

## Éditorial

### **La frontière comme métaphore: une ressource pour penser la recherche en sciences de l'éducation**

**Michèle Grossen et Andrea Lanfranchi**

Partant du constat que nous vivons dans un monde de métaphores, Lakoff et Johnson (1985) ont souligné le rôle central de la métaphore dans la conceptualisation et, donc dans la mise en sens, de notre expérience. Selon eux, la force de la métaphore est de rendre compte d'expériences globales complexes que les concepts peinent à saisir. En présentant la réalité sous un certain angle, la métaphore oriente notre interprétation du monde et nos actions:

Comme une bonne partie de notre réalité sociale est comprise en termes métaphoriques, et que notre conception du monde physique est en partie métaphorique, la métaphore joue un rôle très important dans la détermination de qu'est pour chacun de nous la réalité. (Lakoff & Johnson, 1985, p. 156)

Considérant que dans le domaine scientifique, la métaphore peut rendre compte d'une réalité complexe, le comité d'organisation du congrès annuel 2016 de la Société Suisse de Recherche en Éducation, formé d'un groupe pluridisciplinaire (psychologie, sociologie, anthropologie, sciences de l'éducation), proposait de centrer le thème du congrès sur un thème qui invitait à exploiter la métaphore de la frontière dans le domaine des sciences de l'éducation. Ce thème général était lui-même divisé en six sous-thèmes renvoyant à différentes déclinaisons possibles de la métaphore de la frontière: (1) Relations entre formation, vie quotidienne et vie professionnelle; (2) Politiques de l'éducation; (3) Transformation des métiers de l'éducation; (4) Transitions et orientations; (5) Apprentissage tout au long de la vie; (6) Médiations matérielles, telles que les MITIC, jeux électroniques et réseaux sociaux dans le développement et la formation. Face à l'amplitude thématique ainsi ouverte, on pourrait aisément objecter que la métaphore de la frontière ne présente aucun intérêt heuristique car tout territoire, espace ou forme ayant nécessairement une frontière, tout est frontière! Nous tenterons toutefois de répondre à cette objection en identifiant quelques facettes de cette métaphore, à savoir: la frontière comme limite, la frontière comme transition, la frontière comme reconnaissance de certaines spécificités territoriales, la frontière comme fonction psychologique. Nous concluons par des réflexions générales

sur les liens entre pratique et recherche. Nous ne présenterons pas chacun des sept articles qui composent ce numéro de manière systématique mais les citerons lorsqu'ils sont liés à l'une des facettes explorées.

## La frontière comme limite

La frontière peut tout d'abord être considérée comme une limite qui circonscrit un certain espace. Définissant un dedans et un dehors, cette délimitation est en même temps un point de contact entre différents territoires. Dans le domaine de l'éducation, cette facette de la métaphore soulève plusieurs questions: quels sont les objets de savoir, compétences sociales ou savoirs pratiques qui relèvent du cadre de l'école ou ceux qui relèvent d'autres contextes, par exemple la famille? L'école doit-elle inscrire dans ses curriculums des apprentissages qui visent l'acquisition de certaines compétences sociales (communication interpersonnelle, médiation, gestion des conflits) ou de certains savoirs généralement transmis dans des cadres informels (l'éducation sexuelle, par exemple)? Quels sont les objets qui peuvent légitimement entrer dans l'éducation à la citoyenneté ou au développement durable (Audigier, Fink, Freudiger & Haeberli, 2011; voir aussi Muller Mirza & Grossen, 2017, Muller Mirza, Grossen, Diesbach-Dolder & Nicollin, 2014)? Quels sont les apprentissages qui doivent relever du public (l'État) ou du privé? Mais aussi, dans un registre un peu différent, quelle place l'école doit-elle accorder aux technologies, à quelles technologies et dans quel but?

Toutes ces questions mettent en évidence les liens entre école, famille, Etat, politique, économie. Elles touchent à des thèmes sensibles qui suscitent souvent de vifs débats sociaux et qui, en renvoyant plus ou moins explicitement à différentes sensibilités politiques, dépassent largement les frontières de l'école.

