

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL**  
Institut de Psychologie ©  
Groupe de Psychologie Appliquée

**CAHIERS DE PSYCHOLOGIE**

N° 38  
Décembre 2003

DARBELLAY Karine & CESARI LUSSO Vittoria, Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psycho-sociales?  
MULLER MIRZA Nathalie, BAUCAL Aleksandar, PERRET-CLERMONT Anne-Nelly & MARRO Pascale, Nice designed experiment goes to the local community  
RAPPORT D'ACTIVITES 2001-2003

*[www.unine.ch/psy](http://www.unine.ch/psy)*

# CAHIERS DE PSYCHOLOGIE

PERIODIQUE DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE  
ET DU GROUPE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE  
DE L'UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

N° 38

Décembre 2003

	page
DARBELLAY Karine & CESARI LUSSO Vittoria Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psycho-sociales?	3
MULLER MIRZA, Nathalie, BAUCAL Aleksandar, PERRET-CLERMONT Anne-Nelly & MARRO Pascale Nice designed experiment goes to the local community.	17
RAPPORT D'ACTIVITÉS 2001-2003	53
PUBLICATIONS	
- Articles parus dans les Cahiers de Psychologie	59
- Dossiers de Psychologie	62

Cahiers & Dossiers de Psychologie  
Groupe de Psychologie Appliquée  
Faubourg de l'Hôpital 106  
CH-2000 Neuchâtel

ou

Cahiers & Dossiers de Psychologie  
Institut de Psychologie  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH-2000 Neuchâtel

# Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psycho-sociales?

Karine Darbellay et Vittoria Cesari Lusso

## Introduction

Ce travail s'intéresse à la question de l'intégration psychosociale des jeunes de la dite "deuxième génération" issus de la migration portugaise en Suisse. Il s'inscrit notamment dans la continuité de recherches consacrées à l'étude des conditions ayant favorisé la réussite scolaire et sociale des jeunes d'origine italienne qui ont été réalisées dans les années '90 (voir notamment Cesari Lusso, 1997, 1998, 2000, 2001 a et b).

L'étude des trajectoires de vie des jeunes de la deuxième génération des Pays du Sud de l'Europe présente un intérêt particulier pour des multiples raisons. D'abord en raison de leur rôle "d'aînés" par rapport aux vagues migratoires plus récentes. Leur expérience peut donc aider à éclairer des phénomènes touchant aussi les vagues migratoires successives. Puis en considération du débat actuel concernant la modification de la loi sur la nationalité: après de longues années de discussion au niveau politique et social, le Parlement suisse pourrait prochainement accorder la naturalisation facilitée à la deuxième génération et approuver l'idée d'un droit du sol pour la troisième, en reconnaissant ainsi le statut de citoyen à plein titre à ces descendants des immigrés des années '60. Ensuite du point de vue psychologique, l'expérience de ces personnes permet de mieux comprendre quels sont les processus en jeu quand la socialisation et le développement de l'individu a lieu dans des environnements culturels multiples et comment les enfants et les adolescents gèrent leur double appartenance à la culture majoritaire du Pays d'accueil et à celle minoritaire du Pays d'origine.

## Sources d'inspiration théoriques

Sur le plan des ressources conceptuelles, cette étude s'inspire du cadre qui avait été adopté dans les travaux antérieurs de V. Cesari Lusso qui ont montré que les jeunes immigré-es étaient confronté-es à plusieurs "défis"<sup>1</sup>, en d'autres termes à plusieurs situations "par lesquelles l'individu fait face à une demande perçue comme stressante, mais qui offre la possibilité de repousser ses limites personnelles, et dont l'issue, pour être positive, requiert la mobilisation de facteurs de protections internes et/ou externes à l'individu" (Cesari Lusso, 2001: 60-61). L'originalité de la démarche consiste à comprendre pourquoi les migrant-es réussissent leur intégration plutôt que d'analyser les causes de l'échec. Cette perspective de recherche reste originale, car comme le dit E. Bouteyre (1997:210), très peu d'études ont été consacrées à la réussite scolaire des enfants de migrants<sup>2</sup>.

Pour résumé, quatre axes théoriques nous servent de guide dans la lecture de nos données.

### **Le développement se fait dans un espace socioculturel donné.**

Pour Bruner (1991), étudier l'individu dans son contexte culturel c'est comprendre comment est constitué le monde auquel il doit s'adapter, mais aussi comprendre les moyens qu'il utilise pour y parvenir. Ce contexte a été modélisé en quatre ensembles, imbriqués les uns dans les autres et exerçant une influence sur le processus de développement (structure inspirée du modèle du développement egoécologique de Bronfenbrenner (1979)<sup>3</sup>. Le premier correspond à l'environnement immédiat de l'enfant (les expériences qui se déroulent au sein de la famille, garderie, école suisse), le deuxième niveau est constitué par le réseau des relations qu'entretiennent entre eux les éléments du premier niveau (en particulier la qualité de la relation

<sup>1</sup> Pour la liste complète des défis, voir Cesari Lusso, 2001: 292-304.

<sup>2</sup> Elle remarque par exemple que "les pré-adolescents ont une capacité, souvent sous-estimée, à gérer leur stress. (Dans son étude), 60% des filles utilisent des stratégies de *coping* leur permettant d'éviter l'échec scolaire" (Bouteyre, 1997:215).

<sup>3</sup> Vittoria Cesari Lusso, 1999

entre famille et école), le troisième niveau concerne les contextes sociaux (par exemple, les événements politiques et économiques touchant à la vie des communautés immigrées) enfin, le quatrième niveau englobe les cultures dans lesquelles évoluent les enfants.

### **L'identité sociale se tisse dans un jeu d'appartenances à des groupes de prestige social inégal<sup>4</sup>**

Selon le "paradigme des groupes minimaux" de Tajfel, un comportement discriminatif apparaît dès que l'on perçoit la présence de deux groupes (l'endogroupe, celui auquel l'individu appartient, et l'exogroupe, dont les membres appartiennent à un groupe différent du premier). Or comme tout individu a besoin de se comparer à autrui pour s'évaluer (selon Festinger), l'individu tentera d'obtenir une identité sociale positive par son appartenance au groupe qui lui semble le plus approprié en comparaison avec les autres groupes. C'est ainsi que Tajfel & Turner élaborent une théorie de l'identité sociale autour de notions qui articulent identité et comparaisons sociales. Cette théorie met donc l'accent sur le rôle de l'appartenance au groupe dans la définition de soi et propose également des principes théoriques pouvant aider à comprendre les stratégies des individus en situations d'identité sociale insatisfaisante. Dans ce cas, les sujets tentent soit de quitter (d'une façon symbolique ou réelle) leur groupe pour afficher des appartenances connotées plus positivement et/ou d'agir afin de rendre leur groupe distinct dans un sens positif.

A partir de ce modèle, Lorenzi-Cioldi & Doise intègrent une nouvelle variable, celle du statut social, qui aurait une influence sur le poids, plus ou moins important, que prend une appartenance sociale donnée dans la définition de soi. Ils distinguent: les groupes dominés ou agrégat qui se définissent et sont définis à travers les caractéristiques attribuées au groupe dans son ensemble, comme s'il s'agissait de membres interchangeable; les groupes dominants au prestige élevé, définis comme groupes collections car l'appartenance au groupe n'exclut guère la personnalisation de ses membres et la différenciation interpersonnelle au sein du groupe. Autrement dit, une position favorisée stimule l'élaboration d'une représentation de l'appartenance en termes de collection d'individualités distinctes et séparées.

Pour ce qui est du phénomène migratoire, la notion de groupe fait écho à celle d'appartenance à un pays d'origine et à un pays d'accueil, avec tous les différents enjeux que cela implique au niveau des comparaisons sociales, du prestige et des représentations. Lorenzi-Cioldi et Meyer (1984) dans leur étude sur l'identité sociale et les représentations de jeunes immigré-es à Genève montrent qu' "une des composantes quasiment obligatoire du discours sur les immigrés est la confrontation pays d'origine - pays d'emploi.; (...) le pays d'origine est souvent un concept par lequel on les nomme plutôt qu'une donnée constitutive de leur histoire de vie" (Lorenzi-Cioldi & Meyer, 1984:31).

### **Le développement cognitif se construit dans les interactions sociales<sup>5</sup>**

Déjà en 1972, Cechini et Tonucci (et al.) montrèrent que la communication et la motivation médiatisaient les corrélations existant entre échecs scolaires et classes sociales. En effet, on peut parler de "carence sociale" lorsque la fréquence (le temps passé à communiquer) et la complexité des échanges (son degré d'élaboration) sont insuffisants. Ces deux variables influent sur le développement de l'enfant car ce dernier doit pouvoir "communiquer sur des sujets en rapport avec son niveau cognitif c'est-à-dire sur des sujets qui deviennent de plus en plus complexes à défaut de quoi la motivation incitant à l'échange disparaît".<sup>6</sup>

A.-N. Perret-Clermont et al. dans sa recherche observe que l'interaction sociale est un facteur causal dans le dynamisme de l'évolution mentale. Non seulement "l'échange collectif peut certainement faciliter le travail cognitif et la formation des opérations, (mais) le conflit socio-cognitif peut lui, dans certaines conditions et à un moment donné du développement de

---

<sup>4</sup> Fabio Lorenzi-Cioldi, Willem Doise, 1994, 74-78, 91-96

<sup>5</sup> Anne-Nelly Perret-Clermont, 1979, 2000

<sup>6</sup> id., p.17

l'individu, les susciter".<sup>7</sup> Et d'en conclure que "enracinée dans ses structures biologiques, développée et mise à l'œuvre par l'individu, l'intelligence nous apparaît comme étant également, dans son essence, le fruit d'une communauté".<sup>8</sup>

### **La migration n'est pas une source automatique de pathologies**

L'individu confronté à une situation potentiellement stressante (comme la migration) peut faire face à ce défi en mobilisant des ressources. Ce processus désigné *coping* se définit comme "un ensemble d'efforts cognitifs et comportementaux pour gérer des demandes spécifiques internes et/ou externes (qui sont) évaluées comme épuisant ou excédant les ressources de la personne", selon Lazarus et Folkman (1984), les fondateurs du concept.<sup>9</sup>

Ainsi, lorsqu'un individu se sent stressé, c'est donc qu'il a évalué la situation et ses capacités à y répondre et qu'il en conclut que la situation est menaçante, il a appréhendé le problème. Le processus de *coping* est le résultat de cette appréhension de la situation où s'allient stress et maîtrise, processus sans arrêt réévalué.

Dans l'immigration, l'enfant doit faire face non seulement à l'événement "migration" en soi, mais également à la nouveauté inhérente dans tout processus d'apprentissage (nouvelle école, nouvelle langue, nouveaux systèmes symboliques...).

### **Questionnement**

Dans cette étude nous nous sommes demandé-es quelles ressources les migrant-es portugais-es de la deuxième génération "bien intégré-es" ont mis en place pour surmonter les défis de la "deuxième socialisation à l'école", de la "précarité" ainsi que de la stigmatisation.

### **La double socialisation**

concerne la source de stress potentielle que représente le fait, pour l'enfant migrant, d'entrer dans une nouvelle école où la langue n'est pas la même que celle de la famille, dans un système de référence qui diffère du sien et le positionne hors des règles de communication établies. En fait, l'enfant doit s'intégrer dans des normes scolaires qui ne lui sont pas directement accessibles.

Le deuxième défi s'articule autour de la notion de "**précarité**" dans le sens d'incertitude, de fragilité. Dans le contexte de l'immigration, ce terme signifie que des éléments de l'environnement de l'individu rendent la perception de la situation instable et provisoire. Dans le cas présent, l'instabilité est provoquée par le discours, voire le désir, des parents de rentrer au Portugal, leur pays (territoire) d'origine. L. Rioux se référant à Prohansky, relève l'importance de la notion d'espace dans la constitution de l'identité de lieu: "la construction identitaire ne s'élabore pas uniquement par rapport aux personnes entourant l'enfant mais également par rapport aux lieux où il vit. (...) Cette identité de lieu constitue une composante essentielle des changements identitaires survenant au cours du cycle de vie" (Rioux, 1997:139).

### **La stigmatisation**

représente le troisième défi. Pour Goffman, la stigmatisation c'est le fait de catégoriser une personne en fonction d'un attribut, d'un signe, d'une propriété quelconque qui va jeter un discrédit sur cette personne. Le stigmaté conduit donc la personne à être perçue différemment. Les personnes stigmatisées se trouvent en situation paradoxale, étant donné que, d'une part elles cherchent à se situer par rapport à des personnes "comme elles" – besoin de similitude et besoin d'appartenance – et d'autre part, à se situer par rapport à des personnes non stigmatisées – tendance à augmenter l'estime de soi par affiliation à des groupes qui procurent une identité sociale positive. Les personnes stigmatisées se trouveraient prises entre deux types de discours: nier leur différence par l'emploi de désidentificateurs afin de dissimuler ou d'effacer du signe susceptible d'amener la stigmatisation, ou d'affirmer leur différence (Goffman, 1975: 21-26).

---

<sup>7</sup> id., p.206

<sup>8</sup> id. p.208

<sup>9</sup> Marie Christine Albaret, in : C. Bouissou, P. Tap, P.Malrieu, 1993, p.45

## Méthodologie

Les données ont été recueillies en plusieurs étapes dans le cadre d'un dispositif de recherche-formation sous la forme de travaux pratiques au sein de l'Université de Neuchâtel.

Le premier pas a consisté à récolter des informations concernant le contexte de l'immigration portugaise en Suisse par l'intermédiaire d'une spécialiste, Mme A.-M. Witzig Marinho, représentante de la communauté portugaise au sein de la commission fédérale des étrangers. Les éléments suivants ont permis de poser le cadre spécifique de cette immigration. Jusqu'en 1977, les Portugais-es qui immigrèrent en Suisse, sont pour la plupart dotés d'un permis A<sup>10</sup>. A partir de 1977, le nombre d'immigré-es portugais-es augmente considérablement car le regroupement familial est désormais permis<sup>11</sup>. La "véritable" immigration portugaise en Suisse débute dans les années 80. A cette époque la clandestinité est "un passage quasi obligé pour obtenir un permis saisonnier. Etant donné que le cadre restrictif – contingentement – ne correspondait pas à la demande de l'économie suisse, personne, hypocritement, ne se plaignait de cet état fait."<sup>12</sup>. Les problèmes économiques du Portugal constituent l'une des raisons de l'immigration, mais il y a aussi le besoin de changer de vie, de jouir d'une plus grande liberté, de se donner la chance d'avoir une vie " plus décente ".<sup>13</sup> Aujourd'hui les Portugais-es travaillent principalement dans le secteur secondaire pour les hommes et tertiaire pour les femmes. Une grande majorité occupe des postes de travail peu qualifiés, ceci peut être expliqué par la barrière, à court terme, de la langue, mais également par le faible niveau de scolarisation dans le pays d'origine. En effet, en 1981, le Portugal comptait 27% d'analphabètes, mais la situation est en constante amélioration. Depuis que le Portugal a intégré la Communauté européenne en 1986 de nombreux efforts sont faits pour améliorer l'éducation et l'économie notamment.

La deuxième étape de la recherche s'est concentrée sur le vécu des jeunes Portugais de la deuxième génération. Mme A.-M. Witzig Marinho a servi d'intermédiaire en proposant aux étudiants-es des adresses de personnes, dont l'accord avait été obtenu auparavant par courrier, afin de pouvoir les rencontrer. Ces personnes ont été choisies sur la base de plusieurs critères : elles sont " bien intégrés ", elles appartiennent à la deuxième génération de migrants en Suisse et leur âge oscille entre 18 et 30 ans. Chaque étudiant (seize en tout) s'est vu attribuer une personne à interviewer, par tirage au sort. Chacun de son côté a pris contact avec la personne pour arranger un rendez-vous pour une durée d'une heure environ. Le lieu de rencontre a résulté d'un arrangement entre les deux personnes. Chaque étudiant était en possession d'un guide de questions préétabli, mais avec la liberté de rajouter ses propres interrogations. Les entretiens de recherche ont été orientés sur les ressources autant contextuelles qu'internes. Les interviewés étaient invités à s'exprimer sur le rôle joué par leur famille (en particulier les parents) et les institutions (principalement les enseignant-es) notamment pour parvenir à s'intégrer et à réussir leur trajectoire dans le monde scolaire suisse. L'entretien a été enregistré puis retranscrit intégralement.

A partir de ces données, la recherche est entrée dans sa troisième phase. Cinq étudiant-es ont analysé de manière transversale les seize retranscriptions à la lumière d'un défi particulier. Trois étudiant-es ont travaillé sur la "précarité", un sur la double socialisation et une dernière sur la stigmatisation. Chaque analyse s'est soldée par la rédaction d'un rapport.

Le présent article constitue l'étape finale, soit l'aboutissement de ces travaux rédigés.

---

<sup>10</sup> Le permis saisonnier (A) donne droit au travail en Suisse pendant neuf mois, le reste de l'année l'individu doit retourner dans son pays.

<sup>11</sup> Ceci grâce à l'obtention du permis B (et après une longue période de séjour, de permis C).

<sup>12</sup> <http://www.sit-syndicat.ch/Brochures/BI-FSCG/BI-2000-84%20migration.pdf>

<sup>13</sup> propos recueilli lors d'un entretien.

## Les résultats

### Les défis: première partie

L'analyse des données a permis de mettre en évidence deux types de résultats: tout d'abord, l'illustration très saillante des défis auxquels les jeunes Portugais ont été confrontés et ensuite, une sorte de chronologie des phénomènes en jeu que nous essayerons de montrer dans la deuxième partie de ce chapitre.

#### **Le défi de la deuxième socialisation à l'école: "Tu comprends pas, c'était pénible"**

Lors de leur arrivée en Suisse<sup>14</sup>, les jeunes Portugais-es ont dû faire face à l'apprentissage du français, d'autant plus important que tous ont rejoint le système scolaire suisse en arrivant.

*"C'était surtout la première année je pense qui était vraiment pénible, dans le sens où on vous parle et puis qu'est-ce que vous dites? C'était vraiment ça le problème, parce que quand on te dit: "Prends ton crayon et dessine", et puis tu comprends pas, c'était pénible".*

Mais la langue n'est qu'un seul des facteurs culturels auxquels ces jeunes sont confronté-es dans la différence. Toute le système éducatif est empreint de pratiques culturelles qui peuvent différer d'un pays à l'autre, comme les jeux à la récréation par exemple.

*"Il y avait des jeux que je ne connaissais pas l'existence, et justement ces jeux j'étais pas dedans parce que je ne savais pas".*

Cette intégration scolaire se double également de problèmes d'équivalence des cursus scolaires et souvent de redoublement de classes, ce qui est d'autant plus difficile pour les "bon-nes" élèves au Portugal.

*"J'ai toujours été une bonne élève. Le fait d'arriver là... pis de ne pas pouvoir... pouvoir rien faire, ne pas comprendre, ça m'angoissait, ça me frustrait complètement... j'avais l'impression que j'étais nulle".*

Comme il a été mentionné dans la présentation de Mme A.-M. Witzig Marinho, nombre de Portugais-es sont arrivés en Suisse comme clandestins, certains pour pouvoir obtenir ultérieurement le permis de saisonnier et d'autres pour avoir leur famille auprès d'eux (le permis A ne donnant pas droit au regroupement familial). Ce statut particulier pose le problème de la scolarisation des enfants clandestins.

*"Le seul à avoir le statut de saisonnier était mon père. Autrement dit ma mère et moi étions clandestines".*

#### **Le défi de la stigmatisation: "Je n'étais pas comme les autres"**

Ce hiatus entre la culture d'origine et celle d'accueil peut amener les jeunes Portugais-es à être stigmatisé-es par les autochtones ou encore par les immigré-es "intégré-es". Cette stigmatisation peut porter sur les problèmes d'apprentissage du français, sur l'apparence physique, les origines socio-économiques des parents et peuvent donner lieu à des dévalorisations de tous genres. Ces processus psycho-sociaux de différenciation de l'autre (de l'étranger) peut amener le ou la jeune migrant-e à "se sentir différent-e" et à "se représenter soi-même comme différent-e".

*"Les premiers temps j'étais bien Portugais... je n'étais pas comme les autres".*

Au fur et à mesure, la stigmatisation portera moins sur la langue, car la personne parle le français sans difficulté ni accent, elle aura adopté les normes du pays, et se portera plus sur des traces, des stigmates moins visibles comme le nom et le prénom de famille qui rappelle les origines de la personne.

---

<sup>14</sup> La majorité des interviewé-e-s ont entre 19 et 25 ans et sont arrivés en Suisse entre l'âge de 2 et 14 ans (deux y sont nés).  
Cahiers de Psychologie n°38 (Université de Neuchâtel). Copyright © 2003, Cahiers de Psychologie.

*"Je ne mentionne jamais que je suis étrangère parce que je crois que du moment où je dis que suis portugaise, toutes les représentations que cette personne a sur mon pays ou les gens de ma communauté, elle me les appliquera et je pense que sa perception est biaisée... c'est pour ça qu'aujourd'hui quand on me demande mon nom, je dis L (avec E), je ne dis jamais L (avec A). Parce qu'on va me dire: "Tu viens d'où?"*

*"Quand je vois des Suisses qui ont toujours vécu là, des Suisses à 100%, je dis jamais que je suis portugais... parce que j'ai peur de la réaction, ou d'être pris pour quelque chose que je ne suis pas".<sup>15</sup>*

### **Le défi de la "précarité": "Quelqu'un qui migre, c'est toujours provisoire"**

Cette période, comprenant l'arrivée de la famille portugaise en Suisse jusqu'à ce que l'enfant apprenne le français et trouve sa place dans le cursus scolaire suisse, est un moment de forte "précarité", dans le sens de "fragilité", qu'un des interviewé exprime comme un *"malaise diffus"*. Cependant, tous et toutes ne reconnaissent pas cette période comme "précaire" par le simple fait qu'ils et elles s'estiment trop jeunes pour en avoir pris conscience.

*"A 2 ans, tu sais pas où t'es né... pour moi j'étais né ici"*

La "précarité" est défini dans notre étude comme l'effet sur l'enfant d'un environnement qualifié d'instable. Ceci s'explique par le fait que la plupart des Portugais-es ont migré en Suisse pour trouver un emploi. Ils sont partis du Portugal dans l'idée de gagner suffisamment d'argent en Suisse pour enfin retourner dans leur pays d'origine. Le moment du retour n'est donc pas fixé à une date butoir mais est laissé à l'appréciation de chaque famille (à la différence des réfugiés politiques).

*"Quelqu'un qui migre, c'est toujours provisoire".*

*"Dès le départ, l'idée de retour est toujours présente"*

Le mythe du retour au Portugal ne facilite pas l'investissement scolaire de ces jeunes, estiment la plupart des personnes interrogées.

