiques et existentielles de son temps:* Jean a dix-huit ans quand éclate la Grande Guerre. Il assiste aux luttes ouvrières pour plus de justice sociale, en particulier à La Chaux-de-Fonds. Il entend monter la Révolution russe.
- *Un jeune qui rencontre des interlocuteurs de choix.* Parmi eux, outre Paul Godet, Arnold Reymond, le pasteur Paul Pettavel et ses professeurs de la Faculté des sciences le prennent au sérieux, l'invitent à débattre et à publier.
- *Un jeune qui, dès ses premiers écrits, d'emblée nombreux, est à la recherche de ce qui rend l'intelligence, la justice et la paix possibles.* La quête de Jean est en même temps le message d'un esprit qui s'éveille à la création, à la vie, aux angoisses, aux injustices sociales et qui se demande: que ferai-je de ma vie? Comment comprendre cette réalité?

Adolescent, Jean Piaget n'est pas seul. Il partage ses questions existentielles, philosophiques et scientifiques avec d'autres camarades de son âge. Neuchâtel célébrera dans quelques mois le centenaire de son cher ami Maurice Zundel, rappelant le message spirituel de ce prêtre, écrivain et théologien internationalement connu. Le Club des Amis de la Nature possède encore les carnets de route que griffonnaient Jean et Maurice en se taquinant sur leurs aspirations - je devrais dire: destins! - respectifs: Jean se moquait de Maurice et de ses "allures ecclésiastiques", et Maurice écrivait le surnom de Jean: Tar-dieu.

Le message de l'enfant? Jean Piaget le donne à voir: *l'enfant est un être actif qui ouvre les yeux, réfléchit, interroge, capable de prendre position et de s'engager de façon responsable.*

Le message du chercheur

Le coup de foudre de Piaget pour la psychologie survint sans doute à Paris, le jour où il eut l'idée de débattre non plus avec de savants adultes mais... avec des enfants!

Piaget découvre alors, avec enthousiasme, l'altérité de l'enfant: il se met à interroger, pendant des années, des milliers d'élèves. Il réfléchit avec eux... leur adressant les questions qu'il se pose, et s'amusant de leurs réponses. C'est à Paris que Piaget fait ses premières grandes découvertes en mettant en évidence chez l'enfant non plus l'incomplétude et l'ignorance mais une logique propre. Avec Piaget, l'enfant - tout enfant - devient alors un savant qui s'ignore. Non pas qu'il sache beaucoup de choses (à ces âges la fantaisie prime sur la science) mais Piaget s'émerveille de voir que l'enfant, tout enfant, est doué de cette faculté d'adaptation qui s'appelle *intelligence*: il s'agit d'une forme de disposition, de dynamique psycho-biologique, qui engendre de la connaissance

mais - attention - seulement *si l'enfant est incité à s'en servir*: Piaget lance là un appel, scientifique et éthique, aux pédagogues et aux psychologues!

Je serais tentée de vous exposer ici les grandes lignes de la contribution de Jean Piaget à l'étude de la formation de l'esprit scientifique. Mais le vent froid et humide de cette fin d'après-midi retient mon élan. Je me bornerai donc à énumérer, en reprenant pour cela l'analyse de Pierre Gréco, les quatre grandes périodes des travaux de J. Piaget. Ils sont tous centrés sur l'étude des conduites épistémiques des enfants et des adolescents et cherchent à répondre à la question suivante: comment l'enfant apprend-il? Comment se développent ses possibilités de comprendre?

- 1) Dans un premier temps, Jean Piaget observe l'enfant et le compare à ceux que son époque appelait les "primitifs". Il pense pouvoir décrire comment la pensée évolue à partir d'un égocentrisme premier, en se socialisant et se complexifiant.
- 2) Mais Piaget atteint les limites de cette approche, encore très marquée par une attention aux insuffisances de l'enfant. Sans doute est-ce grâce à ses propres enfants qu'il opère cette décentration dans les années trente! En collaboration avec son épouse Valentine, Piaget découvre alors la vigueur de l'intelligence sensori-motrice du petit enfant, déjà présente dans les premiers mois de la vie et qui se développe jusqu'à l'aube de la représentation et du langage. Les jeunes parents Piaget s'émerveillent de tout ce que savent faire leurs bébés. Ils montrent que les grandes catégories de la pensée (objet, espace, temps, causalité) sont déjà comme préfigurées dans les actions élémentaires qui se développent au cours des deux premières années de la croissance.
- 3) Une troisième étape débute pour Piaget autour de 1940 avec Bärbel Inhelder, Alina Szeminska, Albert Morf, Marc Lamercier et beaucoup d'autres. Piaget est alors soutenu par toute une équipe qui étudie systématiquement les différents domaines de la pensée de l'enfant entre 4 et 12 ans. Piaget tentera de formaliser la logique du fonctionnement de cette pensée. Et on sait l'importante contribution de notre ancien recteur, le neuchâtelois Jean-Blaise Grize, à cette étape de l'avancement de la problématique piagétienne.

Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur: une analyse expérimentale et interlocutoire¹

Pascale Marro Clément, Université de Neuchâtel;
Anne-Nelly Perret-Clermont, Université de Neuchâtel;
Michèle Grossen, Université de Lausanne &
Alain Trognon, Université de Nancy 2

1. INTRODUCTION

L'objectif de cet article est de montrer les effets de différentes micro-histoires expérimentales sur la manière dont les enfants résolvent et comprennent une tâche. En effet, de nombreuses études expérimentales en psychologie sociale du développement cognitif ont montré le rôle de l'intersubjectivité dans des tâches de résolution de problèmes par des dyades expert-novice. Dans ces recherches, le rôle de l'interaction entre enfants est envisagé de manière plus ou moins détaillée et l'accent est mis sur l'analyse des dynamiques socio-cognitives spécifiques ainsi que sur la construction sociale des significations.

Dans le vaste champ des études en psychologie sociale du développement cognitif, nous pouvons dégager au moins cinq axes qui synthétisent les différentes problématiques analysées. La division de ce champ théorique en cinq axes, même si elle peut paraître artificielle parce que forcément réductrice, est cependant intéressante pour notre propos.

Le premier axe concerne l'ensemble des études sur l'impact des interactions sociales sur le développement cognitif. Ces travaux sont inspirés à l'origine par le modèle psychogénétique de Piaget (rôle des échanges coopératifs entre pairs), par la théorie historico-culturelle de Vygotsky (développement des fonctions psychiques, conçu comme l'appropriation progressive d'outils sémiotiques mis en oeuvre dans l'activité collective), ainsi que par les travaux de G.H. Mead (élaboration mentale comme résultant d'interactions gestuelles puis verbales).

Les études qui caractérisent cet axe, construites sur un paradigme de base (de type pré-test - phase d'interaction selon différentes conditions - post-test), fondent leur résultats sur l'analyse comparative de différentes conditions expérimentales (voir par exemple: Murray 1972; Doise Mugny & Perret-Clermont 1975; Perret-Clermont 1980; Bearison 1982; Doise & Mugny 1984; Light & Foot 1987; Nicolet 1995; Rijsman 1988; De Paolis & Girotto 1988; Perret-Clermont & al. 1991; Grossen & al. 1996) et mettent en évidence celles qui favorisent l'émergence d'une compétence.

Le deuxième axe est constitué des études qualitatives qui s'intéressent aux modalités d'interactions. Ces études (souvent inspirées par Vygotsky, Bruner et aussi par une certaine idée du précepteurat) ont été construites sur un examen attentif des interactions "expert-novice". Elles portent sur les descriptions des stratégies mises en oeuvre dans le dialogue enseignant-apprenant (voir par exemple: Wertsch 1984; Rogoff 1990, Winnikamem 1990; Mercer 1995). D'autres travaux centrent leur attention sur la co-construction de la tâche et de l'objet de discours (inspirés notamment par Markova 1978; Rommetveit 1976). Les auteurs sortent du modèle "expert-novice" classique et analysent les processus d'étayage dans des situations d'interactions diverses (voir par exemple: Grossen 1988; Hoyle & al. 1990; Forman 1992; Trognon 1992; Valsiner 1997).

¹Communication dans le cadre du Symposium "Social interaction and cognitive development". VIIth European Conference on Developmental Psychology, Septembre 3-7, Rennes, France.

Le troisième axe est concerné par l'étude des processus dits "métacognitifs" que favorisent ou non certains enseignements (voir par exemple: Brown 1987; Allal & Saada-Robert 1992). Dans quelles mesures les performances cognitives sont elles facilitées par l'apprentissage de vocabulaire spécifique, de règles, de procédures ou de stratégies ? Dans les situations d'interactions les experts enseignent-ils, au-delà du savoir spécifique à la tâche, une "manière de se comporter" comme un expert ? Certaines situations collectives peuvent aussi être propices, par la distribution des rôles, qu'elles impliquent à la décentration et à la réflexion métacognitive (Golay Schilter & al., in press).

Le quatrième axe concerne les études qui considèrent que l'interaction sociale (qu'elle soit entre pairs, entre novice-expert, maître-élève, expérimentateur-sujet) est certes riche à étudier dans le hic et nunc mais qu'elle ne peut être vraiment comprise que par rapport au champ plus large dans lequel cette interaction précise s'inscrit et qui en fixe implicitement le "contrat" et en partie (en partie seulement) le sens, les modalités et les rôles respectifs des partenaires (Hundeide 1980; Schubauer-Leoni 1986; Schubauer-Leoni & al. 1989; Monteil 1989; Säljö & Wyndhamen 1990; Schubauer-Leoni & Grossen 1993; Grossen & al. 1997; Muller & Perret-Clermont, 1997).

Le cinquième axe invite à relire le "cognitif" comme du "socio-cognitif" se réalisant dans une conversation (Perret-Clermont & al. 1992; Trognon 1993; Saint-Dizier & al. 1995; Marro Clément 1997; Trognon 1997; Trognon & Grusenmeyer 1997; Marro Clément & al. in press). La démarche d'analyse utilisée dans ces études est la logique interlocutoire (Brassac 1992; Trognon & Brassac 1992; Ghiglione & Trognon 1993; Trognon & Kostulski 1996). Elle permet de mettre en évidence les liens entre les performances collectives et celles individuelles, à savoir de montrer à quel(s) moment(s) dans une interaction, il est possible de faire des déductions sur le comportement cognitif propre à un enfant. Alors que les analyses quantitatives mesurent les effets entre le pré-test et le post-test, une analyse de ce type permet de modéliser les processus d'émergence d'une compétence.

Nous allons présenter une expérience dont l'analyse des données peut se faire selon ces cinq axes.

2. REALISATION DE L'ETUDE

Cette recherche "Modes d'acquisition de l'expertise et interaction sociale entre enfants²" se propose ainsi d'examiner les effets d'une phase d'interaction entre enfants dans diverses conditions expérimentales, de provoquer et de décrire certains types de relations entre enfants, et finalement d'examiner les liens entre ces types de relations et les bénéfices individuels que les enfants peuvent retirer d'une phase d'interaction.

2.1. Récolte des données

Tâche

La recherche repose sur l'épreuve des Cubes de Kohs. L'expérimentateur, lors de la passation de ce test, demande à l'enfant de reconstituer, au moyen de cubes colorés, une série de figures en deux dimensions, l'image à reproduire et la surface des cubes n'étant pas de même échelle. La difficulté des dix-sept items à réaliser augmente parce que d'une part le nombre de cubes nécessaires à la construction des figures augmente (quatre, neuf, puis

² Cette recherche a été subventionnée par le Fonds National Suisse pour la Recherche (FNRS) (crédit 11-28561-90 attribué à Anne-Nelly Perret-Clermont), et réalisée sous la direction de Michèle Grossen. Nous remercions Antonio Iannaccone, Marie-Jeanne Liengme Bessire et Luc-Olivier Pochon pour leur contribution à cette recherche.

seize cubes), et d'autre part parce que les images à obtenir à partir du modèle deviennent de plus en plus complexes (triangles créés par la juxtaposition de deux cubes, diagonales utilisant la combinaison de plusieurs cubes, etc.). La passation de l'expérience a lieu dans les bâtiments scolaires d'où proviennent les sujets, dans des salles réservées à cet effet. Les données ont été récoltées par une seule expérimentatrice, accompagnée d'une secrétaire. Toute l'expérience a été vidéo-filmée.

Procédure expérimentale

L'expérimentation s'appuie sur un paradigme expérimental classique divisé en quatre temps. Chaque sujet, en fonction des résultats obtenus au pré-test (novice ou expert) suivra un parcours différents (tableau 1). Seuls une partie des sujets passeront par le temps II.

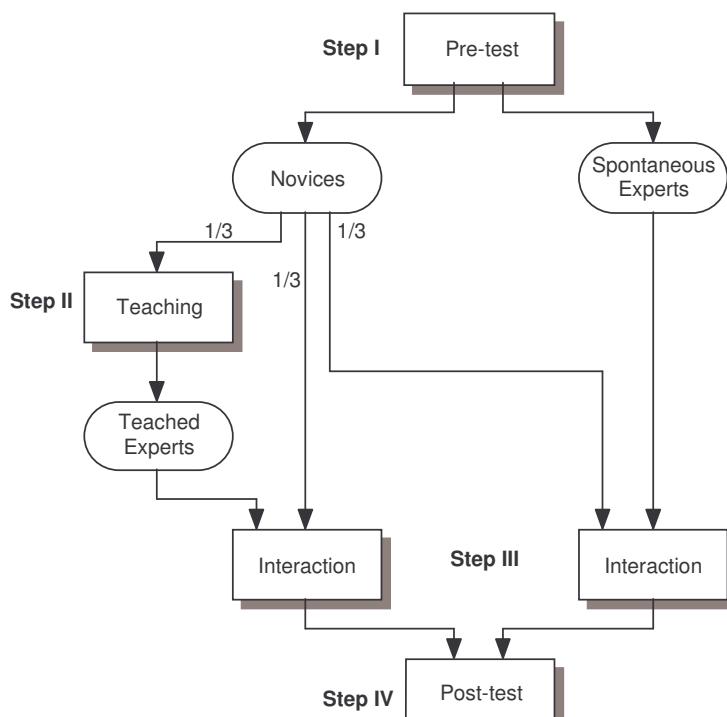


Tableau 1: Plan expérimental

Temps I:

Le temps I est constitué d'un pré-test individuel qui détermine le niveau d'expertise des sujets par les standards établis par Kohs (temps de réalisation et conformité de la construction). Cinq niveaux sont utilisés (A, B, C, D, E) pour évaluer le niveau d'expertise initial et final des sujets. Lors du pré-test (temps I) et du post-test (temps II), le dernier item du test de Kohs réussi par l'enfant détermine son niveau d'expertise:

- niveau A et B (maîtrise des figures comportant quatre cubes) : novice.
- niveau C (maîtrise des figures comportant neuf cubes): intermédiaire (non retenu pour la suite de l'expérimentation).
- niveau D et E (maîtrise des figures comportant seize cubes) : expert spontané.

Temps II :

Le temps II est une phase de formation durant laquelle l'expérimentatrice enseigne à un tiers des novices les stratégies propres à réaliser la tâche du temps I de façon à les rendre experts formés (nous les appelerons les "experts formés"). La phase d'instruction par l'adulte se divise en deux phases:

- 1) Une phase de démonstration de l'adulte à l'enfant durant laquelle l'expérimentatrice commente ses actions et indique à l'enfant certaines stratégies de résolution :
 - la procédure ligne par ligne, en partant en haut à gauche et en suivant le sens de lecture (de gauche à droite et de haut en bas) jusqu'au dernier cube.
 - l'observation diagonale des cubes bicolores: l'expérimentatrice montre à l'enfant qu'il doit tenir compte du sens de la diagonale.
 - la comparaison entre la reconstruction et le modèle.
 - les possibilités d'autocorrection : l'expérimentatrice simule une erreur et présente à l'enfant la façon d'y remédier sans tout recommencer.
- 2) Une phase de construction de chaque item par l'enfant qui suit immédiatement la phase de démonstration.

Temps III:

Le temps II correspond à la phase d'interaction dyadique entre enfants ayant des niveaux d'expertises différents. Pour cette phase, les sujets experts sont répartis dans deux conditions expérimentales en fonction de leurs résultats au pré-test :

- la condition 1 réunit un novice et un expert qui a d'emblée obtenu un haut niveau d'expertise au pré-test; il est appelé "expert spontané".
- la condition 2 réunit un novice et un expert qui acquiert son expertise en cours d'expérimentation, lors du temps II; il est appelé "expert formé".

L'expérimentatrice explique d'abord aux deux enfants que les figures qu'ils devront réaliser comportent seize cubes et leur demande ensuite de "faire ensemble" les figures qu'elle va leur présenter l'une après l'autre, ainsi que de parler entre eux à voix haute.

Temps IV:

Le post-test individuel qui correspond au temps IV est identique au pré-test (temps I) et se déroule un jour ou deux après la phase d'interaction (temps III).

Chacun de ces quatre temps expérimentaux se suit quotidiennement de manière à ce que le plan soit réalisé en une semaine par une classe de dix-huit à vingt élèves.

Population

La population expérimentale de cette étude est constituée de 38 dyades homogènes au point de vue du sexe: 18 dyades de garçons et 20 dyades de filles.

Modalités techniques d'enregistrement et de transcription

Chaque étape du plan expérimentale est vidéo-filmée et les niveaux de performance (en points) des sujets sont notés pour chaque item à partir de la durée et de la conformité au modèle.

Parmi ces 38 dyades, 8 qui nous semblaient intéressantes et représentatives (condition 1 et 2, même classe) ont fait l'objet de transcriptions partielles ou complètes.

Une série de transcriptions a été effectuée à partir d'un échantillon de huit dyades qui nous ont paru intéressantes. Les outils méthologiques utilisés pour ces transcriptions sont de deux types. Une grille d'analyse a été construite afin d'appréhender la dynamique de ce qui se passe dans les interactions expert-novice. D'autre part, l'analyse interlocutoire a été appliquée à une transcription des échanges d'une dyade, lors de la définition de la tâche.

2.2. Hypothèses

Les hypothèses seront examinées ici selon les 5 axes décrits ci-dessus.

Axe 1:

Nous connaissons l'impact de l'interaction sur le développement et l'on peut donc s'attendre à des différences selon les conditions expérimentales. Mais ces effets ne sont jamais vérifiés totalement, ils dépendent de l'interprétation de la situation par le sujet et ne sont donc pas seulement fonction du niveau cognitif mais aussi de son histoire sociale.

Nous nous attendons à observer que la manière dont les enfants interagissent entre eux dépend non seulement de certaines caractéristiques personnelles, mais aussi de la tâche et de l'image qu'ils en ont. Nous faisons l'hypothèse que la modalité selon laquelle un enfant aura acquis un savoir affectera la nature même de ce qui est appris et la manière dont à l'avenir le sujet établira des relations à propos de ce savoir avec d'autres partenaires (maître, expérimentateur, partenaire). Ainsi, le type de relation vécue symétrique (enfant-enfant) ou asymétrique (adulte-enfant), devrait avoir un effet différent sur les rapports futurs de l'enfant à la tâche, au savoir et aux partenaires impliqués, avec en conséquence:

1. Les "experts formés" ayant subi une phase d'enseignement au travers d'une relation asymétrique adulte-enfant (condition 2) tendraient à reproduire ce mode de relation asymétrique dans l'interaction avec leur partenaire pour qui il en résulterait un faible bénéfice cognitif se sentant essentiellement invité à imiter et obéir.
2. Au contraire, l'"expert spontané" (celui de la condition 1) tendrait à établir une relation plus symétrique avec son partenaire ce qui devrait créer une dynamique sociocognitive sollicitant la pensée propre du novice et une activité de sa part le confrontant plus pleinement au point de vue d'autrui, ce qui devrait lui permettre de progresser davantage.
3. Donc les experts de la condition 1 devrait progresser plus que ceux de la condition 2.

