

Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour "penser et apprendre"

Nathalie Muller & Anne-Nelly Perret-Clermont¹

I. Introduction

Comment les participants à un dispositif de formation, issus d'une communauté villageoise malgache, s'investissent-ils au niveau cognitif dans une situation conçue par une institution suisse d'aide au développement?

Pour tenter de répondre à cette question, nous partons de l'idée selon laquelle les processus de mobilisation et d'acquisition de connaissances sont élaborés par les individus en fonction des contextes particuliers dans lesquels ils sont convoqués. Nous nous situons donc dans un courant de recherches qui tente de comprendre les liens entre apprentissage, processus cognitifs et contextes (Cole, 1996; Grossen et al. 1996; Lave, 1991).

Dans la perspective choisie, un contexte est considéré comme n'étant pas uniquement un ensemble de caractéristiques définies de l'extérieur (Duranti & Goodman, 1993; Lave & Chaiklin, 1993), mais aussi le résultat d'un processus interactif où les individus attribuent des significations et mettent en place des actions en fonction de l'interprétation culturelle qu'ils font des éléments humains, symboliques et matériels présents, et en fonction de leurs propres enjeux. En utilisant cette définition, il semble plus pertinent de parler alors de "contextualization" ou "context making" (van Oers, 1998).

II. L'objet d'étude

La situation qui fait l'objet de notre analyse est la suivante (elle se situe à Madagascar). Une institution suisse d'aide au développement - la fondation Intercoopération basée à Berne - conçoit pour le milieu rural malgache un dispositif préalable à la formation (appelé Diagnostic Paysan). Son but est de permettre aux paysans de mettre en évidence leurs besoins en formation, besoins qui seraient adéquats par rapport aux problèmes spécifiques qu'ils connaissent dans leur région.

L'ensemble des activités mises en place durant un Diagnostic Paysan (DP dans la suite du texte) est présenté et guidé par un membre de la communauté villageoise, un *animateur paysan*, formé pour l'occasion. Il est chargé d'amener les participants à réfléchir, analyser,

¹ Communication présentée à la Conférence de l'European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) à Göteborg (Suède), 23-28 septembre 1999.

évoquer des connaissances et des expériences, et à proposer des solutions à leurs problèmes, pour finalement réussir à formuler leurs besoins en formation. Cette démarche de formulation des besoins est accompagnée par un ensemble d'outils censés faciliter le travail. Par exemple une *carte de la région* est dessinée par les participants dans le but de mettre en évidence les thèmes principaux à discuter, des *tableaux* sont remplis à l'aide de fiches de couleurs sur lesquelles sont notées les synthèses des discussions, des "*matrices*" sont élaborées pour faciliter le choix des formations à entreprendre, etc. Ces activités se font à l'intérieur (dans une salle de classe ou une maison communautaire...) mais des discussions sur le terrain sont également prévues durant les trois jours que dure le DP (observation des cultures, d'un poulailler, d'un parc pour les bœufs, etc) .

C'est ce "dispositif pour penser et apprendre", appelé Diagnostic paysan, qui fera l'objet de notre analyse ici.

La région dans laquelle se déroule l'activité s'appelle le Betsiléo. Située sur les Hauts Plateaux de Madagascar, cette région se caractérise par une densité de la population importante. La principale activité vivrière est la riziculture en terrasse (70% de la population vit de l'agriculture à Madagascar). Les problèmes auxquels se confrontent la population sont l'augmentation démographique et la diminution des terres arables, l'érosion de la terre, la rentabilité faible, l'accès sur les marchés difficile, un régime politique marqué par une certaine stagnation, etc. Ce qui conduit à une paupérisation croissante, à la diminution du taux de scolarisation, à des problèmes touchant l'environnement physique, etc. (EDM, 1999; Lapierre, 1992).