De plus, ces limites ne sont pas fixes. Elles se transforment et se déplacent avec l'évolution socio-historique. Elles amènent flou, incertitude et, parfois, dispute. En témoignent, au niveau macro-social, les nouveaux discours sur l'école, son rôle et son organisation. Comme Marie Verhoeven (2016, juin) l'a montré dans sa conférence plénière, ces discours créent un «nouvel imaginaire éducatif instrumental, écologique et singulariste». Avec ces déplacements et transformations, ce sont de nouveaux objets de savoir et de nouvelles compétences qui pénètrent dans l'espace de la classe. Ceci n'est pas sans conséquence sur les divers acteurs de l'école: sur les *parents* dont les conceptions de l'école et des savoirs et compétences à enseigner peuvent être en porte à faux avec l'école; sur les *enseignants et enseignantes* qui doivent acquérir de nouvelles compétences et redéfinir leur rôle; sur les élèves qui sont confrontés à des objets de savoir inconnus ou inhabituels dans le contexte de l'école, avec le risque que se reproduisent des inégalités sociales que l'on cherche par ailleurs à diminuer (Bonnéry, 2015)? Quant à l'objet à enseigner, il n'en sort pas indemne non plus, comme l'illustre l'expérience de *Teaching Artists* (artistes enseignants) rapportée dans

l'article de *Christine Beckert, Mathilde Gyger et Franco Supino* (ici même). Dans cette innovation pédagogique, des écrivains et écrivaines sont invités à l'école pour y écrire des textes avec des jeunes élèves. Mais en franchissant les frontières de l'école, les artistes impliqués voient leur rôle reconfiguré (que veut dire être «artistes enseignants»? Sont-ils artistes? Sont-ils enseignants?), les élèves sont invités à construire un autre rapport à la littérature et à la littéracie en général. La définition même de la littérature est interrogée par les différentes pratiques des artistes enseignants (est-ce faire un travail d'écriture? Est-ce raconter une histoire)? Enfin on peut se demander comment les enseignants et enseignantes de l'école perçoivent cette innovation. La voient-ils ou elles, par exemple, comme un appui ou comme un désaveu car enfin faut-il que l'école engage des personnes externes pour motiver les élèves et pallier les inégalités sociales?

### La frontière comme transition

Une frontière n'est pas seulement une limite, elle est aussi une transition, à laquelle la personne doit faire face. Deux types de transition font l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation. Le premier type renvoie aux *transitions entre divers contextes d'apprentissage qu'il faut gérer conjointement*. Tel est le cas de l'enseignement dual où l'élève passe de l'atelier à l'école (Fillietaz, de Saint-Georges & Duc, 2008). Tel est aussi le cas de la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers, laquelle est le plus souvent assurée par plusieurs professionnels travaillant dans des institutions différentes. L'élève (et sa famille) se trouvent ainsi dans un carrefour institutionnel. Les intervenants et intervenantes doivent alors coordonner leurs actions, ce qui soulève des difficultés spécifiques. La recherche de *Saskia Weber Guisan et Sandrine Cortessis* (ici même) fournit un autre exemple. Elle porte sur les liens entre l'activité de bénévolat développée par des jeunes entre 16 et 25 ans et leur sphère de formation ou leur sphère professionnelle. Ces différentes sphères d'expérience se soutiennent-elles les unes les autres ou, au contraire, sont-elles source de difficultés pour l'élève? Ces différents exemples amènent à examiner les liens que les élèves font entre divers espaces d'apprentissage offerts dans leur formation, ou entre activités extra-curriculaires et activités curriculaires (Grossen, Zittoun & Ros, 2012; Zittoun & Grossen, 2017). *Laurent Veillard* (ici-même) pose la même question en partant non pas des pratiques en classe mais d'une analyse des discours de politique éducative. Il montre comment l'évolution des curriculums réalisés à partir de certaines politiques éducatives a mené à une multiplication et complexification des contextes d'apprentissage tout au long du cursus scolaire des élèves. La conséquence en est, notamment, que les élèves doivent pouvoir lier des apprentissages effectués dans divers contextes.