Axe 2 :

Nous nous attendons à observer les processus typiques des conduites d'étayage (définition de la consigne par l'expert, scaffolding, leadership, etc.) bien connues de la littérature comme caractéristiques des dyades asymétriques expert-novice. Mais nous nous attendons aussi à ce que l'asymétrie ne soit pas toujours claire mais renégociée au long de l'interaction en fonction des difficultés rencontrées et des problèmes cognitifs ou de gestion de rôles qu'elle pose aux sujets.

Axe 3:

Nous nous attendons à ce que les "experts formés" s'appuient plus consciemment et plus systématiquement sur un savoir procédural et mobilisent dans l'interaction avec le novice des outils sémiotiques différents parce qu'enseignés par l'adulte (terminologie, stratégies de résolution). Ceci devrait avoir une influence sur l'efficacité de la dyade dans la résolution de la tâche.

Axe 4:

Nous nous attendons à ce que le cadre institutionnel où se déroule l'expérimentation affecte l'évaluation que les sujets font de la situation ainsi que de leurs comportements. De plus, en condition 2, les "experts formés" risquent de se sentir "invités" à imiter leur formateur y compris en étant conformes à l'image de "formateur" en position sociale haute, ce qui devrait accentuer la rigidité de la distribution des rôles au temps III.

Axe 5:

Cette analyse devrait permettre de décrire, à des moments donnés, la compétence de chaque sujet et à préciser en quoi cette compétence est fonctionnelle ou non dans la présente situation.

2.3. Résultats

Les résultats seront présentés selon les cinq axes cités ci-dessus. Bien que présentés séparément, pour les besoins de l'exposé, ils illustrent bien souvent des hypothèses qui concernent plusieurs axes.

Axe 1:

Sans entrer dans le détail des analyses statistiques (Grossen & al. 1993), exposons ici deux séries de résultats qui ont été dégagés:

Du côté des experts:

- conformément à notre hypothèse, les "experts formés" ayant acquis leur expertise dans une interaction avec un adulte censé leur transmettre une compétence progressent moins que les "experts spontanés". En fait on constat même qu'un certain nombre de ces sujets "perdent" l'expertise acquise lors de la formation avec l'adulte !
- les "experts spontanés" progressent plus que les "experts formés". En effet, suite à une interaction (temps III) avec un novice, ces experts présentent au temps IV des performances plus élevées qu'au temps I.

Du côté des novices:

Par contre, contrairement à nos hypothèses, les novices qui ont interagi avec un "expert formé" (condition 2) progressent davantage au post-test que les novices ayant interagi avec un "expert spontané" (condition 1).

Comment alors interpréter le fait que les novices de la condition 2 (avec "experts formés") soient plus nombreux à progresser entre le pré-test et le post-test que ceux de la condition 1 ?

Seule une analyse de type qualitative examinant des processus relevant des autres axes nous permettra d'en dire plus sur cette question.

Axe 2 :

Un des premiers point que l'on peut relever de nos analyses est que, bien que l'on ait pu s'attendre à ce que les experts formés actualisent dans l'interaction avec le novice une relation asymétrique d'étayage nous constatons que cette asymétrie est loin d'être typique de la condition 2. L'élaboration de la grille d'analyse (appliquée déjà pour le moment à 8 dyades) a permis de mettre en évidence un certain nombre de processus et de mécanismes récurrents:

1. La relation des sujets à la tâche et leur investissement dans l'activité cognitive semblent être largement influencés par l'espace de résolution que les partenaires s'octroient mutuellement (le plus souvent tacitement);
2. Les conditions sociales de résolution de la tâche se mettent en place progressivement et sont perpétuellement renégociées en fonction de la réussite ou de l'échec des solutions proposées;
3. Un ajustement réciproque (au niveau de la place occupée par chacun des sujets) et permanent semble créer les conditions les plus favorables à une centration sur la tâche qui conduit à de meilleures performances au post-test;
4. La mise en échec des compétences individuelles des deux sujets impliqués dans l'interaction, en symétrisant leur position face à la tâche, semble conduire les enfants à rechercher plus activement un mode de collaboration.

Tableau 2 (tiré de Liengme Bessire & al. 1995)

Nous constatons, par exemple (et en illustration du point 4 du tableau 2) que la résolution de la tâche et son niveau de difficulté participent à l'évolution de la dynamique interactive. Nos analyses (Grossen & al. 1997) nous permettent de mettre en évidence des patterns évolutifs distincts, liés à la complexité plus importante de l'item 2. Ainsi pour une des dyades novice-expert spontané (op.cit.: 239), nous observons que lors de la construction du premier item (temps de construction 2'15") chaque enfant, l'une après l'autre, pose un cube sans que ce mode de collaboration ne soit explicitement concerté. Chaque enfant est responsable de la pose d'un cube et les désaccords sont peu nombreux. Confrontés au deuxième item les enfants rencontrent plus difficultés (temps de construction 16'16"). Dès lors leur mode de collaboration change: chaque pose de cube fait l'objet d'une prise de décision commune selon la modalité suivante:

- proposition d'une solution par l'une des enfants (le plus souvent la novice) par tâtonnements et/ou analyse verbale du modèle;
- contre-suggestion (le plus souvent par l'experte);
- remise en question de la contre-suggestion
- élaboration d'une solution commune

Illustration 1 (Grossen & al. 1997: 239):

1N: là (pointe le modèle) il doit y avoir un de ces carrés

2E: ouais

3N: parce que là aussi (pointe un autre endroit du modèle) il y est

4E: (approuve) ici il y a, il doit faire, non ça fait comme ça hmm

5N: attends voir là t'as fait comment là ? on a fait voir, ça fait un triangle là ?

6E: non d'ailleurs c'est faux, ça fait pas un triangle là

Axe 3:

L'analyse interlocutoire peut montrer l'efficience de ces outils (utilisation d'un terme précis) dans la résolution conversationnelle de la tâche (pose correcte d'un cube). Ainsi dans les exemples suivants:

Illustration 2: Exemples de termes utilisés dans la phase d'interaction

Termes précis (du type de ceux transmis par l'adulte) qui entraînent une réussite dans la résolution de la tâche (pose correcte d'un cube):

eh, fallait mettre le rouge en haut

mets-le en triangle

tu vois là y a un carré bl... y a un triangle en blanc et pis le triangle ça se fait comme ça, ça se fait...

non ça descend

d'accord, là y a un carré tout rouge, hein ?

c'est là qu'il faut, ça c'est rouge

Termes vagues qui entraînent le plus souvent un échec dans la co-résolution de la tâche:

ça r'fait un même truc comme ça

puis ici ça fait pas comme ça ?

après ici ... ça fait comme ça

celui-là qui se met comme ça ?

comme ça ?

Mais nos analyses (notamment celles de type interlocutoire) n'étant pas encore appliquées sur un nombre suffisamment grand et contrasté de dyades, nous ne pouvons pas dire si

l'utilisation d'outils sémiotiques spécifiques (transmis par l'adulte dans la phase d'apprentissage) serait caractéristique des "experts formés".

Axe 4:

Comme nous en avons fait l'hypothèse, le cadre général de l'expérimentation (et le contrat implicite qu'il implique) a également une influence non négligeable sur les processus actualisés dans le hic et nunc de l'interaction. Le setting de la situation expérimentale, le contexte et ses variations internes ont effectivement une influence sur le déroulement de la situation de test et par conséquent, sur les conduites individuelles et interindividuelles. L'extrait suivant montre l'influence sur le comportement des enfants d'une variable liée au contexte réel (sonnerie) de la situation expérimentale (novice- "expert formé"):

Illustration 4: Comportements des enfant au moment où la sonnerie de l'école retentit.

E68: Et pis un, attends ! ça fait un triangle comme... Non ! Mais c'est dur. Tiens deux, pour essayer. Alors. En tout cas en haut c'est juste. Faut essayer de faire ce truc-là. (E essaie de positionner correctement un cube sur l'image. Après "mais c'est dur", la sonnerie de l'école retentit. E donne rapidement deux cubes à N. Elle se penche sur le modèle et tape deux coups de la main sur la table. Puis place sa main horizontalement au-dessus de la première ligne des cubes et dit "en tous cas, en haut c'est juste", puis pointe sur le modèle. Des cris stridents proviennent de l'extérieur de la salle : c'est la récréation. E pousse les cubes sur le côté gauche de l'image, puis déplace un cube à divers endroits de l'image)

N55: Attends, démonte pas tout ce qu'on a fait déjà (Rires)

E69: Faudrait essayer de faire ça. (E indique le bas du modèle, tourne un cube sur l'image et repousse de sa main N qui voulait poser un cube pour venir placer le sien.)

N56: Ouais mais c'est dur.

L'événement "sonnerie" entraîne une modification de comportement des enfants qui jusque là avaient un rythme de reconstitution de l'item relativement lent. Cette modification se caractérise par une accélération des gestes et une "prise en main" de la situation, par l'expert. Bien que l'expérience se déroule dans une salle "à part", l'univers environnant ne cache pas son existence: les sujets, par leur soudaine agitation, semblent vouloir prendre la pause comme les autres enfants, ou tout au moins finir la réalisation de l'image le plus rapidement possible après que la sonnerie de l'école ait retentie.

En rapport avec l'axe 4, nous avions également fait l'hypothèse que les "experts formés" auraient plus tendance à se montrer "formateur" que les "experts spontanés". L'extrait suivant ("expert formé"-novice) illustre cette hypothèse et montre comment l'expert formé adopte un comportement social de "petit formateur".

Illustration 3

E1 : tu es en train de faire ça ou ça ?

N2: pour l'instant, j'essaie de faire quelque chose de très...

E4 : 'tant moi j'sais qu'est-ce qui faut faire.

N5 : ah, ça y est, j'ai trouvé...ouah... ça c'est cool

E6 : euh... j'ai réussi à faire quelque chose moi au moins.

N7: essaie de faire c'te partie.

E8 : où ça ? Ah ! Ben, bon va essayer de faire ça
 N9: eh oui toi... eh oui... c'est bête hein !
 E10 : ah, regarde, j'ai déjà réussi
 (...)
 E20 : Toi tu fais deux lignes, moi j'fais deux lignes
 N21 : ouais ! Tout compris... Marc ?
 E22: ouais ?
 (...)
 E28 : ah tu vois, ça devrait être comme ça.
 N29 : comme ça.
 E30 : voilà !
 N31 : Puis ensuite là... ça fait comme ça, puis moi j'ai un truc rouge. Oui, c'est dur à faire c'machin !
 E32 : ah, ah, ah ! Qu'est-ce qu'tu crois. Toi tu croyais qu'c'était facile.
 N33 : Et y a une face qu'est toute rouge... Ouais... alors là j'comprends pas.
 E34 : moi j'ai tout compris.

A partir du comportement observé chez l'"expert formé" (E6, E20, E28, E32, par exemple), nous pouvons faire l'hypothèse qu'il se sent invité à l'adulte formateur et à adopter une position sociale "haute". Nous ne pouvons, cependant pas confirmer totalement cette hypothèse étant donné que nos analyses n'ont pas encore été appliquées sur toutes les dyades.

Axe 5:

Nous nous attendons de par cette analyse à pouvoir mettre en évidence certains processus, voire attribuer aux sujets une compétence à un moment donné. L'analyse effectuée sur les échanges entre une "expert spontanée" et une novice dans la résolution du premier intem de la phase d'interaction, nous a permis de mettre en évidence quelques processus socio-cognitifs typiques de chaque enfant.

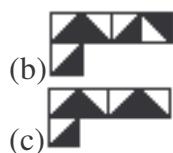
Cette observation a mis en évidence que la manière dont les enfants perçoivent les formes à reproduire (et les éventuelles erreurs), en fonction des cubes déjà posés, est fondamentale pour la réussite de la tâche. Dans cette dyade, le comportement de l'expert se différencie de celui du novice dans la mesure où il montre une capacité de vision plus globale (il peut faire des hypothèses sur la forme à reproduire à partir des cubes posés même s'ils ne sont pas adjacents), alors que le novice a besoin que les cubes soient adjacents pour faire des déductions sur la forme à reproduire.

Illustration 5:

EXs 6 *ça r'fait un même truc comme ça (montre la symétrie avec 1 et 2)*



NO 7 *ouais ... attends (manipule les cubes) comme ça, ouais (3) pis l'autre comme ça (4) voilà*



Dans cette séquence, la fillette experte a une vision plus macroscopique, plus globale de la figure puisqu'elle peut voir l'erreur d'orientation du cube 4 sans que tous les cubes de la ligne ne soient posés (a). Quant à elle, la fillette novice a besoin que le cube 3 soit posé (b)

pour pouvoir constater l'erreur. En (b) on peut observer sans difficultés que le cube 4 est mal positionné puisque les cubes 3 et 4 ne forment pas un triangle.

Percevoir l'erreur en (a) est le signe d'une meilleure perception de la figure, cette vision plus précise et plus rapide de la position des cubes caractérise cet expert. Par contre, ne pouvoir constater les erreurs que quand les cubes sont côté à côté sur un axe horizontal révèle une perception plus microscopique et plus hésitante de la figure, ceci caractérise, ici le novice.

L'interaction que nous avons analysée se caractérise également par le rôle que prend l'enfant dans le processus de vérification. Cette notion de vérification est assumée ici par l'expert spontané. La construction de la figure est composée de périodes, elles mêmes divisées en quatre temps : Positionnement d'un cube --> Vérification --> Identification d'erreurs --> Correction. Mais bien sûr, au sein de ces périodes la vérification est " facultative": elle n'a pas toujours lieu et il est tout à fait possible de poser un cube sans vérifier s'il ressemble au modèle. Pourtant la vérification joue un rôle essentiel dans la construction de la figure puisqu'elle permet de déceler d'éventuelles erreurs et ainsi de les corriger.

Illustration 6:

NO 27 ça doit faire un triangle (16"), oui, pis ensuite... là... un carré rouge... là d'ce sens (15), tu vois il est là (montre sur le modèle), pis ensuite ça va comme ça... là (14), c'est bon !



EXs 28 (incertaine, regarde le modèle pour vérifier) ici c'est comme ça (retourne 16" en 16')

NO 29 non... oui c'est... (regarde le modèle puis la figure) ça doit être comme ça (retourne 16' en 16) pasque regarde là y'a... ils l'ont mis là le trait (montre le modèle et la figure) pis ça c'est dehors.

En NO 27 la novice déclare par "c'est bon !" que la figure est terminée et ce sans avoir contrôlé son travail. L'experte intervient en EXs 28 pour vérifier une dernière fois la similitude entre le modèle et la figure avant d'accepter la fin de l'item annoncé précipitamment par la novice. En EXs 28 l'idée de vérification introduite par l'experte est plus importante que la rectification de la figure qu'elle apporte à ce moment là. Cette notion est d'ailleurs immédiatement mise en application par la novice puisqu'en NO 29 elle contrôle l'action de l'experte, ce qui lui permet de la corriger à son tour.

3. EN CONCLUSION

L'objectif de ce papier était de montrer en quoi, en regard des différents courants de la psychologie sociale du développement cognitif, nous pouvions mieux comprendre les problématiques soulevées par une étude expérimentale.

Nous espérons avoir illustré en quoi, une description fine et précise de ce qui se passe dans les différentes étapes de cette micro-histoire expérimentale permet de donner un sens à l'évolution des sujets.

Bien que nos analyses ne soient pas encore achevées, nous avons pu construire quelques hypothèses explicatives des résultats quantitatifs obtenus dans la procédure expérimentale de la recherche "Cubes". Nous avons pu montrer le lien entre, le mode d'acquisition de l'expertise, certaines modalités relationnelles, l'interprétation que font les sujets des situations dans lesquelles ils sont amenés à interagir et leurs compétences dans la résolution de la tâche. Nous avons également isolé et décrit un certain nombres de conduites sociales et cognitives susceptibles, ou non, de favoriser l'élaboration de nouvelles compétences chez les sujets.

Au-delà des études de cas, notre but est acutellement de systématiser nos analyses afin de dégager, si possible, un plus grand nombre de processus socio-cognitifs récurrents, applicables aux résultats de la population globale de cette étude.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992): La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Bearison; D.J. (1982): New directions in studies of social interaction and cognitive growth. In F. Serafica (Ed.): *Social cognition, context, and social behavior: a developmental perspective*, New-York: Guilford Press.
- Brassac, C. (1992). Analyse de conversations et théorie des actes de langage. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 62-76.
- Brown, A.L. (1987): Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (pp.65-116).
- De Paolis, P. & Girotto, V. (1988): Asymétries sociales et relations spatiales: expériences de marqueur social. In A.-N. Perret-Clermont & Nicolet (Eds): *Interagir et connaître*, Cousset (Fribourg): Editions Delval.
- Doise, W. & Mugny, G. (1984): *The social development of intellect*. Oxford: Oxford University Press.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A.-N. (1975): Social Interaction and the Development of Cognitive Operations. *European Journal Of Psychology*, 5, 367-383.
- Forman, E. (1992): Discourse, Intersubjectivity and the development of peer collaboration: A Vygotskian Approach. In L.T. Winegar & J. Valsiner (Eds.): *Children's development within social context*, London: Erlbaum (pp.143-159).
- Ghiglione, R. & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Golay Schilter, D, Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. & De Guglielmo, F. (in press): Sociocognitive interactions in a computerised industrial task: are they productive for learning ? In K. Littleton & P. Light (Eds), in press.
- Grossen, M. & al. (1993): Modes d'acquisition de l'expertise et interactions sociales entre enfants. *Rapports et documents de recherche du projet FNRS "Perception de l'expertise et interactions sociales chez l'enfant"*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Grossen, M. , Perret-Clermont A.-N. & Marro Clément, P. (1997): Learning: a reproduction of institutionalised teaching practices or a personal appropriation ? Paper presented at the symposium "Studying Social Interaction. Ways of Thinking or Ways of Method

- Discussion". 7th European Conference for Research on Learning and Instruction.*
August, 26-30, Athens
- Grossen, M. (1988): *La construction sociale de l'intersubjectivité entre adulte et enfant en situation de test.*, Cousset (Fribourg): Editions Delval.
- Grossen, M., Iannaccone, A., 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-exper dyads. *Swiss Review of Psychology*, 55, (2-3), 176-187.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In G. M. & Py B. (Eds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques* Berne: Peter Lang.
- Hoyles, C., Healy, L., & Sutherland, R. (1990). *The Role of Peer Group Discussion in Mathematical Environments*. Institute of Education, Departement of Mathematics, Statistics and Computing.
- Hundeide, K. (1980): The origin of children's replies in experimental situation, *Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2(1), 15-18.
- Liengme Bessire, M.-J., Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (1995): L'échec: médiateur de la construction des connaissances ? Communication at the "Congrès des Sciences Sociales Suisse: Sociétés en construction ", Berne, 11-14 octobre.
- Light, P. & Foot, T (1987).: Peer interaction and micro-computer use. *Rassegna di Psicologia*, Vol.4, 2-3, Roma.
- Light, P. (1986): Context, conservation and conversation. In M. Richards & P. Light (eds): *Children of Social Worlds. Development in a Social Context*. Cambridge: Polity Press.
- Marková, I. (Ed.) (1978): *The social context of language*. Chichester: Wiley.
- Marro Clément, P. (1997): Résoudre à deux un problème de fabrication assistée par ordinateur: analzse interlocutoire d'une séquence de travail. *Document de recherche du projet "Apprendre un métier technique aujourd'hui"*, 11, Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Marro Clément, P., Trognon, A. & Perret-Clermont, A.-N. (in press): Processus interlocutoires dans une tâche de conservation des liquides. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction. Analzse des médiations sémiotiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mercer, N (1995): *The guided construction of knowledge*. London: Multilingual Matters.
- Monteil, J.-M. (1989): *Eduquer et former: Perspectives psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mugny, G. (1985): *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang.
- Muller, N. & Perret-Clermont A.-N. (1997): 7th European Conference for Research on Learning and Instruction. August, 26-30, Athens
- Murray, F. (1972): Acquisition of conservation through social interaction, *Developmental Psychology*, 6, 1-6.
- Nicolet, M. (1995): *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs; étude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*, Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Nicolet, M. (1995): *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs; étude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*, Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-P. & Bell, N. (1991): The social construction of meaning. In L.B. Resnick, J.-M. Levine & S.D. Teasley (Eds): *Perspectives on socially shared cognition*, Washington DC: American Psychological Association.
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.L. & Trognon, A. (1992): L'extorsion des réponses en situations asymétrique. *Verbum*, 1-2, 2-32.