*"Pour réussir scolairement en Suisse, il faut avoir un objectif. Et si notre objectif est le retour au pays, c'est difficile à s'investir dans la scolarité en Suisse".*

Cependant, l'idée de retour au Portugal n'a pas été évoquée par tout le monde. Certaines personnes, plus rares, sont venus pour s'installer définitivement en Suisse.

*"Nous on a pas eu ça: "on retourne au Portugal".*

D'autres, disent ne pas avoir été conscient du mythe du retour.

*"Je ne pense même pas que je me posais la question de revenir (au Portugal), parce qu'on ne commence pas à penser à dix ans".*

Le sentiment de "précarité" peut se trouver exacerbé si l'on considère les conditions d'un retour au Portugal. L'adolescent pratique généralement le français à l'école et avec des ami-es francophones et la langue portugaise à la maison ou avec des ami-es. Ainsi, le français est maîtrisé dans la pratique orale et écrite et le portugais est plus une langue parlée (bien que certain-es aient suivi les cours pour Portugais en parallèle avec l'école suisse). Or cette maîtrise de la langue d'origine n'est plus suffisante pour suivre le cursus scolaire au Portugal et le ou la jeune se trouverait à nouveau devant la perspective d'un nouvel apprentissage de la langue et d'un redoublement de classe.

*"Il y a la barrière de la langue, je sais parler le Portugais, mais l'écrire et surtout à un niveau universitaire... si je veux continuer mes études là-bas, c'est complètement différent, il faut tout réapprendre".*

---

<sup>15</sup> Remarque: on retrouve ce phénomène avec la langue. On pourrait penser que lorsque l'enfant maîtrise les deux langues, le portugais et le français, ses compétences langagières deviennent une fierté, or ce n'est pas le cas: *"C'était bien vu d'être bilingue, de parler l'anglais, l'allemand à la maison. Alors que finalement être bilingue français-portugais. PFFF"*.

## Les défis: deuxième partie

Lors de la synthèse des différents entretiens, il est apparu que la gestion des deux premiers défis ainsi que la perception de ces derniers diffèrent au cours du temps. Ainsi, la présentation des résultats sera exposée ici de manière chronologique vis-à-vis du parcours du ou de la jeune migrant-e, de son arrivée en Suisse jusqu'à l'âge adulte (au moment de l'entretien). Le défi de la stigmatisation n'entre pas dans cette chronologie pour la simple raison que la première analyse transversale effectuée n'a pas intégré la notion temporelle. Ainsi, le processus évolutif de la stigmatisation restera une hypothèse énoncée dans la conclusion de ce travail.

Notons encore que cette perception chronologique des défis est particulière à la présente analyse et qu'elle n'a pas été montrée dans l'étude précédente concernant les jeunes immigrés italiens (Cesari Lusso, 1997).

Ce parcours d'intégration du ou de la jeune migrant-e comporte quatre périodes. La première concerne l'arrivée en Suisse et le défi de la deuxième socialisation à l'école et se termine par l'acquisition de la langue française. Cette situation se caractérise par un environnement très instable pour l'enfant car il ne possède plus de repères langagiers et culturels adéquats à la situation<sup>16</sup>. De plus, dans la confrontation avec les élèves "autochtones" (suisse et migrants "intégrés"), ces jeunes se "sentent" différent-es des autres, ne serait-ce que dans leurs difficultés temporaires de communication. Ce hiatus entre l'enfant et la population d'accueil amène des processus de stigmatisation et le plonge dans la catégorie de l'Autre, de celui qui est différent.

*"Je ne savais pas parler un mot de français comme c'est un peu normal, et alors c'était dur bien entendu les premiers temps..."*

La deuxième période débute lorsque l'enfant maîtrise suffisamment la langue du pays d'accueil pour communiquer et satisfaire les exigences d'écriture de l'école jusqu'à l'adolescence. Ici, la "précarité" de la situation repose plus sur le discours des parents et leur désir de retourner "un jour" au Portugal.

*"Lui (son père), au départ, il est venu comme beaucoup d'étrangers pour faire de l'argent, puis repartir un jour dans son pays".*

Lors de ces deux phases, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est un point essentiel. En effet, ce constat n'est pas nouveau. On sait que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil "est pour une grande part dans la réussite scolaire" (1984:33). Ce que confirme un rapport de la Commission européenne de 1994 qui estime que "la maîtrise la meilleure possible de la langue du pays d'accueil constitue la toute première condition de l'intégration et de la réussite scolaire et socioprofessionnelle des élèves et jeunes d'origine immigrée" (1994:29).

Ces deux phases ne se retrouvent par forcément chez toutes les personnes interviewées dans cette étude. En effet, certain-e-s sont né-e-s en Suisse, d'autres sont arrivés très jeunes (vers 2 ans), d'autres à l'adolescence (14 ans). Le sentiment de "précarité" n'est également pas exprimé chez tout le monde. Deux familles sont venues en Suisse pour s'y installer définitivement, d'autres expliquent qu'ils ou elles étaient trop jeunes pour être conscient du mythe du retour, "c'est quelque chose à quoi on n'y pense pas (à 10 ans)". Par conséquent, ce déroulement chronologique des phases de l'immigration représente plus un "idéal-type" du parcours du ou de la jeune migrant-e qu'une succession d'événements que les interviewé-es auraient explicitement décrite.

La troisième phase débute à l'adolescence car c'est à cette période que le ou la jeune a tant besoin de s'affirmer en tant qu'individu en quête d'autonomie (Palmonari, 1987) ce qui est non négligeable dans la gestion de la "précarité" comme nous le verrons plus loin dans la présentation des ressources. Un retour au Portugal devient de plus en plus problématique pour réintégrer l'école portugaise au vue des compétences écrites dans la langue portugaise qui reste une langue de l'oralité pour la plupart.

---

<sup>16</sup> Pour avoir une liste de référence de travaux traitant de la scolarisation des jeunes génération de migrants italiens, voir Cesari Lusso, 2001: 13-14.

Le défi lié à la stigmatisation lors des deux phases précédentes tend à devenir moins "flagrant". En effet, au bout de plusieurs années en Suisse, plus rien ne distingue un Portugais d'un autochtone, si ce n'est son nom! Toute la question est de savoir dans quelles circonstances il est opportun de dévoiler son identité nationale ou non (Camilleri, 1990).

*"Moi je disais jamais que j'étais portugais... j'avais peur de la réaction ou d'être pris pour quelqu'un d'autre que je n'étais pas".*

La dernière phase considérée ici est celle du jeune adulte.

## **Les résultats**

### **Les ressources**

Face aux différents défis qui se placent sur la route des jeunes migrant-es portugais-es de la deuxième génération, de nombreuses ressources, leur permettant de "réussir" à l'école, ont émergé. En fait, ces ressources ne semblent pas liées à un défi particulier mais se retrouvent de manière transversale que ce soit face à la deuxième socialisation, la stigmatisation ou la "précarité".

Notons encore que certaines ressources mentionnées ici sont communes à l'étude sur les jeunes immigrés italiens (Cesari Lusso, 1997), par contre d'autres sont plus spécifiques à la migration portugaise (il en sera fait mention au cours du texte). Enfin, tout comme les défis, les types de ressources mises en œuvre pour surmonter les défis dépendent également de l'âge de la personne.

### **L'aide parentale**

Le discours des parents a une influence considérable sur l'enfant. Pour surmonter les problèmes liés à l'apprentissage de la langue française et à l'insertion dans une nouvelle école, tous les interviewé-es ont relevé l'importance de l'aide parentale.

Discours en faveur de la réussite scolaire pour acquérir un bon niveau d'éducation.

*"Fais attention... essaie d'étudier maintenant, tu verras plus tard ça va te servir".*

En insistant sur le fait que leurs enfants doivent saisir la chance qu'eux n'ont pas eue.

*"Ils disaient: "toi tu peux mieux réussir, tu peux faire ce que tu veux dans la vie, tandis que nous, on a pas vraiment eu le choix".*

Les parents adoptent des comportements qui aident leurs enfants à réussir à l'école.

Une aide affective:

*"Mes parents me disaient: "on a confiance en toi, tu vas voir, tu vas réussir"... ils me disaient tout le temps quand j'avais de mauvaises notes: "t'as perdu une bataille, mais t'as pas perdu la guerre, allez, courage"".*

Une aide scolaire (moins fréquent) qui est parfois remplacée par des cours privés.

*"Mon père a appris à lire et à écrire le français un peu grâce à moi, il faisait les devoirs avec moi, il apprenait les poésies par cœur avant moi puis il me les faisait réciter. Et je pense que cela m'a beaucoup aidé aussi à ce que je m'intègre à l'école."*

*"Ils m'ont payé un prof. Donc là ils ont fait des efforts".*

Les parents, dont les enfants sont clandestins (les saisonniers qui ne peuvent faire venir leur famille en Suisse), se trouvent dans la situation d'offrir (voire de payer!) une scolarité à leurs enfants malgré tout. Des écoles qui acceptent les clandestins existent en Suisse, encore faut-il les connaître. Les protocoles d'entretiens ne permettent pas d'identifier la source de ce genre d'information. Pour la jeune immigrée ici, ces parents ont dû payer une école privée.

*"J'ai commencé l'école à l'âge de six ans comme tout le monde. J'habitais Pully et le seul établissement qui à l'époque acceptait des enfants de clandestins était l'école de V. qui était une école privée dans le centre de Lausanne. (...) Quand je suis arrivée fin de deuxième primaire, mon père a obtenu le permis B et à ce moment-là, j'ai pu aller dans une école publique, donc à Pully".*

Le fait également de rassurer l'enfant sur le projet migratoire de la famille.

*"J'avais dit à mes parents que je voulais faire des études, mon père il était assez d'accord pour qu'on ait une formation, ce qui fait que dès le départ on s'est fixé".*

*"Mes parents m'ont dit: "on est là tant que t'as besoin de nous, pis tant que tu n'as pas fini tes études, on est là pour te soutenir, mais un jour, quand tu auras fini tes études, nous on envisage de partir".*

Un dernier élément peut être ajouté, c'est ce que nous avons nommé la "précarité punition". Cette sorte de "précarité" spécifique consiste à jouer sur le retour au Portugal pour obtenir quelque chose de l'enfant. Ce phénomène ne peut être cité comme ressource que s'il apporte effectivement une motivation supplémentaire pour l'enfant. Remarquons que cette ressource n'a été relevée que dans cette étude, celle sur les jeunes Italiens n'en fait pas mention.

*"Si t'arrives pas bien à l'école, si t'as des problèmes, on ira vivre au Portugal".*

*"Ils ne m'ont pas tellement laissé le choix (pour le gymnase). Ils m'ont dit soit tu fais ça, soit tu rentres au Portugal et tu te trouves un petit job".*

*"J'ai commencé de sortir avec les garçons sans qu'ils sachent, en cachette...Manque de bol...Mon père nous a vus... Il a laissé quelques semaines passer et un soir où je rentrais à la maison, il m'a dit " en décembre prochain, on part ", on était en novembre. Et là, j'ai eu la trouille. Je me suis dite " il ne peut pas me faire ce coup là ". J'étais mineure et en tant que mineure, j'étais obligée de partir avec lui. En fait je pense qu'il ne voulait pas partir au Portugal. Il m'a mise à l'épreuve, c'est tout."*

### **L'aide apportée dans le contexte scolaire**

La deuxième ressource citée dans une moindre importance, c'est l'aide apportée par les enseignant-es et le système scolaire suisse dans sa globalité (leçons de rattrapage). La fratrie est assez peu citée comme ressource, par contre des élèves portugais-es ont aidé les interviewé-es lorsqu'ils et elles se trouvaient dans la même classe.

*"Il y avait une fille portugaise dans ma classe, et ça m'a aidé... elle m'aidait à traduire. On causait moins en portugais, seulement si je ne comprenais vraiment rien, autrement on causait en français pour apprendre".*

### **Ressources internes**

La réussite à l'école, malgré les difficultés liées au statut de migrant, ne s'explique pas uniquement par le contexte familial, scolaire et celui des pairs. Beaucoup d'interviewé-es relèvent des caractéristiques plus internes comme la force de caractère, la persévérance, la capacité d'investissement, l'assiduité, l'envie de réussir et le fait d'avoir des facilités à l'école notamment.

*"J'étais jamais doué naturellement. Tout ce que j'ai réussi, c'est par le travail".*

### **L'analyse du discours parental**

Une dernière ressource pour cette phase concerne la capacité des enfants de migrants à analyser le discours des parents. Remarquons que cette compétence n'a pas été évoquée dans l'étude précédente sur les jeunes Italiens. Parler d'un éventuel retour est un discours généralement récurrent qui s'exprime à des moments particuliers. Certain-es ont remarqué que le désir de partir des parents s'exprimait lors des moments de déprime. et non des moindres puisqu'elle ne se retrouve dans l'étude sur les jeunes Italiens,

*"Il dit ça quand il en a marre".*

D'autres savaient que le projet de retour était fixé à une date butoir (comme la retraite) même si les parents en parlaient souvent.

*"Une fois qu'ils sont à la retraite et qu'ils ont un revenu, ils peuvent aller vivre au Portugal".*

D'autres encore n'y croient plus (à force d'en parler et de ne pas le faire).

*"Ca fait des années qu'il nous dit qu'on va repartir, et il rallonge toujours d'une année... tu t'y habitues"*

Enfin, certain-es pensent que ce désir est présent chez leurs parents mais que ces derniers vont privilégier les liens familiaux et rester en Suisse si leurs enfants décident de construire leur vie dans le pays d'accueil.

*"S'ils ont leurs enfants ici, ils n'ont pas vraiment envie de partir... ils ont envie de voir grandir leurs petits-enfants".*

### **La négociation du projet migratoire familial**

Lorsque le ou la jeune migrant-e atteint l'âge de l'adolescence, il est possible pour certain-es de négocier avec ses parent le projet migratoire familial. Le fait d'être entendu par les parents dans ses désirs peut être déjà considéré comme une ressource.

*"C'était prévu qu'on parte à la fin de mon gymnase... Moi dans ma tête j'ai dit non, j'ai pas envie de partir, parce que je me suis dit, mais encore un changement! Donc j'ai dit à mes parents"*

L'argument le plus souvent mentionné concerne le niveau de maîtrise de la langue portugaise et les problèmes d'une nouvelle socialisation dans un contexte scolaire qui leur est devenu étranger.

*"Le portugais, c'est vrai que certains ont de la peine à le maîtriser. Même s'ils sont venus à 9-10 ans, ils perdent".*

Il semble que l'apport de l'école portugaise, suivie parallèlement à la scolarité suisse, aide plus les jeunes Portugais-es à découvrir la culture de leur pays d'origine, plutôt que de leur permettre de réintégrer le système scolaire portugais sans problème.

*"C'était important pour les parents parce que pour eux ça voulait dire qu'on gardait un petit peu de nos racines".*

Seule une personne interviewée fait le lien direct entre l'école portugaise et le retour possible au Portugal:

*"Pour mon père c'était important que j'aille à l'école portugaise, au cas où on décide de partir et de rentrer chez nous et que je puisse intégrer le système scolaire chez nous sans difficulté".*

### **La séparation avec le projet migratoire des parents**

Pour le ou la jeune adulte de la deuxième génération (au moment de l'interview), il s'agit maintenant de définir son projet de vie. Certain-es définissent le parcours des parents comme celui de "migrants temporaires" et s'opposent à ce projet.

*"Mon père, on va dire, c'était la première génération, donc lui il était venu pour repartir. Maintenant, moi qui suis la deuxième génération, j'ai plus ça dans la tête".*

*"On n'est pas chez nous (au Portugal), comme ici (en Suisse). Bon moi c'est autre chose, mais pour mes parents, ils sont aussi étrangers ici malgré qu'ils soient intégrés. Je (leur) dis assez souvent (qu'il ne se sent pas étranger), je pense qu'ils le savent".*

D'autres veulent également rester en Suisse car ils ou elles s'y sentent chez eux avec leurs ami-es et/ou une relation intime, cependant le retour des parents au Portugal pose un problème d'ordre affectif rendant leur décision moins tranchée.

*"Si je parlais au Portugal, je serais bien malheureux sans mes amis... je suis autant malheureux sans ma famille ici que je le serais sans amis au Portugal".*

D'autres encore, constatent que le Portugal de leurs parents n'existent plus avec l'entrée de leur pays dans l'UE, et pensent peut-être retourner dans leur pays pour trouver du travail.

*"Je suis bien intégré en Suisse... j'ai quand même envie de retourner au Portugal... retourner travailler".*

### **Ressources face au défi de la stigmatisation**

Ce qui est intéressant également d'aborder ici, ce sont les relations intergroupes considérées comme ressources face aux conduites discriminatoires des habitants du pays d'accueil. Comment réagir lorsque des stéréotypes négatifs sont lancés à l'encontre du pays d'origine?

Certains procèdent par comparaison d'avec les migrants et constatent que la stigmatisation est un processus et que la vague d'immigré-es actuelle est toujours plus stigmatisée que la précédente.

*"Actuellement tout le monde est contre les Yougoslaves et pis on a oublié les Portugais".*

*"Je pense qu'une vague d'immigrés favorise l'intégration de la vague précédente".*

D'autres par contre, refusent cet amalgame entre eux et les Portugais-es vivant en Suisse.

*"Je travaille 8h par jour, plus 4h après, je me fais du fric, je travaille 3 ans comme ça, je suis pratiquement mort mais après je rentre... ce n'est pas une bonne façon de faire".*

*"Ce sont des personnes qui ne sont pas vraiment intégrées, qui ne pensent qu'à retourner au Portugal et qui ne parlent pas bien français... ce sont souvent des gens qui n'ont pas de formation".*

Enfin, certain-es réagissent aux conduites discriminatoires contre leur groupe d'appartenance en affirmant avec fierté leur origine.

*"J'ai été forte... je suis contente de mes études... je me sentais beaucoup plus portugaise".*

*"Une volonté de briser tous ces clichés, de montrer que je venais pas d'un pays sous-développé".*

### **Les ressources: discussion**

Cette présente étude sur les jeunes Portugais a permis de mettre en évidence des aspects particuliers que la recherche précédente sur les Italiens n'avait pas montrés. Il s'agit tout d'abord de l'émergence de deux nouvelles ressources: la "précarité punition" pour la première et l'interprétation des discours des parents concernant le retour au Portugal pour la deuxième. Enfin, tout comme les défis, les ressources s'inscrivent dans le temps. Ces différents éléments sont intégrés dans la discussion ci-dessous.

Lors des deux premières phases migratoires décrites précédemment, il ressort que le discours parental reste la ressource la plus importante face aux défis de la deuxième socialisation, de la "précarité" ainsi que de la stigmatisation. Les parents aident leurs enfants en soulignant l'importance de la réussite scolaire et la chance qui leur est donné de pouvoir acquérir un bon niveau d'éducation (ce que eux n'ont pas eu).

*"Le fait de savoir que pour eux, c'était important que j'étudie alors qu'eux ne l'ont pas fait, que j'ai un vrai métier et donc un diplôme, ça joue un rôle important".*

Pour ce faire, les parents aident leurs enfants dans les devoirs lorsqu'ils le peuvent et leur assurent un environnement stable en repoussant le projet de retour au Portugal à plus tard (généralement le délai est fixé à la fin des études). Certaines familles utilisent la menace du retour pour inciter l'enfant à réussir à l'école, c'est ce que nous avons appelé la "précarité punition".

Dans l'environnement moins immédiat de l'enfant, les interviewé-es ont cité parfois l'aide des enseignants ou des pairs ainsi que de la fratrie pour leur intégration à l'école. Mais ce qui revient

plus fréquemment, c'est l'attribution interne de leur réussite illustrée par la persévérance, la volonté ou encore la force de caractère.

*"J'ai un truc en moi, c'est génial, j'ai la force. Quand je veux quelque chose, je veux tout faire pour y arriver".*

Une dernière ressource décelée lors de cette période migratoire concerne la capacité interprétative des interviewé-es vis-à-vis du discours parental pour pallier le sentiment de "précarité". Certains remarquent que le désir de repartir au Portugal est lié à des moments de nostalgie et d'autres s'appuient sur l'expérience pour réaliser que le départ n'est pas à l'ordre du jour même si les parents en parlent de manière récurrente.

La phase migratoire suivante concerne la période de l'adolescence jusqu'à l'âge adulte. La nouveauté de cette étape réside dans la capacité du ou de la jeune migrant-e à négocier le projet migratoire de la famille. Très fréquemment, les interviewé-es ont parlé à leurs parents de l'importance de finir leur parcours scolaire en Suisse afin d'éviter une troisième socialisation au Portugal (avec les difficultés de la langue qui va avec).

*"A la fin de la neuvième année, je me disais: mais non, moi je ne veux pas partir là-bas. C'est l'horreur surtout pas. Et j'ai dit à mon père: laisse-moi au moins faire mon gymnase ici. Et il a dit: ok, on reste encore trois ans".*

Enfin, l'entrée dans le monde des adultes renforce l'autonomie du ou de la migrant-e de la deuxième génération et cela lui permet de distinguer clairement son trajet de vie de celui de ses parents considérés comme des "migrants temporaires". L'ambivalence entre les pays d'origine et d'accueil subsiste quant à l'avenir professionnel et affectif, la "précarité" d'origine parentale se transforme en une "précarité" plus interne dans le sens que l'instabilité de l'environnement n'est plus dictée par le projet parental mais par les propres ambivalences de l'individu de la deuxième génération.

*Je veux rentrer parce que (...) c'est quand même dur à expliquer, ici je suis bien, je veux pas dire que je suis pas bien, mais euh moi j'ai quand même mon pays, je garde beaucoup de liens avec le pays".*

Il s'agit maintenant d'aborder les ressources liées au dernier défi, celui de la stigmatisation. Les principales stratégies adoptées pour garder une estime de soi positive dans la comparaison intergroupe migrants – autochtones et migrants intégrés sont multiples. Certain-es interviewé-es expliquent que les discours négatifs élaborés contre les Portugais-es ne sont pas dirigés contre la population elle-même mais bien contre le fait qu'elle est migrante. Ils remarquent que la vague d'immigré-es la plus récente est toujours la plus stigmatisée, jusqu'à la vague suivante. D'autres réagissent aux discriminations négatives en mettant en exergue la différence entre Soi et les autres migrants portugais (ceux qui ne désirent pas s'intégrés). Enfin, certain-es interviewé-es affrontent directement la stigmatisation et affirme avec fierté leur origine portugaise.

## **Autres résultats**

Quelle représentation de soi ont les jeunes Portugais de cette étude en terme de nationalité?

Certain-es affirment se sentir entièrement portugais-e car le Portugal est leur lieu d'origine.

*"Je suis Suisse et je suis Portugais, mais avant tout il y a un truc qu'il faut dire c'est que je suis, mais portugais à 100%, j'ai mes racines qui sont portugaises, j'ai vraiment...tout en moi est Portugais, que je le veuille ou non je suis Portugais".*

D'autres prétendent se sentir un peu entre les deux, voire appartenir aux deux pays: la Suisse pour leur vécu, le Portugal pour les origines.