La première auteure a fait un séjour de six mois sur place en suivant le projet à la fois du côté des concepteurs de l'institution suisse (en participant aux séances de discussions) et du côté des paysans bénéficiaires (en vivant la vie du village, en participant aux travaux dans les rizières, etc). L'observation et l'entretien ont été les méthodes de recueil de données utilisées sur le terrain.

Pour cette communication, nous procéderons par une analyse des protocoles d'enregistrements effectués lors d'une situation de DP.

III. Les hypothèses générales

Nous faisons l'hypothèse que les processus psychosociaux qui peuvent s'observer au cours des interactions du Diagnostic Paysan reflètent dans une certaine mesure le travail interprétatif des individus engagés dans l'*activité*. Celui-ci implique un processus de référenciation à trois types de contextes qui se trouvent "inter-tissés" dans cette situation (Cole, 1996; Säljö & Wyndhamn, 1993):

- le contexte institutionnel,

- le contexte interindividuel,
- le contexte culturel.

Ces trois contextes jouent le rôle à la fois 1) de cadre normatif, en "contraignant" le processus cognitif de la construction de la signification; et 2) de "donneur de cohérence", en permettant d'inclure la signification dans un champs de significations interreliées (Van Oers, 1998). Nous nous demanderons également dans quelle mesure ces contextes sont "joués", réinventés en fonction d'autres enjeux, et surtout, dans quelle mesure ils peuvent être utilisés par les personnes comme moyens pour penser (Grossen & Perret-Clermont, 1992).

Nous partons donc de l'idée, proche de la perspective constructionniste (Gergen, 1985), selon laquelle les contextes constituent pour les individus des ensembles d'éléments matériels et symboliques dont les significations sont partagées socialement et culturellement - permettant donc une interprétation commune de la réalité et offrant un cadre pour l'action - *et* des éléments dont les significations sont négociées dans le hic et nunc de l'interaction.

Dans un premier temps, nous allons tenter de présenter de manière générale chacun de ces trois contextes, considérés indépendamment pour les besoins de l'analyse. Nous verrons ensuite comment ils peuvent être considérés à la fois en tant que cadres structurant et contraignant ce qui se passe dans la situation, et à la fois en tant que ressources permettant aux individus de mettre en place de nouvelles formes de pensées.

IV. Analyse

1. Le contexte institutionnel

Nous allons tout d'abord mettre en évidence (a) un certain nombre d'éléments de nature représentationnelle qui peuvent être considérés comme sous-jacents à la création du dispositif du DP. Nous verrons ensuite (b) comment ces représentations prennent une forme particulière dans le dispositif du DP, comment elles ont été "concrétisées". Enfin (c), nous étudierons comment les individus interprètent ces éléments du contexte pour finalement le réinventer au cours des interactions.

a) Les représentations sous-jacentes à l'élaboration du DP

La situation du DP, dans sa forme concrète, a été conçue en grande partie par l'équipe suisso-malgache du programme Tany Sy Ala (de la Fondation suisse Intercoopération). Celle-ci l'a pensée et élaborée en fonction de son propre ancrage institutionnel et socio-culturel, en fonction donc d'un ensemble de *représentations* concernant l'"aide au développement", la "formation", le "savoir", les relations étrangers-indigènes, les villageois malgaches, etc..., en fonction aussi de ses expériences passées dans ce pays et en fonction des contraintes qu'elle connaît vis-à-vis, par exemple, de ses bailleurs de fonds

(elle doit en effet justifier l'argent demandé et dépensé en fonction de résultats observables).

Un des principes "philosophiques" fondamentaux souvent cité comme étant à la base de la situation DP est celui d'*empowerment*, qui est considéré comme un principe essentiel dans le Programme Par Pays 1995-2000 Madagascar (DDC, 1994) et défini en ces termes: "Augmenter la capacité des communautés de base à s'organiser pour mieux défendre leurs intérêts (matériels et culturels), à identifier plus réalistelement leurs besoins, à définir des priorités, à prendre des décisions concertées et à mener des actions de développement, dans le sens d'une plus grande autonomie (pouvoir de négociation accru) et d'un plus haut niveau de responsabilité" (p.12).