- Rijsman, J. (1988): Recherches sur le développement social de l'intelligence à Tilburg. In A.-N. Perret-Clermont & Nicolet (Eds): *Interagir et connaître*, Cousset (Fribourg): Editions Delval.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context*. New-York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1976): On the architecture of intersubjectivity. In L.H. Strickland, K.J. Gergen & F.J. Aboud (eds): *Social Psychology in Transition*. New-York: Plenum Press.
- Saint-Dizier, V., Trognon, A., & Grossen, M. (1995). Analyse interlocutoire d'une situation de corésolution d'un problème arithmétique. Communication at the "Congrès des Sciences Sociales Suisse: Sociétés en construction", Berne, 11-14 octobre.
- Säljö, R. & Wyndhamen, J. (1990): Problem solving, academic performance, and situated reasonning: A study of joint cognitive activity in formal setting. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 245-254.
- Schubauer-Leoni M.-L. (1986): Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les Savoirs manifestés par les élèves en mathématique. In: *European Journal of psychologie of Education*. Vol. 1, no 2, 139-153.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Grossen, M. (1993): Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts, *European Journal of Psychology of Education*, 8, (4), 451-471.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Bell, N., Grossen, M. & Perret-Clermont A.-N. (1989): Problems in assessment of learning: the social construction of questions and answers in the scholastic context. *International journal of educational research*, 13, 6, 671-684.
- Trognon, A. & Grusenmeyer, C. (1997): To resolve a technological problem through conversation. In L.B. Resnick, R. Saljo & C. Pontecorvo (Eds): *Disocourse, tools and reasoning: situated cognition and technologically supported environments*, New-York: Springer-Verlag.
- Trognon, A. & Kostulski, K. (1996). L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes: économie interne et dynamique des phénomènes groupaux. *Connexions*, 2, 68, 129-170.
- Trognon, A. (1992): Psicologica cognitiva e analisi delle conversazioni. In C. Galimberti (ed): *La conversazione: prospettive sull'interazione psico-sociale*. Guerini studion: Milan, 115-157.
- Trognon, A. (1993): How does the process of interaction work when two interlocutors try to resolve a logical problem ? In C. Pontecorvo, (eds): *Cognition and Instruction*. Vol 11, n° 3-4.
- Trognon, A. (1997): Conversation et raisonnement. In J- Bernicot, a. Trognon & J. Caron-Pargue (eds): *La conversation: aspects sociaux et cognitifs*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Trognon, A., Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, 13, 67-108.
- Valsiner, J. (1997): Subjective construction of intersubjectivity. Semiotic mediation as a process of preadaptation. In M. Grossen & B. Py (Eds.): *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp.46-60). Bern: Peter Lang.
- Wertsch, J.V. (1984): The zone of proximal development: some conceptual issues. In B. Rogoff & J.V. Wertsch (Eds): *Children's learning in the zone of proximal development, new directions for child development*, San-Fransisco: Jossey-Bass.
- Winnikamem, F. (1990): *Apprendre en imitant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bagage culturel et gestion des défis identitaires²

Tania Zittoun et Vittoria Cesari Lusso

La question de la gestion de la diversité des appartenances culturelles pour une personne est souvent envisagée au niveau des enjeux identitaires. Le problème de l'élaboration et du maintien d'une identité personnelle cohérente malgré des insertions socio-culturelles diverses devient alors saillante - en particulier lorsque la personne est membre d'une minorité culturelle dans une groupe plus large. La notion "d'appartenance" peut toutefois être décortiquée: pour une personne, être de telle culture, c'est être lié à d'autres porteurs de sa culture, nourrir un sentiment de destin commun, mais aussi avoir des connaissances spécifiques à ce groupe - utiliser certains outils symboliques, d'une certaine manière. On peut alors se demander dans quelle mesure une personne qui doit devenir compétente dans plusieurs systèmes de codes culturels peut précisément se servir des instruments symboliques spécifiques à "sa" minorité pour gérer la confrontation à l'altérité. Un "bagage" culturel offre-t-il des manières de penser et de gérer les défis identitaires hors des groupes où il est transmis ?

C'est sur la base de cette question que nous avons essayé de relire deux situations étudiées jusque là isolément : la situation des jeunes italiens en Suisse et celle de jeunes enfants juifs à Rome. Nous avons construit un cadre théorique qui nous permette d'appréhender cette question de l'"utilisation des connaissances culturelles" (I). Nous montrons ensuite comment s'effectue une telle élaboration des défis identitaires dans ces deux situations (II). Enfin, nous montrerons que cette utilisation est notamment déterminée par les modalités de la transmission culturelle (III).

I. Cadre théorique

- (i) *La culture modèle le psychisme.* Il est admis que la "culture" en tant qu'ensemble plus ou moins structuré de connaissances, croyances, représentations, pratiques, liées à une langue, une organisation sociale et axiologique, une *Weltanschauung* (Geertz 1972), "modèle" l'esprit et détermine les modalités du rapport de la personne au monde (Bruner 1990, 1996). Les interactions du bébé puis de l'enfant ou du jeune avec son entourage sont en effet modulées ou organisées par/autour de formes culturelles: celles-ci façonnent ses catégories de pensée, la lecture qu'il fait de son environnement, ses valeurs, mais aussi son affectivité et ses modes de relation (Stern 1977, Nathan 1991). Cette transmission culturelle est inévitable, et implicite: elle passe par les modalités du portage, de la nourriture; elle constitue les couches profondes du psychisme et n'est pas appréhendable en tant que telle. Par contre, certains éléments propre à une culture peuvent aussi faire l'objet d'une transmission plus explicite, et sont pour le sujet des objets de savoir, des savoir-faire (Aumont & Mesnier 1992).
- (ii) *L'identité du sujet, membre de groupe.* L'identité du sujet se construit de manière dynamique dans le jeu des appartenances du sujet et est constamment réélaborée. Les processus de définition et d'élaboration identitaire du sujet sont rendus particulièrement saillants dans des situations où son sentiment de valeur, de cohésion et de continuité sont

² Communication affichée au "XVth Biennal Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development", Berne, 1-4 juillet 1998.

remis en question. On reconnaît ainsi des situations potentiellement stressantes: l'inscription dans une filiation; la confrontation à l'altérité, surtout si elle est en majorité (Tajfel & Turner 1986); l'identisation (la personnalisation) face au groupe de socialisation (Tap 1988). L'identité du sujet membre d'une minorité collective s'élabore dans la tension fermeture/ouverture, orthodoxie/assimilation (Deconchy 1975), personnalisation/aliénation au groupe ou aux pères. Différentes manières de faire face à ce que l'on appellera des "défis identitaires" (Cesari Lusso 1997) ont été envisagées par la psychologie sociale, où il est fait appel à des phénomènes de simplification cognitive (Moscovici 1994 pour une synthèse) ou en psychologie culturelle et en ethnologie, par exemple en étudiant les parcours de migrants de première et deuxième génération ou de biculturels.

(iii) *Elaborer le vécu.* Au niveau intrapsychique, les émotions angoissantes liées aux remises en question du soi peuvent être réduites si celles-ci sont pensées par le sujet. Ceci suppose une manière de mise en forme, de symbolisation ou de mise en "contenants de pensée" (Tisseron, 1998, Blanchet 1998). Une symbolisation sur un mode langagier ou imagé, et non somatique, est nécessaire pour que la personne puisse manipuler mentalement ces émotions et les traces psychiques des événements qui y sont liés, afin de les articuler en un récit du soi.

Hypothèse

Nous nous proposons ici d'explorer l'hypothèse suivante: au-delà de l'immanquable transmission implicite d'une culture (i), les connaissances et éléments de culture transmis de manière explicite, ainsi que les modalités de cette transmission, peuvent potentiellement fournir des ressources à la personne, permettant de soutenir et d'étayer le travail de négociation et de construction identitaires (ii & iii).

Démarche

Pour ce faire nous évoquerons deux terrains, présentant deux populations culturellement minoritaires et susceptibles de faire appel à des connaissances "spécifiques au groupe": des jeunes italiens en Suisse et des jeunes juifs à Rome. Dans les deux cas, nous passerons en revue chacun des *trois défis* suivants:

- 1) socialisation ou enculturation au groupe d'origine, ou constitution d'une identité d'appartenance ;
- 2) gestion de la différence dans les rapports à l'altérité, à l'*outgroup* (hors groupe) ;
- 3) identisation face au groupe, ou constitution d'une identité personnelle, d'intégration.

Nous verrons comment ou en quoi nous avons pu observer *une utilisation des connaissances spécifiques au groupe* pour élaborer des réponses originales et adaptatives.

La comparaison est basée sur des données qualitatives, recueillies autour de questions relatives au parcours et à l'identité du sujet. On notera cependant que ces observations ont été recueillies dans des cadres ayant des rapports différents avec la culture du groupe: dans un cas, le recueil est fait dans un contexte explicite de transmission de la culture (l'école juive) et dans l'autre cas, dans des lieux informels.

II. Jeunes membres de deux minorités culturelles

Cas 1: Enfants juifs d'une école juive à Rome, dans une ville catholique

Méthodologie

Une école juive, située dans le quartier juif de la ville de Rome, a été observée dans une perspective ethnométhodologique. Des discussions en classes, dirigées par une enseignante et une psychologue scolaire, ont été observées et filmées; suites à ces discussions, les enfants ont écrit des textes. Les protocoles analysés dont il est question ici sont constitués des transcriptions des discussions en classe et des compositions des élèves.

Population

Une centaine de garçons et filles de 7-8 ans et 11-12 ans (respectivement: fin de l'école élémentaire; fin du secondaire inférieur), issus de familles religieuses et non religieuses, parfois mixtes, de diverses origines: juifs romains; juifs d'Italie; juifs de Tripoli; israéliens; nord-africains, juifs d'Europe de l'Est.

Quelques connaissances spécifiques au groupe ³

- a. Histoire du peuple juif au cours du temps, comportant une histoire 'mythique' antique et une histoire géopolitique moderne, c'est-à-dire tant des connaissances factuelles que des récits. Cette histoire est évoquée relativement aux causalités qui lui est sous-jacente, et aux symboles qui s'y rapportent.
- b. Langue (hébreu), qui peut être mentionnée comme langue maternelle, groupale, ou comme langue religieuse, ou alors pour ses spécificités formelles (langue de déclinaison, d'interprétations).
- c. Rites, traditions culinaires, et leurs significations symboliques pour les sous-groupes ou les familles juives (par ex. emblèmes identitaires, symboles, et le climat affectif ou la *Weltanschauung* qui y sont liés).
- d. Bible, Talmud (connaissances normatives), et leurs méthodes d'interprétation (comme le questionnement dialectique, les modes de raisonnement logique et analogique et des techniques argumentatives).

Mobilisations de ressources culturelles pour faire face aux "défis identitaires"

1. Problèmes de filiation:

1.1 Problème des origines - d'où est-ce que je viens ?

Les jeunes de l'école juive, évoquent trois des formes de connaissances spécifiques qui sont l'objet d'une transmission explicite à l'école et en famille, et qui se réfèrent spécifiquement à la définition du groupe et à son origine:

- 1) Une très grande attention est donnée à l'histoire du groupe dans son ensemble: histoire mythico-biblique et actuelle. Ces deux ordres de récits fournissent tant des micro-récits de

³ Telles qu'elles sont citées dans les protocoles.

référence que des figures emblématiques identitaires parfois évoquées par les jeunes (le soldat victorieux; le martyr).

A l'école, au gré du calendrier et des fêtes sont étudiés les événements remémorés au travers des récits et symboles rituels. Les aléas historiques sont discutés tant en classe d'histoire que lors de discussions ponctuelles. La littérature donne lieu à de telles explorations (par ex. Primo Levi) donne accès à l'histoire de la génération des parents. Les médias (T.V., musées) véhiculent des images de cette histoire.

Je me sens le plus juif (...) quand je suis à l'école, parce que je me sens comme si je vivais l'histoire antique juive, en l'entendant raconter par la maîtresse.

Quand je serai grand je serai Tzahal.

2) La manière dont la culture est vécue au travers de pratiques collectives et rituelles, avec des personnes significatives et culturellement marquées, renforcent le sentiment d'appartenance et de partager une même origine que des pairs auquel l'on est lié.

La célébration de fêtes ou de rites à la synagogue ou à l'école sont mentionnés par les enfants pour trois de leurs composantes: des pairs (famille, proches) avec qui un acte est fait, utilisant des objets emblématiques (le châle de prière, les bougies) et une forte implication émotionnelle.

Je me sens le plus juive (...) quand je suis à la synagogue avec ma cousine et que nous écoutons le maître lire la prière.

3) Enfin, la filiation se fait à un sous-culture spécifique: chaque famille a, selon son origine, une histoire différente (par ex. les attentats de la synagogue à Rome ont marqué toutes les familles de 'juifs romains') et module les rites selon ses cultures; le sentiment d'appartenance passe par des goûts, des valeurs et le sentiment d'un destin commun à cette communauté.

Cette spécificité est vécue en particulier lors des moments de rassemblements familiaux, en général des repas de fête, dans le cadre des fêtes juives. Ces rencontres souvent intenses, se font autour d'un repas spécifique (marocain, romain..), ses chants, souvent son dialecte.

1.2 Problème des héritages inconscients

Des événements plus ou moins tragiques ont marqué l'histoire du groupe. Des traces de traumatismes et d'angoisses génériques sont maintenus et reportés de génération en génération (Tisseron 1995, Zajde 1998); une forme de connaissance implicite, inconsciente est ainsi transmise par l'imaginaire collectif (par l'art, la création) et par les familles. Le discours des enfants porte en effet des traces de ces connaissances; des confusions psychiques, des "pannes de pensée résultent de cette acquisition inconsciente et se traduisent au niveau du discours, notamment au travers des "collusions" de signifiés et signifiants proches.

Moi comme juif ici j'ai un peu peur des nazis et des manifestations.

Les connaissances culturelles peuvent cependant, au travers du discours et des négociations dont elles sont l'objet, permettre de nommer les contenus de transmission plus inconscients.

Dans une certaine mesure, les connaissances transmises à l'école permettent d'élaborer cet "insensé":

- 1) Un apprentissage des *faits historiques* permet de distinguer ce qui appartient au passé, au présent ou au fantasme. Un vocabulaire précis permet de discriminer et ordonner ceux-ci ;
- 2) La *classe* peut être le lieu d'une *élaboration collective* de ces fantasmes au travers des discussions. En effet, dans certains cas, les récits ou événements évoqués en classe incitent les jeunes à évoquer des peurs relatives à ces filiations inquiétantes. C'est alors à l'enseignante, parfois en collaboration avec la psychologue scolaire, de contenir ces émotions et d'apprendre à les gérer de manière moins explosive (Kaës 1994, Pontecorvo 1995).

2. Problème d'appartenance face à l'*outgroup*

Beaucoup d'enfant qui se savent juif lorsqu'ils sont avec des juifs disent ne plus très bien savoir qui ils sont encore à l'extérieur.

2.1 En quoi suis-je différent ?

Comme les enfants juifs ont les mêmes jeux et regardent les mêmes films que leurs camarades non-juifs, ils cherchent à situer la différence en utilisant différentes connaissances qu'ils ont de leur culture:

- 1) La différence est rendue évidente par des pratiques distinctes: les juifs ne peuvent pas sortir à Chabbat, pas manger de porc, et c'est plutôt pénible ;
- 2) La différence peut être comprise en termes religieux: c'est un voisinage de Dieu ;
- 3) La différence est souvent intuitive et intime. Les connaissances explicites transmises à l'école sont alors invoquées, étant susceptibles de donner corps à cette intuition.

Jusqu'à cinq-six ans, je ne savais pas ce que c'était que d'être juif et il m'a fallu environ trois ans pour comprendre vraiment la différence. Jusque là je faisais des choses différentes des autres, je les fais encore, mais en sachant pourquoi; au contraire, à cette époque je ne me rendais compte de rien et tout était un jeu.

D'après moi aussi grâce à la famille, je connais maintenant la différence qu'il y a entre une personne juive et une non juive, parce qu'ils m'ont appris beaucoup de choses comme le Kiddoush du vendredi soir (la bénédiction du vin), qui est pour moi une chose habituelle (...)

2.2 Quelles stratégies adopter ? Comment interpréter la situation ?

Parfois la différence est expérimentée par le biais du rejet d'autrui: moquerie, rejet, voire violence parce que l'enfant est juif: la différence est apprise comme stigmate. Comment gérer ce prix de la différence ? Les connaissances culturelles peuvent offrir au moins trois types de ressources à la confrontation à l'altérité.

- 1) Le "stigma collectif" peut mener les enfants à adopter des schémas de pensée collectifs simplificateurs véhiculés par le groupe: identification à des figures emblématiques; catégorisation ou lecture stéréotypique de la complexité sociale, orthodoxie

(il y a nous et eux), menant jusqu'à la négation de l'autre (les non-juifs ne m'intéressent pas) ou de soi (je refuse d'être juif).

2) Les connaissances culturelles peuvent permettre à l'enfant de développer des structures de raisonnement plus complexes. La tradition offre en effet des récits suffisamment décalés avec la réalité actuelle pour exiger d'être analysés et discutés avant d'être compris. L'enseignement de la tradition passe explicitement par l'enseignement de méthodes d'interprétation permettant d'articuler histoire biblique et présent du lecteur.

Etudier la Tora, l'analyser et la comprendre, est pour moi une chose infiniment intéressante et stimulante pour réfléchir et retrouver des principes en lesquels je crois. En outre elle raconte quelques épisodes desquels peuvent être tirés des enseignements pour la vie.

Ainsi par exemple: en classe est préparée la fête de Souccoth: le Roi perse Assuérus tombe amoureux de la belle Esther, femme juive "libérée". Celle-ci cache au roi son judaïsme, ce qui lui permet de devenir reine. Cependant, un ministre du Roi fomente un complot et parvient à convaincre le Roi d'exécuter massivement tous les juifs du royaume. Au dernier moment, c'est en révélant son identité juive qu'Esther parvient à faire comprendre au roi ce que son assentiment impliquerait; celui-ci finit par tuer le félon, les juifs sont sauvés d'une extermination, et ils sont réhabilités dans le royaume. La maîtresse invite les élèves à réfléchir et discuter: peut-on considérer qu'Esther s'est assimilée ? A-t-elle eu tort de nier son judaïsme ? Est-on aujourd'hui dans une situation similaire ? Toi, aujourd'hui, dans un environnement catholique, sens-tu qu'il faut que tu caches ton judaïsme ?

Un récit historique offrir une trame narrative permettant de penser les rapports actuels à l'altérité, par analogie (Nathan & Blanchet 1989). Lors du partage d'expériences avec la classe, une élaboration des réflexions, émotions peut être faite par le travail de contenance et mise en récit effectué par l'enseignant grâce à par la trame narrative offerte par le texte. L'expérience émotionnelle est alors articulable, pensable, intégrable à l'histoire de l'enfant. Ce récit est lui-même connoté identitaire et l'expérience personnelle ou familiale est alors transformé en élément de la culture collective (classe et judaïsme).

3) Des connaissances ponctuelles à valeur axiologique permettent aux enfants de résoudre des situations de dilemmes (Billig et al. 1988).