*"Je ne suis pas entre deux cultures, je suis dans deux cultures, ... c'est pas l'une plus l'autre, mais les deux ensemble, c'est une osmose".*

Aucun d'entre eux ne se détournent du Portugal.

## Conclusion

L'objectif de ce travail consistait à étudier les ressources mobilisées par les jeunes immigré-es portugais-es de la deuxième génération en Suisse face aux trois défis de la deuxième socialisation à l'école, de la "précarité" et de la stigmatisation. Le choix de ces défis est motivé par l'étude de V. Cesari Lusso sur les jeunes immigrés italiens dans le même contexte. Les résultats présentés ici proviennent de seize entretiens menés par des étudiants dans le cadre de leur formation. La question initiale étant de mettre en lumière les ressources liées aux défis correspondants, la présentation des résultats s'est effectuée dans ce sens.

Au fil de l'analyse il est apparu quelques nouveautés par rapport à l'étude sur les Italiens. Tout d'abord, nous avons remarqué que les défis n'étaient pas les mêmes selon l'âge à laquelle se réfèrent les personnes au cours du témoignage et que les types de ressources changeaient en conséquence. Ainsi il n'était plus question de présenter les résultats de la recherche de manière statique. Nous avons donc opté pour une présentation chronologique de nos analyses. Enfin, deux nouvelles ressources sont apparues lors des entretiens. La première, intitulé "précarité punition" pour illustrer le fait que le parent peut menacer de retourner au pays si l'enfant n'obtempère pas à ses injonctions et la deuxième, qui est la capacité interprétative des jeunes Portugais par rapport au discours de leurs parents et surtout du contexte dans lequel les parents énoncent leur envie de rentrer au pays.

Le modèle chronologique du parcours du migrant a permis de comprendre et d'expliquer, à maintes reprises, des réponses discordantes entre interviewé-es. En effet, les événements ne se vivent pas de la même manière pendant l'enfance, à l'adolescence ou encore à l'âge adulte. D'autre part, et cela va de soi, chaque jeune interrogé-e a son propre vécu, un parcours migratoire particulier. Son histoire est donc un objet de connaissance unique. Ainsi, la volonté de trouver des processus généraux quant à la migration ne doit pas faire oublier les vécus individuels.

Ce découpage en phases migratoires reste encore de l'ordre de l'hypothèse car les entretiens avec les jeunes migrant-es n'ont pas été menés dans ce sens. C'est pourquoi, nous pourrions dans une prochaine étude vérifier les points suivants: est-ce que le défi de la deuxième socialisation s'estompe lors de l'intégration à l'école et de la maîtrise de la langue (après la première année)? Est-ce que le sentiment de "précarité" est le plus fort après la première année jusqu'à l'adolescence? Comment évoluent les formes de stigmatisation depuis l'arrivée en Suisse jusqu'à l'intégration?

Une autre question semble ressortir de cette étude: il est très peu fait mention des autres populations d'immigré-es en Suisse (les Italiens et les Espagnols). Comment ces derniers se positionnent vis-à-vis des nouveaux migrants, apportent-ils du soutien ou alors se sentent-ils appartenir au groupe "autochtone"?

Enfin, la question de l'extrapolation des résultats doit être soulevée. Dans quelle mesure, les ressources mentionnées dans ce travail sont valables pour tous les Portugais "bien intégrés" en Suisse et également pour d'autres populations d'immigré-es en Suisse ou ailleurs. Le petit nombre de personnes interrogées pour cette étude ne permet pas de penser à une telle généralisation. Par contre, en comparant nos résultats avec ceux des recherches de V. Cesari Lusso (2000) et de Lorenzi-Cioldi et Meyer (1984), les résultats concordent. Peut-être peut-on ajouter notre voix à celle de Lorenzi-Cioldi et Meyer lorsqu'ils affirment que malgré le contexte spécifique dans lequel s'inscrit cette recherche, "au-delà de variations de détail, dans d'autres espaces de même nature (à savoir pays d'accueil), la structuration des réponses aurait été proche, sinon homologue" (1984:2).

## Bibliographie

- Camilleri, C., et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Centlivres, P. et Girod, I. (sous la dir.) (2000). *Les défis migratoires: colloque CLUSE, Neuchâtel 1998*. Zurich: Seismo.
- Cesari Lusso, V. (1997). Présentation de la thèse de doctorat soutenue à la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, le 1<sup>er</sup> avril 1996. In Cahiers de psychologie n°33. Université de Neuchâtel, Séminaire de psychologie, Groupe de psychologie appliquée, 19-26.
- Cesari Lusso, V. (2000). Ascagne 2000. Défis et ressources psychosociales dans les parcours de vie de jeunes migrants "bien intégrés". In P. Centlivres and I. Girod. *Les défis migratoires à l'aube du troisième millénaire*. Zurich: Seismo, p.410-421.
- Cesari Lusso, V. (2001). *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Cesari Lusso, V. (2001). *Tu es pour quelle équipe? Sentiment d'appartenance nationale et compétitions sportives internationales*. In C. Sabatier, H. Malewska, F. Tanon. *Identités, acculturation et alterité*. Paris L'Harmattan, p.57-68.
- Emiliani, F. & Bastianoni, P. (1993). *Una normale solitudine*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Lorenzi-Cioldi, F., Meyer, G. (1984). Semblables ou différents: identité sociale et représentations collectives de jeunes immigrés dans le contexte scolaire genevois. In *Projet régional européen PNUD/OIT en faveur des migrants de la deuxième génération*. Genève: Bureau International du travail.
- Nicolet, M., Perret-Cleront, A.-N. (1986). Les rapports entre déracinement et enracinement culturel dans le cadre des phénomènes de migration et de transmission de connaissances. *International review of community development*, 14/54, 171-176.
- Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. Couset: DeVal.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979, 2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang, p.12-20, 37-40, 205-208.
- Rapport sur l'éducation des enfants de migrants dans l'Union européenne*. (1994) Bruxelles, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Rioux, L. (1997). Espace et identité. La territorialité chez les gens du voyage. In *Bulletin de psychologie*, 428, 136-143.
- Tajfel, H. & Fraser, C. (1978; 1981). *Introducing Social Psychology*. London: Penguin Books.
- Zittoun, T. & Cesari Lusso (1998). Bagage culturel et gestion des défis identitaires. *Cahiers de psychologie*, n°34, décembre 1998, 27-32.

## Articles de journaux

- Wuthrich, A., *Le Temps*, 18 juillet 2003, p.7
- Dépêche de presse de l'ATS, In *Le Temps*, 18 juillet 2003, p.7
- Savioz, Ch., *La Tribune de Genève*, 19 juin 2003, p.8
- Grosjean, A., *La Tribune de Genève*, 19 juin 2003, p.8

# Nice designed experiment goes to the local community<sup>17</sup>

Nathalie Muller Mirza, Aleksandar Baucal, Anne-Nelly Perret-Clermont & Pascale Marro

## Abstract:

The point of departure for the issues that will be addressed in this paper is our astonishment at the result of our experiment using the Piagetian conservation task in a primary school setting. We found that the responses of the children in the experiment did not fit our expectations. The starting point of the experiment was the hypothesis that repetition of the same question in a conservation task could mislead children to give a preoperational answer. We designed the experiment (tasks, balancing, and a well defined procedure) with precise and simple questions that seemed appropriate for testing the hypothesis. However, during the experiment we realized that almost no child from the first grade of primary school gave a concrete-operational answer. In trying to understand the background of this unexpected event we realized, once again, that the children's reference frame was different from ours: while we asked them about the amount of juice in the glasses, they (re)constructed the question as a task consisting of comparing levels of juice in the glasses. Moreover, we found that we were testing not only the children but in fact the whole community. Parents, teachers and school authorities were behind the scene actors if not the very actors in our research.

## 1. Introduction:

This text focuses on a “meta-methodological” dimension of the experimental situation and raises the following issues: what do we, as researchers, do when we construct a research design aimed at observing the behaviors of individuals? Are we sure to understand the responses of our “subjects”? To what extent are they dependent on the specificities of the situation here and now? We were lead to this reflection in particular when the results of an experimental research (in which we used the Piagetian conservation task in a primary school) did not fit our expectations, and we could not find any explanation in our initial interpretative reference frame! In general, studies with this kind of result are put back into the drawer. On the contrary, in this paper, instead of hiding away this result as a “failure”, we are going to do a serious review of this research and its “negative” results. We will consider it as a positive opportunity to address the question of the *interpretative processes* that are always at work in experimental situations and are sometimes far more “intrusive” than we expect, sometimes even transforming completely the intended aim of the experiment (Donaldson, 1978; Grossen, 1988; Grossen, 1989; Light & Perret-Clermont, 1989; Rommetveit, 1976).

We start with the idea that psychological research must consider more seriously that the experimental situation is a *situation of communication*. This experimental situation involves participants who are necessarily engaged in an activity of interpreting the elements of the situation based on *their experiences and knowledge of other kind of contexts*: they test hypothesis on what is at stake, trying to elaborate the meaning of the situation through complex interactive dynamic, involving conflict of perspectives, misunderstandings, co-construction, negotiation, etc. (Grossen, Liegme-Bessire & Perret-Clermont, 1997).

In this sense, we will reflect on the experimental situation as *a screen on which the interpretative processes of both “subjects” and researchers’ are “projected” and enlightened*.

---

<sup>17</sup> This text was presented orally at the Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT) held in Amsterdam from 18 to 22 June 2002, under a session entitled «, *Why streets are wet? Or how to be in the shoes of our subject?!* (Coordinators: Aleksandar Baucal & Nathalie Muller Mirza).

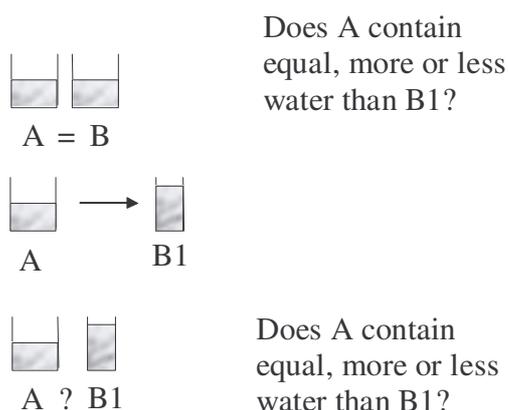
First, we will give a narrative about what we intended to do, what we actually did and how we understood the designed experiment and the interviewed children during this research. Then, we will share what we realised when we analysed what happened in terms of interpretative and interactive dynamics among the different actors of the situation. We will also discover that there were many more actors in this activity than just those who stood face to face during the experiment!

## 2. Narrative

One upon a time we as researchers made a hypothesis (from our background theories, experiences, insights...) about the role of the repetition of the same question in the Piagetian conservation tasks: this repetition could mislead children to give a preoperational answer even if they are able to think at a concrete-operational level (Donaldson, 1978; Light, 1983; Baucal & Stepanovic, 1999; Rose & Blank, 1974).

In the Piagetian universe, the child has to pass through the preoperational way of thinking to be able to construct a more powerful, logical way of reasoning based on concrete operation. According to this frame of reference, the conservation task is a proper empirical test of the level of cognitive development of the child.

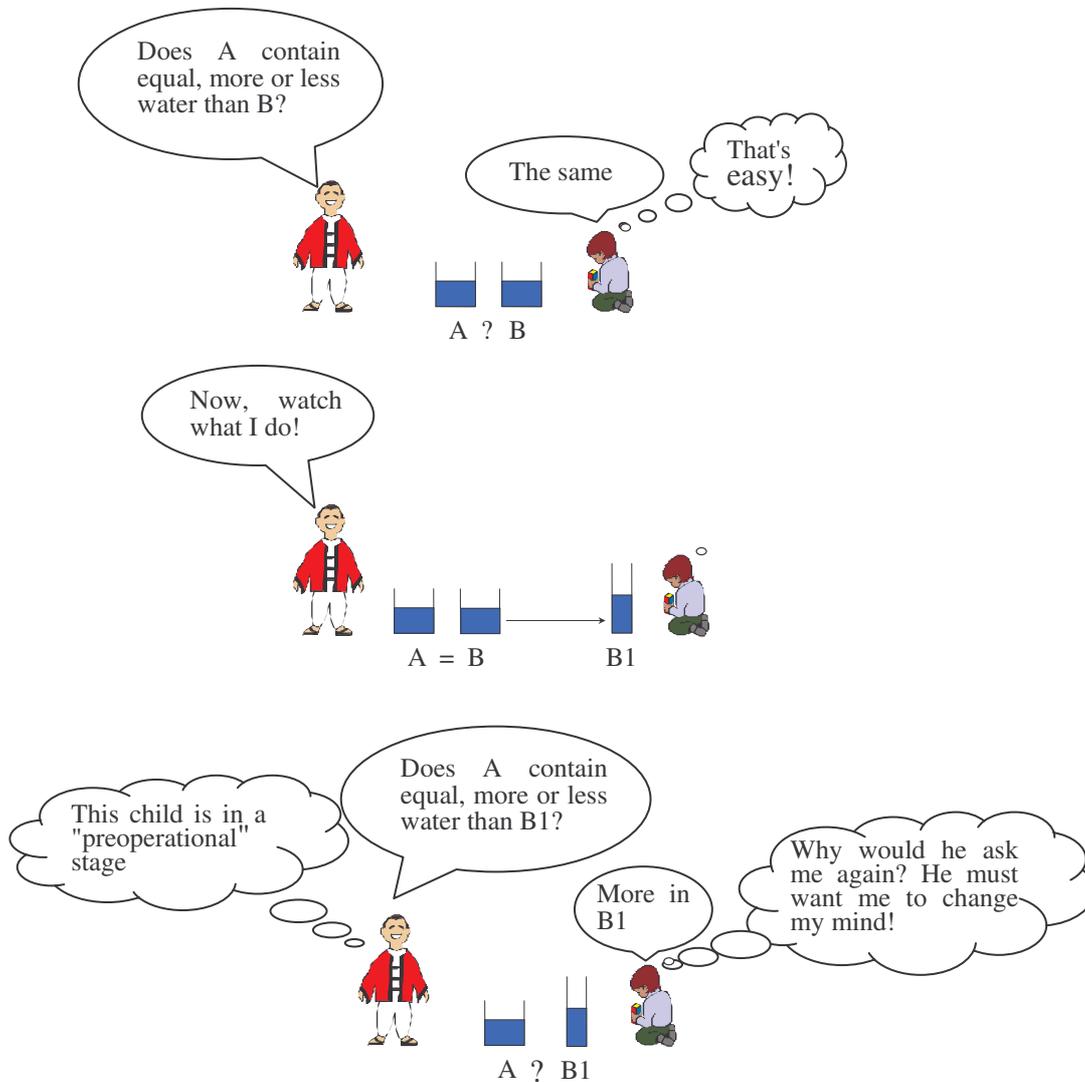
Let us take the example of the liquid conservation test:



If a child claims (after transformation) that the two glasses contain the same amount of liquid and offers a proper explanation, then it could be concluded that the child is at the concrete operational stage, otherwise the child is at the preoperational one.

Nevertheless, some researchers have stressed the role of the social and communicative aspects of the conservation task, and propose an alternative hypothesis: in order to be able to understand the children's responses the researchers must address the social, communicative and cultural dimension of the situation (Grossen, 1988; Light, 1983; Light & Gilmour, 1983; Light et al., 1979; Perret-Clermont et al., 1979/1996; Rommetweit, 1976; Segall et al., 1999).

Some of them (Perner et al., 1986; Siegal, 1991) have looked at one particular communicative aspect of the experimental discussion: the repetition of the question. As we can see in the following image, the same question is repeated twice in the conservation task and this could mislead the child to give a preoperational answer.



Thus, the child might say that the two glasses do not contain the same quantity of water not because (s)he does not understand conservation, but because (s)he thinks that if the question is repeated it means that the adult thinks that her/his first answer was wrong. If this hypothesis is confirmed then conservation tasks are not indicators of cognitive but of social competence. According to this “repeating question” hypothesis, two factors shape the answer of the child: a cognitive factor (the ability to conserve the quantity of liquid), and a social factor (let’s call it “sensitivity to the repeating of the question”).

Following the standard scientific methodological way of thinking, in order to separate the cognitive and the social factor, a new conservation task has been constructed (Stepanovic & Baucal, 1998; Baucal & Stepanovic, 1999).

Like in the classical task this consists of asking the children about the amount of liquid in different glasses but involves three phases (in our experiment we also added pre and post-test interviews):

- 1) in the first phase, the adult puts the same quantity of juice in two glasses of the same dimension; the child is asked to agree that “there is the same amount in the two glasses”
- 2) in the second phase, the adult makes a decantation from one of the two glasses to another narrower and taller glass (the level of liquid is thus now higher in one while the quantity remains unchanged); the child is asked: “do you think that there is the same as much of juice in the two glasses or more or less?”. According to the Piagetian interpretive frame, only children who are able to say that the amount is the same in both glasses are “conservant”, which means that they are at the concrete operational stage;
- 3) in the third phase, the adult makes a decantation from one of the two glasses to another one of the same dimension. In this phase, children at both the preoperational and at the

concrete operational stage should give the same answer: thus the cognitive factor is controlled. According to the repeating question hypothesis if the child changes his/her answer after the second question it is not an effect of the cognitive factor, but an effect of the repeating of the question. In other words, it seems that this task gives to us an opportunity to distinguish children according to their sensitivity to the repeating question.

The research design thus follows some basic methodological rules of experimental thinking (if certain hypothesis claim that some behaviors are produced by two factors, let us find a way to control some of these factors and follow changes in behavior).

We took our “nice designed experiment” and went to a primary school close to Neuchâtel, in Switzerland, to test the repeating question hypothesis. We set up the methodological tools for the experimental research. Moreover we tried to take into consideration the childrens’ understanding/interpretation of the experimental situation, so we planned an entry and debriefing interview with the children. Before the experiment they were asked, “do you have an idea of what you will be asked to do?” and after the experiment they were asked what they actually did.

35 children (10 girls and 25 boys) from 6.4 to 7.8 years old were tested. 6 children came from kindergarten and 29 from the first year of school.

Everything was going well until some moments into the experiment. The first five children went through the test, and all of them gave a non-conservant answer. “OK,” we told to ourselves, “It happens. Conservant answers will surely come later on.” After ten children, nothing had changed. Again we told to ourselves, that conservant answers would probably appear later on, and so on. In the end, only 4 children had given conservative responses in this group of average 6,0-6,9 years old – according to other researches, usually most of them are conservant! It was obvious that something else was going on. So, we stopped the experiment in order to take time to reflect on the situation.

### **3. What did happen?**

Why was the result strange to our eyes? First of all, there are many studies in which it was shown that children of similar age are able to pass this task. Moreover, the same study was realized in Belgrade with a sample of children of similar age, and 40% of the children gave concrete-operational answers (Stepanovic & Baucal, 1998). Thus, it meant that the age of the children could not be an explanation.

Another assumption might be that these children were less mature than others. We refused this assumption since nothing in the scholastic or everyday behaviors of the children gave us cues for this kind of explanation.

Could it be possible that it was a specific effect of this school? Again, the answer was negative since there was nothing special about the school that could be used as an explanation. It was simply a school like any other in the area.

So, we decided to take a very close look at the videotapes of the testing sessions and analyze the flow of communication between each child and the experimenter. The idea was that the children may have understood the meaning of the task in a different way than it was supposed by the research design. Referring to Bruner’s (1990) claim we tracked clues in our data in order to understand the way the children gave meaning to the experimental situation.

The results so far had led us to the conclusion that our first research design had been inappropriate for the context of our study. It followed that we should put away the results into a drawer, but instead we decided to try to understand how children constructed different interpretations of the experimental situation.

Thus, we came back to the video-recordings and transcripts of the interactions and tried to find a way to follow the processes of interpretation from the point of view of the children. In particular, we tried to answer to the following questions:

- 1) In which terms did the children interpret the situation?

- 2) How did the interpretation develop in the dynamic of the interaction?
- 3) Is this interpretation linked to the surrounding context of the experimental situation?

#### 4. In which terms did the children interpret the situation?

When we analyzed the transcripts of the recordings we observed that children tended to construct their responses with a clear focus on the dimension of the *levels* of juice in the glasses and not on the *quantity* of juice.

Indeed, many children interpreted the situation as that in which they had to compare the levels of the juice in the different glasses. For example, some children put their head down in order to be at the same level as the glasses as if they wanted to be sure that they had the best position to compare levels of juice. Other children used their fingers to compare the levels precisely. These kinds of behavior happened many times, even before the experiment started!

The frequency of the term “equality” (in French; “égalité”) surprised us as well (40 times by 15 children) since it was not used by the experimenter at all! It is also worth noting that at the very beginning of the task, children asked the experimenter, several times, to add some (or very little) juice in a glass, in order to be sure that levels were *exactly* the same as if it was the goal of the task. Obviously, the experimenter underestimated this behavior and did not adjust the interpretation of the children, leaving them in their belief that it was actually the issue of the test.

As explained before, according to the experimental plan, besides the conservation task, each child was interviewed before and after the test. In the interview just after the task, another experimenter asked the child about what s/he did with the adult. Many times the child said that s/he had to say whether it was “equal” or not, or to “look if it was at the same height”, or to “tell if the juice was higher or lower (in French: “plus haut ou plus bas”)”.

These different observations lead us to make the hypothesis that the children were looking for a solution in terms of levels, and that they did not understand the piagetian intention that is focused on the operations. Did they understand that the action of equalisation was the main goal of the test rather than a first step for a reflection on the effects of the decanting of the juice?

During a discussion with teachers about this observation, they told us that a few weeks before, following their mathematical program they had made exercises with weighing machines in order to practice the notion of equality with the children. Did the term of equality and the will to equalize the juice come from this “everyday” school activity where the children had to understand how to balance the two arms of a machine? Was it that the children had used this school task as a reference to give meaning to our questions.<sup>18</sup>

#### 5. How did this interpretation of the situation develop in the dynamics of the interaction?

Taking a closer look at the transcription and analyzing the verbal communication between the experimenter and the child, we observed some interesting features:

- a) The adult’s interventions play a role in the construction of the child’s interpretation.