D'autres principes sont également sous-jacents aux choix constitutifs de la situation du DP, qui peuvent être mis en évidence à partir des documents officiels publiés par le programme ou des discours des concepteurs. Par exemple, les principes développés autour de la *formation*. Il semble en effet que ce programme tout particulièrement attribue un rôle important à l'idée de former les gens dans le but de leur permettre d'acquérir une certaine autonomie; alors que d'autres programmes choisissent plutôt de fournir aux gens les ressources financières ou matérielles nécessaires à leur "développement". On peut encore déceler, en arrière-plan de la situation DP, l'importance accordée par les concepteurs au *développement de l'esprit de marché* (augmenter les rendements pour permettre de réaliser des surplus, et ainsi d'assurer un capital permettant ensuite d'investir et d'augmenter les productions...); ou au *développement de la vision à long terme*, de *préservation de la nature* (en fait, ceci était l'axe prioritaire et originel de l'implication de la Suisse à Madagascar), de *développement de la démocratie*, etc. Dans le DP, des conceptions d'ordre *pédagogique* caractérisent également cette situation, telle que la valorisation des échanges d'expériences entre les participants (il s'agit de faire parler les gens de ce qu'ils savent déjà et de leur montrer qu'ils n'ont pas nécessairement besoin d'aide extérieure)...

b) Opérationnalisation des principes guidant la conception du dispositif concret du DP

Ces représentations et "principes" sous-jacents au dispositif concret du DP se marquent dans la structure même de l'activité. Par exemple:

- Prise dans sa totalité, la démarche caractérisant le DP découle de la notion d'*empowerment* puisque, au lieu d'imposer ou de proposer des formations toutes faites, l'idée qui le fonde est de laisser les communautés de base formuler leurs propres besoins en formation;
- L'idée que ce soit un membre de la communauté villageoise qui joue le rôle d'animateur lors du DP peut également être considérée comme relevant de la notion d'*empowerment*

(éviter l'intervention de personnes étrangères et permettre aux gens eux-mêmes de prendre en charge les processus de décision).

c) *Au niveau de l'observation des interactions interindividuelles et de groupes, comment les acteurs de la situation se réfèrent-ils et jouent-ils avec les contraintes du cadre du Diagnostic paysan?*

Il semble intéressant, dans un premier temps, d'observer la manière dont l'animateur, appelons-le Alex, intègre dans son comportement verbal les contraintes liées au rôle dont il a été investi².

Etudions plus en détails une séquence de discussion où les participants sont invités à parler des problèmes liés à la forêt. Le déroulement du DP prévoit que les participants, à partir de la carte qu'ils ont dessinée, identifient dix thèmes considérés comme particulièrement sensibles pour les habitants de la région, comme par exemple les problèmes liés à la route qui mène au village, l'élevage des porcs et des zébus, la culture du manioc, etc. Pour chacun de ces thèmes, les participants sont invités à recenser les problèmes et leurs causes.

Concernant la discussion portant sur les problèmes de la forêt, on peut faire un certain nombre d'observations:

Alex actualise des comportements que personne d'autre que lui parmi les participants n'actualise (ou seulement de manière sporadique). C'est lui par exemple qui:

- synthétise les idées proposées (de sorte qu'elles puissent être notées sur une fiche) (par exemple, "Donc, une des raisons [de la rareté de la forêt], c'est les feux de brousse");
- relance la discussion en rappelant ce qui a été proposé (p.e. "Quelqu'un a émis l'idée que les jeunes plants sont rares");
- demande aux participants s'ils ont d'autres idées à proposer (p. e. "D'autres idées jusque là?");
- passe à la question suivante s'il n'y a plus d'idées, sans trop attendre (p.e."On va passer tout de suite au problème suivant");
- interrompt les discussions jugées inutiles, ou rappelle les règles quand il juge qu'elles sont enfreintes (p. e. "Nous sommes régis par des règles: levez la main si vous avez des choses à dire parce que le temps ne nous permet pas de parler ensemble. Limitez aussi vos interventions") (Muller & Jonarisona, 1998).