Des enfants utilisent des connaissances talmudiques pour résoudre la question "peut-on dissimuler son judaïsme ?" Un jeune argumente: le Talmud dit: "Il faut vivre pour la Tora, pas mourir pour la Tora" (argument de base du raisonnement qui dit: entre survivre et respecter la loi judaïque, il faut choisir la survie; le judaïsme ne demande jamais de se sacrifier pour lui et par ailleurs condamne le suicide; l'individu est responsable de ses choix).

3. Problème de l'identité personnelle: qui suis-je moi, membre du groupe ?

Les connaissances, les événements vécus, le parcours, l'origine familiale, les spécificités psychologiques de chaque personne, déterminent leur autonomie face au groupe. Le témoignage des enfants nous mène à faire l'hypothèse que c'est au travers d'expériences personnelles, dans le *hic et nunc* d'interactions avec des adultes ou des enfants disposés à la négociation, qu'un espace est donné aux enfants pour élaborer leur propre saisie subjective de l'identité du groupe, pour intégrer cette appartenance à leur récit de vie unique. Si le

climat relationnel le permet, les connaissances deviennent objet de discours et médiatisent la relation, permettant à l'enfant de:

- renforcer sa propre conscience identitaire:

Je vais chez un physiothérapeute et quand il me voit il me demande des choses sur la religion juive. (...) Moi quand je lui parle je me sens comme une maîtresse, mais pas seulement avec lui, avec tous, et j'explique ma religion: ça c'est le moment où je me sens le plus juive parce que c'est vraiment pendant ces moments d'explication que je peux m'exprimer en tant que juive ;

- renforcer les liens à autrui:

Par exemple une fois il m'est arrivé que au camping, avec une amie non juive, on a parlé de nos religions. On s'est posé plein de questions et donc on a satisfait plein de curiosité. On a exprimé nos idées clairement, sans nous offenser. Ça a été la discussion la plus intéressante qu'on ait jamais eue. On a discuté toute la soirée et après avoir fini je me suis endormie immédiatement. Mais je me sentais beaucoup plus grande. Désormais je savais plus de chose que la veille ;

- de développer des connaissances métacognitives sur soi, son rapport à sa culture, et à autrui.

Pour certains être juif est une restriction morale et/ou physique, pour d'autres une suite de lois à respecter, pour d'autres encore vivre en milieu juif. (...) Pour moi, c'est avant tout une législation morale.

J'ai remarqué que vis-à-vis des non-juifs il y a une méfiance plus forte que celle de la part du même non-juif envers le juif. En fait nous nous enfermons dans la communauté, et toute remarque est bonne pour l'attaque.

Cas 2: Jeunes adultes italo-suisses

Méthodologie

La situation des jeunes migrants italiens a d'abord été cernée au moyen d'une description et d'une analyse de leur environnement familial et social (d'après le modèle écologique du développement de U. Bronfenbrenner, 1979). Des entretiens ont été menés avec des responsables des politiques éducatives et sociales dans le domaine des migrations. Ensuite, des entretiens en profondeur avec des jeunes adultes ont permis une analyse de "défis et ressources" qui parsèment leur parcours de vie; on trouvera ici des extraits des protocoles de ces entretiens.

Population

Il s'agit de 15 jeunes adultes (8 garçons et 5 filles) âgés de vingt à trente ans, issus de la migration italienne et ayant grandi en Suisse alémanique, en Suisse Romande et, dans un cas, au Tessin. Tous ces jeunes ont été scolarisés en Suisse et sont issus de familles appartenant à des couches sociales modestes sur le plan socio-économique et culturel. Huit jeunes ont entrepris de études universitaires et sept des formations professionnelles de durée variable. Alors que la majorité des études relatives se concentrent sur les aspects problématiques, voire négatifs de ces expériences, nous nous sommes focalisés sur des

jeunes qui paraissent bien intégrés scolairement et socialement, au moins aux yeux d'un observateur extérieur utilisant d'indicateurs sociologiques classiques.

Quelques connaissances spécifiques au groupe

- a) L'histoire du "groupe italien" au cours du temps: histoire officielle et scolaire concernant les diverses époques; l'histoire de la migration; récits de vie et transmission orale du roman familial; littérature (poèmes, romans) sur l'expérience migratoire.
- b) La langue: langue italienne comme langue des relations familiales; les dialectes; l'italien comme langue d'enseignement (les Cours de langue et culture italienne); l'italien comme langue de contact avec le spirituel et la religion à l'Eglise; l'italien comme langue des journaux et des médias présents "chez soi"
- c) Les traditions: traditions culinaires (nourriture, rituel du repas, discours autour du repas), traditions vestimentaires (la valeur esthétique de l'habillement), traditions sociales (les rôles des hommes et des femmes);
- d) La religion: pratiques, valeurs, rites, fêtes, fonction pour le sujet.

Mobilisations de ressources culturelles pour faire face aux "défis identitaires"

1. Problème de filiation

1.1 D'où est-ce que je viens ?

Les jeunes italiens en Suisse reçoivent des connaissances relatives à leurs groupes d'origine par trois lieux, de manière plus ou moins explicite.

1) En famille, les parents, migrants de la première génération, transmettent un certain nombre d'éléments de connaissances aux enfants notamment par le biais des pratiques éducatives quotidiennes. Dans les témoignages de jeunes, nous retrouvons cinq types d'éléments:

- a) Des valeurs, essentiellement relatives: à la famille (vs la famille suisse), à l'importance de la nourriture, aux comportements de genre

On a le sens de la famille, on retrouve beaucoup plus de chaleur et on consacre davantage d'attention aux enfants. J'ai toujours trouvé un peu étrange que les parents suisses semblent désirer que les enfants quittent la maison dès qu'ils ont 18 ans.

Dans la région d'origine de mes parents je n'aurais pas un avenir en tant que femme.

- b) Des pratiques culturelles, propres aux groupe, à ses activités communes, sa manière de s'afficher:

- le rite du repas : la nourriture italienne se révèle comme un puissant élément d'identification collective et une importante source de valorisation positive. L'idée d'une supériorité de la qualité de la nourriture italienne est fortement défendue. À travers cet idée c'est aussi l'idée d'un certain style familial, où les rituels de repas conservent leur importance, que se trouve renforcé. À l'idée de la bonne qualité de la nourriture s'accompagne souvent celle de la bonne qualité des liens affectifs primaires ;

- les pratiques vestimentaires ;

A l'école par exemple quand il y a avait la fête de la jeunesse, bon ma maman aimait bien me faire les cheveux, mettre des trucs, puis quand vous arriviez vers les enfants on me regardait déjà avec des yeux...

- les pratiques religieuses.

c) Un projet de promotion sociale et culturelle. La réussite des enfants devient alors l'accomplissement d'un projet parental:

*J'ai l'impression que si elle avait eu la possibilité elle (la mère) aurait aussi continué les études: mais elle ne pouvait pas parce que financièrement c'était impossible.
Mon père était très intelligent mais à l'époque il n'y avait pas l'argent pour faire des études.*

Les jeunes définissent donc leur appartenance au groupe en se référant, soit en y adhérant, soit en les refusant, à des éléments qui renvoient essentiellement à deux "registres" de la culture du groupe, référant à deux moments de l'histoire du groupe:

(1) Un registre propre à l'Italie traditionnelle, notamment du sud, où les liens de sang jouent un rôle très important: le lien d'appartenance à "un clan familial" est considéré et ressenti comme prioritaire. Ceci imprègne les significations attribuées aux différentes institutions et influence l'échelle des valeurs, les représentations et les comportements ;

(2) Un ensemble de valeurs, représentations tirées de l'expérience de la migration: la prise en main de son propre destin; l'idée du "handicap" de départ, qui fait dire aux parents *"qu'il faut travailler plus que les suisses si on veut réussir."*

2) A l'école, les jeunes italo-suisses sont censés suivre l'école du pays d'accueil et accéder à l'héritage culturel d'un autre groupe social, celui de la société d'accueil. Cependant dans le cadre des cours et langues culture italienne et, pour ce qui font des études supérieures, dans les écoles secondaires suisses leur est donné la possibilité de développer leur connaissance de la culture italienne et de la langue, et de rencontrer des enseignants italiens.

Quand j'ai fini l'école italienne alors je me suis dit heureusement que j'ai fait ça (...) parce que je remarque que beaucoup de collègues autour de moi qui n'ont pas fait d'effort de ce côté là, je trouve que c'est dommage parce qu'on perd un peu de notre identité culturelle je crois que nos parents leur idée c'était on ne sait jamais on va bientôt pouvoir rentrer au pays, Tandis que nous c'est différent. Nous c'est surtout... je pense cette idée de préserver cette culture particulière.

L'enseignant d'italien était exceptionnel, unique, les autres étaient tous médiocres. Avec lui c'était possible de participer activement. Il s'intéressait aux élèves comme personnes.

Le discours sur la culture et la langue traduit l'ambiguïté des jeunes à l'égard de leur filiation: richesse familiale, obstacle social, atout professionnel.. Les enseignants appréciés deviennent au contraire des modèles valorisants de la culture italienne.

3) Les associations italiennes mises sur pied en Suisse par la première génération souhaitaient impliquer les plus jeunes. Ceux-ci semblent ne pas se reconnaître dans les

pratiques et les finalités de ces dernières (maintien d'un patrimoine, d'une socialité) et s'y réfèrent pour définir, au contraire, un nouveau modèle de l'Italien en Suisse.

Je ne sais pas si ces associations régionales vont résister. J'ai plutôt l'impression qu'on va, s'il doit exister, vers une structure plus unitaire et centralisée. C'est-à-dire l'identité régionale sera moins marquée et je pense que ce sera plus l'identité italo-suisse qui sera mis en relief.

1.2 Héritage émotionnel

Une bonne partie de la population d'origine italienne domiciliée en Suisse a vécu dans le passé un certain nombre d'expériences émotionnelles négatives liées à la précarité de son statut d'étranger: les angoisses de la clandestinité, la peur du rejet à l'occasion des initiatives visant à limiter le nombre des étrangers, les sentiments d'infériorité et la gêne des images dévalorisantes.

Ma maman quand elle me parle de ses premières années ici, elle disait qu'elle voyait que les étrangers on ne les voulait pas en Suisse.

Mon père lui il déteste la Suisse ... il parle français mais catastrophique. Il fait trop rire.

Est-ce que ces sentiments font l'objet d'un héritage émotionnel gênant pour la génération suivante? Dans certain cas oui, notamment quand les parents n'arrivent pas sortir d'une vision stéréotypée et négative du pays d'accueil, ou quand les règles du contexte (par exemple celles concernant le séjour des étrangers) favorisent la réactualisation chez les jeunes de l'expérience du rejet.

2. Rapport de l'appartenance face à l'outgroup

2.1 Dialectique nous/eux: en quoi suis-je différent ?

Les jeunes italo-suisses se définissent en opposition et comparaison notamment par rapport à cinq groupes d'opposition (outgroup), rendant ainsi particulièrement saillants les dynamiques identitaires:

- face aux suisses en général

Je n'ose quand même pas bien m'habiller parce qu'ils vont penser que je frime.

- face aux italiens en Suisse

Ce qui n'énerve c'est les italiens qui se comportent en italiens (...) qui affichent l'Italie partout, sur les veste en jeans, sur leur voiture. (...) Moi je jamais eu de drapeau italien nulle part, à part au Mundial. (...) ça n'énerve ces types qui ne savent pas parler français. (...) Je ne dis pas s'intégrer par rapport à la mentalité ou bien cuisine, mais d'apprendre le français.

- face aux italiens en Italie, avec les différences entre le nord et le sud

S'il fallait que je choisisse j'irais habiter au sud, au nord moins (...) Milan c'est flagrant comme ça ressemble à la Suisse.

- face aux autres étrangers en Suisse

Il me semble que les italiens sont mieux perçus que les turcs, les yougoslaves. On vit dans un pays étranger, donc on n'a pas à critiquer les étrangers qui viennent après nous.

Les différences sont donc explicitées en faisant appel aux pratiques vestimentaires, aux valeurs, aux emblèmes italiens, mais aussi à l'expérience aux savoir de l'"être étranger".

3. Construction de l'identité personnelle

C'est dans la dialectique des multiples processus d'adhésion et de différenciation, opposition et identification que l'individu puise la possibilité de se définir comme être singulier et de construire son parcours de personnalisation. Les jeunes que nous avons étudiés ont tous grandi en contact avec deux univers culturels de référence (italien et suisse), sont tous issus d'un groupe socialement considéré "inférieur" celui des migrants, ont tous réussi un parcours de formation scolaire et professionnel. Selon la relecture qui est faite de ces parcours et des "ingrédients" identitaires, les connaissances spécifiques, mais les connaissances extérieures au groupe aussi, ont une place différente dans la constellation identitaire:

1) Seule compte la conquête personnelle des connaissances qui éloignent du groupe, avec des affirmations de type "*J'ai été capable de m'approprier des connaissances scolaires; donc je pourrai franchir des obstacles*".

2) Les connaissances culturelles sont relatives, et dès lors secondaires, avec des affirmations comme "*Je peux me passer des références nationales : Ca n'a aucune importance d'être suisse, ou italien, ou allemand, c'est qui est important c'est le respect.*

On est jeune, on est étudiant, c'est ceci qui compte.

3) C'est en 'anti-référence' au groupe et son bagage que le sujet se définit:

On est toujours un peu une exception: le fils d'émigrant qui réussit.

4) La connaissance de la langue est acceptée; elle est une richesse, mais par effet d'additivité

Je crois que c'est quand même enrichissant pour une personne de savoir plus qu'une langue.

5) Les connaissances permettent de dépasser des définition en termes de stéréotypes

Maintenant bon si je dis l'Italie c'est comme ça et la Suisse c'est comme ça, c'est parce que j'ai de l'expérience et je sais pourquoi je le dis.

6) L'identité est construite en choisissant explicitement de se référer à des éléments de différentes cultures: il y a mélange, recomposition personnelle.

Dans le privé je vivais dans une famille italienne, mais mon monde était l'école suisse. Il y avait toujours une sorte de "allumer versus éteindre" quand on était à l'école ou quand on revenait de l'école. Ceci a eu des retombées dans mes études et ailleurs: à l'Université j'ai choisi deux disciplines très éloignées entre elles, j'aime lire trois-quatre livre en parallèle, j'ai besoin de faire du travail manuel à côté de l'intellectuel. Moi je suis quelqu'un qui vit et travaille en parallèle !

Je ne peux pas dire qu'il s'agit de deux identités ; c'est une identité qui est mélangée d'une façon différente.

7) La connaissance de deux cultures permet de se définir comme médiateur, intermédiaire

Mes connaissances des deux cultures me permettent de comprendre le rôle que prend la culture dans la vision du monde de chacun, de jouer le rôle de médiateur entre personnes (parents/enseignants) qui appartiennent au deux mondes, et aider, voire dépasser les malentendus. C'est moi qui sais ça, pas mes parents, pas les enseignants de l'école suisse !

III. Eléments d'analyse

Synthèse

1) Cette comparaison de deux groupes définis par leur culture formelle et informelle met en évidence les *utilisations* qui sont faites des connaissances considérées comme spécifiques au groupe pour des problèmes liés à la gestion identitaire:

- a) elles sont considérées comme un "*bagage*", par rapport auquel le sujet se situe: on parle alors de "ma culture", "la tradition" sans ouvrir ce paquet; elles ont alors un repère à valeur axiologique;
 - b) elles fournissent un certain nombre de *connaissances ponctuelles, factuelles, conceptuelles*, susceptibles de mettre en forme, de donner des repères, des symboles, voire d'étayer la réflexion;
 - c) elles permettent de développer un certain nombre de *compétences spécifiques: cognitives* (pensée analogique, narrative), pratiques;
 - d) elles transmettent un "know-how" du défi, un certain nombre de *stratégies* pour aborder le problème de la confrontation à l'altérité.
 - e) elles peuvent être utilisées comme *savoir d'échange* dans les relations intersubjectives.
- 2) Dans les deux cas, l'enfant semble surmonter les défis en développant une pensée "*méta*", basée essentiellement sur son expérience personnelle. Cette pensée "*méta*" permet d'évaluer son propre groupe, d'articuler les rapports du sujet au groupe, du groupe à l'extérieur: elle permet aussi de prendre distance face aux événements et d'élaborer des récits.
- 3) Le *statut des connaissances* spécifiques au groupe est cependant extrêmement différent dans les deux cas:
1. Dans le groupe juif, les connaissances culturelles sont formalisées en tant que telles, et le groupe manifeste une volonté évidente de transmettre cette culture⁴. Le groupe a

⁴ Dans la culture juive la notion de "souvenir" joue un rôle très important; elle est un devoir religieux, moral, et la "transmission" de la mémoire est un principe de base de la morale, de la tradition religieuse et des pratiques

élaboré au cours du temps une réflexion sur son statut minoritaire. De plus, la culture elle-même a formalisé un savoir relatif à l'utilisation délibérée de ces connaissances pour rendre signifiants les problèmes quotidiens. L'utilisation de ces connaissances est plutôt de type b,c,d ci-dessus.

2. Dans le cas du groupe italien en Suisse, les connaissances ne sont que très peu formalisées et le groupe ne cherche pas à maintenir ses acquis culturel, au moins si l'on suit son discours explicite, qui incite plutôt à la rupture de la transmission. Aucune réflexion n'est développée de manière systématique ni sur le statut minoritaire actuel, ni sur l'éventuelle importance de ces connaissances. Les connaissances du groupe sont plutôt utilisées en référence globale (type a).

- 4) Dans les deux cas, ces orientations fondamentales du rapport du groupe avec sa propre culture explicitable et son passé incitent les jeunes à faire certains choix lors de leur travail d'identisation. On peut d'une certaine manière considérer que le groupe investit le jeune d'une "*mission*", qui détermine un certain rapport aux connaissances du groupe et au monde extérieur. Cependant, dans chaque cas, les jeunes *redéfinissent* cette mission:

1. Dans le cas du groupe juif, la mission est explicitement de *maintenir* la tradition considérée comme une richesse. Le discours des jeunes traduit cette mission comme un *devoir de réactualisation* de la culture: les jeunes doivent de faire les traducteurs, les *médiateurs* entre le groupe de leur ascendants et leurs contemporains, et pour cela ils doivent acquérir une expertise avant tout en matière de connaissances spécifiques au groupe, ainsi que des connaissances "modernes".

A mon avis, nous jeunes juifs avons une tâche bien précise: souvent les juifs sont attaqués par toutes sortes de gens, les enfants, les jeunes; pourquoi ? Si au lieu d'attaquer nous pensions à expliquer et faire comprendre, il n'y aurait pas cette ignorance qui souvent mène à ces colossales erreurs qui nous offensent.

Ces médias utiles à tous, /computer, Internet, fax, satellite/, le sont encore plus pour un peuple dispersés comme les juifs. Grâce à Internet on peut suivre des leçons partout dans le monde et échanger des idées, avec d'autres juifs ou avec d'autres personnes intéressées à notre culture. (...) Notre tâche à nous jeunes est de maintenir les préceptes tout en utilisant les nouveaux moyens que nous avons à disposition (...).

2. Dans le cas du groupe italien en Suisse, les connaissances du groupe sont dévalorisées et jugées négativement et la mission est explicitement de *régénérer* les acquis du groupe: les parents incitent à trouver de nouvelles stratégies, connaissances, compétences, même si un maintien des valeurs est exigé. Les jeunes se sentent alors investis du devoir d'obtenir une valorisation par une réussite sociale, en *rupture* avec le groupe. Cette régénération se traduit par une *recomposition* personnelle des connaissances du groupe et de hors-groupe. La recherche d'un rôle de "passerelle" entre les deux cultures est minoritaire chez les jeunes italo-suisses, mais possible.

familiales. A cette fin, toute l'année du calendrier juif est ponctuée de fêtes qui commémorent tant un temps passé mythique, fondateur du groupe (la sortie d'Egypte, les soulèvements contre les Perses..) qu'un temps historique contemporain (la fondation d'Israël, la guerre des six jours..).