In responding to the child, often the experimenter suggests an interpretation of the child’s previous utterance, especially when they were ambiguous. We found many occurrences of these “translations” made by the adult of an ambiguous or unclear response given by the child, as in the following example (on the right side of the table you can read in italics our interpretation of the verbal exchange)

1	Exp	Here we are. I’ll put some juice in this glass. OK? And now, do you think that there is the same as much of juice in the two glasses or a	<i>The adult uses the formulation that is used in the procedure.</i>
---	-----	---	--

<sup>18</sup> Some children made explicitly reference to the classroom situation (during the debriefing interview): “I did it all right, I succeed!” (in French: “j’ai fait tout juste; j’ai bien réussi”), or that s/he had “to find which glass had more” (“je devais trouver lequel en avait plus”).

		bit more or a bit less? [Voilà. Je vais mettre le sirop dans ce verre, hein ? Voilà. Et maintenant est-ce que tu penses qu'il y a la même chose beaucoup de sirop dans les deux verres, ou un peu plus ou un peu moins ?	
2	Loïc	XXX this one is bigger [xxxxx çui-là il est plus grand]	<i>Does the term of "big" indicate the size of the glass or the level in the glass? Is it a response to the question or a description of the difference between the two glasses?</i>
3	Exp	That one there, there is more juice? [Celui-là il y a plus de sirop ?]	<i>It seems that the adult translates "bigger" by "more juice", and thus tends to infer a non conservant response from the child.</i>
4	Loïc	Yeah [Ouais]	
5	Exp	And how do you know that? [Et comment tu sais ça ?]	
6	Loïc	Because there, there is a bigger glass [Parce que là il y a un grand verre]	
7	Exp	Mmm. OK. Let's continue. [Mm. D'accord... Okay alors on continue].	

b) The absence of counter-suggestion in the experimental procedure

In order to control what the adult says to the child, the procedure, as we had planned it, considered that the adult was not to give any explicit ratification of what was said by the child and no counter-suggestion whatever the response. No clue was to be given to the child to make her/him aware of the rightness or not of her/his answer. But, in looking at the transcripts we observed that the adults were handling the communication with expressions like "ok", "let's continue", "all right". It seems that the children took these expressions as ratification of their responses, and not only as part of the flow of the conversation, since the children went on giving the same argument throughout the interaction. It was as in the school context where the didactic contract stipulates that if the teacher tells me to continue it should mean that I am right...

1	Exp	What makes you thinking that there is less? [qu'est-ce qui te fait penser qu'il y en a moins ?]
2	Tania	It is bigger ? [Il est plus grand]
3	Exp	It is bigger? What is bigger? [il est plus grand ? qu'est-ce qui est plus grand ?]
4	Tania	The glass [le verre]
5		The glass is bigger? Ok, thanks, let's continue [le verre il est plus grand ? d'accord, merci, on va continuer] And later...
6	Exp	How do you know that? [comment tu sais ça?]
7	Tania	Because it is smaller [parce qu'il est plus petit]
8	Exp	What is smaller? [qu'est-ce qui est plus petit ?]
9	Tania	The glass [le verre]
10	Exp	The glass is smaller? Thanks, let's continue [le verre il est plus petit ? Merci, on continue

c) A “semantic” conflict between “much” and “height”

The procedure, as the experimenters followed it, implies the use of the formulation “the same as much of juice” (“il y a la même chose beaucoup de sirop”) in order to express the idea of quantity in a way that can be understood by young children. But in contrary we observed in the transcripts of the exchanges, a sort of misunderstanding between the child and the experimenter, a misunderstanding that remained not only unresolved but was not even taken into account.

In the next sequence, it seems that each interlocutor keeps his position. The experimenter speaks of “muchness” (quantity) of juice and the child of “highness” of the glasses. Not only are they not able to reach any shared definition, but it is as if they did not understand that they were talking about different things...

1	Exp	And there, do you think that there is the same as much of juice in the two glasses? [Et là, est-ce que tu penses que/ qu'il y a la même chose beaucoup de sirop dans les deux verres ?]	<i>Phase of equalization in the two similar glasses</i>
2	Child	Yes [oui]	<i>The child agrees</i>
3	Exp	Yes, Ok, so now you are going/ could you have a look at what I am doing. I put some juice in this glass, Ok? Here we are. And here do you think that there is the same as much of juice? [Oui. Okay, alors maintenant tu vas/ tu veux bien regarder ce que je fais. Je mets le sirop dans ce verre-ci, hein ? Voilà. Et là est-ce que tu penses qu'il y a la même chose beaucoup de sirop ?]	<i>Decantation of the juice from one of the two previous glasses to another narrower and taller one.</i>
4	Child	Heu, no. There, there is a bit, a bit medium, there. Yeah, yeah it is not, it is not the same size [Heu non. Là, y'en a un petit/ y'en a un peu moyen/ là/ Ouais, ouais, ben c'est pas/ c'est pas la même taille]	<i>The child tries to give a response, but he is hesitating. The difference of size that he indicates seems to make it difficult for him to respond in terms of quantity.</i>

In addition, the procedural formulation that the adult uses later gave the child another ambiguity: the experimental procedure assumes that the adult would follow his/her first sentence by: "...or is there more or less [juice]?" (...ou est-ce qu'il y en a plus ou moins?). In this exchange, it seems that the child understood the sentence as a question where he had to indicate in which glass there is more juice... (indeed in French, it is sometimes difficult to make the distinction between "ou" – "or" in English – and "où" – "where" in English):

5	Exp.	Mmh. Heu. Or (?) is there more? [Mm. Heu. Ou est-ce qu'il y en a plus]	<i>The adult continues his sentence but the [ou] in French can be problematic orally</i>
6	Child	There [là]	<i>It is important to give a response to the adult's question, isn't it?!</i>
7	Exp	Ok. And heu, how do you know that? [D'accord. Et heu, comment tu sais ça?]	
8	Child	Heu. Because this glass is not the same size as this one [Ben. Ben parce que ce verre-là il est pas de la même taille que çui-là.	

### 6. A counter experience

Different examples like the above lead us to reflect on the way we had interpreted the interventions of the children. Do we really understand what they try to tell us?

Because of the very strict procedure we choose, it was not possible for the experimenter to handle misunderstandings. Taking this assumption into consideration, we decided to change to a more flexible procedure (closer to a discussion about how to reflect on a problem) allowing the children to negotiate the meaning of the situation's features. And, it worked! Three out of four children were able to reach an understanding of the conservation task and to give a concrete-operational answer.

In the following example, the child faced with the same "problem" as the other children but the adult seems to allow him to develop and explain his previous interventions:

1	Exp	Okay. So now, look at what I am doing. I am going to put some juice in this glass, ok? Here we are. And now Johan, do you think that there is the same as much in the two glasses or more or less? [OK d'accord. Alors maintenant regarde bien ce que je fais. Je vais mettre le sirop dans ce verre hein? (bruit) Voilà. Et là Johan est-ce que tu penses qu'il y a la même chose beaucoup dans les deux verres ou plus ou moins?]	<i>The adult makes the decantation following the experimental procedure</i>
2	Jo	Well in highness XXX [Ben en grandeur XXX]	<i>The child gives a first response in terms of the size of the glasses like many other children</i>

3	Exp	In highness? [En grandeur?]	<i>The adult repeats the words of the child seeking to lead him to explain his last intervention</i>
4	Jo	Well this one it has got more [Ben çui-là il en a plus]	<i>The child continues his explanation and gives a (non conservant) response in terms of quantity</i>
5	Exp	I am asking you if there is the same as much and if you would have the same as much of juice to drink if, for example, each of us was to drink the juice. Would you have as much juice with this glass? [Moi je te demande s'il y a la même chose beaucoup donc si t'as la même chose à boire de sirop par exemple si on devait chacun boire le sirop. Est-ce que toi tu aurais avec ce verre autant de sirop]	<i>The adult repeats her question but with other words, and introduces a new formulation: if we had to drink the juice, would you have as much as...</i>
6	Jo	Ah. Well it would be the same because before you had put in the a big glass like that except that there it is narrower and taller. [Ah ben ce serait la même chose parce qu'avant tu as mis dans le un gros verre comme ça sauf que là il est plus maigre mais plus grand].	<i>The child seems to understand what is at stake for the experimenter and uses another register of response: he takes the adult's last operation as a reference to construct his "conservant" response</i>
7	Exp	Mm. Mm.	

In this example, it is interesting to follow the change of perspective in the child: he begins by a response focusing on the size of the glasses like the other children. But after the intervention of the adult he is able to take another point of view. In the end, he shows his capacity to make a distinction between the two glasses as an explanation for the different levels of juice and shows that the previous operation of the adult does not change the quantity of the juice. It is as if the intervention (5) of the adult has lead the child to reflect on the different actions he has observed and he is now more focused on the operations than on his visual perception.

### **7. Is the interpretation in terms of quantity linked to the surrounding context of the perimental situation?**

We gave some examples of the way the children constructed their responses to the adult by aking references to both the context of the classroom and to the interactive dynamic of the discussion. However, this did not seem sufficient to us. In many other neo-piagetian experiments the same observations would have been made. So why were we having so much confusion in the adult-child communication? Could it be due only to the adult's rigidity in the procedure? We decided to go and look at the "backstage" of the research.

In the ethnographic tradition, researchers take into account what they call "the field entry" or the way they enter into the community and gain the confidence of people they want to study. This step is conceived not as secondary but as an integral part of the research itself. In our case also, it seems worthy to us to mention how we negotiated our entry into the school.

After having prepared the hypothesis, the experimental procedure and so on, we contacted the school authorities. In this case, the president of the local school board took his job very seriously and decided not to content himself with providing general information to the parents. He asked them to give their consent after providing them with an unusually detailed description of our goals and of the kind of experiments that we were to carry out. To do this, he borrowed the model of medical research. All this pre-information for a supposedly classical piagetian test made the parents quite insecure. Knowing what was at stake, some of them trained their kids in advance with piagetian tasks so as to be sure that they would impress these psychologists! We found some traces of this preparation in the children's answers. For example, as an explanation of her answer a girl said "J'ai réfléchi dans ma tête" (I thought in my head). And when she was asked to explain her thought, she answered that her daddy – obviously well informed on piagetian tests – had told her that when he showed her that a tablet does not vanish in a glass of water... Our intention had been to be cautious and discreet, and the reality is that the whole local community (parents, teachers, kids) lived an exciting time around the research... sharing rumors, experiences, knowledge. We suppose that the parents and the teachers wanted their children to perform at their best and trained them to answer in a supposedly conservant mode... and probably, confused the children!

Therefore, although in the experiment room one could see three persons (the child, the experimenter, and an adult who recorded with a video camera), there were also some "ghosts" watching over the shoulders of the children - voices of parents, teachers and other children that shaped the way the children interpreted the situation. From this perspective, these voices also influenced the children's answers. If this was the case, it means that preoperational answers were not only the children's answers, but in a way answers constructed jointly by all the "participants".

## 8. Conclusion

The experimental situation seems to be at a crossroad of references for different activity systems, those of the researcher and those of the subjects. These systems of activity "meet" in the experimental interaction leading to a shared interpretation or construction of a misunderstanding (Muller, 2002)... Adult and child are trying to understand each other, but sometimes, because of the procedure the adult wants to follow, and the lack of cues (or confusing ones) about what is at stake, it seems that they miss each other.

We have observed in this research that children are involved in the hard work of interpreting, during which they make references to different dimensions of their social and cognitive reality:

- What they know about the problem and what they think it relates to (it probably has to do with equalizing levels as in the exercises our teachers gave to us?)
- What they know about the situation of interlocution (when an unknown adult is asking me questions in the school context it probably means that s/he wants to test my knowledge, even if s/he says that it is a "little game"...) )
- What they know about the situation of communication (when an adult in the school context, is responding to me by "ok", "all right", "let's continue", it probably means that my response was right and that I can continue in that direction...)
- What they know from other people who experienced this situation (I was told that the task is about knowing if "it is the same or not" ...).

Thus, entering a research as a "subject" is entering into an activity system. But subjects are already members of other activity systems. In this case especially, the activity system of the school where the research is hosted, with its own goals, rules, constrains, expectations. In this system, children are used to exams, inquiries (for instance PISA) and other collective testing. In entering in our experiment they do not leave their activity system but take it in with them...

a) The experimental procedure

Let's come back to one of the messages of the study. What is especially important is the fact that "standardized" experimental scenario (all subjects should be asked in the same way) does not allow "space" for negotiation of different perspectives. Therefore it is possible that some children did not have the same point of view as the experimenter, and consequently her/his answer belongs to a different reference frame. This means that it is not possible to make any conclusion about the kind of reasoning used by the child in performing the task.

b) The importance of a "grounded intersubjectivity"

Thus, in order to work out the problem of misunderstanding between the experimenter and the child, the researchers should open a "space" for negotiation. This means giving the experimenter more freedom to try out different ways of communicating with the child in order to reach intersubjectivity. This probably would have allowed us to avoid some of the problems we faced in this study.

However, this "testing by discussion" approach contains some potential gaps. There is the possibility that the child could be led to a certain kind of answer by the communication. In this case, children's answers would reflect the interlocutor's mind and not the children's perspective. This issue could be handled through communication if the researcher is aware of it. But what if it happens implicitly and outside of the awareness of the researcher? Another implication of this "testing by discussion" is that the children are not examined under the same conditions. Therefore, it would not be possible to compare the children's responses. How would the results be understood if the children participating in different kinds of discussion or negotiation get different kinds of support and help during their examination? How do we compare their performances?

It seems that what we are faced with has no easy answer – whatever approach we choose we lose something. In such situations it might be a good strategy to define what the opportunities and constraints of these two approaches are in order to be able to make the most appropriate choice for a particular situation.

With regards to this issue, it could be helpful if we went with Vygotsky's suggestion about two ways of examining children knowledge and cognitive development: an "individual testing setting" (an examination of what kind of tasks the child is able to solve alone in a standardized setting) and a "testing in the zone of proximal development (ZPD) setting" (examination of what kind of tasks the child is able to solve through joint activity and communication with adult).

Starting with this distinction we could say that we could get more comparable results by the "rigid" experimental procedure, but with a possibility of getting a biased picture about children's abilities. On the other hand, "testing by discussion" could bring out information about children's ZPD, but not about individual abilities.

## References

- Baucal, A., Stepanovic, I. (1999). The Horizontal Décalage Hypothesis: An Empirical Evaluation. *The Genetic Epistemologist*, 27, 2, 2-10
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge Mass. London : Harvard University Press
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New-Nork : WW. Norton
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Delval, Cousset
- Grossen, M. (1989). Le contrat implicite entre l'expérimentateur et l'enfant en situation de test. *Revue Suisse de Psychologie*, 48(3), 179-189.
- Grossen, M., Liengme Bessire M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang.
- Light, P. (1983). Social interaction and cognitive development: a review of post-Piagetian research. In S. Meadows (ed), *Developing thinking*. London: Methuen
- Light, P. & Gilmour, A. (1983). Conservation or Conversation? Contextual facilitation of inappropriate conservation judgements. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 356-363
- Light, P. & Perret-Clermont, A.-N. (1989). Social contexts in learning and testing. In J. A. Sloboda (Ed.), *Cognition and Social Worlds* (pp. 99-112). Oxford : Oxford Sciences Publication, University Press.
- Light, P., Buckingham, N. & Robbins, A.H. (1979). The conservation task as an interaction settings. *British Journal of Educational Psychology*, 49, 304-310
- Muller, N. (2002). *La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociation des significations et des pratiques dans un projet de formation d'adultes à Madagascar*. Thèse de doctorat non publiée.
- Perner, J., Leekam, S.R. & Wimmer, H. (1986). *The insincerity of conservation questions: Children's growing insensitivity to experimenter's intentions*. Unpublished manuscript, University of Sussex
- Perret-Clermont, A.N et. al. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang, Bern
- Rommetweit, R. (1976). On Piagetian cognitive operation, semantic competence and message structure in adult-child communication. In I. Markova (Ed.), *The Social Context of Language*(pp. 113-150, Wiley, Chichester
- Rose, S.A. & Blank, M. (1974). The Potency of Context in Children's Cognition: An Illustration through Conversation. *Child development*, 45, 499-502
- Schubauer-Leoni, M.-L., Perret-Clermont, A.-N., & Trognon, A. (1992). L'extorsion des réponses en situation asymétrique. *Verbum*.(1-2), 3-32.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., & Portinga, Y.P. (1999). *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Culutral Psychology*, (2<sup>nd</sup> ed.), Allyn and Bacon, Boston
- Siegal, M. (1991). *Knowing children : Experiments in Conversation and Cognition*. LEA, Hove and London
- Stepanovic, I. & Baucal, A. (1998). Conservation: cognitive or social task? *15th advanced course of the Jean Piaget Archives*, Genève, 21-24.09.1998
- Threvarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants. In D. R. Olson (Ed.), *The social foundations of language and Thought*. New-york: W.W. Norton.

# RAPPORT D'ACTIVITES DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

## Octobre 2001 – Septembre 2003

### I. Membres

#### Enseignement universitaire et recherche<sup>19</sup>

Anne-Nelly Perret-Clermont, professeur et directrice de l'Institut (en congé sabbatique au semestre d'été 2002); Luca Bausch, assistant (jusqu'à septembre 2002); Vittoria Cesari Lusso, professeur associée (jusqu'à septembre 2002), et responsable du module II du Diplôme Intercantonal de Formateurs et formatrices d'Adultes (DIFA); Roberta Consilvio, stagiaire (jusqu'à septembre 2002); Karine Darbellay, assistante de recherche depuis octobre 2002; Ismaël Ghodbane, stagiaire; Heinz Gilomen, professeur invité; Antonio Iannaccone, professeur invité; Sophie Lambolez, collaboratrice scientifique en 2001-2002 puis assistante (depuis octobre 2002); Sophie Willemin, assistante de recherche (depuis août 2002); Pascale Marro, chercheure associée; Nathalie Muller Mirza, assistante, puis maître-assistante (depuis octobre 2002); Jean-François Perret, chargé de cours; Luc-Olivier Pochon, chercheur associé; Francesca Poglià Mileti, collaboratrice scientifique; Raffaella Rosciano, stagiaire; Valérie Tartas, collaboratrice scientifique; Uri Trier, professeur invité; Tania Zittoun, chercheure associée.

#### Secrétariat

Marie-France Allaz, secrétaire; Stéphanie Vanhooydonck, administratrice de projet (depuis septembre 2002)

### II. Enseignement

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

Ces enseignements sont fréquentés par des étudiant-e-s relevant de différents cursus:

- licence en lettres et sciences humaines, avec la psychologie comme branche principale, secondaire ou complémentaire, ou prévoyant, grâce à la convention existante, de poursuivre en 3<sup>ème</sup> année à l'Université de Genève pour obtenir une Licence en sciences de l'éducation
- licence en sciences humaines et sociales avec la psychologie comme discipline principale, module complémentaire (spécialisant ou introductif) et module de recherche
- licences de la Faculté de droit et des sciences économiques et sociales (cours 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 sciences de l'éducation, suivi par certains comme une fin en soi, et par d'autres comme les deux premières années d'une licence en sciences de l'éducation complétée ultérieurement à l'Université de Genève
- doctorat en sciences humaines

---

<sup>19</sup> Financé par 2,5 postes de l'Université (1 professeur ordinaire, 1/2 maître-assistant, 1 assistant), les autres relevant de fonds privés, de mandats, de bourses et de volontariat.

- diplôme d'orthophonie-logopédie (cours de psychologie de la relation).

## Année académique 2001-2002

1. Le cours de *psychologie générale et sociale* sur le thème "L'articulation psychosociologique" a été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont pendant le semestre d'hiver 2001-2002 et, pendant son congé scientifique au semestre d'été 2002, par Antonio Iannaccone sur le thème "Les dimensions sociales des processus psychologiques", avec des interventions de Luca Bausch et Ismaël Ghodbane.

2. Le cours de psychologie de l'intersubjectivité a été assuré par Vittoria Cesari Lusso, sur le thème "Processus identitaires". Cet enseignement a pu bénéficier de la collaboration de Valérie Tartas (pendant le mois de mai) et de la présence des invités suivants:

- Giuditta Mainardi, Université de Fribourg: "Identité, genre et migration: exemple d'un parcours de recherche", 18 avril 2002.
- Francesca Poglià Miletì: "A Poschiavo nous sommes à l'avant garde!... ou quand de nouvelles connaissances modifient les identités", 2 mai 2002.

3. Le cours Psychanalyse et cognition a été offert par Uri Peter Trier, sur le thème "A la recherche des sources de la connaissance. Winnicott, Piaget et autres auteurs", avec la collaboration de Tania Zittoun et de Raffaella Rosciano (assistante).

4. Le cours-séminaire Analyse psychosociologique de pratiques professionnelles et culturelles a été assuré par Vittoria Cesari Lusso.

5. Le cours-séminaire Psychologie de l'apprentissage. Dispositifs de formation et nouvelles technologies de la communication a été assuré par Jean-François Perret, en collaboration avec Luc-Olivier Pochon de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP) et a été consacré au thème "Approches de l'activité de l'apprenant dans différentes perspectives théoriques".

6. Le cours-seminaire Psychologie et évaluation des compétences (semestre d'été) a été offert par Heinz Gilomen, avec le concours de Dominique Rychen, Philippe Hertig, Huguette McCluskey et Anna Borkowsky, de l'Office Fédéral de la Statistique, et d'Ismaël Ghodbane (assistant).

7. *Les colloques de recherche* ont accueilli:

- Prof. Manfred Hofer (Université de Mannheim, Allemagne): *The change process in the relation between parents and adolescents*, 22 novembre 2001
- Gerard Duveen (Université de Cambridge): *Constructions and constraints in psychological development*, 6 décembre 2001
- Roger Saljö (Université de Göteborg): *Discourse, artifact, and children's understanding of elementary astronomy*, 11 janvier 2002
- Beatrice Ligorio (Université de Salerno): *Communities of learners: from real to virtual*, 30 mai 2002 (dans le cadre des échanges Erasmus)
- Annalisa Sannino (Université de Salerno): *Intercompréhension entre ordre et chaos*, 20 juin 2002 (dans le cadre des échanges Erasmus).

8. Le séminaire Questions choisies (2ème série) été assuré par Anne-Nelly Perret-Clermont (semestre d'hiver) et par Nathalie Muller Mirza (semestre d'été) avec la collaboration de Valérie Tartas.

9. Le séminaire Questions spéciales a été dispensé par Anne-Nelly Perret-Clermont durant le semestre d'hiver. Elle a été aidée par Antonio Iannaccone, Nathalie Muller Mirza et Valérie Tartas pour l'accompagnement des travaux des étudiants.

10. Le séminaire Epistémologie et méthodologie de la recherche en psychologie a été assuré au semestre d'hiver par Anne-Nelly Perret-Clermont et au semestre d'été par Antonio Iannaccone, en collaboration avec Nathalie Muller Mirza.

11. Les Travaux pratiques I ont été dispensés par Luca Bausch.

12. Les Travaux pratiques II et III ont été encadrés par Valérie Tartas et Anne-Nelly Perret-Clermont.

13. Anne-Nelly Perret-Clermont (semestre d'hiver) et Antonio Iannaccone (semestre d'été) ont co-animé avec C. Ghasarian, E. Hertz et F. Schultheis, le Séminaire interdisciplinaire (ethnologie, psychologie, sociologie) dans le cadre de la Licence en sciences humaines et sociales.

### **Année académique 2002-2003**

1. Le cours de psychologie générale et sociale, sur le thème "Dynamiques du comportement social et significations", a été assuré par John Risjman pendant le semestre d'hiver, et par Anne-Nelly Perret-Clermont pendant le semestre d'été sur le thème "Introduction à la psychologie cognitive", avec le soutien d'Ismaël Ghodbane durant les deux semestres.