² Alex n'est pas originaire du village dans lequel se déroule le DP, mais il a épousé la fille d'un riche propriétaire et a été instituteur durant quelques années à l'école primaire. C'est à la fois pour sa connaissance de la région et son niveau d'éducation, qu'Alex a été désigné par son groupe pour occuper cette place. Il avait déjà suivi d'autres formations proposées par l'institution; il est donc également connu et apprécié de l'équipe de l'institution suisse

Dans un certain sens, on peut dire qu'Alex joue le rôle de "garant" ou de "gardien du cadre" en rappelant les objectifs de la séquence, ses limites (au niveau de la gestion du temps, par exemple) et les règles spécifiques qui régissent la gestion de la parole.

Dans un autre type de contexte, le contexte thérapeutique, certains auteurs ont émis l'hypothèse selon laquelle les règles régissant la relation thérapeutique et garanties par le thérapeute peuvent avoir un effet structurant sur l'établissement des processus thérapeutiques et sur le développement personnel du patient (Emiliani & Bastianoni, 1992). Si l'on se permet de transférer cette hypothèse proposée dans le contexte thérapeutique au contexte qui nous préoccupe, établi lui dans le but d'échanger des connaissances et d'élaborer des réflexions, on peut se demander si Alex, en jouant ce rôle de "garant", permet effectivement aux participants de développer des analyses originales.

A ce sujet, nous avons pu observer deux tendances générales:

- On peut observer des séquences où les villageois échangent entre eux des expériences et des connaissances (par exemple, au sujet du compostage ou des plantes médicinales), et proposent des solutions aux problèmes mis en évidence (créer des pépinières pour parer à la disparition des forêts naturelles, par exemple).

Il semble également que les réflexions menées lors du DP ont permis des changements au niveau des pratiques concrètes pour certains des participants, en appliquant par exemple des connaissances pour améliorer la croissance de certaines plantes. L'un d'entre eux parle des suites du DP en ces termes:

"Lors du transect [observations et discussions sur le terrain], on a essayé de voir les choses sur trois plans, le plan physique, le plan économique et le plan social. C'est le plan économique qui m'a beaucoup intéressé, surtout lorsqu'on a posé la question suivante: "si on regarde sur le plan économique, est-ce que cette culture de riz, par exemple, en l'état actuel des choses, peut nourrir une famille?". Après le DP, je ne vais plus cultiver pour le simple plaisir, mais je vais essayer des techniques meilleures (anciennes ou modernes) et surtout, je vais essayer de faire un petit calcul pour gérer mes productions au niveau de la consommation, de la vente et des semences. Avant, je ne pensais qu'à manger tout ce que je produisais, mais cette fois, je vais prévoir pour avoir plus de rendements" (Joseph, mai 1999, Tanjombita).

- Mais on observe aussi des séquences interactives où Alex, pris lui-même dans les contraintes de son rôle, semble davantage concentré sur les règles que sur le contenu de la discussion.

2. Contexte interindividuel

La situation du DP telle qu'elle a été conçue, renvoie à des conceptions, à des objectifs spécifiques appartenant aux concepteurs et à l'institution pour laquelle ils travaillent. Elle est ensuite "proposée" à des personnes (après de nombreux moments de négociations

entre les différents acteurs) qui vont l'"habiter", la vivre, la recréer, l'utiliser... en fonction de leurs propres objectifs, et des relations qu'ils entretiennent avec les autres personnes présentes. La situation du DP est en cela non pas seulement un espace où des individus pensent et répondent à des problèmes, mais aussi une situation sociale où des processus de positionnement identitaire, de confrontation ou de consensus vont émerger.