Le second type de transition concerne *les transitions qui opèrent un passage définitif d'un contexte à un autre*, par exemple la transition de structures d'accueil extrafamilial pour des enfants d'âge préscolaire à l'école (Lanfranchi, 2016), la transition d'un cycle d'enseignement à un autre, ou de l'école au monde du travail (Häfeli, Neuenschwander & Schuhmann, 2015; Masdonati, 2007), ou encore la reconversion professionnelle qui place la personne devant la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences en raison des transformations d'un métier. Dans ces cas, la transition est souvent soumise à certaines conditions. Les trajectoires qui s'ensuivent sont multiples. On pensera, par exemple, aux conditions qui, dans le passage d'un cycle d'enseignement à un autre, typiquement du degré primaire au degré secondaire I (collège), doivent être remplies pour permettre aux élèves d'entrer dans une filière préacadémique. La réussite de certains examens ou tests, et l'obtention de certaines notes, par exemple, sont autant de points de trajectoire auxquels les élèves peuvent voir leur carrière d'élève réorientée. Ces conditions non remplies, la limite se fait barrage. Dans certains systèmes éducatifs, ce barrage peut être franchi par des passerelles. Toutefois, comme le montrent *Susanne Backes et Andreas Hadjar* dans leur analyse du système scolaire luxembourgeois (ici même), ces passerelles ne donnent pas toujours les résultats escomptés (ce que montre aussi Meyer [2016, juin]) et ne pallient pas toujours les inégalités sociales.

Dans ces deux types de transition, le changement porte sur trois éléments au moins: (a) la *socialisation* à un nouvel environnement, c'est-à-dire la compréhension des règles explicites et implicites en vigueur dans un nouveau groupe social; (b) la *socialisation cognitive* qui, dans la définition qu'en donne Bautier (2006), réfère à la manière dont les élèves interprètent les dispositifs scolaires et identifient l'objet de savoir; (c) un *changement identitaire* qui peut mettre à mal le sentiment de continuité de soi de la personne ou l'amener à vivre un sentiment d'exclusion.

Etudier la frontière sous l'angle de la transition suscite alors une série de questions. Tout d'abord, quelles ressources fournir aux apprenants et apprenantes pour leur permettre de faire face au changement? Comment éviter de créer ou renforcer des inégalités sociales? Ces questions émergent par exemple du travail de *Maren Oepke* (ici même) qui montre que les options spécifiques introduites dans le curriculum des lycées (ou «gymnases» selon les cantons) ne remplissent pas toujours leurs buts, à savoir permettre aux élèves qui choisissent des disciplines connexes à l'université, d'avoir de meilleurs résultats.

En deuxième lieu, qui sont les acteurs impliqués dans ces transitions et comment les enseignants et enseignantes (ou formateurs/formatrices) préparent-ils les personnes concernées au changement? Quelles sont leurs pratiques professionnelles effectives? Les transitions ne se font en effet pas dans un vide social et dépendent non seulement de la qualité des ressources fournies ou des capacités de la personne à les utiliser, mais aussi de tiers sociaux qui, à divers niveaux (école, famille, politique), jouent le rôle de passeur, c'est-à-dire

aident la personne concernée à passer la frontière et à tisser des liens entre l'avant et l'après, et entre l'ici et l'ailleurs. Ainsi, dans sa recherche, *Deli Salini* (ici même) étudie les pratiques professionnelles de conseillers et conseillères qui accompagnent des adultes en voie de reconversion professionnelle et montre en quoi cette pratique relève d'une relation d'étayage.

En troisième lieu, comment capter le changement? Quelle unité d'observation faut-il adopter pour rendre compte du changement, autrement dit sur quoi focaliser son regard? Avec quelles méthodes? Et, problème des plus ardues, dans quelle unité temporelle? Comme le montrent les articles réunis dans ce numéro, les méthodes pour répondre à ces questions sont nombreuses: *méthodes quantitatives*, reposant sur de très larges échantillons représentatifs et appréhendant le changement par des comparaisons de type avant-après (*Backes & Hadjar*, ici même) ou par des suivis longitudinaux de grosses cohortes, comme le font *Claudia Schellenberg, Annette Krauss et Achim Hättich* (ici même) qui ont étudié le lien entre personnalité et profession dans plusieurs cohortes sur une période de trente-six ans; *méthodes qualitatives* qui cherchent à rendre compte des processus par lesquels le changement advient (*Salini* ici même; *Weber Guisan & Cortessis* ici même), ces deux types de méthodes étant parfois combinées.