Et puis il y a l'aspect de l'origine sicilienne, car malheureusement c'est comme ça...quand on te demande d'où viens-tu, après on te regarde comme si c'était une honte. Mais moi récemment j'ai réussi à faire publier un article dans la Baslerzeitung sur la Sicile pour faire connaître aussi les aspects positifs de cette région (...) ça a été une satisfaction (...).

Conclusion provisoire

L'étude parallèle de deux groupes minoritaires ont permis d'illustrer notre hypothèse. Toutefois, il ressort avec beaucoup de netteté que l'utilisation des connaissances culturelles à proprement parler est non seulement tributaire des modalités de sa transmission (implicite, explicite), mais de la conception que le groupe a de l'importance de cette transmission - s'il en a une.

Cette conception de l'importance de la transmission est elle-même tributaire de nombreux facteurs. En effet, les différences majeures entre ces deux groupes mettent en évidence la diversité des deux groupes sur le plan de leur histoire, de leur statut socio-économique passé et actuel, de l'importance qu'ils accordent à l'acceptation du groupe d'accueil.

Cette comparaison permet d'ouvrir de nombreuses pistes: comme par exemple l'idée que l'épistémologie culturelle et religieuse d'un groupe est susceptible de déterminer durablement le rapport au savoir d'une génération, ainsi que la manière dont les jeunes déterminent leur projet en devenant adultes, ou vivent leur rapport à l'altérité.

Bibliographie

- Aumont, B. , Mesnier, P.M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Puf.
- Billig, M., Candor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social Psychology for Everyday thinkig*. London (etc...): Sage Publications.
- Blanchet, A., Nathan, T. (1989). La contrainte de la case vide. Capacités thérapeutiques de l'analogie dans la psychothérapie spécifique des migrants. In A. Yahyaoui (Eds.). *Corps, espace-temps et traces de l'exil. Incidences cliniques*. Paris: La pensée sauvage, pp141-154.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). Frames for thinking: Ways of meaning making. In D.R. Olson & N. Torrance (1996). *Modes of thought: Exploration in culture and cognition*. New York: Cambridge University Press, pp. 93-105.
- Cesari Lusso, V. (1997). *Quando la sfida viene chiamata integrazione. Percorsi di socializzazione e di personalizzazione di giovani figli di emigrati*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Deconchy, J.P (1975). *L'orthodoxie religieuse*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- Geertz, C. (1972). La religion comme système culturel. In R.E. Bradbury, C. Geertz, M.E. Spiro, V.W. Turner & E.H. Winter, *Essais d'anthropologie religieuse*. Paris Gallimard Nrf, pp19-66.
- Kaës, R. (1994). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris: Dunod.
- Moro, M.-R. (1989). Recherche de traumatismes chez les adolescents de la "deuxième génération". Analyse ethnopsychiatrique. In A. Yahyaoui (Eds.), *Corps, espace-*

- temps et traces de l'exil. Incidences cliniques.* Paris: La Pensée Sauvage, pp111-121.
- Moscovici, S. (dir). (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui.* Paris : Nathan Université.
- Nathan, T. (1991). "De la fabrication culturelle des enfants", Réflexions ethnopsychanalytiques sur la filiation et l'affiliation, *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*, 17, 13-22.
- Pain, S. (1989). *La fonction de l'ignorance.* Berne: Peter Lang.
- Stern, D. (1977). *Mère-enfant: les premières relations.* Bruxelles: Pierre Madraga.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds). *Psychology intergroup relations.* Chicago: MI, Nelson-Hall.
- Tap, P. (1988). *La société pygmalion ?.* Paris: Dunod.
- Tisseron, S. (1998). *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Paris: Aubier.
- Tisseron, S. (Eds.) (1997). *Le psychisme à l'épreuve des générations.* Paris: Dunod.
- Zajde, N. (1998). Traumatismes. In T. Nathan (dir). (1998) *Psychothérapies.* Paris: Odile Jacob.
- Zittoun, T. (1996). Non sono tutti fascisti. Immagini di sé degli altri nei ragazzi della scuola ebraica. *La Rassegna Mensile di Israel*, 62(3), 155-187.

Note de lecture: *Le cerveau et l'âme* de Georguyï Jvanovitch Tchelpanov

Etablie par Tania Zittoun sur la base de la recension effectuée par Michaïl Tchuomakov⁵,
Professeur à l'Université de Kurgan (Russie),
en visite à la Faculté de Théologie de l'Université de Neuchâtel en 1997-1998.

Tchelpanov, philosophe de formation, est le fondateur de l'Institut de Psychologie de Moscou au milieu de la première décennie du XXème. Cette création marque le début de la recherche expérimentale en psychologie scientifique en Russie.

Le cerveau et l'âme se présente comme une discussion des grandes options de la philosophie de la connaissance susceptibles de fonder une psychologie. L'ouvrage passe en revue les différentes conceptualisations de l'articulation cerveau/pensée en vigueur tant dans la philosophie de la connaissance occidentale que russe. La discussion est donc autant ontologique qu'épistémologique: que sont le cerveau et la pensée, matériellement, subjectivement ? De quelle nature est la relation entre ces deux entités ? Comment peut-on dès lors les étudier ? Quel est le statut de ce qui est observable ou perçu ?

Tchelpanov examine successivement les positions du matérialisme (ancien et moderne), du réalisme naïf, du monisme psychophysique et quelques unes de leurs variantes. Les thèses principales de ces positions sont mises systématiquement à l'épreuve et réfutées, sur la base d'argument logiques ou alors empiriques, voire phénoménologiques.

A partir de cet examen, Tchelpanov argumente en faveur de la nécessaire articulation entre une base philosophique théorique approfondie et une recherche psychologique conduite de manière empirique. Seule cette articulation permet de tirer réellement profit des observations et permet d'en faire des objets de connaissances. Finalement, ce constat permet à l'auteur d'argumenter en faveur d'une formation qui garantirait à tout chercheur empirique d'être doté d'un bagage théorique et conceptuel qu'il juge indispensable.

⁵ La recension effectuée par M. Tchuomakov rend la structure de l'ouvrage et l'essentiel du raisonnement et de l'argument de l'auteur. Elle rend également compte de la place et du rôle historique joué par ce dernier, ainsi que sa propre exclusion de l'Institut qu'il a fondé - et ce, à cause de ses positions idéalistes. Le présent texte est une "recension de la recension" en question.

Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances.

Analyse d'interactions dans le contexte spécifique d'un Réseau d'Echanges de Savoirs⁶

Nathalie Muller & Anne-Nelly Perret-Clermont

I. Introduction

Les recherches en psychologie du développement cognitif menées avec une centration sur les interactions sociales montrent clairement que l'apprentissage se construit dans des micro-histoires entre des partenaires sociaux qui attribuent des significations aux éléments constitutifs de la situation d'apprentissage (Grossen, 1988; Perret-Clermont & Nicolet, 1988; Rommetveit, 1992). Mais l'apprentissage n'est pas uniquement élaboré dans le hic et nunc de la situation: ces micro-histoires prennent leurs racines dans un contexte social et culturel plus vaste (Dreier, 1993; Grossen, Liengme & Perret-Clermont, 1996; Rogoff, 1990; Säljö & Wyndhamn, 1993).

L'interdépendance et la co-construction réciproque entre contexte et activités cognitives font l'objet actuellement de nombreuses recherches en psychologie sociale de l'apprentissage. Mais ces notions restent malaisées à saisir; ce sont notamment la définition même de contexte (de quoi est-il constitué, quelles en sont les frontières?) ainsi que les relations entre l'indexicalité (au sens ethnométhodologique) de l'interaction et les significations culturelles, qui font l'objet d'un débat. Certains auteurs mettent en évidence la recréation perpétuelle du système social dans et à travers la communication, au cours des interactions. D'autres considèrent que le sens, s'il est défini et négocié dans les interactions, tire son origine dans le système social global (Lave & Chaiklin, 1993).

Dans le but d'étudier comment les processus d'apprentissage prennent place dans un contexte social et institutionnel spécifique, nous avons choisi une situation où nous pouvions mener une série d'observations, un Réseau d'Echanges de Savoirs (abrégé RES dans la suite du texte).

En effet, un RES offre plusieurs caractéristiques particulièrement intéressantes pour les psychologues sociaux intéressés à la transmission de connaissances hors de l'école:

- 1) Ces réseaux constituent un autre type d'organisation sociale qui contribue à produire des échanges de connaissances. Nous pouvons donc observer des situations de transmission de connaissances en dehors de l'institution scolaire;
- 2) L'idéologie de ces réseaux est fondée sur l'idée de *réciprocité*. Cela signifie qu'une personne, à un moment donné, se présente en tant qu'expert, "offreur", dans un

⁶ Ce texte est la traduction de la communication présentée en anglais lors de la 7ème Conférence de EARLI, Athènes, 26-30 août 1997. Session 25, Symposium "situated cognition and learning environments in and outside school". Organisatrice: Joan Bliss (UK); Chair: Paul Light (UK); Discutant: Roger Säljö (Suède).

domaine particulier (par exemple, apprendre l'allemand, l'informatique, la cuisine simple et rapide, l'analyse transactionnelle, la mécanique sur automobile, l'origami, l'esperanto, le tango, comment réparer sa bicyclette, la reconnaissance des champignons, etc.), et qu'une autre personne, désirant acquérir ce type de savoir, se présente comme "demandeuse". Plus tard, dans une autre situation, l'expert peut se retrouver dans la position de novice ou demandeur d'un savoir;

3) L'idéologie intègre également l'idée selon laquelle les différents types de savoirs offerts (les échanges sont gratuits) sont de *valeur égale* (l'informatique vaut la même chose que la cuisine mauricienne) et que la relation entre les participants est de type égalitaire (il n'existe pas de hiérarchie dans le réseau);

4) Le cadre des RES est relativement flexible: un comité organisateur se charge de classer les offres et les demandes et d'organiser les contacts entre les personnes qui seraient intéressées par un échange. Les participants se mettent d'accord ensuite eux-mêmes sur l'objet de l'échange, la fréquence et le lieu des rencontres.

Que se passe-t-il lorsque les interactants peuvent ainsi changer leur rôle d'enseignant ou d'offreur en celui d'apprenant ou de receveur? Pouvons-nous observer une négociation du cadre dans ce type de relation didactique?

A partir des données recueillies sur le terrain à Strasbourg⁷ (France), nous allons analyser la façon dont un réseau et son idéologie sont interprétés et "mis en acte". Comme nous le verrons, le contexte n'est pas uniquement un contenant, mais il est à la fois structurant et construit, et le résultat (comme dans le cas de l'école) n'est pas toujours ce qui avait été prévu par les concepteurs du projet initial (Muller, 1994; Muller & Perret-Clermont, à paraître).

Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'analyse de certaines interactions sociales qui se sont déroulées dans le cadre du réseau de Strasbourg. Nous explorerons *la manière dont le micro-contexte de l'interaction est construit par les participants en fonction de leurs représentations du (des) contexte(s) plus large(s)*.

Dans cette perspective, l'analyse se fera sur deux points:

1) La manière dont les membres du réseau s'attribuent réciproquement des *places* au cours du jeu interactif, et comment les rôles d'"offreur" et de "receveur", définis par le réseau, sont interprétés et négociés durant l'interaction. En d'autres termes, nous nous intéresserons à la manière dont les individus se réfèrent à l'institution du réseau pour se positionner eux-mêmes les uns par rapport aux autres.

2) Le statut de l'objet de la connaissance, et la manière dont il est lui-même objet de négociation. Nous verrons que cette négociation dépend non seulement des représentations des acteurs sur le contexte du réseau, mais aussi d'enjeux identitaires.

Nous sommes particulièrement intéressées ici aux processus d'interprétation et d'attribution de significations de la part des acteurs.

⁷ La recherche a été menée en collaboration avec l'Université Pasteur de Strasbourg (prof. B. Jurdant).

II. Analyse

Considérons dans un premier temps comment les membres du réseau s'attribuent des places les uns aux autres au cours de l'interaction, et comment les rôles d'"offreur" et de "receveur", définis par le réseau, sont interprétés et négociés durant l'interaction.

Une attention particulière a été accordée au comportement verbal, et tout d'abord à la forme interlocutoire choisie par chacun des acteurs (qui pose des questions, qui donne des explications, qui propose, qui organise les activités?), ainsi qu'aux règles de tours de parole.

Dans le cas de l'échange appelé "cuisine simple et sympa", nous allons examiner comment les rôles d'offreur et de receveurs sont co-construits et élaborés au cours de l'interaction.

Durant la séance, trois femmes sont présentes:

- Pamela, l'offreuse, a environ soixante ans, vit seule, mais a été mariée et a plusieurs enfants;
- Rachel (receveuse), une femme un peu plus jeune, mais aussi mariée et mère;
- Rose (receveuse), la chercheur, plus jeune encore, célibataire et sans enfants.

Ces informations au sujet de la vie privée des participantes sont partagées par les trois personnes. Elles peuvent être intéressantes à prendre en considération dans la mesure où, dans notre société, la position de maîtresse de maison légitime un certain savoir concernant la cuisine.

Sur l'ensemble de l'échange, nous pouvons observer une différenciation rigoureuse entre l'offreuse, d'une part, et les receveuses, d'autre part. En effet, de manière générale, c'est l'offreuse qui propose des explications et structure le temps de l'activité; alors que lorsque Rachel et Rose prennent la parole c'est souvent pour énoncer une demande d'explication, d'évaluation ou d'information. Nous pouvons ainsi observer ce type d'échanges:

Exemple 1

1.	Rachel	<i>Qu'est ce qu'on va prendre pour faire cuire les "tuiles"?</i> <i>On peut prendre ce plat là?</i>
2.	Pamela	<i>Non ! Les tuiles ça se fait sur une plaque.</i>

Exemple 2

1.	Rose	<i>Qu'est-ce que c'est une "gougère"?</i>
2.	Pamela	<i>Ben en gros, c'est une pâte à choux avec du fromage...</i>

A partir de la manière dont se gèrent les prises de parole, il est possible d'observer la constitution des rôles entre les acteurs: en effet, dans cet échange, les receveuses semblent bien jouer le rôle d'élèves puisqu'elles s'adressent à celle qu'elles considèrent comme "sachant" - en utilisant des signes linguistiques qui marquent "qu'elles ne savent pas" - et instituent par là même l'offreuse dans son rôle de "professeur". Ainsi, tout se passe comme si:

- 1) les rôles "officiels" (institutionnalisés par la terminologie du réseau) d'offreur et de receveur se trouvent respectés;
- 2) ces rôles sont non seulement respectés par les participants, mais également construits conjointement: chacun des acteurs, de la place qui lui est assignée, offre à l'autre celle qu'il "demande".

De l'ensemble de l'échange, l'analyse révèle qu'offreuse et receveuses dépensent beaucoup d'énergie dans le but d'assigner, de définir et d'ajuster les places de chacune. Il semble ainsi justifié de s'interroger sur la place assignée à la connaissance elle-même dans ce jeu interactif.

Etudions maintenant le statut de l'objet de la connaissance et la manière dont il objet de négociation.

Exemple 3

1.	Pamela	<i>Voilà, ben on va commencer donc on a dit la pâte brisée</i>
2.	Rachel	<i>Ouais. T'as une manière de faire, toi?</i>
3.	Pamela	<i>Euh, la pâte brisée, moi en général, je la fais au pif, hein sinon, en général, c'est cinquante grammes de farine soixante-quinze grammes de beurre, j'ai sorti une recette là.</i>
4.	Rachel	<i>Tu m'avais dit que tu faisais avec l'huile...</i>

Cette séquence nous permet de mettre en évidence la manière dont les actrices "négocient" la définition du savoir dont il sera question par la suite. Dès sa première intervention, Rachel interrompt Pamela pour lui demander "sa manière de faire" la pâte brisée. Devant le refus de Pamela d'entrer en matière (*Euh, la pâte brisée... j'ai une recette là*), Rachel insiste: *Tu m'avais dit que tu faisais avec l'huile*. L'échange continue sur ce mode un moment encore jusqu'à ce que Rachel accepte finalement la définition de la tâche présentée par Pamela. A travers ces quelques tours de parole, nous assistons à une confrontation et à un ajustement des représentations de ce qui constitue l'objet-même de l'échange. Alors que Rachel formule une attente, celle de connaître le savoir-faire de l'experte, Pamela, de son côté, exprime une définition différente: il ne s'agit pas ici, dans cet échange, d'un savoir personnel (du reste difficilement transmissible, dans la mesure où il n'est pas quantifiable - *"je la fais au pif"*) mais d'un savoir officiel et rigoureux, celui de la recette.

A travers cette confrontation de points de vue, au cours d'un échange réalisé dans le RES, n'est-ce pas également une représentation du réseau lui-même qui se révèle ici? Tout se passe en effet comme si la receveuse imaginait le réseau comme un lieu où des savoirs personnels, "secrets" pouvaient se transmettre (des savoirs qui ne se trouvent justement pas dans un livre de recettes). Pour l'offreuse au contraire, un échange dans le cadre du réseau doit être marqué par la transmission d'un savoir rigoureux et pointu.

Ce petit échange nous fournit des indications intéressantes. Il rend attentif à deux aspects:

- 1) Tout d'abord, à la question de la place accordée au savoir dans une interaction de ce type, il convient dans un premier temps d'étudier la manière dont ce savoir est défini et circonscrit par les acteurs eux-mêmes;

2) Il apparaît également que les processus interactifs mis en oeuvre pour définir le savoir sont eux-mêmes attachés à des enjeux identitaires. En effet, tout se passe comme si, dans cette séquence, l'interruption de Rachel n'avait pas seulement pour fonction de demander une information, mais aussi celle de "tester" les places des unes et des autres. Par sa question en effet, elle interroge la capacité de Pamela à lui reconnaître une place spécifique, celle de novice, mais novice exigeant de la part de l'offreuse la transmission de savoirs particuliers.

Dans une autre situation - que nous n'avons pas le temps de relater ici - nous avons observé, non pas la référence à une recette, mais à des manières typiquement scolaires utilisées par l'offreur pour assurer qu'il n'est pas un dilettante ou un amateur, mais bien un expert professionnel.

Ainsi, la connaissance elle-même représente des enjeux identitaires: la manière dont elle est définie et partagée permet d'assigner des places non interchangeables aux différents acteurs et les positionnent dans le monde social plus large.

III. Discussion

1) Tout d'abord, les rôles, les identités et le statut de la connaissance transmis sont définis au cours de l'interaction, en fonction des représentations que les sujets ont du réseau en général et de leurs objectifs, et aussi de leurs représentations d'autres contextes familiers, comme le contexte scolaire;

2) Deuxièmement, les rôles et identités des acteurs, dans ce type d'échange, se "co-construisent", pour se définir finalement dans des positions relativement stables et complémentaires, selon les positions impliquées par les termes d'"offreurs" et de "receveurs" institués par le réseau. Par ailleurs, ce jeu d'attribution des places - toujours recommencé - paraît occuper un espace important dans le déroulement de l'échange;

3) Troisièmement, le statut de la connaissance transmise est totalement intriqué dans ce jeu interactif d'attribution de rôles et d'identités. Il apparaît dès lors qu'il n'existe pas en soi un savoir à transmettre, comme le savoir cuisiner par exemple, mais que sa définition dépend des représentations et des négociations entre les acteurs, selon leurs besoins présents et en référence aux contextes plus larges des livres de recettes, de l'école, des activités professionnelles, etc.

Dans l'échange cuisine, l'offreuse prend la position d'enseignante, et dans d'autres échanges, les offreurs se réfèrent même plus clairement au contexte scolaire, qui semble offrir des outils pour gérer l'interaction et affronter les problèmes qui surgissent. Il se pourrait que confrontés à une situation de transmission de connaissances à laquelle ils ne sont pas familiers, les participants actualisent des représentations attachées au contexte scolaire dans le but de se positionner eux-mêmes par rapport aux autres et d'identifier les enjeux impliqués dans la situation.