Reprenons l'exemple d'une discussion consacrée aux problèmes de la forêt et aux causes pressenties de ces problèmes: un homme d'une trentaine d'années arrive dans la salle où les villageois sont réunis et prend la parole de manière quelque peu intempestive. Cet homme, appelons-le Thomas, présente son point de vue sur le sujet et s'adresse, directement et indirectement, à une autre personne, Maurice. Son ton est vif, presque agressif (il dit à un moment donné par exemple: "Posez vos stylos, vous ne savez pas écrire, vous ne savez pas discuter, vous ne savez pas vous exprimer!"). Jusque là, les participants parlaient les uns après les autres en se centrant sur le thème et surtout, en ne faisant pas explicitement référence à des personnes en particulier. Ce moment est donc suffisamment particulier pour que l'on s'y arrête un instant. Qui sont ces deux personnes? Il s'avère que Thomas est issu d'une grande famille de propriétaires terriens et président de l'organisation paysanne qui organise le DP. Maurice, quant à lui, a des terres, mais en plus petit nombre, et ne possède pas une maison aussi belle que Thomas. Au sein de l'organisation, Maurice est chef d'une des deux équipes qui la constituent. Or, Thomas a dilapidé les terres et les richesses de sa famille, il est un alcoolique notoire et, depuis la création de l'association, n'a jamais rien organisé. En outre, il a, semble-t-il, commis des malversations avec l'argent qui appartenait à la collectivité, et Maurice, récemment, n'a pas hésité à s'en prendre directement à lui, remettant en question sa propre participation si Thomas ne démissionnait pas de l'association. Il semble que de manière générale, dans cette situation de DP, par le contenu et le ton de ses interventions, Thomas tente de réimposer une autorité qu'il sent affaiblie. Dans son cas, il utilise cet espace de discussion pour se montrer, dire qu'il sait et fait des choses, qu'il est quelqu'un d'important, comme s'il voulait remettre en question l'image que les villageois se faisaient de lui.

La situation DP offre donc un cadre que les participants interprètent; ils "profitent" de cette occasion pour penser, agir et aussi maintenir, (re)trouver, renégocier une place au sein du groupe. Les participants entretiennent des relations entre eux, et vont agir en fonction des connaissances qu'ils ont les uns des autres, de leurs positions et statuts réciproques, en fonction aussi d'enjeux personnels (se faire une place dans le groupe, montrer aux autres qu'on sait des choses importantes ou que l'on agit en connaissance de cause, etc.). Le cadre proposé va ainsi devenir, par le travail interactif des participants, une scène où vont se (re)jouer les conflits, les intérêts, les alliances des membres du groupe.

Outre ce phénomène, que l'on peut certainement voir émerger dans d'autres contextes et d'autres cultures, où l'on observe que les individus s'investissent identitairement et en fonction de leurs propres problématiques dans le cadre qui leur est proposé, on peut mettre en évidence certains éléments, certainement davantage liés à la culture malgache (mais qui font aussi écho avec d'autres systèmes d'interprétation). Il semble en effet que les enjeux individuels, dont nous avons vu un exemple dans la séquence avec Thomas et Maurice, s'ancrent dans un système plus vaste lié à une certaine représentation du monde, où l'identité d'un individu est définie avant tout par rapport à sa place dans le système familial. 3. Contexte culturel