2. Le cours de psychologie de l'intersubjectivité a été assuré par Nathalie Muller Mirza, sur le thème "Construction de soi, construction de l'autre: approches culturelles du développement de l'individu". Pendant son congé maternité, le cours a été pris en charge au semestre d'été par Antonio Iannaccone, avec des interventions de Raffaella Rosciano.

3. Le cours Psychanalyse et cognition (semestre d'été) a été offert par Uri Peter Trier, sur le thème "Emergence et construction du moi dans la petite enfance et à l'adolescence", avec la collaboration de Tania Zittoun et de Raffaella Rosciano (assistante). Mme Tania Zittoun a donné un exposé intitulé: "Culture et imagination dans la construction de soi", le 2 juin 2003.

4. Le cours-séminaire Analyse psychosociologique de pratiques professionnelles et culturelles a été assuré par Sophie Lambolez, avec la collaboration de Vittoria Cesari Lusso (les étudiants qui avaient suivi la première année de ce séminaire avec Vittoria Cesari Lusso (8 sur 12) ont pu continuer à bénéficier de son encadrement pour mener à bien leurs travaux).

5. Le cours-séminaire Psychologie de l'apprentissage. Dispositifs de formation et nouvelles technologies de la communication a été assuré par Jean-François Perret, en collaboration avec Luc-Olivier Pochon de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDPA).

6. Le cours-seminaire Psychologie et évaluation des compétences (semestre d'été) a été offert par Heinz Gilomen, avec le concours de Dominique Simone Rychen, Philippe Hertig, Huguette McCluskey, Hélène Gapany et Rolf Lischer, de l'Office Fédéral de la Statistique, et d'Ismaël Ghodbane (assistant). Il a été consacré au thème de l'inégalité sociale.

7. Le cours-séminaire Psychologie du genre (semestre d'été) a été assuré par Karine Darbellay dans le cadre d'une offre du Bureau de l'égalité des chances de l'Université de Neuchâtel.

8. Les colloques de recherche ont accueilli:

- M. Jean-François De Pietro (Institut de Recherche et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel): *De l'élaboration de séquences didactiques à leur observation en classe. Quelques réflexions issues d'un projet de recherche sur l'argumentation*, 5 décembre 2002

- Prof. Bruno Latour (Ecole des Mines, Paris), *Iconoclash*, novembre 2002
- M. Christian Berger (chef du service de la formation des enseignants, de l'enseignement secondaire 2 et de l'informatique scolaire) et M. Yves Delamadeleine (adjoint au service de la formation des enseignants, de l'enseignement secondaire 2 et de l'informatique): *Nouvelles formes de partenariat pour un nouvel enseignement. L'école neuchâteloise intégrant les ICT*, 12 décembre 2002
- M. Charles Heimberg et Mme Jocelyne Muller (Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire, Genève): *Modes de pensée de l'histoire et argumentation: comment rendre compte du regard historien du monde?*, 9 janvier 2003
- Dr Bart Van Doorn, Dr Paul Spierings et Prof. John Rijsman (Université de Tilburg, Pays-Bas): *The importance of social factors in the application of quality systems. The case of civil engineering in the Netherlands*, 13 mars 2003
- Mme Tatyana Pushkareva (Kiev Ukrainian Institut of General Forensic Psychiatry): *Methodology of studying maternal anxiety and depression (psychiatric and psychoanalytic approach) and risk of adverse obstetric and neonates outcomes*, 8 mai 2003
- M. Jean-Frédéric Jauslin (directeur de la Bibliothèque nationale Suisse, Berne): *Traitement de l'information et politique de la mémoire en Suisse*, 22 mai 2003
- Prof. Elisabeth Nonnon (IUFM Nord Pas de Calais, Lille et Université de Paris V): *Interactions dans les situations pédagogiques*, 5 juin 2003

9. Le séminaire Questions choisies (2ème série) a été assuré par Antonio Iannaccone, avec la collaboration de Karine Darbellay

10. Le séminaire Questions spéciales a été dispensé par Anne-Nelly Perret-Clermont durant le semestre d'hiver. Elle a été aidée par Karine Darbellay pour l'accompagnement des travaux des étudiants, ainsi que par Vittoria Cesari pour certains étudiants

11. Le séminaire Epistémologie et méthodologie de la recherche en psychologie a été assuré au semestre d'hiver par Anne-Nelly Perret-Clermont

12. Les Travaux pratiques I ont été dispensés par Sophie Lambolez.

13. Les Travaux pratiques II et III ont été encadrés par Anne-Nelly Perret-Clermont, Nathalie Muller Mirza (semestre d'hiver) et Antonio Iannaccone (semestre d'été), avec la collaboration de Karine Darbellay et Ismaël Ghodbane.

14. Anne-Nelly Perret-Clermont a animé avec C. Ghasarian, E. Hertz et F. Schultheis, le Séminaire interdisciplinaire (ethnologie, psychologie, sociologie) dans le cadre de la Licence en sciences humaines et sociales

15. Vittoria Cesari, Jean-François Perret et Anne-Nelly Perret-Clermont encadrent des étudiants dans l'élaboration de leur mémoire; cette dernière aussi pour les thèses de doctorat.

## **B. Autres enseignements au sein de l'Université de Neuchâtel (octobre 2001-septembre 2003)**

Dans le cadre de la formation des orthophonistes, Anne-Nelly Perret-Clermont et Pascale Marro ont assuré l'enseignement de *Psychologie de la relation*.

Pendant son congé maternité de février à juin 2002 Pascale Marro a été remplacée par :

- Vittoria Cesari Lusso, qui a assuré 12 heures de cours (décembre 2001, janvier 2002, avril 2002) sur le thème "L'approche de Palo Alto: aspects théoriques et pratiques cliniques"
- Sophie Lambolez, qui a pris en charge 20h du Cours de Psychologie de la communication
- Valérie Tartas a assuré entre janvier et mai 2002 le cours de Psychologie du développement affectif et social

### **C. Enseignements dans le cadre BENEFRI (octobre 2001-septembre 2003)**

- La collaboration et les échanges entre les départements concernés se sont poursuivis. En particulier des étudiants BENEFRI ont suivi le cours de *Psychologie générale et sociale*.
- L'Institut de Psychologie a participé au programme inter-cantonal de formation de formateurs d'adultes (DIFA). En particulier pendant le premier semestre 2003, Vittoria Cesari Lusso a assumé la responsabilité du Module 2 "Théories de l'apprentissage et processus de construction et de transmission des connaissances". L'animation pédagogique a été assumée par Vittoria Cesari Lusso en collaboration avec Nathalie Muller Mirza, Luca Bausch, Sophie Lambolez, Anne-Nelly Perret-Clermont, ainsi que Nadine Faingold, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de l'Académie de Versailles.
- Avec l'Université de Fribourg et d'autres Universités romandes, la mise sur pied d'un diplôme CUSO de formation de formateurs d'enseignants est en projet.
- Anne-Nelly Perret-Clermont a participé au jury de la soutenance de thèse d'habilitation de Madame Margrit Stamm "Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung", Université de Fribourg, 6 juin 2003
- Bernadette Charlier, professeur à l'Université de Fribourg, est en contact avec l'Institut de Psychologie pour la collaboration dans l'enseignement et la recherche sur la formation des enseignants et du corps intermédiaire universitaire.

### **D. Enseignements dans le cadre de collaborations suisses ou européennes**

Anne-Nelly Perret-Clermont représente l'Institut de Psychologie au sein du Diplôme de Travail Social, dont le siège est à Neuchâtel, mais qui est le fruit d'une collaboration entre toutes les universités et les écoles de travail social romandes.

L'Institut de Psychologie participe au Diplôme Européen d'Etudes Avancées en Psychologie Sociale qui bénéficie d'un subside de l'ATU, avec les Universités de Chambéry, Genève, Grenoble et Lausanne.

Anne-Nelly Perret-Clermont est membre du Comité d'organisation de l'Ecole doctorale " New Media in Education " du Programme Prioritaire Demain la Suisse.

### **E. Autres enseignements**

## **Année académique 2001-2002**

Vittoria Cesari Lusso:

- co-titulaire, avec Maria-Luisa Schubauer-Leoni, du cours Dinamiche dell'azione e dell'interazione nei contesti formativi, cours à la Facoltà di Scienze della Comunicazione de l'Université de la Suisse Italienne à Lugano;
- "La communication didactique en milieu universitaire", formation à l'Université de Fribourg destinée aux membres du corps intermédiaire à Fribourg les 12 et 26 avril, ainsi que le 7 juin 2002;
- Module (50 heures) dans le cadre de la formation de Web Project Manager à l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale de Lugano, sur le thème:

"Formation d'adultes: processus psychosociaux et communicatifs", 7 et 8 février 2002, 19 février et 26 mars. Une vidéo-conférence a également eu lieu le 21 juin 2002;

- Deux modules (60 heures chacun) dans le cadre du cours post-diplôme pour Assistenti di pratica in Comunicazione mediata da computer (AP-CmC) à l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale de Lugano sur les thèmes "Andragogia e relazione di accompagnamento", "Interculturalità et rapporto all'alterità" pendant la période de mars à octobre 2002.

Sophie Lambolez:

- Cours de *Psychologie sociale* à l'Université Paris VIII-Saint-Denis de septembre 2001 à juin 2002: "Introduction à la psychologie sociale", "Opinions, croyances, vie collective", "Lien social et relation interpersonnelle" et "Communication et influence".

Pascale Marro:

- *Introduction à la psychologie du développement cognitif, affectif et social* en tant que professeure remplaçante à l'Université de Lausanne dans le cadre de la collaboration avec la HEP Vaud (avec une intervention d'Ismaël Ghodbane).

Jean-François Perret:

- *Apprentissage et développement cognitif*, cours à la Facoltà di Scienze della Comunicazione de l'Université de la Suisse italienne à Lugano.
- *Communication du savoir, dispositifs de formation et processus d'apprentissage dans le cadre universitaire*, professeur invité pour un cours intensif du 15 au 19 avril 2002, Université de Bologne
- *Cours de didactique universitaire* à l'intention des collaborateurs scientifiques et des professeurs de l'Université de Fribourg (semestre d'hiver 2001-2002).

## **Année académique 2002-2003**

Luca Bausch

- Intervention dans le cadre du DIFA (Diplôme inter cantonal de formateurs-formatrices d'adultes), 11 avril 2003.

Vittoria Cesari Lusso

- co-titulaire, avec Maria-Luisa Schubauer-Leoni, du cours *Dinamiche dell'azione e dell'interazione nei contesti formativi*, à la Faculté di Scienze della comunicazione de l'Université de la Suisse Italienne de Lugano;
- *Comunicazione intersoggettiva e relazione in contesti formativi: analisi di casi*. Cours-séminaire à la Faculté di Scienze della comunicazione de l'Université de la Suisse Italienne de Lugano;
- *Alterità e comunicazione nella relazione pedagogica*, module de formation à la Scuole professionali organizzato dall'Istituto Svizzera di Pedagogia per la Formazione Professionale, Lugano, septembre-décembre 2002.
- *Réussir... malgré... malgré...* Communication dans le cadre du certificat " Migrations, relations interculturelles et pratiques professionnelles, Service de Formation continue de l'Université de Lausanne, 28-30 novembre 2002.
- *La démarche d'explicitation*. Intervention dans le cadre du Séminaire organisé par le IRSP en collaboration avec la Scuola superiore per le formazioni sanitarie de Stabio, Lausanne, 28-29 novembre 2002.
- *Les défis identitaires de l'expérience migratoire*. Cours en trois sessions donnés à l'Association Appartenances, Lausanne, avril-juin 2003.
- *Défis et ressources d'une famille dans le contexte migratoire*. Intervention dans le cadre de la formation du personnel soignant, Ecole la Source, Lausanne, 17 décembre 2002, 10 juin 2003.

- Introduction à la démarche de l'explicitation de l'action: formation en trois sessions à l'intention des cadres intermédiaires, à l'Université de Genève, de mars à mai 2003
- Module (50 heures), avec la collaboration de Sophie Lambomez, dans le cadre de la formation de Web Project Manager 2, à l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione professionale de Lugano, sur le thème: "Formation d'adultes: processus psychosociaux et communicatifs", mai- octobre 2003.

Ismaël Ghodbane

- est Chargé de cours en *Psychologie sociale* en 1<sup>e</sup> année de formation d'éducatrices de la petite enfance, au Centre Pierre Coullery de La Chaux-de-Fonds, durant le semestre d'hiver 2002/03
- a collaboré avec Vittoria Cesari Lusso dans le cadre du DIFA.

Sophie Lambomez

- Intervention dans le cadre de la formation de Web Project Manager (Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle, ISFPF), Lugano, 17 mai 2003 : "Comment se comprendre, s'aider et créer à distance?"
- Intervention dans le cadre du DIFA (Diplôme inter cantonal de formateurs-formatrices d'adultes), Neuchâtel, le 13 juin 2003, "Comment se comprendre, s'aider et créer à distance?".

Jean-François Perret

- Exposé dans le cadre du cours post-grade organisé par l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne: "La place du sujet dans le travail et la formation". 7-8 mars 2003
- Enseignement dans le cadre du Master professionnalisant: Gestion de la Formation. Module 5: Connaissance et gestion des nouvelles technologies. Mars-avril 2003, Université de la Suisse Italienne.

Jean-François Perret et Anne-Nelly Perret-Clermont

- "Des situations de formation diversément interprêtées: études de cas". Journées d'études du cours post-grade "La place du sujet dans le travail et la formation" organisé par l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne (Prof. Michèle Grossen), les 7 et 8 mars 2003.

Anne-Nelly Perret-Clermont

- Exposé au DIFA (Diplôme intercantonal de formation de formateurs d'adultes) "Apprendre et intégrer des connaissances à l'âge adulte", Neuchâtel, 23 mai 2003.

### III. Axes de recherche

#### A. Dispositifs de formation et technologies de l'information et de la communication

##### 1) Projet Européen DUNES "Dialogic and argUmentative Negotiation Educational Software" du 5<sup>e</sup> Programme-cadre

Dans la continuité d'autres recherches effectuées dans le domaine de contextes d'apprentissage médiatisés par les technologies de l'information et de la communication, l'Institut de Psychologie (Anne-Nelly Perret-Clermont, Nathalie Muller Mirza, Karine Darbellay, Sophie Lambomez, Valérie Tartas, Ismaël Ghodbane et Stéphanie Vanhooydonck) participe au projet européen DUNES (Dialogic and argUmentative Negotiation Educational Software), financé par le 5<sup>ème</sup> Programme-cadre de la Commission européenne. Ce projet a débuté en mars 2002 et se déroulera sur une période de 30 mois. L'Institut de psychologie fait partie d'un consortium de cinq groupes de chercheurs (Israël, Suède, Hollande, Grande Bretagne et Suisse) et d'informaticiens (France, Allemagne, Grèce) dont le but est de créer un logiciel d'apprentissage

de l'argumentation et d'analyser les conséquences de son utilisation sur les processus d'apprentissage et d'enseignement.

Ce logiciel a pour fonction de permettre à l'enseignant et aux élèves d'utiliser différents types de documents (textes insérés dans une librairie, Internet, etc.), et de visualiser, grâce à une carte dite "argumentative", le cheminement de la discussion. Concrètement, les élèves, en petits groupes devant des ordinateurs en réseau, utilisent ces informations pour communiquer et échanger par écrit et, c'est le but visé, construire des connaissances sur le sujet. Chaque intervention d'élève est répertoriée sur la "carte argumentative", qui retrace la dynamique de l'échange en montrant la nature du message, son destinataire et les autres interventions auxquelles il est lié. Cette visualisation de la discussion devrait les aider à mieux comprendre comment un échange peut amener à des connaissances.

La première phase du projet a consisté à mettre en place les conditions permettant de tester le logiciel en collaboration avec des enseignants et leurs élèves de 15-16 ans du Canton de Neuchâtel.

Actuellement les observations effectuées dans trois classes neuchâteloises ont permis de prendre contact avec le milieu de l'enseignement de l'histoire au lycée. Notamment plusieurs entretiens avec les enseignants pour discuter de leurs choix pédagogiques ont permis d'examiner la manière dont le projet Dunes pourrait s'insérer dans leur pratique. Ceux-ci ont ensuite mis en place des activités de groupe avec leurs élèves sur différents thèmes, comme, par exemple, "Les libertés au XXème siècle" ou encore "la Shoah". Pour chaque classe, les élèves se sont procurés des documents (livres, articles ou film) pour prendre connaissance du sujet, puis chaque thème a été présenté par oral devant la classe.

La phase successive consiste à insérer le logiciel dans les écoles. La confrontation avec le terrain a permis de mettre en évidence les imperfections de la version "alpha" du logiciel dont nous disposons. Les feed-back des équipes de recherche permettent aux informaticiens de mettre sur pied une version "beta" qui sera essayée à son tour dans les classes dès octobre 2003.

Outre les séances de travail avec les enseignants, la coordination du projet a nécessité plusieurs rencontres entre les équipes du consortium en Grèce, aux Pays-Bas, en Suède et en Allemagne.

## **2) Projet d'enseignement avec Support multimédias (SUMUME)**

Le projet SUMUME "Enseignement avec Supports MULTiMEDias", fruit d'une collaboration entre instances publiques, entreprise et Université (Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles (DIPAC), la Société BIP Info SA et l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel) a achevé sa première phase.

Il a permis la réalisation de séquences d'enseignement avec supports multimédias en Français, en Mathématique et en Histoire-Géographie. L'originalité du projet résidait notamment dans le fait que ce sont les acteurs principaux de la scène scolaire, des enseignants en fonction, qui ont imaginé les scénarii à l'origine des didacticiels. Le rôle de l'Institut de Psychologie (Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-François Perret, Luc-Olivier Pochon et Sophie Lambolez) a consisté à fournir un accompagnement scientifique, une évaluation du projet par des experts externes, et la rédaction d'un rapport final.

Ce projet a permis de développer une compétence interprofessionnelle et interdisciplinaire en matière de création pédagogique avec supports multimédias tant sur le plan de la conception technologique que sur le plan psychopédagogique (changement du rôle de l'enseignant, nouvelles modalités de travail des élèves et des nouvelles dynamiques interactives, changement dans la gestion du temps) et organisationnel (implications au niveau de l'administration et de la gestion de l'école).

Après le succès de SUMUME, le consortium organise la recherche de financements, de partenariats ainsi que l'information politique et l'établissement de contacts intercantonaux et européens.

Le projet SUMUME a fait l'objet d'une communication au colloque "Apprendre avec l'ordinateur à l'école" organisé par le département de Psychologie de l'Université de Bordeaux

2 (14-16 janvier 2002), ainsi que lors du congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française, qui s'est tenu à Louvain (juillet 2002).

### **3) Le projet Poschiavo**

L'Institut de Psychologie a conclu sa recherche, menée en collaboration avec l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle de Lugano, le Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Bologne et le TECFA de l'Université de Genève, et financée par le Programme Prioritaire "Demain la Suisse" (n° 5004-47956: A.-N. Perret-Clermont J.-F. Perret, L.-O. Pochon avec P. Marro, L. Bausch, F. Poglià Milette et l'appui de S. Padiglia): "Psychosocial process of learning within distance education". L'objectif de ce projet était d'étudier, dans le contexte d'un programme de formation à distance touchant la vallée de Poschiavo, 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. A.-N. Perret-Clermont, F. Poglià Milette et P. Marro travaillent actuellement à la rédaction d'un ouvrage à partir des données du projet.

### **4) Le projet MovingAlps**

L'Institut de psychologie a été invité à poursuivre sa collaboration avec l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISPPF) de Lugano dans le cadre d'un projet, "MovingAlps", qui fait suite au Progetto Poschiavo. Co-dirigé par le prof. Dieter Schürch, directeur de l'ISPPF de Lugano et par le prof. Peter Rieder de l'Institut d'économie agraire de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Zürich, Moving Alps a pour objectif l'utilisation des technologies de l'information et de la communication comme soutien au développement social et économique de deux vallées Grisonnes (Val Müstair et Val Bregaglia), de la Valle Maggia (Tessin) et de deux vallées du Valais ([www.movingalps.ch](http://www.movingalps.ch)).

Ce projet a été lancé par la Fondation Johann Jacobs avec le soutien des Cantons et des vallées concernés, du SECO, de Swisscom, de l'Arrêté en faveur des places d'apprentissage et de quelques entreprises. La durée du projet s'étend sur la période 2001-05. Son but principal est de permettre aux populations de ces cinq régions périphériques du sud des Alpes de lutter contre un processus de marginalisation. La formation professionnelle ainsi que l'avenir des jeunes Grisons sont également au centre de l'attention du projet.

Dans ce cadre, l'Institut de Psychologie examine les conditions psychopédagogiques et psychosociales de réussite d'une formation en partie à distance, entre autres, de jeunes apprentis maçons grisons et tessinois des écoles professionnelles de Samedan (GR), Santa Maria (GR) et Mendrisio (TI).

Les apprentis ont reçu des ordinateurs portables ainsi qu'une connexion Internet ADSL leur permettant de se connecter, à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit, à une plate-forme virtuelle d'apprentissage, sorte de village virtuel, qui comporte les activités élaborés par les enseignants, ainsi que tous les moyens technologiques de communication virtuelle (chat, forum, email,...). Sophie Willemin a suivi cette expérience lors de déplacements aux Grisons et s'est penchée sur les processus d'apprentissage et identitaires en jeu dans ce contexte. En collaboration avec des chercheurs de l'ISPPF de Lugano, des observations ont été faites en classe, ainsi que des entretiens individuels avec les apprentis et leur famille, à leur domicile. Des observations ont également pu être faites à distance, en se connectant sur la plate-forme.

## **B. Interactions socio-cognitives**

### **1) Interactions sociales et construction de connaissances.**

Grâce à l'accueil que nous ont réservé des écoles de la région de fin janvier à avril 2002, la recherche Kohs dirigée par M. Grossen en 1991-1992 a été reprise et transformée par Valérie Tartas en changeant le mode de formation des enfants novices, en passant du modelling et de l'instruction à l'étayage (situation "vygotskienne" d'enseignement-apprentissage). Comment ces enfants vont ils alors transmettre à d'autres les connaissances apprises de cette façon avec l'adulte? Quels changements allons-nous observer par rapport à la recherche précédente à la fois pour les experts formés et spontanés et pour les novices ayant interagi avec eux? Nous nous interrogeons donc sur la façon dont une compétence est apprise et la façon dont elle pourra se mobiliser dans un nouveau contexte d'interaction. L'analyse des résultats se poursuit dans cet axe.

Pour la réalisation de cette recherche Valérie Tartas a pu compter sur la collaboration de Raffaella Rosciano et Roberta Consilvio, stagiaires à l'Institut de Psychologie, d'Anne-Nelly Perret-Clermont ainsi que d'Aleksander Baucal (pour l'analyse statistique des données).