Le fait que des points communs apparaissent au niveau des dynamiques relationnelles entre ce type de situation informelle et le cadre de l'école peut surprendre. Pourquoi les individus prennent-ils tellement de temps à montrer qu'ils savent qu'ils ne savent pas? Pourquoi co-construisent-ils des relations qui étonnent par leur nature asymétrique? Est-ce parce que dans une situation inconnue, qui peut déranger à certains égards, il est nécessaire de se

rattacher à des schèmes de relations familiaires? Ou/et est-ce nécessaire pour qu'une transmission de connaissances prenne place?

Bibliographie

- Dreier, O. (1993). Re-searching psychotherapeutic practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds). *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 104-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossen, M. (1988). *La construction de l'intersubjectivité en situation de test*. Cousset: DelVal.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1996). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang.
- Lave, J. & Chaiklin, S. (Eds) (1993). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muller, N. (1994). La transmission du savoir dans le Réseau d'échanges de savoirs de Strasbourg. *Dossier de Psychologie*, 44 (Université de Neuchâtel, Suisse).
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (à paraître). "Negotiating identities and meanings in construction of knowledge. Analysis of interactions in a specific context, a "Network of exchange of knowledge"". In J. Bliss, P. Light & R. Säljö (Eds). *Learning sites: social and technological contexts for learning*, European Science Foundation.
- Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître*. Cousset: Delval.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication (pp. 19-44). In A.H. Wold (Ed). *The dialogical alternative. Towards theories of language and minds*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1993). Solving everyday problems in the formal setting: an empirical study of the school as context for thought. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.). *Understanding Practice. Perspectives on activity and context* (pp.327-342). Cambridge: Cambridge University Press.

RAPPORT D'ACTIVITÉ DU SÉMINAIRE DE PSYCHOLOGIE

octobre 1996 - septembre 1998

I. Membres du Séminaire de Psychologie (pendant une partie ou la totalité de cette période)

Enseignement universitaire et recherche:

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeur ordinaire ; Vittoria Cesari Lusso, maître assistante* ; Nathalie Muller, assistante* ; Tania Zittoun, assistante* ; Pascale Marro Clément, chargée de cours et assistante de recherche ; Jean-François Perret, chargé de cours ; Luc-Olivier Pochon, chercheur associé*.

Secrétariat :

Janine Gremaud* ; Sandra Geiser* ; Andreas Döring (temporaire) ; Véronique Lüginbühl (temporaire).

II. Enseignements au sein de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines

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

- Licence en lettres et sciences humaines avec la psychologie comme branche principale, secondaire ou complémentaire;
- Licences en droit et sciences économiques et sociales (branche à option)
- Certificat d'études supérieures en psychologie (préparé dans certains cas comme post-grade 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 fort taux de demandes.

1. Le cours de *psychologie générale et sociale* a été assuré pendant cette période conjointement par Anne-Nelly Perret-Clermont en 1996-97 sur le thème "Approches de l'étude du développement", et par Pascale Marro Clément sur le thème de "Connaissance et conversation". En 1997-98 le thème traité par Anne-Nelly Perret-Clermont a été "Pensée, formation et identité", et celui de Pascale Marro Clément "Pratiques sociales et processus psycho-sociaux".

2. Le cours de *psychologie de l'intersubjectivité* a été assuré par Vittoria Cesari Lusso sur les thèmes "Communication, subjectivité et intersubjectivité en situation pluriculturelle" (1996-97) et "Processus et négociations identitaires" (1997-98). Cet enseignement a pu bénéficier de la présence d'invités :

- Alain Brossard, de l'Université de Neuchâtel, sur le thème "Psychologie du regard", (28 novembre 1996)
- Mourtala Mboup Touré, de l'Université de Genève, sur le thème "Conduites économiques et stratégies identitaires des Sénégalais émigrés et leurs conséquences sur les relations familiales et sociales au pays d'origine", (15 mai 1997)
- Tania Zittoun, pour deux exposés: "Les jeux de l'identité culturelle, pour soi, dans le groupe et face à l'altérité. Une étude de cas: l'école Juive de Rome", (12 mars 1998) et "Comment un jésuite aide-t-il un douala fan du NET ?" (14 mai 1998).

* à temps partiel

3. Le *séminaire de recherche* a été consacré à l'étude de la "Psychologie de l'apprentissage dans les situations de formation ouvertes et à distance en 1997 et à l'étude de la "Psychologie des processus de formation et nouvelles technologies de la communication" (1998). Il a été assuré par Jean-François Perret, en collaboration avec L. O. Pochon et A.N. Perret-Clermont.

4. Le *colloque de recherche* a bénéficié de la présence de :

- Guida de Abreu, University of Lutton, Grande-Bretagne "Learning in and out of school: two views on situated learning"; (le 28 novembre 1996)
- Maria Luisa Schubauer-Leoni, professeur à l'Université de Genève "Interactions socia-les et didactique des mathématiques: recherches";
- Claude Kaiser, chercheur au Centre de recherches psychopédagogiques du Département de l'Instruction Publique de Genève « Analyse de l'enquête auprès des élèves de l'École Technique »
- Anita van Loon, Université de Tilburg "Intersubjectivité et surdité", travail réalisé au cours de son séjour Erasmus au Séminaire de Psychologie.
- Eric de Rosny, Cameroun pour un exposé « D'où viennent les enfants ? » répondant à un certain nombre de questions relatives aux entretiens thérapeutiques et à sa double affiliation culturelle de jésuite et de n'ganga.

III. Autres enseignements au sein de l'Université de Neuchâtel

Introduction à la psychologie de la religion: "La genèse de la personne", pendant le semestre d'été 1997, et "Identité, altérité et parole", pendant le semestre d'été 1998 cours donnés par Anne-Nelly Perret-Clermont, à la Faculté de Théologie, au titre de suppléante.

"Psychologie de la relation", cours donné par Anne-Nelly Perret-Clermont dans le cadre du Cours pour la Formation des Orthophonistes.

IV. Autres enseignements universitaires

Quatre heures de cours ont été données par Anne-Nelly Perret-Clermont dans le cadre du 3e cycle romand de psychologie sociale et du Diplôme européen d'études avancées en psychologie sociale. Organisateur principal: Gabriel Mugny, Université de Genève, 7-11 avril 1997.

V. Axes de recherche

1) Nouvelles technologies de l'information et enseignement

Le Séminaire de Psychologie, dans le cadre de ses intérêts pour l'étude psychosociale des processus de transmission des 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 de Pédagogie pour la Formation professionnelle (Lugano), l'Université de Genève, l'Université de Bologne, les Laboratoires associés de recherche sur l'industrie de la connaissance (LARIC) basé au Centre National d'Enseignement à distance (Poitiers), BIP Info SA (Cortaillod) et l'European Knowledge Media Association qui délivre le prix « European Academic Software Award ».

Avec le soutien du FNRS (dans le cadre du PNR 33), il a mené à terme un certain nombre d'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 ce secteur. Avec M. R. Bachmann (Directeur de l'École Technique de Sainte-Croix) et L.O. Pochon (IRDp et CPLN), cette recherche s'est interrogée notamment sur la

manière dont les nouvelles technologies prennent place dans les lieux de formation, et les modifications qu'elles peuvent imprimer tant aux relations humaines, aux modes d'apprentissage, qu'à la manière de penser ou à l'identité personnelle des élèves et des enseignants.

Avec le soutien du FNRS (dans le cadre du Programme Prioritaire "Demain la Suisse", projet n° 5004-47956), le Séminaire de Psychologie poursuit ces recherches sur le thème "Psychosocial Process of Learning within Distance Education", avec A.-N. Perret-Clermont, J.-F. Perret et L. O. Pochon, (requérants) et P. Marro Clément, collaboratrice scientifique. L'objectif de ce projet est d'étudier, dans le contexte d'un programme de formation à distance touchant la vallée de Poschiavo (et les vallées environnantes), l'impact des nouvelles technologies de la communication et de l'information sur les processus d'apprentissage d'un point de vue psychologique et sociopsychologique, avec une attention particulière aux expériences et stratégies des apprenants. Cette recherche se fait en collaboration avec Dieter Schürch, directeur de l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle de Lugano et Daniel Peraya du TECFA de l'Université de Genève.

Suite à une demande de collaboration de Jean-Marie Leclerc, directeur du Centre Electronique de Gestion de Neuchâtel, le Séminaire de Psychologie effectue, sous la direction de Pascale Marro Clément, une étude pilote ayant pour but d'analyser les conséquences psychosociales de l'instauration de postes de travail à distance pour des personnes souffrant de handicaps divers. Centrée essentiellement sur les différents acteurs du futur système, son objectif est de mettre en évidence quelques éléments permettant au Centre Electronique de Gestion de Neuchâtel de mettre en oeuvre ce réseau de la manière la plus pertinente possible. La motivation première de la réunion de la démarche du Centre Electronique de Gestion de Neuchâtel avec celle de l'Université de Neuchâtel est de dégager les éléments psychosociaux sous-jacents au télétravail afin de mettre en lumière les variables pertinentes dans la mise en place d'un réseau de télématiques.

2) Interactions sociocognitives

Les recherches, dans la continuité des travaux sur les processus sociocognitifs, portent ici 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. Pascale Marro Clément est en train de terminer une thèse, sous la direction du Prof. A.-N. Perret-Clermont et du Prof. A. Trognon sur le thème "L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolutions de problèmes". Pour ce travail Pascale Marro Clément a bénéficié d'une bourse de co-tutelle de la part de l'Office Fédéral de l'Education et de la Science.

3) Pluralité culturelle, apprentissage et processus identitaires

Les recherches menées dans ce domaine (notamment par V. Cesari Lusso dans le cadre de sa thèse soutenue le 1er avril 1996) se poursuivent en deux directions. La première concerne l'étude des processus et des stratégies identitaires mises en place par les jeunes issus de la migration, afin d'élargir l'analyse des cas étudiés au-delà de la perspective psychosociale principalement utilisée dans la première étude. Il s'agit d'approfondir les enjeux du développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent "pluriculturel", notamment à des moments donnés de son parcours de vie. La deuxième a pour objet la continuation de l'analyse de la littérature scientifique consacrée aux rapports intergroupes et aux modèles de développement qui aident à penser la complexité de l'articulation entre l'individu et ses milieux de vie, familial et socioculturel.

Dans ce domaine, V. Cesari Lusso collabore 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 contexte pluriculturel et celui de contribuer à la dissémination des expériences réalisées par les praticiens dans ce domaine (voir la note à ce sujet, page 59 de ce Cahier).

Nathalie Muller a bénéficié d'une bourse du Fonds National de la Recherche Scientifique pour poursuivre son étude des processus psychosociaux en jeu dans des situations informelles de transmission des connaissances. Ce projet lui a permis de passer 3 mois aux Universités de Linköping et de Göteborg (Suède) dans le laboratoire du professeur Roger Säljö et 7 mois à Madagascar, dans un projet de recherche mis en place par "Intercooperation - Schweizerische Organisation für Entwicklung und Zusammenarbeit", Berne.

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

Tant les recherches sur les processus d'apprentissage face aux nouvelles technologies que celles liées aux migrants ont permis d'approcher des groupes de jeunes en fin d'adolescence. Il est alors apparu que peu de connaissances étaient disponibles pour saisir les spécificités et les enjeux de cette tranche d'âge liée à la "transition" vers la vie "adulte". La population de "jeunes adultes" est alors devenue objet de considération en soi, et une problématique articulée autour d'interrogations spécifiques s'est développée: quels sont les enjeux psychologiques de cette période? Quelles sont les compétences utiles à cette transition ? Comment les développe-t-on, où, avec qui ?

A l'invitation de la Fondation Johann Jacobs, un colloque intitulé "Joining Society: Social Interactions and Learning in Adolescence and Youth", organisé par A.-N. Perret-Clermont avec la collaboration de Tania Zittoun, Clotilde Pontecorvo (Rome) et Laurence Resnick (Pittsburgh), du 6 au 8 novembre 1997 à Marbach, a permis d'approfondir la problématique et donnera lieu à un ouvrage qui sera publié par Cambridge University Press.

Enfin, c'est dans le cadre de cette thématique que Tania Zittoun prépare une thèse de doctorat intitulée "Construction de sens et connaissances chez les jeunes adultes".

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 sont particulièrement développés : premièrement, celui de l'analyse de la littérature scientifique permettant de mieux comprendre les enjeux psychosociaux de l'apprentissage à l'âge adulte, ainsi que le rôle médiateur de l'enseignant dans le processus "d'intégration" des savoirs et savoir-faire transmis dans la formation ou acquis par ailleurs ; deuxièmement, celui d'un retour réflexif sur les pratiques de formation des membres mêmes du Séminaire de Psychologie (activités d'enseignement, encadrement scientifique de travaux individuels, dans le cadre du Certificat de formation permanente, des Modules de formation continue, de la Licence en lettres et sciences humaines, mandats divers extérieurs à l'Université) ; troisièmement, l'axe de l'analyse des enjeux psychopédagogiques de l'introduction de nouvelles technologies dans l'enseignement en présence ou à distance.

6) Épistémologie et méthodologie de l'entretien de recherche

Les questions épistémologiques, les enjeux psychosociaux et les techniques de mise en pratique sont régulièrement discutées dans les travaux de recherche en cours. Cet intérêt a

amené V. Cesari Lusso, dans le courant de l'année 1996-97, à suivre deux stages de formation à l'entretien d'explicitation de l'action, dirigés par le professeur Pierre Vermersch, chargé de recherche au CNRS à Paris.

VI. Conférences et communications à des congrès

- Brossard, A. (1996). *Discours oraux/discours écrits: quelles relations au visuel?*. Communication présentée dans le cadre du "Quatrième colloque d'orthophonie-logopédie: discours oraux/ discours écrits: quelles relations?", Université de Neuchâtel, 3-4 octobre 1996.
- Cesari-Lusso, V. (1966). *Formazione dell'identità nei contesti migratori*. Comites Berne et Jura, Centro familiare de Berna, Ufficio federale della sanità pubblica, Berne, 20 octobre 1996.
- Cesari-Lusso, V. (1997). *L'entretien de recherche: problèmes et épistémologiques, notamment dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration*. Communication présentée dans le cadre du Séminaire Romand de 3ème cycle en Sciences de l'Éducation organisé par les Universités de Genève, Fribourg, Neuchâtel, 3-7 mars 1997.
- Cesari-Lusso, V. (1997). *Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes "italo-suisses"*. Communication présentée dans le cadre du Diplôme d'Études Supérieures en Psychologie sociale & du Diplôme Européen d'Études Avancées en Psychologie Sociale, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève, 11 avril 1997.
- Cesari-Lusso, V. (1997). *Le diversità culturali nella relazione educativa*. Deux conférences dans le cadre du cours de Formation pour assistants de pratique. Organisateur : Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle, Lugano. La première conférence a eu lieu à Lugano, le 10 janvier 1997.
- La deuxième conférence a eu lieu le 25 avril 1997, sous forme de vidéo conférence, Université de Neuchâtel (lieu d'émission), Lugano (lieu de réception).
- Cesari-Lusso, V. (1997). *Jeunes immigré(e)s: quelles identités, quelles perspectives?*. Exposé donné dans le cadre de la journée d'information et de formation organisée par l'Association Romande "Femmes immigrées et santé", Lausanne, 24 mai 1997.
- Cesari Lusso, V. (1997). *Multiculturalité et développement psychologique*. Communication présentée au symposium " Dynamiques identitaires des jeunes migrants, parcours scolaire et processus de socialisation ", Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education, Fribourg, 16 octobre 1997.
- Cesari Lusso, V. (1998). *Challenges and resources in developmental processes of second generation Italian immigrants in Switzerland*. Communication affichée au XVth Biennal International Society for the Study of Behavioral Development Meeting, Berne, 1-4 juillet 1998.
- Cesari Lusso, V. (1998). *Communication: Ascanio 2000: défis et ressources psychosociales dans les expériences de jeunes migrants bien intégrés*. Quatrième colloque transfrontalier CLUSE 1998, Neuchâtel, 10-11 septembre 1998.
- Cesari Lusso, V. (1998). Participation à la Table ronde *Femmes Migrantes: à la rencontre du semblable et du différent* organisée par Le Centre Femmes-Appartenances et le Club Soroptimist International, Lausanne, 12 septembre 1998.
- Cesari Lusso, V. (1998). *Rapporto teoria e pratica nell'educazione degli adulti: un assioma da rivisitare?* Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education et Forum en matière de questions sociales de l'Université et de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Zurich, Zurich, 26-26 septembre 1998.
- Grossen, M., Perret-Clermont, A.-N., Marro Clément, P. (1997). *A reproduction of institutionalised teaching practices or a personal appropriation*", Communication dans le cadre du symposium "Studing social interaction. Ways of thinking or ways of method discussion", VII European Conference for Research on Learning and Instruction, Athènes, 26-30 août 1997.
- Marro Clément, P. Perret-Clermont, A.-N. Grossen, M. Trognon, A. (1997). *The Peer as Teacher or Interlocutor: an Experimental and Interlocutory Analysis*. Communication au symposium : "Social Interaction and Cognitive Development.", VIIIth European Conference on Developmental Psychology, Rennes, (France) 3-7 septembre 1997.

- Marro Clément, P. (1997). *Processus interactifs et développement cognitif*. Journées doctorales du LARIC, Poitiers, 7-9 juillet, 1997.
- Marro Clément, P. (1997). *Processus interlocutoires dans la construction d'une compétence chez l'enfant*. Présentation à la Table Ronde du 3ème cours intensif du D.E.E.A.P.S, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, 11 avril, 1997.
- Marro Clément, P. (1997). *Norme et pathologie du langage* (En collaboration avec Grossen, M.), Université de Neuchâtel, Formation Continue "Orthophonie": Apports théoriques récents dans quelques disciplines de référence, 30 mai 1997.
- Marro Clément, P. (1997). *Two children, a technical problem. A solution: interlocutory analysis of a co-constructed reasoning*. Communication au Scientific Meeting. Organisé par le Laboratoire de Psychologie de l'Interaction de l'Université de Nancy 2 et le Centre d'Epistémélogie Appliquée, Département de Philosophie, CNRS/Polytechnique, Paris, 11 et 12 décembre, 1997.
- Marro Clément, P. (1998). *Qui est Jean Piaget ?* Exposé dans le cadre des Journées du Lycée Jean Piaget, le 11 mai 1998 à Neuchâtel.
- Muller, N. (1996). *Negotiating identities and meanings in the construction of knowledge*. Analysis of interactions in the specific context of a 'Knowledge Exchange Network' (discussion autour du texte), workshop of the European Science Foundation (Taskforce IV), Hengelhoeft, Belgique, 9-13 octobre 1996.
- Muller, N. (1997). Participation aux Journées "Final Conference of the Research Programme 'Learning in Humans and Machines' in Mannheim/Heidelberg dans le cadre de la Fondation Européenne pour la Science 9-10-11 octobre 1997.
- Muller, N. (1997). *Transmission of knowledge: meaning, context and identity. Presentation of a research project in Madagascar*. "Socio-cultural studies". Université de Göteborg, décembre 1997.
- Muller, N., Perret-Clermont, A.-N. (1997). *Negotiating identities and meanings in the construction of knowledge. Analysis of interactions in the specific context of a 'Knowledge Exchange Network'*. European Conference for Research on Learning and Instruction, Athènes, 26-30 août 1997.
- Perret, J.-F. (1997). *Distance education systems and representations of learning process*. Communication par poster dans le cadre du 18th International Conference on Distance Education World Conference "The New Learning Environment: a global perspective", The Pennsylvania State University, 2-6 juin 1997.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. (1996). *Observations d'interactions sociocognitives entre apprenants autour d'un logiciel de fabrication assistée par ordinateur dans une école technique*. Vidéoconférence, Université de Neuchâtel (lieu d'émission), Lugano (lieu de réception), organisateur: Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (Lugano) & Progetto Poschiavo, 22 novembre 1996.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. (1997). *L'utilizzo della telematica nella didattica*. Communication dans le cadre de la table ronde organisée par la Provincia Sondrio Multimedia, Sondrio (Italie), 14 mars 1997.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. (1998). *Apprendre un métier technique aujourd'hui*. Atelier animé lors des 3èmes Journées Suisses de la Formation Professionnelle et Programme National de Recherche du FNRS N°33, 19-21 mars, à Beaulieu, Lausanne.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N., (1998). *Sociocognitive interactions in the workshop of a technical college*. Communication affichée au XVth Congress of the International Society for the Study of Behavioral Development, Berne, du 1 au 4 juillet 1998.
- Perret, J.-F.. Perret-Clermont, A.-N. (1998) *Sich in einer technischen Fachschule für die vollautomatische Fabrikation ausbilden*. « Formation et travail / Arbeit und Bildung », Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education et Forum en matières de questions sociales de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Zurich, 24-26 septembre 1998, Zurich.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *Let's ask Vygotsky to help us understand Piaget*. Conférence plénière lors du Centenaire Vygotsky organisé par l'Institut de Psychologie de l'Académie de l'Education de Russie, Moscou, le 21-23 octobre 1996.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *Jean Piaget et l'étude de la formation de la pensée scientifique*. Exposé au Rotary Club de Neuchâtel, 12 novembre 1996.

- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *Les interactions sociocognitives du jeune Piaget*. Conférence inaugurale du Congrès International commémoratif du Centenaire de la naissance de Jean Piaget, organisé par l'Institut Piaget du Portugal, Lisbonne, 19 novembre 1996
- Perret-Clermont, A.-N. (1997). *Les enfants de 8 à 12 ans aujourd'hui*. Exposé au Centre Oecuménique de Catéchèse, Neuchâtel, 12 janvier 1997.
- Perret-Clermont, A.-N. (1997). *Nouvelles technologies de la communication et enseignement*. Neuchâtel (lieu d'émission), Poschiavo (lieu de réception), vidéoconférence organisée par le Groupe de travail des assistants sociaux du Canton des Grisons, 25 juin 1997.
- Perret-Clermont, A.-N. (1997). *Objets linguistiques/non linguistiques*. Participation à la table ronde organisée par Marinette Mattey (Neuchâtel) avec Christian Hudelot (Paris), dans le cadre du Colloque de recherche du Réseau Européen du Laboratoire sur l'Acquisition des Langues, Augst (Bâle), 16 septembre 1997.
- Perret-Clermont, A.-N. (1997). *Social Interactions in Learning and Development*. Conférence plénière au 10ème Congrès Yougoslave de Psychologie, Petrovac, 30 septembre -3 octobre 1997.
- Perret-Clermont, A.-N. (1997) Participation à la table ronde *Theoretical-methodological cross-roads of contemporary psychology* présidée par Nada Ignjatovic Savic & Aleksander Kostic, Faculté de Philosophie de l'Université de Belgrade, 10ème Congrès Yougoslave de Psychologie, Petrovac, 30 septembre - 3 octobre 1997.
- Perret-Clermont, A.-N. (1998). Communication à la table ronde *Changements sociaux, changements du système d'enseignement* du Colloque « Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement » organisé par le Service de la Recherche en Education du Département de l'Instruction Publique du Canton de Genève, Penthes (Genève), à l'occasion du départ à la retraite de Walo Hutmacher, 19-20 février 1998.
- Perret-Clermont, A.-N. (1998). *Lo spazio del pensiero: una ricerca condotta in una scuola tecnico-professionale*. Conférence et participation à la table ronde dans le cadre du Convegno Internazionale di Studi, Université de Salerne, Fisciano, 2 mars 1998.
- Perret-Clermont, A.-N. (1998). *L'observation et l'évaluation des situations de formation*. Conférence plénière lors des 3èmes Journées Suisses de la Formation Professionnelle et Programme National de Recherche du FNRS N°33, 19-21 mars, Beaulieu, Lausanne.
- Perret-Clermont, A.-N. (1998). *Faire ou penser? Perspectives psychosociales sur l'appropriation d'une cellule d'usinage automatisée par une école technique*. Conférence donnée à l'Université de Paris-X Nanterre, le 9 avril 1998.
- Perret-Clermont, A.-N. (1998). *Qui est Jean Piaget ?* Exposé dans le cadre des Journées du Lycée Jean Piaget, le 11 mai 1998 à Neuchâtel.
- Perret-Clermont, A.-N. (1998) Colloque organisé avec P. Marro Clément et le soutien de l'Office Fédéral de l'Education et de la Science dans le cadre des Programmes Erasmus/Socrates « *Educational Settings facing New Technologies of Information and Communication : Psychological and Sociopsychological Approches* » et communication sur le thème « *Dispositifs de formation dans l'enseignement technique* », 19 et 20 juin 1998, Chaumont (Neuchâtel)
- Perret-Clermont, A.-N. (1998). Discutante de la table ronde *Human Agency in Cultural-Historical Approches: Problems and Perspectives*. Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, Université de Aarhus, Danemark, du 7 au 11 juin 1998.
- Perret-Clermont, A.-N. (1998). *Sociocognitive interactions in learning a computer manufacturing system*. Conférence donnée dans le cadre du Séminaire de 3ème cycle "Groups and Teams: Contrasting social and organizational Psychology perspectives. Münchenwiler, 1-4 septembre 1998.
- Perret-Clermont, A.-N., Cesari-Lusso, V. (1997). *Learning environment for continuous education of executive staff of social, and educational services*. Présentation dans le cadre de la 18th International Conference on Distance Education "The New Learning Environment: a global perspective", The Pennsylvania State University, 2-6 juin 1997.
- Perret-Clermont, A.-N. en « duo » avec Hainard, F. (1998). *L'identité et les enjeux dans les relations intercommunautaires*. Conférence au Club 44 dans le cadre de "Salut l'étranger!", 8 septembre 1998, La Chaux-de-Fonds.

- Perret-Clermont, A.-N., Muller, N., Zittoun T., Perret, J.-F. (1997). *Interactions sociales expert-novice et espace de pensée*. Exposé dans le cadre du 3ème cours intensif du Diplôme Européen d'Etudes Avancées en Psychologie Sociale, Université de Genève, 11 avril 1997.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. (1996). *Interactions sociocognitives et savoir-faire techniques: Quels modèles d'apprentissage? Une étude de cas dans l'enseignement technique*" présentation à l'atelier "Pratiques de formation et conceptions de l'apprentissage", dans le cadre du Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education, 3-5 octobre 1996, St Gall.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. (1998). *Apprendre un métier technique aujourd'hui. Réalités sociocognitives d'élèves de 16 à 25 ans dans une école technique de l'Arc jurassien suisse*. Conférence donnée à l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle du Conservatoire National des Arts et Métiers, 13 mars 1998, Paris.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. (1998). *Space, context and frames for development ? A case study of 15-25 years old students of a technical school in Switzerland*. Conférence plénière à la "Developmental Psychology Section. Annual Conference", à l'invitation de la British Psycholo-gical Society, Lancaster University, 12 septembre 1998.
- Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., Kaiser, C. (1998). *Learning, motivation and identity in a technical college confronted with the arrival of new technologies*. Communication au symposium "Activity and Education" Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, Université de Aarhus, Danemark, du 7 au 11 juin 1998.
- Schürch, D., Perret-Clermont, A.-N. (1997) *Distance education, an opportunity for the development of the cultural and the linguistic minorities*. Communication dans le cadre du 18th International Conference on Distance Education World Conference "The New Learning Environment: a global perspective", The Pennsylvania State University, 2-6 juin 1997.
- Van Loon, A., Perret-Clermont, A.-N., Marro Clément, P., Perret, J.F. (1998). *Intersubjectivity and deafness: An observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation*. Communication affichée au XVth Congress of the Internationnal Society for the Study of Behavioral Development, Berne, du 1 au 4 juillet 1998.
- Zittoun, T. (1997). *Construction of the person through the work of learning*. Discussion de la présentation de S.B. Heath, "Risks Roles and Rules", dans le cadre du Colloque de la Fondation Jacobs intitulé "Joining Society : Social Interactions and Learning in Adolescence and Youth" : Marbach Castle, 6-8 Novembre 1997.
- Zittoun, T. (1998). *Individus et groupes: quelle articulation ?* Enjeux et stratégies: le cas de l'école juive de Rome. Exposé dans le cadre du Module de formation permanente. "Développement individuel et relations sociales dans les contextes pluriculturels". Centre de Formation et de Recherche appliquée en Psychologie et Sciences de l'Education, Université de Neuchâtel, 30 janvier 1998.
- Zittoun, T. (1998). *Qui est Jean Piaget: le pédagogue* . Exposé dans le cadre des Journées du Lycée Jean Piaget, le 11 mai 1998 à Neuchâtel.
- Zittoun, T. (1998) *Identité religieuse - l'identité juive. Exemple: les enfants d'une école juive à Rome*. Exposé dans le cadre du Cours de Psychologie de la religion, Faculté de Théologie, Université de Neuchâtel, mai 1998.
- Zittoun, T., Cesari Lusso V. (1998). *Specific Sorts of Knowledge and Dealing with Identity-Related Challenges*. Communication affichée au XVth Congress of the International Society for the Study of Behavioral Development, Berne, 1-4 juillet 1998.

VII. Publications des collaborateurs et étudiants du Séminaire de Psychologie

A/ Publications internes à l'Université

- Bourquard, E. (1998). Prof-Expert : une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois (CPLN). *Dossiers de Psychologie*, n° 53, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Damia, C. (1998). Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. *Dossiers de Psychologie*, n° 50, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

- Golay Schilter, D., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., De Guglielmo, F., Chavey, F. (1997). Aux prises avec l'informatique industrielle: collaboration et démarches de travail chez les élèves techniciens. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 7, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Golay Schilter, D., Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N., Chavey, J.P. (1997). Sociocognitive interactions in a computerised industrial task: are they productive for learning. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 12bis, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Golay Schilter, D., Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N., De Guglielmo, F., Chavay, J.P. (1977). Interactions sociocognitives dans une tâche d'informatique industrielle: quelle en est l'efficience?. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 12, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Holzer-Corfu, A.-M. (1998). Analyse psychosociale d'une consultation astrologique. *Dossiers de Psychologie*, n° 52, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. (en cours de publ.). Choisir et prendre en charge sa formation. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 16, 1-9, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F., Golay Schilter, D. (1997). Apprendre un métier technique aujourd'hui: représentations des apprenants. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 10, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Oppizzi, L., (1997). Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. *Dossiers de Psychologie*, no 49, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Perret, J.-F. (1997). Aperçu des travaux du séminaire de recherche: interactions sociales et acquisition de savoir-faire techniques. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 14, 1-9, Neuchâtel: Séminaire de Psychologie.
- Perret, J.-F. (1997). Nouvelles technologies dans une École Technique: logique d'équipement et logique de formation, Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 6, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Perret, J.-F. (1997). Ressources bibliographiques. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 15, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N., Golay Schilter, D. (1997). Interactions entre maître et élèves en cours de travaux pratiques. Document de recherche du projet *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, n° 9, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Pochon, L.-O. (1997). ANASTAT. Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques. *Dossiers de Psychologie*, no 48, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie
- Zittoun, T. (1996). L'envie devant soi: étude monographique du secteur de préapprentissage du centre professionnel du littoral neuchâtelois. *Dossiers de Psychologie*, n° 46, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Zittoun, T., Perret-Clermont, A.-N., & Carugati, F. (1997). "Note sur la notion de conflit socio-cognitif", *Cahiers de Psychologie*, n° 33, mars 1997, 27-32, Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.

B/ Publications externes

- Barrelet, J.-M., Perret-Clermont, A.-N. (sous la dir.) (1996). *Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant*. Collection Territoires, Editions Payot, Lausanne.
- Barrelet, J.-M., Perret-Clermont, A.-N. (sous la dir.) (1996) *Jean Piaget. Apprentiz e Mestre*. (Traduction de "Piaget et Neuchâtel"), Lisbonne: Instituto Piaget.
- Cesari Lusso, V. (1997) *Quando la sfida viene chiamata integrazione. Percorsi di socializzazione e di personalizzazione di giovani italo-svizzeri* Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Cesari Lusso, V. (1998). *Quand l'"étranger" n'est pas un "étranger"*. In Salut l'étranger. Essais et réflexions d'actualité pour les 150 ans de la République, *L'Impartial*, mars 1998.
- Cesari Lusso, V., Perret-Clermont, A.-N. (1998). Acculturation. In J.-P. Fragnières & R. Girod (Eds). (1998). *Dictionnaire suisse de politique sociale*. (pp. 15-16). Lausanne: Edition Réalités Sociales.

- Dumont, M., Moss, E. (1996). Verbal discussions about social problem-solving between friends and non-friends. *European Journal of Psychology of Education*, II, (3), 343-360.
- Grossen, M., Liengme-Bessire, M.-J., Perret-Clermont, A.-N., (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives, In M. Grossen & B. Py *Pratiques sociales et médiations symboliques*, (pp. 221-247) Berne: Peter Lang.
- Grossen, M., Pochon, L.-O. (1997). Interactional perspectives on the use of the computer and on the technological development of a new tool : the case of word processing. In L.B. Resnick, R. Säljo, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds), *Discourse, tools and reasoning. Essays on situated cognition*. (pp. 265-287) Berlin, New York : Springer.
- Liengme Bessire, M.-J. (1997). On a trois ordinateurs dans la classe, nous ! Document de recherche, Institut Romand de Recherches Pédagogiques, Neuchâtel.
- Marro-Clément, P. (1998). Communiquer, parler, penser: cognition et langage: des liens indissociables, *Psychoscope*, 6 (19), 19-22.
- Muller, N. (1997). *La transmission de savoirs dans le cadre d'un Programme d'appui à la formation en gestion locale des ressources naturelles: trois scénarios*, (non publié. Disponible au Séminaire de Psychologie).
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel: IRDP, LEP.
- Perret, J.-F. (1996). Apprendre dans des nouveaux contextes de communication. In *Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance: un accès au savoir dans la société de l'information*, (pp. 79-84). Poitiers: Centre National d'Enseignement à distance.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. (1998). "Apprendre un métier technique aujourd'hui". *Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Education*, 1998, 26-31 et *Bulletin du Programme National de Recherche N° 33*, Efficacité de nos systèmes de formation, Fonds national suisse de la recherche scientifique.
- Perret, J.-F., Collaud, G. (1996). Technologies de l'information et communication du savoir. *Universitas Friburgensis*, 1, 19-21.
- Perret, J.-F., Collaud, G., Pasquier, J., & Monnard, J. (1998). Quelles fonctions pédagogiques la communication médiatisée par ordinateur peut-elle remplir ? *NTE*, Fribourg: Université de Fribourg, Document de recherche No 2.
- Perret-Clermont, A.-N. (1997). Revisiting young Jean Piaget in Neuchâtel among his partners in learning. In L. Smith. J. Dockrell, P. Tomlison (Eds) *Piaget, Vygotsky and beyond*, (pp. 91-120) Routledge, London & New York.
- Perret-Clermont, A.-N., Cesari Lusso, V. (1997) "Learning environment for continuous education of executive staff of social, and educational services". In *The New Learning Environment: a global perspective* (CD Rom), Editeur: The Pennsylvania State University USA.
- Pochon, L.O., Perret, J.-F. (1997). Analyse de quelques procédures de calcul mental en vue de leur simulation. Perspective didactique. In M. Baron, P. Mendelson & J.F. Nicaud (sous la dir. de), 5^e Journée de *Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateurs (EIAO)'97*. Paris: Hermès.
- Schubauer-Leoni, M.L., Perret-Clermont, A.-N., (1997). Social Interactions and Mathematic learning. In T. Nunes & P. Bryant (Eds), (1997). *Learning and teaching mathematics. An international perspective*. (pp. 265-283) Hove: Psychology Press Ltd.
- Zittoun, T. (1996). Non sono tutti fascisti. Immagini di se e degli altri nei ragazzi della scuola ebraica. La *Rassegna Mensile di Israel*. 62(3), 155-187.
- Zittoun, T. (1998). Piaget, J. De la Pédagogie. *Swiss Journal of Psychology*, 57, 3, 200.
- Zittoun, T., Cesari Lusso, V. (1998) Le petit d'homme et le monde étranger. *Petite enfance*, 66, 2/98, 15-18.
- Zittoun, T., Perret-Clermont, A.N, Carugati, F., (1997). Le développement social de l'intelligence. In H. Bloch et al. (sous la dir.), (1997), *Dictionnaire Fondamental de Psychologie* (pp. 649-650) Paris: Larousse, In Extenso, Tome 1.

VIII. Expertises externes

- V. Cesari Lusso a reçu un mandat d'expertise de l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale concernant le cours "Istruttori dei corsi di introduzione e dei docenti di lavoro" et a été invitée à participer au Groupe d'accompagnement. Lugano, septembre 1996 - juin 1997.
- P. Marro Clément exerce une activité de tutorat au CRED (Centre Romand d'Enseignement à Distance) pour le cours de "Communication dans les organisations"
- P. Marro Clément a effectué un mandat pour le Centre Electronique de Gestion de Neuchâtel (CEGN).
- A.-N. Perret-Clermont a participé comme expert au Séminaire d'Evaluation du Centre d'Enseignement à Distance de Brigue (ZUF) et du Centre Romand d'Enseignement à Distance de Sierre (CRED) organisé par l'Office Fédéral de l'Education et de la Science, 20 octobre 1997, Berne.
- T. Zittoun, A.-N. Perret-Clermont ont réalisé un document dans le cadre d'un mandat de l'Office Fédéral de la Statistique "Compétences-clés: fondations théoriques", relatif au projet "Définition et sélection de compétences" de l'OCDE, février 1998.

IX. Nominations

A.-N. PERRET-CLERMONT :

- Secrétaire du Conseil des Professeurs, membre du Décanat de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel (dès le 15 octobre 1997).
- Membre du Conseil de la Recherche du Fonds National de la Recherche Scientifique (Division I), Berne.
- Membre de la Commission administrative de la Fondation Marcel Benoist (depuis le 1.1.1997).
- Membre du Conseil de la Recherche en Education de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin, (depuis 1998).
- Membre du Conseil Suisse de la Recherche en Education (CORECHED).
- Membre du Conseil et du Comité scientifique du Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA), depuis sa constitution, le 21 août 1997.
- Membre du Conseil du Diplôme de formation continue en travail social organisé à l'Université de Neuchâtel par les Universités romandes et les Ecoles supérieures de travail social.
- Correspondante de la Fondation Suisse d'Études
- Membre de l'Executive Committee de l'International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT), (depuis juin 1998).
- Secrétaire de l'EKMA-CH (European Knowledge Media Association-Suisse). Co-organisatrice du concours européen EASA (European Academic Software Award).

V. CESARI LUSSO :

- Membre du Comité scientifique du Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA).

X. Jury de maîtrise

V. CESARI LUSSO :

- Jury de maîtrise de Mme Maria Isabel Machado Baptista, sur le thème : "L'intelligence: portraits socio-individuels. Entretiens auprès d'adolescents portugais scolarisés à Genève". Les autres membres du Jury étaient : Mme M.-L. Schubauer-Leoni, directrice de la maîtrise (Université de Genève), Mme C. Montandon (Université de Genève), Université de Genève, le 10 février 1998.