Un des concepts centraux dans la culture malgache, relevé par tous les spécialistes de Madagascar, est celui de *fihavanana*. Ce terme, difficile à traduire, renvoie aux liens affectifs qui unissent les membres d'une même famille. Mais ce terme est utilisé de manière plus générale pour parler des relations entre personnes que celles-ci soient apparentées ou non, relations caractérisées par l'absence de toute volonté de nuire et d'une confiance mutuelle. Ces liens sont "garantis" par les ancêtres (*razana*) et marquent donc la dimension cosmique des liens de parenté. En fait, l'ethos du *fihavanana* (Ottino, 1998), est l'expression sur la terre du *lahatra*, l'ordre normal qui gouverne toute chose du monde, vivante ou inerte³. Dans les représentations du monde malgache, le *lahatra*, à la fois détermine les actions des hommes par l'intermédiaire des "coutumes" (*fomba*) mises en place par les ancêtres, mais dépend également dans une certaine mesure des hommes eux-mêmes. En effet, certains comportements humains peuvent avoir pour conséquence un dérèglement de cet ordre cosmique. Il semble d'ailleurs que la vie des Malgaches soit marquée par une constante *inquiétude* (Flacourt, 1996): chacun de leurs actes pouvant avoir des répercussions inattendues et leur coûter cher...

Les liens de parenté, sous-tendus par l'ethos du *fihavanana*, tissent symboliquement un système d'interdépendances entre position de l'individu dans le groupe de parentèle, âge, sexe, relation aux ancêtres et à la terre. Il serait trop long ici de présenter ce système d'interpéndances mais il importe de remarquer, par exemple, combien le rapport aux ancêtres (et donc la position dans la généalogie) est important et joue le rôle de critère permettant de situer socialement toute personne.

Dans notre situation de DP, il peut être intéressant de reprendre la séquence dans laquelle Thomas intervient et où, par ses interventions et le ton employé, il commence à perturber l'équilibre qui s'était établi entre les autres participants. Thomas bouleverse les règles établies du DP en prenant la parole longuement, en faisant des commentaires sur les idées

³ Par sa conformité au *lahatra*, le *fihavanana* garantit non seulement la moralité des relations, mais aussi crée un univers ordonné, normatif et prévisible (Ottino, 1998).

proposées, en ne levant pas la main avant de parler, en s'adressant à Maurice et le provoquant indirectement. Que fait Alex, l'animateur, qui s'est jusque-là montré si zélé dans l'interprétation de son rôle en synthétisant les idées, réorientant les discussions, amenant les villageois à exprimer leurs idées? Alex se tait, ou presque... Il n'intervient pratiquement pas, alors même que la tension monte. Pour expliquer ce phénomène, on peut mettre en évidence deux éléments:

- Une des règles essentielles qui régit culturellement la communication est celle d'*évitement du conflit* (Dahl, 1993). De manière générale, dans toute communication, la confrontation directe est évitée le plus possible. Ce code partagé par les membres du groupe renvoie à l'importance accordée au respect de la face d'autrui, qui renvoie elle-même certainement, symboliquement, à la peur de provoquer un dérèglement au niveau de l'ordre social et donc aussi au niveau de l'ordre des choses du monde (Bloch, 1975; Dahl, 1993; Keenan, 1975);
- Un autre élément est également à considérer: Thomas et Alex sont liés par les liens de la famille. En effet, Alex a épousé une des sœurs de Thomas. Ils sont ainsi parents par alliance et liés par là même par l'ethos du *fihavanana* qui assure (devrait assurer!) loyauté, respect, entraide et confiance mutuelle. Alex, dans ces circonstances, et du fait qu'il est socialement "inférieur" à Thomas (c'est par son mariage avec la sœur de Thomas qu'il s'est "élevé" dans la hiérarchie sociale), a de la peine à intervenir directement pour remettre Thomas à l'ordre (Dubois, 1979). On peut d'ailleurs faire l'hypothèse que l'attitude de Thomas a aussi pour but de rappeler à Alex et à tous les villageois présents qu'en référence avec les règles culturelles en vigueur dans le groupe, le statut d'Alex comme animateur du DP n'est pas un statut de pouvoir légitime.

Chose intéressante, on observe, dans cette même séquence, qu'un autre participant du DP prend la parole à ce moment-là et rabroue Thomas. Cette personne, Sylvain, joue le rôle de secrétaire pendant la durée du DP.