Une autre recherche, examinant les réactions des enfants à différentes présentations de la tâche de la conservation des liquides, et particulièrement lors d'un protocole d'entretien permettant de mieux comprendre l'effet de la répétition d'une même question par l'adulte, a été menée de mars à juin 2001 par Aleksander Baucal, avec l'aide de Karine Darbellay, Nathalie Muller Mirza et des étudiants de l'Institut de Psychologie. Les résultats ont été présentés aux enseignants de l'école de Marin-Epagnier, lieu de la dite recherche, en février 2002, et discutés avec eux. Elle a également fait l'objet d'un exposé au V<sup>e</sup> congrès de l'International Society for Cultural Research and Activity (ISCRAT) en juin 2002, à Amsterdam.

La collaboration avec B. Schwarz (université Hébraïque de Jérusalem), A.Trognon (Université de Nancy), Pascale Marro et Anne-Nelly Perret-Clermont s'est poursuivie autour de l'analyse de conversation au sein desquelles on voit se développer des compétences à induire des raisonnements sur la proportionnalité chez des adolescents.

### **2) Interactions sociales et conversations à distance**

Dans le cadre de sa thèse, Sophie Lambolez, étudie le cas de l'assistance-dépannage informatique par téléphone. Les conversations entre utilisateurs et informaticiens, enregistrées puis transcrites, sont analysées, dans une perspective pragmatique, selon "une logique interlocutoire", le modèle développé au sein du Groupe de Recherche sur les Communications (Université de Nancy).

Cette recherche permet de mettre en lumière les mécanismes interactionnels relatifs à une situation d'aide par téléphone et, d'une façon plus générale, d'accéder à la construction de l'intercompréhension des deux interlocuteurs au fur et à mesure du déroulement de leur conversation.

L'objectif de cette étude est de montrer non seulement les mécanismes de diagnostic et de résolution de problèmes à distance – l'identification du problème, le guidage vers la solution – mais aussi tout ce qui concerne les aspects "humains" de ce type d'échanges – la gestion du stress et de l'impatience de l'utilisateur, la capacité de l'expert à expliquer à son interlocuteur la cause du dysfonctionnement et sa solution en évitant les termes techniques, à vérifier sa compréhension, à reformuler le cas échéant, etc., dans un contexte d'efficacité et de rapidité

indispensable à un tel service.

## **C. Processus d'apprentissage, processus identitaires et formation à l'âge adulte**

### **1) Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes à Madagascar.**

Un dispositif de formation est un objet interprété par les différents acteurs en présence. Ce qui s'y passe est de fait le résultat de la "rencontre" entre deux systèmes d'interprétation et d'activités culturelles différentes, celui des concepteurs et celui des destinataires. Cette "rencontre" implique parfois des heurts, des malentendus, des silences. C'est au cœur de cette rencontre, parfois difficile que peuvent se déployer des processus d'apprentissage, de changements de perspectives et de pratiques, grâce aux processus de réajustement, d'élaboration d'une intersubjectivité qui s'y développent - conditions de l'apprendre en tant qu'acte de création. C'est la problématique développée dans la thèse de Nathalie Muller Mirza soutenue en juin 2002. Celle-ci se base sur une recherche de terrain de six mois à Madagascar, pendant lesquels l'auteure a étudié les processus psychosociaux liés à cette rencontre, à la fois du côté des concepteurs d'un projet de formation d'adultes d'une organisation d'aide au développement (Intercoopération, financé par la DDC) et du côté des destinataires, des villageois malgaches dans la région du Betsileo. L'analyse effectuée est liée au champ de la psychologie sociale des dispositifs de formation et de la formation d'adultes, mais elle touche également à des problématiques interculturelles dans la mesure où les individus participant à la rencontre se trouvent inscrits, pour le cas étudié, dans des systèmes d'interprétation culturels différents. En prenant en considération cette dimension culturelle, on observe que les différents aspects de la situation prennent des sens différents selon l'ancrage des personnes, celles-ci mettant en œuvre des systèmes d'interprétation différents. Les analyses effectuées dans ce travail contribuent à enrichir la compréhension des processus liés à la manière dont les individus reçoivent et perçoivent des situations de formation, et à leur manière de s'engager dans des processus d'apprentissage; elles apportent également des éléments de discussion sur le rôle de la culture dans ce type de situations, ainsi que sur le rôle du chercheur dans le travail scientifique.

### **2) Rôle de l'expérience dans les processus d'apprentissage à l'âge adulte**

Dans ce domaine, Vittoria Cesari Lusso a poursuivi ses observations à partir des terrains dans lesquels elle intervient comme formatrice: formation continue universitaire, formation d'adultes de niveau II et III; enseignement universitaire. Son attention porte particulièrement sur quatre questions: l'accessibilité de l'expérience cumulée par l'adulte et son rôle, de levier ou de frein, dans les processus d'apprentissage; la construction de "l'intersubjectivité cognitive" entre acteurs de la formation; les dynamiques communicatives dans les groupes en formation et les enjeux identitaires; les modalités et les effets d'une "démarche clinique" (à savoir portant sur l'analyse du vécu singulier de l'apprenant) dans les parcours de formation d'adultes.

## **D. Développement, communication, relations interpersonnelles et rapport à l'altérité**

A partir de travaux précédemment développés dans le domaine de la psychologie du développement et la psychologie sociale des relations en situations pluriculturelles, Vittoria Cesari Lusso et Antonio Iannaccone examinent quand et comment la notion de culture est évoquée et mobilisée. Ce qui les a amenés à s'intéresser à la notion d'altérité dans trois

problématiques qui sont en général considérées séparément: les recherches du domaine dit "interculturel"; les travaux d'inspiration brunerienne qui explorent les différentes significations élaborées par les acteurs dans des contextes professionnels donnés; la psychologie sociale des relations interpersonnelles, intergroupes et de la construction de l'identité.

## **E. Contextes de formation et processus d'intégration**

Antonio Iannaccone, en collaboration avec Raffaella Rosciano, Nathalie Muller Mirza et Ismaël Ghodbane, a entrepris l'étude des processus d'intégration "culturelle" des étudiants dans des contextes de formation. Les travaux en cours abordent deux thématiques. La première est consacrée à l'étude, dans une perspective psychosociale, de l'abandon scolaire chez les élèves des lycées professionnels; la deuxième s'intéresse à l'analyse psychosociale des parcours d'entrée des étudiants à l'Université. Une nouvelle phase de récolte de données ainsi que leur analyse ont donné lieu à une présentation dans le cadre du *Convegno Nazionale Italiano "Quale psicologia per la scuola del futuro"* à Lecce 20-22 juin 2003, et d'une communication "*La ricerca del significato nelle esperienze educative: il mestiere di studente*" par Antonio Iannaccone, Ismael Ghodbane et Raffaella Rosciano.

## **F. Droit et Psychologie**

Flora Di Donato-Iannaccone, en collaboration avec Raffaella Rosciano, s'est intéressée à la "Dimension sociale et culturelle des systèmes juridiques et de la pratique judiciaire". A partir de la notion d'interprétation dans le processus de production-application des normes juridiques, l'activité du juge est située dans le contexte social et culturel plus large auquel il appartient. En utilisant les contributions interdisciplinaires de la psychologie sociale, l'objectif de cette analyse est de montrer l'interdépendance entre système juridique et système social dans la perspective du constructivisme social. Une première contribution est la recension du livre de A. G. Amsterdam & J. Bruner (2002). *Minding the Law. How Courts rely on storytelling, and how their stories change the ways we understand the law and ourselves*. Harvard: Harvard University Press.

Ce parcours de recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de thèse de doctorat que Flora Di Donato-Iannaccone a commencé grâce à un accord de co-tutelle italo-suisse qui va bientôt se mettre en place avec le Prof. P. Mahon de la Faculté de Droit de l'Université de Neuchâtel et l'Université de Naples. Cette recherche sera également soutenue par une bourse bimensuelle élargie à Flora Di Donato-Iannaccone par l'Institut Suisse de Droit Comparé de Lausanne.

## **G. Relations d'autorité et développement à l'adolescence**

Tania Zittoun bénéficie avec A. Clémence (Univ. de Lausanne), C. Kaiser, M. Nicolet & M. Novak d'un subside de recherche dans le cadre du Programme National de Recherche no. 52 "New forms of authority and regulation of development and socialisation" (No 405240-69058/1). Ce projet longitudinal examine la manière dont la diversité des modalités des relations d'autorité qu'expérimentent des jeunes adolescents à la maison et à l'école affecte leur développement social et cognitif.

#### IV. Participation à des rencontres scientifiques et écoles d'été

Les membres du projet européen DUNES ont participé à quatre rencontres dans le cadre du projet: la première à Amsterdam (du 17 au 18 juin 2002, à l'Université libre d'Amsterdam), la deuxième à Thessaloniki (du 29 septembre au 1<sup>er</sup> octobre 2002, auprès de l'entreprise "Pouliadis"), la troisième à Göteborg, Suède (les 24 et mars, 2003) et la quatrième à Ahrweiler, Allemagne (les 7 et 8 juillet 2003). Dans le but de préparer un autre projet européen, "FUTURE", l'équipe de l'Institut de Psychologie avait accueilli à Neuchâtel les partenaires concernés le 12 janvier 2002.

Raffaella Rosciano et Ismaël Ghodbane ont participé aux Rencontres interlaboratoires sur les thèmes de la "Psychologie sociale du danger et de la peur" et " Construction identitaire et comparaison sociale" à l'Université de Lausanne le 10-11 avril 2003 organisé par le prof. M. Clémence.

Alexander Baucal a participé à l'International Symposium OECF/DeSeCo: "Key competencies in OECD Countries – similarities and differences", Genève, février 2002.

M. Claude-Alain Rudolf (enseignant à l'école primaire de Coffrane et initiateur de projets dans le domaine des Technologies de l'Information et de la Communication à l'école), sur proposition de l'Institut de Psychologie (avec lequel il a eu des contacts durant l'année 2003), s'est rendu à la Maison du Savoir de Jacques Perriault pour assister à la 4<sup>ème</sup> Rencontre de St-Laurent-de-Neste du 15 juillet au 20 juillet 2003 organisée par le Laboratoire de recherche CRIS/SERIES de l'Université de Paris X. Son intervention intitulée "Misons une fois sur l'école élémentaire! Espace multimédia d'apprentissage interactifs (EMAI), école primaire de Coffrane" s'est inscrite dans le module "Scénarios numériques innovants pour le développement économique et social".

#### V. Conférences, communications à des congrès et autres exposés

Baucal A. & Muller Mirza N. ont organisé le symposium "Why streets are wet? Or how to be in the shoes of our subject?!" dans le cadre du Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory Conference, Amsterdam, 18-22 juin 2002.

Baucal A., Muller Mirza N., Perret-Clermont A.-N. & Marro P.: *Nice designed experiment goes to the local community*. Communication au symposium "Why streets are wet? Or how to be in the shoes of our subject?!" dans le cadre du Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity (ISCRAT) Theory "Dealing with Diversity", Amsterdam, 18-22 juin 2002.

Bausch, L.: *Contesti di comunicazione mediata dal computer: Elementi per una lettura psicosociale*. Intervention dans le cadre du cours "Pedagogia dello sviluppo territoriale: un nuovo modo di concepire il mondo della formazione e della tecnologia" des professeurs J.-F. Perret et D. Schürch auprès de l'Istituto di Comunicazione e Formazione (ICeF) de l'Université de la Suisse italienne, 14 mars 2002.

Bausch, L.: *Modular Courses, Tutoring & ICT: What connexion?* Communication au "4th International Conference on New Educational Environment", Lugano, 10 mai 2002.

Bausch, L.: *Lavorare e imparare con il computer: un approccio psicosociale*. Intervention au Centre de Formation Supérieure pour les Professions Socio-sanitaires, Stabio, 16 mai 2002.

Bausch, L. & Marro, P.: *Former, se former, s'informer? Enjeux et processus psychosociaux dans la réalisation d'un projet de développement régional*. Communication aux Journées

- suisse de la formation professionnelle, "Quelle formation professionnelle dans une société de l'information?", Lugano, 8-10 novembre 2001.
- Bausch, L. & Perret-Clermont, A.-N. "La verbalisation est-elle toujours directement profitable à l'action?", Communication dans le cadre du colloque REF (Réseau International de recherche en éducation et Formation), Université de Genève, 23-24 septembre, 2003.
- Bausch, L., Perret-Clermont, A.N. & Schürch, D. "*Situation d'entretien: essayer de faire parler autrui sur ses pratiques et... découvrir sa propre pratique d'intervieweur*". Contribution au symposium "Paroles de praticiens, savoir et action" organisé par Itziar Plazaola Giger et Kim Stroumza dans le cadre de la Rencontre 2003 du Réseau Education Formation (REF) à l'Université de Genève, FAPSE, 18-20 septembre 2003.
- Cesari Lusso, V.: *Relation parents-enfants dans un contexte migratoire*. Conférence dans le cadre des activités du Groupement Africain, Bureau du Délégué aux Etrangers, Neuchâtel, 29 novembre 2001.
- Cesari Lusso, V.: *Vivre et grandir en milieu pluriculturel: Quelles normalités? Quels problèmes?* dans le cadre du module de formation continue organisé par l'Université de Lausanne, 4 mai 2002.
- Cesari Lusso V.: *Dimmi come comunicchi e ti dirò chi sei? Esperienze quotidiane e orientamenti scientifici in tema di comunicazione interpersonale*. Conférence organisée par le "Gruppo Esponenti Italiani" et le Consulat d'Italie à Lausanne, Hôtel Beau Rivage Palace, 19 septembre 2002.
- Cesari Lusso, V.: *Crescere figli pluriculturali: sfide e risorse*. Conférence organisée par le Gruppo Culturale de Montreux en collaboration avec le Consulat d'Italie, 8 novembre 2002.
- Cesari Lusso, V.: Co-organisatrice et discutante dans le symposium "*Multiculturalità ed educazione*". IV Congrès national de la Società Italiana di psicologia dell'educazione e della formazione. Urbino, 5-7 décembre 2002.
- Cesari Lusso, V.: *Pourquoi est-il si difficile de communiquer?* Conférence organisée par la Maison de la femme, Lausanne, 10 avril 2003.
- Cesari Lusso, V.: *Conciliare le biografie di vita: utopia o realtà?* Communication dans le cadre du séminaire La valorizzazione delle risorse umane, ProeffeTicino, 15 avril 2003.
- Cesari Lusso, V.: *L'altérité dans les approches interculturelles et monoculturelles..* Communication aux 8èmes rencontres du REF (Réseau International de recherche en éducation et Formation), Université de Genève 18-20 septembre 2003.
- Delamadeleine, Y., Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N.: *Les ICT: outils qui transforment l'acte d'enseigner. Projets et visions neuchâteloise*. 5<sup>e</sup> Colloque du CTIE, Berne, 15 mars 2003
- Iannaccone, A., coordination de la session plénière "Il ruolo della cultura nei processi formativi", dans le cadre du Convegno "Contesto, Cultura, Intervento. Quale psicologia per la scuola del futuro", 20-22 juin 2003
- Iannaccone, A.: Participation à la Table ronde "*Psicologia scolastica e dell'Orientamento*", dans le cadre du Convegno Nazionale "Psicologia e nuove professionalità", Urbino, 23-24 novembre 2001
- Iannaccone, A. Coordination du symposium "Multiculturalità ed Educazione", dans le cadre du Convegno Nazionale della SIPEF (Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione) "Gli psicologi nei contesti educativi: ricerca e formazione", Urbino, 5-7 décembre 2002
- Iannaccone, A & Cozzolino, M.: *Percezione dei fattori di rischio di sviluppo in un campione di insegnanti di scuola primaria e media della Campania*, dans le cadre du Convegno Nazionale della SIPSA (Società Italiana di Psicologia della salute), 11-13 octobre 2002

- Iannaccone, A., Ligorio, B. & Cesareni: *Comunicazione telematica e comunità di apprendimento*, dans le cadre du Convegno "Discorso e Apprendimento", Università degli Studi di Roma "La Sapienza", 29-30 mai 2003
- Iannaccone, A., Ghodbane, I. & Rosciano, R.: *La ricerca del significato nelle esperienze educative: il mestiere di studente*. Communication au Convegno Nazionale Italiano "Quale psicologia per la scuola del futuro", Lecce, 20-22 juin 2003
- Lambolez, S. & Perret-Clermont, A.N.: *SUMUME: projet d'enseignement avec Supports MultiMedias*. Intervention au Colloque "Apprendre avec l'ordinateur à l'école", Université Victor Segalen Bordeaux II, 14-16 janvier 2002.
- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.N. avec la collaboration de Berger, C., Delamadeleine, Y., Lehmann, M. et Offredi, E.: *Un exemple de coopération interprofessionnelle: SUMUME – projet d'enseignement avec supports multimédias*. Communication au 12e Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations, organisé par l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (A.I.P.T.L.F.), Louvain-la-Neuve, 8- 11 juillet 2002.
- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.N. avec la collaboration de Berger, C., Delamadeleine, Y., Lehmann, M. et Offredi, E.: *SUMUME, un projet d'enseignement avec Supports MultiMedias*. Intervention au Colloque International d'Hammamet (Tunisie), organisé par le Groupe d'Etude Systémique (GES), 5-6 avril 2003.
- Marro, P. : *Caractéristiques psychosociales et interlocutoires des situations de résolution de problème* : Intervention dans le symposium organisé par E. Vellas et M. Fabre, Rencontre du REF (Réseau International de recherche en éducation et Formation) à Genève, 18-19 septembre 2003.
- Marro, P., Schwarz, B., Trognon, A. & Perret-Clermont A.-N: *Do Interlocutory Logic enable the identification of learning processes?* Intervention dans le symposium organisé par Sorsana, C. & Marro, P. "Dynamics of interlocution and cognitive development", XIth European Conference on Developmental Psychology, Milan, 27-31 août 2003.
- Perret J.-F.: *Internet: instrument magique ou diabolique?* Exposé dans le cadre du séminaire Liberté et Solidarité. Neuchâtel, 19 janvier 2002.
- Perret J.-F.: *Vers un apprentissage plus autonome*. Intervention dans le cadre de la Journée d'étude des enseignants de la Faculté des sciences appliquées de l'Université Libre de Bruxelles, 2 mars 2003.
- Perret-Clermont A.-N. Eloge du candidat Ruedi Imbach lors de la remise du Prix Marcel Benoist par Mme la Conseillère Fédérale Ruth Dreifuss, Fribourg, 2 novembre 2001.
- Perret-Clermont A.-N. "Types de recherche et présentation de l'action DORE" à la Journée d'études: Recherche appliquée et pratiques du travail social: un partenariat à consolider et développer. Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques, Lausanne 5 décembre 2001.
- Perret-Clermont A.-N.: Introduction de la vidéo-conférence de Jacques Perriault (Université de Paris X-Nanterre) et animation du débat ainsi que présidence de la session "Medium and long term effects for the world of work and for training institutions" aux 4<sup>e</sup> Journées suisses de la Formation Professionnelle "Quelle formation professionnelle dans une société de l'information?", Lugano, 8-10 novembre 2002.
- Perret-Clermont A.-N.: *Interrogativi di ricerca nati delle pratiche professionali: L'esperienza svizzera di DORE, un'iniziativa congiunta del Fondo Nazionale della Ricerca Scientifica e della Commissione per la Tecnologia e l'Innovazione*. Conférence plénière au Congrès de la Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e della Formazione, Urbino, 5 au 7 décembre 2002.
- Perret-Clermont A.-N.: Présentation de Francesco Tonucci, Directeur de l'Istituto di Scienze e Tecnologia della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche (Roma), lors de son exposé à l'Istituto Comunicazione e Formazione (ICeF) de l'Université de la Suisse Italienne: "Se i bambini dicono: adesso basta. Perché abbiamo bisogno dei bambini per cambiare la città", Lugano, 20 février 2003.

- Perret-Clermont, A.-N.: Exposé au DIFA (Diplôme intercantonal de formation de formateurs d'adultes) "Apprendre et intégrer des connaissances à l'âge adulte", Neuchâtel, 23 mai 2003.
- Perret-Clermont, A.-N.: Conférence plénière "Apprendere in classe. Approcci psicosociali". Convegno "Discorso e apprendimento", Università degli Studi di Roma "La Sapienza", 29 -30 mai 2003.
- Perret-Clermont, A.-N.: Congrès international "Contesto, cultura, intervento. Quale psicologia per la scuola del futuro?", Università di Lecce (Italie), 20-22 juin 2003
- Perret-Clermont, A.-N.: "Jean Piaget's development in his own milieu: an interactive but blind triangle?" Communication at the Symposium "Development, Learning and everyday life: a virtuous triangle?" convened by F. Carugati and A.N. Perret-Clermont, XIth European Conference on Developmental Psychology, Catholic University of Milano, 27-31 août 2003.
- Perret-Clermont, A.-N.: Conférence plénière "*Pratiques professionnelles et apprentissage, auto-développement individuel et collectif* à l'Université d'été européenne de la recherche et des innovations Apprendre tout au long de la vie", organisée par la Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation (FREREF), Lyon, 8-10 septembre 2003.
- Perret-Clermont, A.-N.: Coordination de l'atelier Nutzen für die Praxis et communication "Qu'est-ce que DORE? Action de promotion de la recherche dans les Hautes Ecoles Spécialisées menée conjointement par la CTI et le FNS" au 4<sup>e</sup> Congrès national Aide et soins à domicile. Bienne, 11-12 septembre 2003.
- Perret-Clermont A.-N. & Liengme Bessire. M.-J.: *Interactions sociales, développement cognitif et apprentissage. Apprendre-enseigner: co-construire du savoir dans la classe*, dans le cadre du module n 13 du Nachdiplomlehrgang zur Dozentin an Pädagogischen Hochschulen, Université de Fribourg, 12 et 13 octobre 2001.
- Perret-Clermont A.-N. & Schürch, D.: *Nouvelles technologies et processus de formation à distance*. Exposé à la Commission "Bildungsberufsforschung" de la CTI, Spiez, 5 mars 2002.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. "What knowledge is used for?" Communication at the Symposium "Theory of mind and learning: pragmatic and cultural dimensions" convened by A. Marchetti and J. Pelletier, XIth European Conference on Developmental Psychology, Catholic University of Milano, 27-31 août 2003.
- Schwarz B., Marro P., Trognon A. & Perret-Clermont A.-N. : *The Interlocutory Analysis as a methodology for studying learning in argumentative activities. In search of "learning"*. Communication au symposium "New methodologies for studying learning in successive activities" (organisateur: Baruch B. Schwarz) dans le cadre du Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity (ISCRAT) Theory "Dealing with Diversity", Amsterdam, 18-22 juin 2002.
- Tartas, V., Muller-Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N.: *Argumenter en histoire: comment? Avec quoi et avec qui? Un projet européen qui démarre!*. Communication au Colloque "Construction des connaissances et langage", Bordeaux, 3- 5 avril 2003
- Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N. & Marro, P.: *Interactions sociales et appropriation de stratégies par l'enfant pour résoudre un problème: quelles méthodes?* Atelier de Conjoncture de la Société Française de Psychologie, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 4-5 octobre 2002.
- Trier U.: *Aufwachsen en einer offenen Gesellschaft*. Communication au colloque "Schule und Erziehung, Bertelsman Stiftung Gesprächskreis Schulentwicklung in Deutschland", Gütersloh, janvier 2002.
- Trier U.: *Key Competencies in OECD Countries – similarities and differences*. Communication à l'"International Symposium OECD / DeSeCo", Genève, février 2002

- Trognon, A., Batt, M., Schwarz, B.B., Perret-Clermont, A.N. & Marro, P. *L'Apprentissage dans l'Interaction*. Intervention dans le symposium organisé par Trognon, A., & Sorsana, C. "De la coordination interindividuelle des actions et des idées à leur "privatisation" cognitive: quels outils méthodologiques de description ?", Congrès de la SFP (Société Française de Psychologie), Poitiers, 24-26 sept. 2003
- Zittoun, T.: *Compétences symboliques, croyances et prénomaton*. Workshop sur les Croyances, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 13-15 décembre 2001
- Zittoun, T.: *Movies, books and becoming a parent*. Communication présentée au Fifth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity (ISCRAT) Theory "Dealing with Diversity", Amsterdam, 18-22 juin 2002
- Zittoun, T.: *Naming a child, constructing meanings? An interpretative analysis*. Communication présentée dans le cadre du symposium "Why streets are wet? Or how to be in the shoes of our subject?!" organisé par A. Baucal & N. Muller Mirza, au Fifth ISCRAT Congress, Amsterdam, 18-22 juin 2002.
- Zittoun, T.: *Symbolic resources in transition*. Discussion d'un symposium organisé, avec G. Duveen, G. Ivinson. C. Psaltis & A. Gillespie. International Conference on Social representation, Stirling, 27 août-1er septembre 2002
- Zittoun, T.: *Symbolic resources in transitions from adolescence to adulthood*. Présentation dans le cadre du Workshop "Exploring Psychological Development as a Social and Cultural Process", Cambridge, 3-5 septembre 2002.
- Zittoun, T.: *Transitions de l'âge adulte: les ressources culturelles comme moyen de développement*. Conférence dans le cadre du colloque de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, 24 juin 2002
- Zittoun, T.: *Uses of cultural resources in the transition to parenthood*. 10<sup>th</sup> Biennial Conference of International Society for Theoretical Psychology, Istanbul, 22-28 juin 2003.