XI. Collation de doctorats honoris causa

Lors du Dies Academicus de 1996 qui célébrait le centenaire de Jean Piaget, né en 1896 à Neuchâtel et professeur dans cette Université de 1925 à 1929, deux doctorats honoris causa ont été remis par l'Université de Neuchâtel à des savants qui ont étroitement collaboré avec lui: Madame Bärbel Inhelder, professeur honoraire de l'Université de Genève et Monsieur Laurent Pauli, professeur honoraire de l'Université de Genève, ancien directeur du Gymnase Cantonal de Neuchâtel, ancien co-directeur (avec J. Piaget) de l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Genève

XII. Renouvellement et élargissement de la Convention entre l'Université de Genève et l'Université de Neuchâtel

Signée par les recteurs des deux Universités, cette convention permet d'une part, aux étudiants de la Licence genevoise en Sciences de l'Education de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève d'obtenir la reconnaissance des crédits qu'ils ont acquis s'ils s'inscrivent à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel, en Certificat de Formation Permanente ou en cursus de Licence en Lettres et Sciences Humaines avec la psychologie et les sciences de l'éducation comme branche A, B ou C.

D'autre part, cette convention prévoit que la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education de l'Université de Genève accorde des équivalences aux étudiants ayant débuté leurs études à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel et obtenu le Certificat de Formation Permanente ou les 2^{èmes} séries de psychologie et de sciences de l'éducation.

Enfin, cette convention prévoit l'examen des demandes de cas particuliers.

XIII. Autres collaborations scientifiques

A.-N. Perret-Clermont: Co-organisatrice avec G. Mugny, Université de Genève (organisateur principal) du 3e cycle romand de psychologie sociale et du Diplôme européen d'études avancées en psychologie sociale, Université de Genève, 7-11 avril 1997.

V. Cesari Lusso (et A.-N. Perret-Clermont): co-organisation avec P. Dasen, Université de Genève, et J.-L. Gürntner, Université de Fribourg du séminaire de 3e cycle sur "Quelles méthodes de recherche pour l'étude des identités culturelles", Glion sur Montreux, 3-7 mars 1998.

Participation au projet européen "European Academic Software Award" de l'European Knowledge Media Association, en collaboration avec M. Martin Lehmann, directeur de l'entreprise BIP-Info S.A., M. S. Jaccard, directeur de l'École d'ingénieurs du Locle, M. J. Méry de l'Office Fédéral de la Statistique et M. C. Ullrich, professeur d'informatique à l'Université de Bâle.

La collaboration avec l'Université de Bologne s'est intensifiée avec la poursuite de l'accord trilatéral qui y associe la section de langue italienne de l'Institut Suisse pour la Formation Professionnelle (Lugano).

Une série d'accord bilatéraux ont été établis avec des universités européennes afin de pouvoir maintenir notre participation (en dépit du précaire statut de la Suisse) au sein des deux réseaux anciennement dénommés « PIC-Erasmus »: celui du Diplôme d'Études avancées en Psychologie sociale, d'une part, celui de Psychologie de l'éducation, d'autre part.

V. Cesari Lusso a animé deux journées de formation sur le thème : " Il pubblico e l'ambiente socioculturale "dans le cadre du cours de Formation de formateurs d'adultes, à l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle, Lugano, 10-11 octobre 1997.

V. Cesari Lusso a organisé deux journées de formation pour tuteurs de formation à distance, sur les thèmes " Implicazioni psicopedagogiche del lavoro in gruppo e tecniche di gestione", 13 décembre 1997 et " Conflitti interpersonali: pericoli e/o risorse? ", 14 février 1998, à l'Ecole professionnelle de Poschiavo.

V. Cesari Lusso a participé au Gruppo di concetto et à la Commissione esterna del Corso di formazione di formatori di adulti del sectore professionale, Lugano, mai 1997-juin 1998.

V. Cesari Lusso est membre du groupe chargé du " monitoring scientifique " du projet AIMS (Adultes issus de la migration en Suisse), dans le cadre du PNR 39 Migrations et relations interculturelles. L'équipe de recherche est formée par C. Bolzman (Université de Genève et Institut d'Etudes Sociales de Genève), Rosita Fibbi (Université de Genève), Marie Vidal (Institut d'Etudes Sociales de Genève), et Rebekka Ehret.

A.-N. Perret-Clermont et V. Cesari Lusso ont participé à la mise sur pied et au Comité scientifique du Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA) qui a débuté en août 1998. Cette formation est organisée sous le patronage des conseillers d'État et ministres des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel et Fribourg et en collaboration avec les Universités de Genève, Fribourg et Neuchâtel.

V. Cesari Lusso et A.-N. Perret-Clermont ont organisé et dirigé, au sein du Centre de Formation et de Recherche Appliquée en Psychologie et Sciences de l'éducation, avec le soutien du Service de Formation Continue de l'Université de Neuchâtel, le module de formation continue "Développement individuel et relations sociales dans les contextes pluriculturels", et grâce au soutien des Mesures fédérales d'impulsion de la Confédération pour la formation continue. Le module a été organisé en cinq journées d'étude entre novembre 1997 et février 1998 et en séances d'encadrement individuel, en présence et à distance.

A.-N. Perret-Clermont et V. Cesari ont, pour le Séminaire de Psychologie, participé à l'organisation du Diplôme de formation continue en travail social, avec la participation de l'Institut de Sociologie et du Séminaire des Sciences de l'Education de l'Université de Neuchâtel, en collaboration avec les Université de Genève, Fribourg, l'Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, l'Institut d'études sociales de Genève et l'Ecole supérieure de travail social de Fribourg.

N. Muller, a séjourné durant six mois à Madagascar (Muller, 1997) dans le cadre de sa collaboration avec Intercoopération (Berne, Antananarivo).

T. Zittoun a collaboré comme expert extérieur au projet du bureau d'architectes ARP (Genève) pour la construction d'un Cycle d'Orientation, organisé par l'Etat de Genève, et qui a gagné le deuxième prix.

XIV. Visiteurs

Guida de Abreu, du Département de Psychologie de l'Université de Lutton (UK), au bénéfice d'une bourse de la Fondation Européenne pour la Science, a été l'hôte du Séminaire de Psychologie en automne 1996.

XV. Echanges Erasmus

Le Séminaire de Psychologie a accueilli cinq étudiants au bénéfice de bourses Erasmus/Socrates :

- Sébastien Clausse, Laboratoire de Psychologie de l'Interaction (Groupe de Recherche Sur les Communications), de l'Université de Nancy 2, dirigé par le Prof. A. Trognon, janvier - mars 1997.
- Anita Van Loon, de l'Université de Tilburg, sous la direction du Prof. J. Rijksman, avril - septembre 1997.
- Sophie Lambolez, Laboratoire de Psychologie de l'Interaction (Groupe de Recherche Sur les Communications), de l'Université de Nancy 2, dirigé par le Prof. A. Trognon, janvier - mars 1998.
- Ivan Esposito, Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Salerne, sous la direction des Prof. A. Iannaccone et P. Boggi-Cavallo, octobre 1997 - janvier 1998.
- Elvis Mazzoni, de l'Université de Bologne, sous la direction du Prof. F. Carugati, mars - juin 1998.

Nicolas Schmidt et Nicolas Yazgi ont participé au Cours intensif organisé par l'Université de Grenoble dans le cadre du Diplôme Européen d'études Avancées en Psychologie Sociale, 20-24 avril 1998.

Le Séminaire de Psychologie a accueilli le Prof. J.P. Deconchy, Université de Paris X-Nanterre, qui a donné deux cours: "Recherches actuelles sur les croyances" et "Résignation cognitive et croyance", 30-31 mars 1998.

A.-N. Perret-Clermont a participé à la réunion de coordination du "PIC" Psychologie de l'Education, avec les Professeurs A. Trognon (Université de Nancy 2), A. Iannaccone (Université de Salerne).

V. Cesari a participé à la réunion du Comité Scientifique du Diplôme Européen d'Etudes Avancées en Psychologie Sociale, Grenoble, le 25 avril 1997.

Le Séminaire de Psychologie a organisé et réalisé la rencontre "Approches psychologiques et psychosociales des dispositifs de formation à l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication", 19-20 juin 1998 (voir information au point XVI).

Pour l'organisation de toutes ces activités et les très nombreuses démarches administratives qu'elles nécessitent, le Séminaire de Psychologie est très reconnaissant à Mme A. Bourrit, de l'Euroguichet, qui a apporté son soutien efficace et constant.

XVI. Organisation de Congrès et Colloques

- **Colloque "Approches psychologiques et psychosociales des dispositifs de formation à l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication".**

Avec le soutien de l'Office Fédéral de l'Education et de la Science (dans le cadre des programmes Erasmus / Socrates / PIC Psychologie de l'éducation), les 19 et 20 juin 1998, le

Séminaire de Psychologie a organisé ce colloque. Cette rencontre a réuni une vingtaine de chercheurs (professeurs et doctorants). Elle a permis de mettre en commun les résultats des travaux récents dans le domaine de l'impact des nouvelles technologies sur divers dispositifs de formation (en présentiel ou à distance): lieux scolaires traditionnels, enseignements universitaires, formations professionnelles et formations d'adultes; d'établir (ou de renforcer) des projets de collaboration, ainsi que de définir de nouvelles pistes de recherche dans ce domaine. Les chercheurs ont eu également l'occasion de planifier les futurs échanges des étudiants, assistants et professeurs faisant partie de ce programme européen. Le colloque comprenait les exposés suivants:

Paul Light, Vivienne Light et Emma Nesbitt (Bournemouth University et Southampton University): Networked resources for communication in support of campus-based university education: initial case studies of who uses them and why.

Jean-François Perret (Centre Nouvelles Technologies et Enseignement, Université de Fribourg): Nouvelles technologies et contexte universitaire.

Felice Carugati (Dipartimento Scienze Educazione, Università di Bologna): "Computer science" et formation des enseignants: à la quête d'une approche psycho-sociale. Premiers résultats d'une activité d'un centre de recherche.

John B. Rijksman (Tilburg University): La maîtrise du travail, aspects psycho-sociaux.

Maria-Luisa Schubauer-Leoni (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève): Un dispositif de formation à la recherche sur les interactions didactiques: quelques caractéristiques et effets.

Anne-Nelly Perret-Clermont: Dispositifs de formation dans l'enseignement technique.

Alain Trognon (Laboratoire de Psychologie de l'Interaction (GRC), Université de Nancy 2): Impact des technologies de communication et de traitement de l'information sur le groupe en tant que système de production et d'appropriation des connaissances.

Antonio Iannaccone (Dipartimento Scienze Educazione, Università di Salerno): Nouvelles technologies: contexte psycho-social d'utilisation et logique d'usage en fonction de l'expertise et des connaissances des utilisateurs.

Vittoria Cesari Lusso : Les rôles de formateur et formé: façons de les penser et façons de les pratiquer (analyse à partir d'expériences sur le terrain).

- **Congrès : "L'entrée dans la société: interactions sociales et apprentissages chez les adolescents et les jeunes".**

La Fondation Johann Jacobs organise chaque année un congrès rassemblant des spécialistes du monde entier sur la question de la formation et de l'insertion des adolescents et jeunes adultes. Pour 1997, elle en a confié la charge à Anne-Nelly Perret-Clermont qui conviait cette conférence sous le titre "Joining Society: social interactions and learning in adolescence and youth" (L'entrée dans la société: interactions sociales et processus d'apprentissage chez les adolescents et les jeunes adultes), au Château de Marbach (Allemagne) du 6 au 9 novembre 1997. La qualité du soutien et de l'accueil de la Fondation Johann Jacobs ont été fort appréciés par tous les participants et ont permis des journées de travail d'une grande qualité.

Le comité scientifique comprenait en outre : Clotilde Pontecorvo (Université de Rome, Italie), Lauren Resnick (Université de Pittsburgh, USA), Tania Zittoun (Université de Neuchâtel).

Les membres de la direction de la Fondation Johann Jacobs : M. Klaus J. Jacobs (Président), Dr. Christian Jacobs, Prof. Dr. Heinrich Ursprung (vice-président), Dr. Laura Hess (Purdue University, USA), Mme Judith Kressig, (assistante administrative) et M. Théo E. Brenner, (directeur général) , ainsi que les membres du Conseil de la Fondation Johann Jacobs : Prof. Dr. Paul B. Baltes (Université de Berlin), Prof. Dr. Pierre B. Ducrey (Université de Lausanne), Dr. David A. Hamburg (President Emeritus, Carnegie Corporation, New York), ont participé à la rencontre contribuant, tout au long de son déroulement, par leur présence et leurs interventions, à son succès. Dr. Carol Copple, journaliste scientifique spécialiste de la petite enfance, en a établi le rapport.

Les conférenciers et discutants invités étaient: Roger Säljö (Suède), David Middleton (Grande-Bretagne), Jonatan Tudge (USA), Annie Fouquet (France), Paul Ryan (UK), Dragan Popadic (Yougoslavie), S.B. Heath (USA), Laurence Roulleau-Berger (France), Karsten Hundeide (Norvège), Yolanda Gampel (Israël), Alain Coulon (France), Felice Carugati (Italie) et John Rijsman (Hollande).

Une quarantaine de scientifiques, de diverses disciplines, ont également été invités: sociologie, anthropologie, économie, psychologie, sciences de l'éducation, provenant de plus de quatorze pays: Japon, Afrique du Sud, États-Unis, Canada, Israël, Russie, Yougoslavie et des quatre coins de l'Europe. La rencontre avait pour but d'approfondir la compréhension des interrelations entre d'une part l'apprentissage, la cognition, la socialisation des jeunes adultes, et d'autre part les opportunités offertes par le contexte social, autant au niveau économique, politique, idéologique, qu'au niveau des spécificités des ressources locales - mouvements associatifs, école, lieux de travail et de loisirs. Ceci a notamment été effectué à travers l'examen des questions suivantes:

- Comment la transmission de connaissances et l'émergence d'interactions propices à l'apprentissage sont-elles possibles, ou non, dans des cadres institutionnels comme l'école, la famille, le lieu de travail ou les mouvements de jeunesse ?
- Comment les adolescents et les jeunes adultes sont-ils socialement et professionnellement insérés dans différents pays d'Europe, en regard des spécificités nationales et culturelles, des cursus de formation, des offres de premier emploi, des ressources familiales et de leurs réseaux de solidarité ?
- Comment des connaissances peuvent-elle être transmises, comment des apprentis-sages peuvent-ils se faire dans des organisations non institutionnelles, des communautés périphériques, des environnements en rupture ?
- Comment l'apprentissage et la socialisation sont-ils possibles dans des situations où les liens intergénérationnels sont distendus, ou face à des difficultés de communications, ou des tensions sociales (guerre, dépression) importantes ?
- Apprendre et penser: comment cela se passe-t-il ? Qu'est-ce ? Qu'implique "penser" ?

Les textes et les discussions du colloque seront approfondis maintenant sous forme écrite et donneront lieu à la publication d'un ouvrage collectif auprès de Cambridge University Press.

XVII. Activités d'édition

V. CESARI LUSSO

- Membre du Comité d'édition de la revue *Interdialogos*, (Association Interdialogos, Neuchâtel).

- Membre du Comité de lecture de la revue *Rassegna di psicologia*, Dipartimento di psicologia, Université La Sapienza, Rome.
- Titulaire de la rubrique " Domande (s) comode " de la revue *Agorà*, éditée par la Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera. La rubrique a pour but de proposer (dans un langage accessible à un grand public) des réflexions sur des sujets d'actualité à partir des connaissances développées dans les sciences humaines, (dès 1998).

A.-N. PERRET-CLERMONT

- Membre du Comité d'édition du *European Journal of Psychology of Education*, ISPA, Lisbonne.
- Membre du Comité d'édition de la revue *Interaction & Cognitions*, L'Harmattan, Paris
- Membre du Comité de lecture de la revue *ASTER, Recherches en didactique des sciences expérimentales*, Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris
- Membre du Comité de lecture de la revue *Didaskalia - Recherches sur la communication et l'apprentissage des sciences et des techniques*, Université Laval (Québec) et INRP, Paris
- Membre du Comité de lecture de la revue *Rassegna di psicologia*, Dipartimento di psicologia, Université La Sapienza, Rome
- Membre du Comité d'édition de la revue "Raisons Educatives" de l'Université de Genève (en création).

XVIII. Émissions radiophoniques et de télévision

V. Cesari Lusso a été interviewée dans "Vicini in Europa", Télévision Suisse Italienne, reportage sur ses recherches et son activité d'enseignement, 19 septembre 1998.

A.-N. Perret-Clermont a participé à l'émission radiophonique "Forum" préparée par Anne-Marie Sauter, Radio Suisse Romande, sur le thème "L'échec scolaire", 23 juin 1997.

A.-N Perret-Clermont, J.-F. Perret, M. Grossen, M.J Liengme Bessire et P. Marro Clément ont contribué à l'émission de télévision de l'Open University "Cognitive Development" (E.3.62), octobre 1997.

IXX. Nouvelles des anciens étudiants et collaborateurs

Maria Luiza Cestari a défendu avec succès sa thèse de doctorat (juin 1997) à la Faculté d'Education de l'Université d'Oslo (Norvège) sous le titre « Communication in mathematics classrooms. A dialogical approach ».

Antonio Iannaccone, étudiant puis assistant au Séminaire de Psychologie, a été nommé professeur de psychologie du développement et de l'éducation à l'Université de Salerne.

Michel Nicolet, ancien doctorant et assistant du Séminaire de Psychologie, a été nommé en tant que collaborateur scientifique au secrétariat général de la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin).

Jean-François Perret, collaborateur scientifique et chef du projet « Apprendre un métier technique aujourd'hui » a été nommé, depuis l'été 1996, responsable pédagogique du Centre « Nouvelles Technologies et Enseignement » de l'Université de Fribourg. Il reste cependant en contact avec le Séminaire de Psychologie en y assumant une charge de cours.

Nos félicitations et nos voeux les accompagnent dans leurs nouvelles missions.

XX. Projets en préparation pour l'année 1998-99

A l'initiative de Jean-François Perret, le Séminaire de Psychologie et l'Institut de Pédagogie de l'Université de Fribourg ont examiné en 1997-98 de quelle manière un cours partagé pourrait être proposé aux étudiants, en partie à distance, et ayant pour titre : « Psychologie des dispositifs de formation et nouvelles technologies de l'information ». Ce dispositif sera mis en oeuvre en automne 1998.

Le Séminaire de Psychologie (A.-N. Perret-Clermont et P. Marro Clément) participe en collaboration avec la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève (Prof. P. Dasen) et l'Institut de Pédagogie de l'Université de Fribourg (Prof. J.-L. Gurtner) à l'organisation d'un cours de 3ème cycle romand en sciences de l'éducation (1998/99). Ce cours est intitulé "Méthodes de recherche en anthropologie de l'éducation" et se déroulera du 4 au 8 janvier 1999 à Château-d'Oex. Il fait partie du programme de l'Ecole Doctorale en Sciences de l'Education.

Avec le Séminaire des Sciences de l'Education de l'Université de Neuchâtel (Prof. P. Marc) et trois autres Universités romandes, le Séminaire de Psychologie participe à l'organisation de la première école doctorale en Sciences de l'Education, qui se déroulera sur deux ans dès octobre 1998.

Dans le cadre du Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA), le Séminaire de Psychologie participera activement à l'enseignement pendant le premier semestre 1999 (module 2) et assumera la coordination, ainsi qu'une partie de l'enseignement du module 4 (premier semestre de l'an 2000).

La participation du Séminaire de Psychologie au Diplôme de formation continue en travail social se poursuit également.

Dans le cadre des programmes mis en oeuvre grâce aux Mesures fédérales pour l'encouragement de la Formation continue, V. Cesari Lusso et A.-N. Perret-Clermont organiseront à nouveau un Module de formation continue (novembre 1998 - février 1999) sur le thème "Identité, apprentissage et socialisation dans les contextes pluriculturels".

Vittoria Cesari, Janine Gremaud, Anne-Nelly Perret-Clermont et Tania Zittoun
décembre 1998