Si l'on s'interroge sur la position de cette personne dans la communauté villageoise, on s'aperçoit qu'elle fait partie d'un groupe marginalisé, à l'écart des autres villageois spatialement et symboliquement. Sylvain appartient en effet aux descendants d'esclaves qui, plus d'un siècle après l'abolition de l'esclavage, sont toujours considérés comme ayant un statut particulier (les descendants des hommes libres ne se marient pas avec leurs femmes, par exemple) et marqués surtout par le fait qu'ils sont "sans nom", "sans ancêtres".

Comment se fait-il que Sylvain intervienne de cette façon et se permette de tancer Thomas? On peut faire l'hypothèse que la situation de DP a permis à cette personne d'acquérir un statut spécifique. En tant que secrétaire, il a des droits et des devoirs qu'il ne pourrait avoir dans d'autres circonstances de la vie quotidienne. Se sentant à la fois

légitimé par son statut et n'ayant rien à perdre en risquant le conflit (si le cadre est remis en question, il perd son statut), il se permet de se confronter avec une personne du rang de Thomas.

V. Conclusion

Pour cet exposé, nous avons fait l'hypothèse que ce que nous allions observer en termes de dynamiques psychosociales durant une situation de Diagnostic paysan pouvait être compris si l'on considérait:

- 1) que les participants à cette situation mettent en place un travail d'interprétation pour donner du sens à ce qu'ils sont en train de vivre et se situer eux-mêmes;
- 2) et que ce travail d'interprétation se fait à travers un processus de référenciation à trois types de contextes, les contextes institutionnel, interindividuel et culturel.

Dans l'analyse des protocoles, nous avons pu observer que ces trois contextes jouent différentes fonctions pour les acteurs:

a) ils fournissent un cadre pour *l'action*. Nous avons vu par exemple que les concepteurs du Diagnostic ont fait référence aux objectifs et "principes philosophiques" spécifiques à leur institution pour mettre en place un dispositif concret. Nous avons également vu comment Alex se référait au rôle d'animateur tel qu'il avait été défini par le dispositif du Diagnostic pour l'interpréter (au sens théâtral, donc en le réinventant aussi sans cesse en fonction des événements qui se présentent dans la situation);

b) ils fournissent un cadre qui permet aux individus de se situer en *termes identitaires*.

Nous avons pu voir par exemple Sylvain qui, dans la vie quotidienne se trouve normalement marginalisé, se redessiner une identité en fonction du statut octroyé dans cette situation. Nous avons également pu constater que, comme tout autre cadre certainement, celui-ci est utilisé par les personnes comme une scène publique où peuvent se rejouer, se maintenir ou se transformer les conflits et alliances interpersonnelles et ainsi les identités personnelles;

c) ils fournissent un cadre pour la *réflexion*. Il semble que dans certains cas, l'existence de limites, de règles et de statuts distincts (régissant la gestion du temps, de l'espace, de la communication), pour lesquels Alex joue le rôle de garant, a permis aux participants de mettre en place des processus de transmission de connaissances et d'apprentissages, ayant une incidence sur les pratiques concrètes.

En aucun cas, un contexte peut être considéré comme un ensemble d'éléments prédéfinis et déterminants des comportements ou des attitudes. Il est toujours réinterprété en fonction des enjeux personnels et interpersonnels des individus par et dans les interactions: "Le contexte n'est donc pas un facteur purement externe: étant interprété,

représenté par l'individu, il est à la fois "dedans" et "dehors", réalité interne et réalité externe" (Grossen & Perret-Clermont, 1992, p. 118).