## VI. Publications des collaborateurs de l'Institut de Psychologie

### A. Publications internes à l'Université

- Bausch, L. (2002). Enjeux psychosociaux de l'émergence d'un nouveau rôle professionnel. Le cas de l'Assistant de Pratique en Formation à Distance. (*Rapport de recherche, annexe 4 "FNS-Programme Prioritaire Demain la Suisse" n° 5004-4796: "Psychosocial process of learning within distance education"*). Neuchâtel: Université de Neuchâtel
- Bausch, L. & Perret-Clermont, A.-N. (2002). Ruolo e processi di costruzione identitaria degli APFD nell'esperienza del Progetto Poschiavo. (*Rapport de recherche "FNS-Programme Prioritaire Demain la Suisse" n° 5004-4796: "Psychosocial process of learning within distance education"*). Neuchâtel: Université de Neuchâtel
- Marro P., avec la collaboration de S. Padiglia et S. Eichenberger (2002): *Les processus de négociation au moment du lancement du Projet Poschiavo*. (Rapport de recherche, annexe 1 "FNS-Programme Prioritaire Demain la Suisse" n° 5004-4796: "Psychosocial process of learning within distance education"). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Muller Mirza, N. (2002). La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes (Texte de la soutenance de thèse du 25 juin 2002). *Cahiers de psychologie*, 37, 13-20.
- Padiglia S., avec la collaboration de P. Marro (2002): *Apprendre les NTIC en tant qu'entrepreneurs. Le cas de 7 Groupes de Projet de Développement Régional*. (Rapport de recherche, annexe 2 "FNS-Programme Prioritaire Demain la Suisse" n° 5004-4796). Neuchâtel: Université de Neuchâtel

- Padiglia S. & Marro P., avec la collaboration de V. Debrot et C. Ragazzi (2002): Dynamique psychosociale au sein des Groupes de Projet de Développement Régional. (*Rapport de recherche, annexe 3 "FNS-Programme Prioritaire Demain la Suisse" n° 5004-4796*). Neuchâtel: Université
- Poglia Mileti F. (2002). Apprendre pour apprendre... ou pour construire l'avenir? Les retombées du Projet Poschiavo. (*Rapport de recherche, annexe 5 "FNS-Programme Prioritaire Demain la Suisse" n° 5004-4796*). Neuchâtel: Université
- Zittoun, T. (2001). *Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique juive et à son utilisation contemporaine*. Dossiers de Psychologie, 58.
- Zittoun, T. (2002). Engendrement symboliques. Devenir parent : le choix du prénom. Texte liminaire pour une soutenance de doctorat. *Cahiers de Psychologie*, 37, 5-12.

## B. Publications externes

- Bausch, L. (2001). *L'accompagnamento AP-CmC nella formazione di Web Project Manager*. Lugano- Massagno: ISFPF.
- Bausch, L. & Cattaneo, A. (2001). *La formazione degli Assistenti di Pratica in Formazione a Distanza* (Rapport de recherche "FNS-Programme Prioritaire Demain la Suisse" n° 5004-51723). Lugano- Massagno: ISFPF.
- Bausch, L. & Ghisla, G. (2002). *Valutazione del percorso di formazione WPM: Principi, Strategie, Criteri*. Lugano-Massagno: ISFPF.
- Cesari Lusso, V. (2002). Tu es pour quelle équipe? Sentiment d'appartenance nationale et compétitions sportives internationales. In H. Malewska, F. Tanon, C. Sabatier. *Identités, acculturation et altérité* (pp. 57-68). Paris: L'Harmattan,.
- Cesari Lusso, V. (2002). Recension du livre de C. Vandenplas-Holper (1998) *Psychological Development During Adulthood and Old Age: Maturity and Wisdom*. Paris: Puf. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 476.
- Cesari Lusso, V. (2003). Italienische Wurzeln - Erfolg in der Schweiz. In E. Halter (ed.) *Das Jahrhundert der Italiener in der Schweiz*. Zurich: Orellfüssli Verlag AG, p. 225- 232.
- Cesari Lusso, V. (2003). Où, quand et avec qui j'utilise l'explicitation. *Expliciter, le journal du groupe de recherche sur l'explicitation*, n°50, mai 2003, p. 8-15.
- Celia G., Marsico G. & Iannaccone A. (2002). Percezione emozionale e stress socio-professionale degli insegnanti. *Ricerca e sviluppo per le politiche sociali (RES), numero speciale "Scuola e società"*, 45-56.
- Darbellay, K. & Muller Mirza, N. (2003). DUNES, une plate-forme multimédia pour apprendre à apprendre... en échangeant. *En Direct*, 169, janvier 2003, p.3
- Engrand, E., Lambolez, S. & Trognon, A. (2002). *Communications en situation de travail à distance*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy (Collection Langage, Cognition, Interaction).
- Ghisla, G. & Bausch, L. (2002). *WPM: Protocollo didattico*. Lugano-Massagno: ISFPF.
- Iannaccone, A. (2003), Le dimensioni psicologiche della professione docente. In N. Ammaturo, *Una sofferenza senza fallimento*, Milano: Franco Angeli.
- Iannaccone, A. & Boggi Cavallo, P. (2003) Prefazione in M. Cozzolino. *La comunicazione invisibile*. ICA edizioni, Roma
- Iannaccone, A. & Cozzolino, M., Forino, F. (2003). La dispersione scolastica in prospettiva culturale: storie di mancata integrazione. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, n. 2.
- Iannaccone, A. & Ligorio, B. (2001). La situated cognition in Italia. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 23(3), 439-452.
- Lambolez, S. (2002). Analyse interlocutoire d'une situation d'assistance informatique par téléphone. In E. Engrand, S. Lambolez & A. Trognon (Eds), *Communications en*

- situation de travail à distance* (pp. 115-129). Nancy: Presses Universitaires de Nancy (Collection Langage, Cognition, Interaction).
- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.N. (2003). *Un exemple de coopération interprofessionnelle: SUMUME – projet d'enseignement avec supports multimédias*. Actes du 12e Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations (A.I.P.T.L.F.) (pp. 475-480, vol. 3), Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.N. & al. (2003). "From the back of the classroom, I understand my students much better!", Secondary school teachers experiment with incorporating ICT into their teaching. *Studies in Communication Sciences* (Special issue: New Medias in Education), 117-133.
- Muller Mirza, N. (2002). L'évaluation des compétences, une situation de communication complexe. Réaction à la contribution de C. Springer. In: V. Castellotti & B. Py (Eds), *La notion de compétence en langue* (pp. 75-82). Lyon: ENS Editions
- Muller Mirza, N. (2003). Voyages dans la danse des échanges. In *Mobiles et mouvements pédagogiques. Itinéraires choisis offerts à Jacques Weiss* (pp. 149-168). Neuchâtel, Lausanne: Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP), Loisirs et Pédagogie (LEP)
- Perret J-F. (2002). La formation dans la société de l'information. In: Office Fédéral de la Statistique (Ed.). *La société de l'information en Suisse. Etat des lieux et perspectives*. Neuchâtel: OFS
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. & avec la participation de D. Golay Schilter, C. Kaiser, L.-O. Pochon. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Podkhokh v doukhe chkoly Pijajé. In L. Burmenska (Ed.), *Jan Pijajé: Teorija, eksperimenty, diskussii* (pp. 555-564). Moscou: Psychologia universalis.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J. J. Ducret (Ed.), *Actes du colloque. Constructivisme: usages et perspectives en éducation* (Vol. I, pp. 65-82). Genève: Département de l'Instruction Publique: Service de la Recherche en Education.
- Perret-Clermont A.-N & Carugati F. (2001). Learning and Instruction, Social-cognitive perspectives. In: N. J. Smelser and Paul B. Baltes (Eds) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 8586-8588), Oxford: Pergamon
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (Eds.). (2001, 1<sup>e</sup> réed.). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris: L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.-N., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente, 1*, 12-14.
- Pochon, L.O. (2002). Technologies de l'information et de la communication à l'école obligatoire et recherche en éducation en Suisse latine. In G.L. Baron & E. Bruillard (Eds). *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives. Actes du symposium international francophone*. Paris, 31 janvier-1 février 2002. Paris: INRP.
- Salvatore, S., Freda, M.F., Ligorio, B., Iannaccone, A., Rubino, F., Scotto di Carlo, M., Bastianoni, P., Gentile, M. (2003). Sociocostructivism and Theory of the Unconscious: a Gaze over a Research Horizon. *European Journal of School Psychology*, vol. 1, no. 1, 9-36.
- Tartas, V. (2001). The development of systems of conventional time: a study of the appropriation of temporal locations by four-to-ten year old children, *European Journal of Psychology of Education, 16*, 2, 197-208.
- Trognon, A., Batt, M., Schwarz, B., Perret-Clermont, A.-N., & Marro, P. (2003). L'apprentissage dans l'interaction. Essai de logique interlocutoire. In A. Herzig, B. Chaïb-Draa & P. Math (Eds.), *Modèles formels de l'interaction. Actes des secondes journées francophones à Lille* (pp. 229- 240). Toulouse: Cepaduès - Editions.
- Trier, U.P. (2001). Defining Educational Goals. In S.D. Rychen & Salganik, L.H.(Eds) *Key Competencies*, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers

- Trier, U.P. (2001). Scénarios d'avenir pour l'éducation. *Perspectives*, 31, 3, 325-334
- Trier, U.P.(2003). Twelve countries contributing to DeSeCo: a summary report. In Office Fédéral de la Statistique, *Definition and selection of key competencies: contributions to the second DeSeCo Symposium* (pp. 27-64). Neuchâtel: OFS
- Vanhooydonck, S. & Grossenbacher, S.(2002). *L'illettrisme. Quand l'écrit pose problème - Causes, conséquences et mesures*. CSRE/SKBF, Rapport de tendance no 5.
- Vanhooydonck, S., Grossenbacher, S., Coradi M. & Denzler S. (2003). *Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten*. SKBF/CSRE. Trendbericht Nr. 6.
- Zittoun, T. (2001). Co-construction du prénom chez de jeunes parents. In: J.J. Ducret (Ed.) *Actes du Colloque "Constructivismes"*, vol. 2. Genève : SRED (Service de la Recherche en éducation).
- Zittoun, T. (2001). Un cadre pour la (re)construction de l'apprenant. In: J.J. Ducret (Ed.) *Actes du Colloque " Constructivismes "*, vol.2. Genève : Service de la Recherche en éducation.
- Zittoun, T. (2002). Compétences symboliques, croyances, prénomination. *Psychologie et Société*, 5(1), 87-110.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001) Contribution à une psychologie de la transition. *Proceedings of the International Conference of the Swiss Educational Research Association (SGBF) & Swiss Association for Teacher Education (SGL)*, Aarau, 4-6 octobre 2001. Aarau: Société Suisse pour la Recherche en Education.

#### **D. Publications sur Internet**

- Pochon, L.O. (2002). Le multimédia dans la classe à l'école primaire: NTIC et éducation: à propos de la capitalisation des acquis. Paris: INRP.  
([http://www.inrp.fr/Tecne/Rech40126/pochon2\\_02.pdf](http://www.inrp.fr/Tecne/Rech40126/pochon2_02.pdf))
- Trier, U.P (2002) Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): "12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report" in Briefing Documents for the II International Symposium: Country Contribution Process (1-60).  
([http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_int02.htm](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_int02.htm))
- Zittoun, T. & Perret-Clermont A.-N. (2001). Contribution à une psychologie de la transition. Congrès "Transitions" de la Société Suisse pour la Recherche en Education et de la Société Suisse pour la Formation des Enseignantes et Enseignants. Aarau, 4-6 octobre 2001.  
([http://agora.unige.ch/csre/congres01/sgbf/kongress/papers/frame\\_e.html](http://agora.unige.ch/csre/congres01/sgbf/kongress/papers/frame_e.html))

#### **E. Rapports de Commissions auxquelles ont participé des membres de l'Institut de Psychologie.**

Anne-Nelly Perret-Clermont

Groupe d'experts DORE (2002). *Action DORE. Promotion de compétences en recherche appliquée dans les Hautes Ecoles Spécialisées (HES) cantonales. Rapport d'activités du 19 août 1999 au 31 décembre 2001*. Berne: Fonds National de la Recherche Scientifique et Commission pour la Technologie et l'Innovation). (En allemand: Expertengruppe DORE (2002). *Aktion DORE. Kompetenzförderung in anwendungsorientierter Forschung an den kantonalen Fachhochschulen. Tätigkeitsbericht vom 19. August 1999 bis zum 31. Dezember 2001*. Berne:

Schweizerischer Nationalfonds und Kommission für Technologie und Innovation).  
Office Fédéral de l'Education et de la Science (2002). *Comment promouvoir les sciences humaines et sociales? Rapport final du groupe de travail mandaté par le Groupement de la science et de la recherche et présidé par organisé par G. Schuwey, directeur de l'Office Fédéral de l'Education et de la Science.* (Dossiers OFES 2002/21). Berne. (En allemand: B.B.W. (2002). *Förderung der Geistes- und Sozialwissenschaften. Schlussbericht der von der Gruppe Wissenschaft und Forschung eingesetzten Arbeitsgruppe. Präsident: G. Schuwey, Direktor des Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.* (Schriftenreihe BBW 2002/2d). Bern).

## VII. Partenariats

Les partenariats réguliers avec l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (enseignement et recherche), l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale de Lugano, l'Université de Bologne (enseignements ponctuels et recherche), avec les autres instituts organisateurs de l'Ecole doctorale FNS "New Media and Education", avec le consortium d'Universités du Diplôme Européen d'Etudes Avancées en Psychologie Sociale (formation de 3<sup>ème</sup> cycle) soutenu par l'ATU (Association Transfrontalière Universitaire) ou dans le cadre des programmes d'échange ERASMUS ont déjà été mentionnés tout au long de ce rapport.

Joignant des partenariats multiples issus d'universités et d'entreprises, DUNES (Dialogic & argUmentative Negotiation Educational Software) est un projet européen auxquelles participent des équipes de chercheurs et de techniciens venant d'Israël (Hebrew University of Jerusalem), de Suède (Goteborg University), de Grande-Bretagne (Institute of Education, University of London), des Pays-Bas (Utrecht University), d'Allemagne (Fraunhofer-Gesellschaft zur Forderung der angewandten Forschung e. V.), de France (Silogic) et de Grèce (Tessera Multimedia SA; Pouliadis Associates Corporation), coordonné par le prof. Baruch Schwarz de l'Université Hébraïque de Jérusalem. Il est financé par le 5<sup>ème</sup> Programme Cadre de la Commission Européenne (Action line IST-2001-5.1.8: *eLearning for European youth in a digital age*). Le projet a débuté le 1er mars 2002 pour une durée de 30 mois. Il a pour objectif principal de concevoir et tester un outil informatique visant à développer des compétences argumentatives dans des situations collectives d'apprentissage et de prise de décision. Des collaborations avec le Département de l'Instruction Publique du Canton de Neuchâtel se sont poursuivies dans ce cadre (notamment avec MM. C. Berger, Y. Delamadeleine, E. Offredi), ainsi qu'avec le service du "Réseau pédagogique neuchâtelois" et du Service de Traitement d'Information (notamment avec MM. H.-P. Amann, C. Fallet, C. Paroz, A. Rizzo).

L'Institut de psychologie a été invité à poursuivre la collaboration avec l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISFPF) de Lugano dans le cadre d'un projet, movingAlps, qui fait suite au Progetto Poschiavo.

Luc-Olivier Pochon (IRDP), Anne Maréchal (enseignante de didactique des mathématiques à la HEP Bejune de La Chaux-de-Fonds) ont été cette année responsables d'un cours de formation "Outils informatiques et nouveaux moyens d'enseignement", destiné aux enseignants de mathématique des classes de 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> qui s'est déroulé les 30 avril, 7 mai et 14 mai 2003. Ces journées ont également été l'occasion d'un recueil de données dans le cadre d'une recherche en collaboration avec l'Institut de Psychologie, effectuée par Ismaël Ghodbane. Celle-ci porte sur les représentations des enseignants sur l'utilisation de l'ordinateur en tant qu'outil au service de l'enseignement en mathématiques. Un compte-rendu de la formation a d'ores et déjà été délivré aux participants. La rédaction d'un rapport de recherche est en cours.

L'Institut de Psychologie débute deux projets internationaux:

- *L'intervention et le devenir des connaissances antérieures des élèves dans la dynamique des apprentissages scolaires*: recherche dans le cadre du thème "Dynamique des apprentissages: des fonctions cognitives à l'élaboration des connaissances" de l'appel d'offres "Ecole et sciences cognitives" du Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies, France, avec un collectif de 4 équipes partenaires (ENS de Lyon, IUFM de Marseille, Didactique comparée de la FAPSE Université de Genève et Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel) dirigé par Jean-François Le Maréchal.
- *Relations entre apprentissage et modes d'action pédagogiques*: recherche dans le cadre du thème "Dynamique des apprentissages: des fonctions cognitives à l'élaboration des connaissances" de l'appel d'offres "Ecole et sciences cognitives" du Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies, France, avec un collectif de 3 équipes partenaires (GRC Université de Nancy II, IUFM d'Aix-Marseille et Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel) dirigé par Christine Sorsana.

## VIII. Organisation de congrès

L'équipe de l'Institut de Psychologie, dans le cadre du projet européen DUNES auquel elle participe, a organisé à Neuchâtel un colloque autour des questions théoriques et méthodologiques, réunissant les différents collaborateurs de ce projet (cf. Partenariats), entre les 19 et 21 mars 2002.

Cesari Lusso, V. Membre du Comité scientifique de la "4<sup>th</sup> International Conference on New Educational Environments", organisée par l'University of Applied Sciences of Southern Switzerland, Tessin, Suisse, mai 2002.

Cesari Lusso, V. En tant que membre du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation), sous la direction de P. Vermersch (chargé de recherche au CNRS) (problématique des ressources théoriques, méthodologiques et techniques de l'explicitation de l'action), a participé à l'organisation d'un colloque de recherche qui a eu lieu à St. Eble (France) du 27 au 29 août 2003.

Perret-Clermont A.-N. Membre du Comité scientifique des 4<sup>e</sup> Journées suisses de la Formation Professionnelle "Quelle formation professionnelle dans une société de l'information?", Lugano, 8-10 novembre 2002.

Membre du comité international d'organisation du Colloque "Faut-il parler pour apprendre? Dialogues, verbalisation, et apprentissages en situation de travail à l'école: acquis et questions vives". IUFM Nord-Pas-de-Calais et Université Charles de Gaulle Lille 3.

Co-présidente du Comité scientifique et membre du comité d'organisation du congrès de l'European Knowledge Media Association qui aura lieu au Locle et à Neuchâtel du 24 au 29 septembre 2004 avec le concours EASA.

## IX. Expertises et mandats externes

Cesari Lusso V.: Consultante du projet de Master specializzato per formatrice e formatori, responsable Elena Mock de l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale, Lugano.

- Cesari Lusso V.: évaluation d'un manuscrit pour une éventuelle publication dans la collection Exploration, Peter Lang.
- Perret J.-F.: Mandat de l'Office Fédéral de la Formation Professionnelle et de la Technologie pour l'évaluation des écoles professionnelles pilotes dans le cadre du Projet ICT.SIBP-ISPFP 2001-2004.
- Perret J.-F.: Membre du groupe de pilotage du mandat "Campus virtuel suisse: EDUM (Educational management)". Université de la Suisse italienne.
- Perret J.-F.: Membre du "Gruppo di monitoraggio" pour l'évaluation du cours: "Assistant de pratique en CMC" mis sur pied par l'ISPFP de Lugano.
- Perret J.-F.: Evaluation de deux projets du Campus Virtuel Suisse: le cours de linguistique Swissling (avec prof. Maria Luisa Schubauer-Leoni de l'Université de Genève), le cours I-structure pour la formation des ingénieurs et des architectes (avec prof. Edo Pogliana de l'Università della Svizzera Italiana).
- Perret-Clermont A.-N.: Membre du groupe de travail mandaté par le Groupement de la Science et de la Recherche, "Comment promouvoir les sciences humaines et sociales?", présidé par M. G. Schuwey, Directeur de l'Office Fédéral de l'Éducation et de la Science. Membre du Groupe d'accompagnement du Projet CRFP "Nouvelles formes de partenariat écoles - entreprises dans la formation professionnelle" présidé par M. J.-P. Gindroz
- Perret-Clermont, A.-N. et Ghodbane, I.: mandat de l'IRDP, sous la direction de L.O. Pochon: "Outils informatiques et nouveaux moyens d'enseignement de mathématique: l'accueil des enseignants"
- Perret-Clermont A.- N. et Schürch D.: Mandat de la Commission pour la Technologie et l'Innovation (CTI) "Travaux préparatoires pour la création d'un réseau de compétences et de formation à distance. Nouvelles technologies et processus de formation à distance".
- Trier U.: Consultant de la Direction du Développement et de la Coopération (DDC)/ Helvetas: Bhoutan Education. Depuis 1986 le prof. Uri Trier est impliqué dans l'aide au développement pédagogique au Bhoutan. Il a pris part à l'organisation, la direction et l'évaluation de ces projets visant à aider au développement de l'école primaire et secondaire ainsi qu'à la formation de professeurs. Il a initié une association entre le Bhoutan National Institut of Education et l'Université Pédagogique de Zürich. Il est en outre conseiller du Gouvernement Royal du Bhoutan pour travailler sur une stratégie de l'éducation à moyen et long terme qui s'efforce de contextualiser l'éducation dans le développement économique, social et culturel du pays. Durant l'année 2001-02, il y a passé approximativement 4 à 6 semaines afin de suivre les projets en cours et de préparer la prochaine volée, qui consiste en un développement des instituts de formation des enseignants.
- Trier U.: Consultant du Bureau International de l'Éducation (UNESCO).