En dernier lieu, surgit encore cette question fondamentale: à quels résultats le changement donne-t-il lieu? Cette question renvoie notamment aux nombreuses démarches évaluatives qui examinent si les innovations introduites conduisent au changement attendu.

### La frontière comme reconnaissance de certaines spécificités territoriales

Délimiter un territoire, lui donner des frontières, c'est aussi lui reconnaître certaines spécificités, voire certains droits. On peut tout d'abord penser à la reconnaissance des élèves en décrochage scolaire (*drop out*), c'est-à-dire d'élèves sortis du territoire de l'école. Ces élèves se trouvent dans un espace interstitiel qui n'est pas couvert, ou incomplètement couvert, par une institution. On peut aussi penser à la reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves, que ce soit, par exemple, en termes de genre, d'origine socio-culturelle ou de besoins éducatifs particuliers, par exemple les élèves atteints de troubles à spectre autistique (Thommen, 2016, juin; Zbinden Sapin, 2016, juin) ou les enfants migrants de familles socialement très défavorisées (Lanfranchi, Schaub, Neuhauser & Burkhardt, 2016, juin). On peut enfin penser à la reconnaissance de la famille comme lieu de formation (Egger, 2016, juin; Lanfranchi, 2017), notamment au niveau de la langue ou des apprentissages préscolaires ou extrascolaires (Lanfranchi & Müller, 2016).

L'instauration de ces différentes formes de reconnaissance, qui sont parfois revendiquées par des mouvements citoyens, suscite des changements dans l'organisation de l'école et de l'enseignement (par exemple dans la pédagogie inclusive).

Dans certains cas, ces changements déplacent les frontières entre famille et école, par exemple lorsque la famille est amenée à prendre le rôle de partenaire ou s'engage à collaborer avec l'école et les enseignants.

### La frontière comme fonction psychologique

Pour terminer, on ne saurait manquer d'exploiter une facette de la métaphore de la frontière relative au fonctionnement psychologique. En ce sens, la frontière peut, par exemple, référer au développement conceptuel (car celui-ci repose sur la capacité de grouper certains objets dans des «enclos» conceptuels), au fonctionnement affectif (mettre des barrières ou, au sens psychanalytique, des défenses, qui empêchent que la pensée ne soit envahie par les affects), à la motivation qui peut être considérée comme une frontière psychologique susceptible d'ouvrir ou de fermer de nouveaux horizons, à la capacité de faire des choix, c'est-à-dire de renoncer à certains possibles pour se projeter dans le futur (en d'autres termes, fermer une frontière pour en ouvrir une autre, par exemple dans le choix d'une orientation scolaire ou professionnelle.)

D'un point de vue psychologique, cette facette de la métaphore de la frontière évoque donc les éléments qui, dans la vie d'un individu, favorisent son développement tout au long de la vie et permettent son adaptation à des contextes en constante évolution (Psaltis, Gillespie, & Perret-Clermont, 2015). Dans cette perspective, les sciences de l'éducation étudient par exemple la coévolution entre les capacités cognitives humaines et les technologies, comme l'a souligné Roger Säljö (2016, juin) dans sa conférence plénière (voir aussi Ludvigsen, Lund, Rasmussen, & Säljö, 2011); le rôle d'étayage des autres (enseignants, pairs et autres apprenants informels) dans l'apprentissage; l'usage en contexte de dispositifs pédagogiques et didactiques, et leurs effets sur l'apprentissage. Ces recherches soulignent non seulement le rôle de l'école dans le développement cognitif, affectif et identitaire des élèves, mais aussi la nécessité de mieux connaître les pratiques déployées en contexte (que ce soient celles des professionnels et professionnelles ou celles des apprenants et apprenantes). En effet, les acteurs interprètent toujours leur environnement, par exemple les prescriptions promulguées par certaines politiques éducatives, méthodes pédagogiques, ou dispositifs didactiques (Bonnéry, 2015) ou, comme l'a montré Mireille Bétran-court (2016, juin) dans sa conférence plénière, promulguées par des technologies mises à disposition des élèves.