Dans ce sens là, nous pouvons nous arrêter, pour conclure, sur l'hypothèse suivante (qu'il faudrait encore creuser et confronter aux données empiriques). Tout se passe comme si la situation du Diagnostic provoquait quelques bouleversements au niveau du travail de référenciation. En effet, on a parfois l'impression que les participants ne savent plus à quels types de contextes se référer pour prendre la parole et agir. Faut-il se référer au contexte culturel, et dans ce cas, le statut d'Alex comme guide et conseiller des discussions n'est pas légitime au sein du groupe, du fait de son origine ? Ou faut-il se référer au contexte institutionnel qui offre une certaine légitimité à Alex, et même à Sylvain, selon d'autres critères, et qui autorise la prise de parole selon d'autres normes que celles de l'âge, du sexe ou de l'origine?

Il se peut que ce soit justement dans les interstices provoqués par le chevauchement des contextes différents, dans ces moments où le travail de référenciation pour les individus est plus malaisé - parce que la situation est marquée à leurs yeux par l'ambivalence - et qu'il implique alors des conflits et des prises de décisions (à la fois au niveau interne de l'individu et au niveau externe du groupe), que se développe des espaces de pensée (Perret-Clermont, 1996/1979). Des espaces où peuvent surgir des réflexions et des pensées originales, marquées par le changement et la distance avec l'habitude et l'"évidence".

Références

- Bloch, M. (1975). Introduction. In: M. Bloch (Ed.). *Political language and oratory in traditional society*. London, New-York: Academic Press
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Dahl, O. (1993). *Malagasy meanings. An interpretive approach to intercultural communication in Madagascar*. Stavanger (Norvège): Center for intercultural communication school of mission and theology.

- Flacourt, E. de (1994). *Histoire de la Grande Ile de Madagascar* (édition de 1658). Paris: Karthala.
- DDA (approuvé le 1er décembre 1994). *Programme par pays Madagascar 1995-2000*, Berne (Pour usage interne).
- Dubois, R. (1979). *Olombelona, essai sur l'existence personnelle et collective à Madagascar*. Paris: L'harmattan.
- Duranti, A. & Goodwin, Ch. (1993). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emiliani, F. & Bastianoni, P. (1992). La vie quotidienne comme espace thérapeutique. In M. Grossen & A.-N. Perret-Clermont (sous la dir. de). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes* (pp. 63-90) Neuchâtel. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Etat Du Monde (1999). Madagascar.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 2, 266-275.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (sous la dir. de) (1992). *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Neuchâtel. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Grossen, M., Liengme Bessire, M.-J. & Perret-Clermont, A.-N. (1996). Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives. In M. Grossen & B. Py (Eds.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne: Peter Lang.
- Keenan, E. (1975). A sliding sense of obligatoriness: the polystructure of Malagasy oratory. In: M. Bloch (Ed.). *Political language and oratory in traditional society* (pp. 93-112). London, New-York: Academic Press.
- DDA (approuvé le 1er décembre 1994). *Programme par pays Madagascar 1995-2000*, Berne (Pour usage interne).
- Lapierre, J.W. (1992). Réflexions sur une décolonisation ratée: Madagascar. *Civilisation*, vol XV, 86-99.
- Lave, J. & Chaiklin, S. (Eds) (1993), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and Culture in Everyday life*, Cambridge: Cambridge University Press (first edition 1988).
- Muller, N. & Jonarisona, A. (1998). *Aspects culturels des dynamiques de formation. Une étude de cas en Betsileo dans le cadre du programme TSA (programme de formation en gestion des ressources naturelles)*. Université de Neuchâtel, Séminaire de Psychologie.
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (à paraître). Negotiating identities and meanings in the transmission of knowledge. Analysis of interactions in the specific context of a 'Knowledge Exchange Network'. In J. Bliss, R. Säljö & P. Light (Eds.). *Sites of learning..*
- Ottino, P. (1998). *Les champs de l'ancestralité à Madagascar. Parenté, alliance et patrimoine*. Paris: Karthala-Orstrom.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996/1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne: P. Lang.
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1993). Solving everyday problems in the formal setting: an empirical study of the school as context for thought. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.),

- Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp.327-342). Cambridge: Cambridge University Press.
- van Oers, B. (2998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8, 6, 473-488.