## X. Thèses

- Tania Zittoun "*Engendrements symboliques. Devenir parent: le choix du prénom*". Université de Neuchâtel, 7 décembre 2001. Jury: A.-N. Perret-Clermont, directrice de la thèse; Gerard Duveen, Université de Cambridge (GB); Michèle Grossen, Université de Lausanne; Philippe Meirieu, Université Lumière, Lyon.
- Nathalie Muller Mirza "*La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociation des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes à Madagascar*". Université de Neuchâtel, 25 juin 2002. Jury: A.-N. Perret-Clermont,

directrice de la thèse; Pierre Dasen, Université de Genève; Ivan Ivic, Université de Belgrade; Roger Säljö, Université de Göteborg.

## **XI. Participation à des jurys de thèses**

Anne-Nelly Perret-Clermont: Participation au jury de la soutenance de thèse d'habilitation: Madame Margrit Stamm "Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung", Université de Fribourg, 6 juin 2003

(voir point X pour les thèses neuchâteloises)

## **XII. Autres collaborations scientifiques ou culturelles**

Berger, C., Delamadeleine, Y., Lehmann, M., Offredi, E. & Perret-Clermont A.N. Présentation de l'expérience SUMUME au Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel, 28 novembre 2001.

Cesari Lusso, V. est membre du GREX (Groupe de Recherche sur l'Explicitation). Ce groupe se réunit tous les deux mois à Paris sous la direction de Pierre Vermersch (chargé de recherche au CNRS) autour de la problématique des ressources théoriques, méthodologiques et techniques de l'explicitation de l'action. En outre un colloque de recherche a eu lieu à St Eble (France) du 28 au 30 août 2002.

Ghasarian, C., Hertz, E., Centlivres P., Perret-Clermont A.-N. & Schultheis F. Hommage à Pierre Bourdieu, Aula des Jeunes-Rives, 4 février 2002.

Perret, J.-F. visio-conférence organisée avec le prof. D. Peraya (Université de Genève), 28 mars 2003

Perret-Clermont A.-N. Présentation du professeur de psychologie de la religion P.-Y. Brandt et introduction au débat suite à sa conférence publique "Briser la solitude". La Margelle, Eglise Réformée Evangélique du Canton de Neuchâtel, 24 octobre 2001.

Perret-Clermont A.-N. Participation au Forum du Club 44 "Quels objectifs stratégiques pour le Canton de Neuchâtel face à la globalisation?", La Chaux-de-Fonds, 25 octobre 2001.

## **XII. Visiteurs et échanges**

### **Boursiers**

Carmen Bruna Ibello (Université de Salerno, Italie) a passé le semestre d'été à l'Institut de Psychologie, grâce à une bourse d'échange ERASMUS.

Flora Di Donato Iannaccone, juriste (Université de Salerno, Italie) a passé un trimestre à l'Institut de Psychologie, de mai à juillet 2002, grâce à une bourse d'échange CNR/FNS. D'octobre 2002 à juillet 2003, Flora Di Donato-Iannaccone a bénéficié d'une bourse offerte par le Ministero degli Affari Esteri Italiano (Ministère des Affaires Étrangères Italien), et a pu poursuivre ses recherches auprès de l'Institut de Psychologie. Dans une perspective attentive à la dimension psychosociale, elle s'intéresse aux problématiques juridiques concernant l'intégration des immigrants dans la société helvétique. En particulier, sous la direction du professeur Pascal Mahon, elle s'est intéressée à la procédure de naturalisation des étrangers et au sujet de la nationalité. Dans le cadre de ce séjour, Flora Di Donato-Iannaccone a participé à Genève au Module de Formation

Continue "Promouvoir les Droits de L'Homme pour lutter contre le racisme" co-organisé par l'Université d'été des droits de l'homme et la Fondation éducation et développement auprès du Bureau International d'Éducation à Genève, du 28 février au 29 mars 2003. Elle a également participé au congrès de l'Académie suisse des Sciences Humaines et Sociales: "Langue politique et réalité communicationnelle. Le plurilinguisme en Afrique et en Suisse", qui s'est déroulé à Bale le 3 avril 2003. Du 3 au 5 juin 2003, elle a suivi le module de formation "Diversité, politiques et droits culturels", organisé par l'Institut Interdisciplinaire d'Étique et Droits de l'Homme de l'Université de Fribourg.

Dr Tatyana Pushkareva, cheffe du Center of Perinatal Psychosomatics and Psychotherapy Institute of Paediatrics, Obstetrics and Gynaecology of the Ukrainian Academy of Medical Sciences (Kiev) a fréquenté l'Institut dans le cadre du projet de recherche sur l'étude de l'anxiété et de la dépression maternelle dans une perspective longitudinale, et le risque de complications obstétriques et de conséquences sur le nouveau-né.

Sergey Pushkarev a fréquenté l'Institut de Psychologie en tant "visiting student" de juillet à août 2003, intéressé par l'Action DORE, en particulier par des recherches appliquées dans différents domaines dont l'art, au sein des Hautes écoles spécialisées.

### Voyages d'étude

Perret-Clermont A.-N.: Voyage d'études au Portugal dans le cadre de son congé sabbatique: Instituto Piaget à Viseu (Dir. Marie-Françoise. Royer), Direction de l'Instituto Piaget à Lisbonne (Dir. Antonio Oliveiracruz); Institut de Recherche Pédagogique; Lisbonne (Dir. Maria Emilia Brederode Santos); Psychopédagogie des mathématiques, Faculté des Sciences de l'Université de Lisbonne (Prof. Margarida César), 3-13 avril 2002.

Lambolez S. et Perret-Clermont A.-N.: organisé par le professeur Roger Säljö, voyage d'études avec MM. Christian Berger, Chef du Service de la formation des enseignants, de l'enseignement secondaire 2 et de l'informatique scolaire et Yves Delamadeleine (adjoint de C.Berger, même service) et Michel Botteron (directeur adjoint du service de la formation préscolaire et primaire - HEP Bejune) à Göteborg (Suède), pour connaître des expériences suédoises d'utilisation des technologies de l'information et de la communication au sein d'écoles suédoises (par exemple : the upper-secondary school : Ester Mosesson) et visite du département d'Education de l'Université de Göteborg (notamment avec le professeur Berner Lindström) et de l'IT-University of Göteborg, Lindholmen (avec notamment Ann Strömberg et Ove Jobrings) et de ses projets innovateurs d'enseignement par projets avec les TIC.

### XIII. Activités d'édition

A.-N. Perret-Clermont:

Membre du ALI book series Advisory Board, EARLI book series: Advances in Learning and Instruction

Membre du Comité d'édition du *European Journal of Psychology of Education*, Université de Bologne et Instituto Superior di Psicologia Aplicada, Lisbonne

Membre du Comité d'édition de la revue *Interaction & Cognition*, 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 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

Membre du Comité d'édition du *Journal of the Learning Sciences*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, USA.

Membre du Comité d'édition *Mind, Culture and Activity*

Tania Zittoun

Membre de groupe éditorial des *Papers on Social Representation*

#### **XIV. Conférences de presse, émissions de radio, de télévision et interviews**

Anne-Nelly Perret-Clermont: Participation au point de presse à l'occasion de la publication du rapport d'experts mandaté par le Groupement de la Science et de la Recherche, "Comment promouvoir les sciences humaines et sociales?" organisé par l'Office fédéral de l'Education et de la Science sous la direction de M. G. Schuwey, Berne, 3 mai 2002

Vittoria Cesari : Participation à l'émission "*Il crocevia*", TSI sur le thème *Integrazione di giovani della seconda generazione e risorse utilizzate per far fronte alle difficoltà*, 13 novembre 2002.

#### **XV. Nominations**

Anne-Nelly Perret-Clermont: Membre du bureau de la Commission Scientifique de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE.

Nathalie Muller Mirza: Maître-assistante à l'Université de Neuchâtel (dès octobre 2002)

Valérie Tartas: Maître de Conférences à l'Université de Toulouse Le Mirail (dès septembre 2002)

#### **XVI. Fondations et commissions**

Vittoria Cesari Lusso: Membre du Conseil et du Comité scientifique du Diplôme de formateur et formatrice d'autes (DIFA).

Membre du Comité scientifique du Certificat de formation continue "Migration, relations interculturelles et pratiques professionnelles", Université de Lausanne.

Nathalie Muller Mirza: Membre du Comité scientifique du Diplôme de formateur et formatrice d'adultes (DIFA).

Anne-Nelly Perret-Clermont:

Co-présidente du Comité d'experts DORE (Do Research), action commune de la Commission pour la Technologie et l'Innovation (CTI) et du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNS). DORE a pour mission d'œuvrer à la promotion de compétences en recherche appliquée dans les Hautes Ecoles Spécialisées cantonales. Les domaines couverts sont la santé, le travail social, les arts visuels, la musique et le théâtre, la pédagogie, la psychologie appliquée et la linguistique appliquée, Membres du Comité d'experts: Claudio Boër, co-président, Thüring Bräm, Jean-Pierre Fragnière, Gudela Grote, Isidor Wallimann. Deniz Gyger en est l'adjointe scientifique.

([www.admin.ch/bbt/kti/gebiet/dore/f/main.htm](http://www.admin.ch/bbt/kti/gebiet/dore/f/main.htm)).

Membre de la Commission de la Fondation Marcel Benoist.

Membre de la Commission de recherche de l'Académie Suisse des Sciences Humaines (juin 2001-2003).

Membre de la Commission romande pour la création d'un DESS de formateur en HEP.

## **XVII. Nouvelles des ancien-e-s doctorant-e-s, collaborateurs et collaboratrices**

C'est bien tristement et avec le souvenir de son rayonnement que nous avons appris le décès du Dr. Khadidjeh Khatami Dodge le 17 avril 2003 après une pénible maladie. Kay collabora à plusieurs activités de l'Institut, enseigna dans les Universités de son pays l'Iran et publia en 1994 un ouvrage intitulé *Cultural invasion*, édité aux Presses Universitaires de Neuchâtel, ainsi que le Dossier de Psychologie (publication de l'Institut de Psychologie de Neuchâtel) n°.29 paru en 1986: *Cultural conflict between the West and Iran*. Nous redisons toutes nos affectueuses pensées aux siens.

Mme Maria Luiza Cestari a été nommée professeur au Agder University College, Faculty of Mathematics and Sciences, Kristiansand, Novège.

Mme Michèle Grossen: Fellowship à l'Institut d'Etudes Avancées (Maison des Sciences de l'Homme) et à l'Institute for Scholars at Reid Hall (University of Columbia), New York pour un projet de recherche intitulé "Representations and discourses of trust and democracy: A social psychological approach". 15 septembre-15 décembre 2003.

Mme Marinette Matthey a été nommée professeur associée à l'Université Lumière de Lyon

Mme Tania Zittoun a reçu une bourse du Fonds National de la Recherche Scientifique "chercheur avancé", pour un séjour de 4 mois (septembre à décembre 2003) auprès du Prof. Jaan Valsiner, au Department of Psychology, Clark University, a Worcester (MA). Elle travaille en particulier sur des questions relatives aux liens entre ressources symboliques et développement, et leurs implications émotionnelles. Elle est par ailleurs cette année encore Research Fellow a Corpus Christi College (Cambridge).

## Articles parus dans les Cahiers de Psychologie

(Dès 1986)

1986

- N° 24 - Interactions sociales et processus de connaissance (A.-N. Perret-Clermont)  
- Interaction adulte-enfant en situation de test (M. Grossen)  
- La formation des maîtres d'apprentissage (J. Berberat, M. Burger)  
- Images de la vie au travail (Ch. Ruffieux)

1987

- N° 25 - In Memoriam : Marie-Christine Damotte  
- Commander et communiquer en entreprise (M. Rousson & M. Thiébaud)  
- La formation psycho-sociologique des cadres et son évaluation (D. Cordonier)  
- La mobilisation des compétences et du potentiel des collaborateurs (M. Rousson)
- N° 26 - Philosophie et psychologie (Ph. Muller)

1988

- N° 27 - Le musée : un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent ( J.-P. Jelmini)  
- Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société (C. Greminger)  
- Les mécanismes de la communication didactique (M.-L. Schubauer-Leoni)  
- Rapports sur l'utilisation de nano-réseau (M. Grossen, L.-O. Pochon)

1990

- N° 28 - Editorial : Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont  
- Discours de réception du Prix Latsis (A.-N. Perret-Clermont)  
- De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail (M. Rousson)

1991

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

1993

- N° 30 - Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème (M. Grossen).

1994

- N° 31 - Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur (L.-O. Pochon, M. Grossen)  
- Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur (P. Marro Clément, N. Muller)  
- Interactions socio-cognitives entre enfants sourds (J.-F. Perret, A.-C. Prélaz, A.-N. Perret-Clermont)

1995

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

1997

- N° 33 - Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque international "Penser le Temps / Mide and Time" (A. Naef)  
- Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time" (J.-M. Barrelet, A.-N. Perret-Clermont)

- Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico ( T. Gardunio Rubio)
  - Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse" (V. Cesari Lusso)
  - Note sur la notion de conflit socio-cognitif (T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont et F. Carugatti)
- 1998
- N° 34
- Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget (A.-N. Perret-Clermont)
  - Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen et A. Trognon)
  - Bagage culturel et gestion des défis identitaires (T. Zittoun, V. Cesari Lusso)
  - Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyï Tchelpantov (M. Tchoumakov, T. Zittoun)
  - Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances (N. Muller)
- 1999
- N° 35
- Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre (N. Muller, A.-N. Perret-Clermont).
  - L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes (P. Marro Clément).
  - Apprendre et enseigner avec efficacité à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique (A.-N. Perret-Clermont)
  - Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (Octobre 1998-septembre 1999)
- 2001
- N° 36
- Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle (N. Muller)
  - L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (V. Cesari Lusso)
  - Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practices. (R. Säljö)
  - Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (octobre 1999 – septembre 2000)
  - Groupe de Psychologie Appliquée, nouvelles publications
- N° 37
- Hommage à Philippe Muller.
  - Tania Zittoun, Engendrement symbolique. Devenir parent: le choix du prénom.
  - Nathalie Muller, La naissance et le voyage d'un projet de formation.
  - Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes.
  - Rapport d'activité de l'Institut de psychologie (octobre 2000 – septembre 2001)
  - Nouvelles publications
- 2003
- N° 38
- Karine Darbellay et Vittoria Cesari, Réussite scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources.
  - Nathalie Muller Mirza, Aleksander Baucal, Anne-Nelly Perret-Clermont et Pascale Marro  
Nice designed experiment goes to the local community.
  - Dossiers de Psychologie

!! Les derniers numéros parus peuvent être téléchargés sur notre site : [www.unine.ch/psy](http://www.unine.ch/psy)

Les commandes sont à adresser à:

Cahiers & Dossiers de Psychologie  
Groupe de Psychologie Appliquée  
Faubourg de l'Hôpital 106  
CH-2000 Neuchâtel

ou

Cahiers & Dossiers de Psychologie  
Institut de Psychologie  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH-2000 Neuchâtel

## Publications

L'Institut de Psychologie et le Groupe de Psychologie Appliquée publient en collaboration:

- les Cahiers de Psychologie
- les Dossiers de Psychologie

qui peuvent être obtenus auprès de leurs secrétariats.

Leurs autres publications figurent sur leurs pages web respectives:

- <http://www.unine.ch/psy/>
- <http://www.unine.ch/GPA/welcome.html>

## Dossiers de Psychologie

### 1981

- N° 12 Approches psychologiques de l'apprentissage en situation collective  
*A.-N. Perret-Clermont* fr. 5.--
- N° 13 Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire.  
*P. Marc* fr. 5.--
- N° 14 Les attentes dans les écrits pédagogiques. L'exemple de Makarenko.  
*P. Marc* fr. 5.--

### 1982

- N° 15 Brève introduction à la psychologie.  
Rééditions: octobre 1985, novembre 1987.  
*A.-N., Perret-Clermont* fr. 12.--
- N° 16 Etude théorique du personnel: de la notation au plan de carrière.  
(Série recherches)  
*M. Thiébaud* fr. 10.--

### 1983

- N° 17 L'appréciation du personnel: de la notation au plan de carrière.  
(Série recherches) fr. 10.--

### 1984

- N° 20 Description de situations de commandement: note méthodologique.  
épuisé (Série recherches) fr. 6.--  
*M. Thiébaud*
- N° 21 De la communication non verbale en psychologie: pour quoi faire?  
*A. Brossard* fr. 10.--
- N° 22 Voir liste "Ouvrages".

## 1985

- N° 23 L'évaluation des fonctions. (Série cours)  
*M. Rousson* fr. 10.--
- N° 25 Quelques réflexions à propos de la métacognition.  
*N. Bell* fr. 5.--
- N° 26 L'intrication des processus cognitifs et des relations interpersonnelles dans les Interactions sociales : premiers résultats à partir de l'étude du regard  
*A. Brossard & A.-N. Perret-Clermont* fr. 5.--

## 1986

- N° 27 Social-Construction of Logical Structures or Social Construction of Meaning?  
*P. Light* fr. 4.--
- N° 28 Fragments d'une réflexion analytique. (Série cours)  
*J.-P. Vandenbosch* fr. 8.--
- N° 29 Cultural Conflict between the West and Iran.  
*K. Dodge* fr. 4.--
- N° 30 Une pratique de l'étude de cas. (Série recherches)  
*M. Burger* fr. 6.--

## 1987

- N° 31 Cours de prévention des accidents. (Série cours)  
*G. Maulaz* fr. 6.--

## 1988

- N° 32 Relations interethniques et interconfessionnelles au sein de la chrétienté.  
*I. Kampffmeyer* fr. 6.--
- N° 33 Art & Psychologie  
*C. Rosselet-Christ* fr. 6.--
- N° 34 Journée des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie Neuchâtel 1-2 octobre 1987. (Série recherches)  
*A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson (éds)* fr. 4.--
- N° 35 A Brief Introduction to conversational Analysis  
*N. Bell* fr. 4.--
- N° 36 Voir liste "Ouvrages"

## 1989

- N° 37 Social Interactions and Transmission of Knowledge.  
*A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo* fr. 8.--

## 1990/91

- N° 38 Statistiques et Sciences Humaines. Notes de travail.  
*L. O. Pochon* fr. 7.--
- N° 39 Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétienne.  
*A. Brossard* fr. 40.--

## 1991

- N° 40 Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel.  
*A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge, F. Tapenoux* fr. 7.--

## 1992

- N° 41 Quand des enfants et des adolescents volent à l'étalage: regards et réactions  
*D. Golay Schilter* fr. 8.--
- N° 42 Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavor attinenti.  
*A. Iannaccone* fr. 8.--

## 1993

- N° 43 Langages des sexes – De la procréation à la création.  
*C. Rosselet-Christ* fr. 8.--

## 1994

- N° 44 La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg  
*N. Muller* fr. 10.--
- N° 45 Espace imaginaire, espace psychique et espace construit.  
*C. Rosselet-Christ* fr. 8.--

## 1996

- N° 46 L'envie devant soi.  
*Tania Zittoun* fr. 15.--
- N° 47 Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième anniversaire de la naissance de Jean-Piaget *International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8-10 September 1996* fr. 12.--

## 1997

- N° 48 ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques.  
*L. O. Pochon* fr. 8.--
- N° 49 Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients.  
*Luca Oppizzi* fr. 15.--

## 1998

- N° 50 Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire.  
*Cima Damia* fr. 5.--
- N° 51 Voir liste "Ouvrages"
- N° 52 Analyse psychosociale d'une consultation astrologique  
*Anne-Marie Holzer-Corfu* fr. 10.--
- N° 53 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)  
*Evelyne Bourquard* fr. 12.--

1999

- N° 54 Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation.  
*Anita van Loon* fr. 10.--

2001

- N° 55 Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs  
Analyse au sein du réseau de Strasbourg fr. 8.--  
*Nathalie Muller*
- N° 56 Des ordinateurs à l'école enfantine  
Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998 – 1999) fr. 6.--  
*Marie-Jeanne Liengme Bessire*
- N° 57 Concevoir une formation par alternance: point de repère fr. 4.--  
*J.-F. Perret*
- N° 58 Tradition juive et constructions de sens  
Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine fr. 10.--  
*Tania Zittoun*

2003

- N° 59 Voir liste "Ouvrages". (Réédition provisoire)

!! Les derniers numéros parus peuvent être téléchargés sur notre site : [www.unine.ch/psy](http://www.unine.ch/psy)

Les commandes sont à adresser à:

Cahiers & Dossiers de Psychologie  
Groupe de Psychologie Appliquée  
Faubourg de l'Hôpital 106

ou

Cahiers & Dossiers de Psychologie  
Institut de Psychologie  
Espace Louis-Agassiz 1

CH-2000 Neuchâtel

CH-2000 Neuchâtel

## Ouvrages parus dans les Dossiers de Psychologie

<u>1984</u>			
N° 22	Notes sur l'adolescence (2 <sup>ème</sup> édition) <i>A. Palmonari</i>	fr.	12.--
<u>1988</u>			
N° 36	L'intersubjectivité en situation de test. <i>M. Grossen (482 pages)</i>	fr.	48.--
<u>1998</u>			
N° 51	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction, et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. <i>T. Garduno Rubio (404 pages)</i>	fr.	35.--
<u>2003</u>			
N° 59	Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (Réédition provisoire) <i>Sara Paín</i>	fr.	17.--

Les commandes sont à adresser à:

Cahiers & Dossiers de Psychologie  
Groupe de Psychologie Appliquée  
Faubourg de l'Hôpital 106  
CH-2000 Neuchâtel

ou

Cahiers & Dossiers de Psychologie  
Institut de Psychologie  
Espace Louis-Agassiz 1  
CH-2000 Neuchâtel