### Conclusion

Par sa polysémie, la métaphore de la frontière permet d'explorer certaines facettes relatives aux transformations constantes du champ de l'éducation et

de la formation, et de souligner les négociations auxquelles ces transformations donnent lieu: négociations au niveau des politiques de l'éducation; négociations entre acteurs de l'école, par exemple lors de réformes scolaires; négociations entre l'école et la famille, ou d'autres groupes par exemple lors de l'introduction de nouveaux objets de savoir ou méthodes d'enseignement.

Toutes ces transformations et innovations ne vont pas sans risque. L'un de ces risques est, comme plusieurs communications du congrès 2016 l'ont montré, que les nouveaux dispositifs, méthodes, politiques éducatives introduits ne donnent pas les résultats escomptés. La recherche se révèle alors indispensable pour mettre à l'épreuve du terrain les déclarations fondées sur l'expérience personnelle, l'intuition, l'opinion ou la prescription de pratiques supposées «bonnes». Elle se doit aussi, croyons-nous, de favoriser le dialogue entre disciplines (sciences sociales, psychologie, anthropologie, sciences du langage, science politique), donc de travailler sur les frontières entre disciplines, pour éviter de morceler ses objets d'étude et favoriser une approche holistique de l'apprentissage et de la formation, ainsi que l'usage créatif de méthodes de recherche aptes à saisir des réalités complexes. On plaidera donc pour le développement d'un lien étroit entre recherche et pratique, la première contribuant à décrire et analyser le terrain de l'enseignement et de la formation, la seconde révélant les objets à soumettre à une recherche systématique, identifiant les lacunes de la recherche ou encore participant activement aux applications pratiques sur le terrain (Johnson, 2003). Il faut ainsi souligner les difficultés à transposer dans des terrains spécifiques les résultats d'une recherche menée dans un certain contexte et selon certains canons propres à la démarche scientifique (en ce qui concerne l'éducation de la petite enfance, voir Gormley, 2011). Pour que les résultats d'une recherche aient une application pratique, on ne peut éviter de procéder à un important travail de contextualisation, c'est-à-dire de *traduction* (Akrich, Callon & Latour, 2006), qui tient compte des particularités de la situation. Ce travail de contextualisation repose sur la collaboration entre chercheurs et professionnels du terrain, donc sur un partage d'expertises qui porte sur la reconnaissance de la spécificité des activités menées par chacun, des buts poursuivis par chacun et du genre professionnel propre à chaque collectif de travail (Clot, 2008).

En dernier lieu et pour conclure, il nous semble utile de rappeler que derrière toute démarche scientifique, il y a toujours une démarche citoyenne. Pour le dire autrement, derrière la position du chercheur ou de la chercheuse, il y a toujours celle du citoyen ou de la citoyenne qui s'est forgé certaines représentations et opinions sur ce que devraient être l'école et la formation. Par conséquent, si les chercheurs et chercheuses s'engagent à objectiver leur démarche méthodologique, à expliciter la procédure qui les a menés à un certain résultat, ce n'est pas simplement pour obéir aux canons de la recherche scientifique, mais pour *mettre leur expertise à l'épreuve de l'expertise des autres*. Ils s'aventurent hors des frontières de la recherche et s'engagent dans une action en quelque sorte extra-communautaire qui ouvre la voie à un débat d'idées et à une confrontation argumentée de

points de vue différents. Les chercheurs et chercheuses participent ainsi au débat citoyen.

### Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Presses de l'École des Mines.
- Audigier, F., Fink, N., Freudiger, N. & Haerberli, P. (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débat*. Genève: Université de Genève: Les cahiers de la section des sciences de l'éducation. no 130.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Bétrancourt, M. (2016, juin). *Quand les technologies numériques déplacent les frontières: du bon usage des MITIC dans l'éducation et la formation*. Conférence plénière donnée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Lausanne.
- Bonnéry, S. (Éd.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Egger, J. (2016, juin). *Kooperation von Schule und Elternhaus: Zur Praxis von Lehrpersonen der Primarunterstufe mit Eltern*. Communication présentée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Lausanne.
- Fillietaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). «*Vos mains sont intelligentes!*» *Interactions en formation professionnelle initiale*. Genève: Les cahiers de la section des sciences de l'éducation. no 117
- Gormley, W. T. (2011). From science to policy in early childhood education. *Science*, 333, 978-981.
- Grossen, M., Zittoun, T. & Ros, J. (2012). Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. In E. Hjørne, G. van der Aalsvoort & G. de Abreu (Éd.), *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices* (pp. 15-33). London: Sense.
- Häfeli, K., Neuenschwander, M. & Schumann, S. (Éd.). (2015). *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Open access: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-10094-0
- Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: interrelationships among theory, research, and practice. *The American psychologist*, 58, (11), 934-945.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris: Minuit. (Original publié 1980).
- Lanfranchi, A. (2016). Transition famille – Schule. Frühpädagogische Unterstützung im Vorschulalter als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. *Familiendynamik*, 41, (4), 294-303. doi:10.21706/FD-41-4-294.
- Lanfranchi, A. (2017). Famille als Bildungsort - Einfluss der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder. *Akzente*, 1, 17-18. <https://blog.phzh.ch/akzente/2017/2002/2023/es-ist-wichtig-zu-wissen-wie-es-zu-hause-aussieht-wo-das-kind-lernt/>
- Lanfranchi, A. & Müller, D. (2016). Lernort Familie 5+: Gruppenangebote für Eltern als Scholorientierte familienbezogene Förderung (Projektbeschreibung). Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und Amt für Jugend und Berufsberatung (AJB).
- Lanfranchi, A., Neuhauser, A., Schaub, S. & Burkhardt, S. C. A. (2016, juin). *Bildungsprozesse ab Geburt am Beispiel der Studie ZEPPELIN 0-3: Effekte des vorschulischen Lernens im Programm "PAT – Mit Eltern Lernen"*. Communication présentée au congrès annuel de la SSRE, Lausanne.



- Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I. & Säljö, R. (Éd.). (2011). *Learning across sites. New tools, infrastructures and practices*. Abingdon: Routledge.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne: Peter Lang.
- Meyer, T. (2016, juin). *Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE*. Conférence plénière donnée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Lausanne.
- Muller Mirza, N. & Grossen, M. (2017). Apprentissage en classe: quand les émotions s'en mêlent. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Éd.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 17-34). Berne: Peter Lang.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S. & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secondarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity. *Learning, culture and social interaction*, 3, (4), 263-273. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.004>
- Psaltis, C., Gillepsie, A., & Perret-Clermont, A.-N. (2015). *Social relations in human and societal development*. Basingstokes (UK): Palgrave Macmillan.
- Säljö, R. (2016, juin). *Hybrid minds and symbolic technologies: Evolving practices of learning*. Conférence plénière donnée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Lausanne.
- Thommen, E. (2016, juin). *Intégrer les personnes avec un trouble du spectre de l'autisme tout au long de la vie*. Communication présentée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Lausanne.
- Verhoeven, M. (2016, juin). *Forme et institution scolaire: nouvel imaginaire éducatif, nouvelles frontières et défis pour la critique*. Conférence plénière donnée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Lausanne.
- Zbinden Sapin, V. (2016, juin). *L'inclusion des personnes avec des troubles du spectre de l'autisme: quels enjeux pour les professionnel-le-s de l'éducation et de la formation?* Communication présentée au congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Éducation, Lausanne.
- Zittoun, T. & Grossen, M. (2017). Hétérogénéité des interactions en classe: philosophie et littérature au secondaire II. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Éd.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 77-93). Berne: Peter Lang.

