

Paru dans : Béguin, P. & M. Cerf (Eds.) (2009). *Dynamique des savoirs, dynamique des changements. Quelles pratiques de recherche pour quels développements* (pp. 229-244). Paris : Octarès

Qu'est-ce qui se développe dans et par une formation-action ?

Analyse des discordances comme leviers de développement
dans un projet participatif de formation

N. Muller Mirza (Université de Lausanne)

1. Introduction

« Êtes-vous vraiment prêts à changer ? » C'est en ces mots que durant une journée de présentation d'un nouveau programme de formation à Madagascar, un jeune paysan interpella les promoteurs suisses d'une institution d'aide au développement. Cette intervention, quelque peu provocatrice, est intéressante à plus d'un titre : elle désigne dans un premier temps le changement que représente le projet dont il est question : celui-ci prévoit en effet d'accorder une place d'acteurs aux bénéficiaires, et est conçu en fonction des besoins et des demandes des paysans en ne proposant plus de formations clé en main. L'intervention met en lumière également le changement de position des différents partenaires les uns à l'égard des autres : les promoteurs ne sont plus les seuls détenteurs du savoir, mais plutôt des accompagnateurs de l'innovation portée par les bénéficiaires. La question du jeune homme pourrait alors être reformulée en ces termes: « êtes-vous vraiment prêts à changer de place et à nous voir changer ? » (Muller Mirza, 2008).

Ce projet de formation et les dynamiques qui ont présidé à sa réalisation seront l'objet d'étude de ce chapitre. Le projet a été initié et réalisé à Madagascar par une institution suisse de développement, qui cherchait à promouvoir une pratique « nouvelle », basée sur l'analyse et la formulation des besoins des paysans, et sur leur participation. L'analyse sera conduite en adoptant une approche psychosociale et socio-culturelle de l'apprentissage et du développement de manière à saisir la manière dont les différents acteurs ont défini et interprété la notion de « participation ». Cette notion est en effet considérée par les promoteurs du projet comme le nœud de la nouveauté, propice à un véritable développement. Il s'agira alors de prendre en compte les contextes dans lesquels vivent les différents acteurs qui ont participé au projet, et les cadres qui contribuent aux processus d'interprétation et de construction de sens qu'ils ont mis en œuvre. Après avoir examiné les interrogations qui marquent les définitions de « développement », nous suivrons certains auteurs qui optent actuellement pour une perspective interactionnelle et contextuelle, en se détachant d'une vision centrée sur la dimension individuelle de la pensée, et qui utilisent l'activité comme unité d'analyse. L'exemple du projet à Madagascar sera ensuite analysé de manière à appréhender les dynamiques de son élaboration, à travers la confrontation et la résolution de certaines tensions : si les termes constitutifs du projet ont été compris et définis différemment selon les perspectives des uns et des autres, c'est précisément à travers ces décalages et ces tensions que le projet s'est développé. La conclusion portera sur une réflexion autour des apports de l'analyse de l'activité, et des conditions du changement.

2. Qu'est-ce qui se développe ?

La notion de « développement » de la pensée chez l'individu traverse l'histoire et les champs de différentes disciplines en sciences humaines et sociales, et notamment de la psychologie.

Les interrogations et les travaux des chercheurs s'orientent vers différents aspects en considérant en général le développement de la personne : quelle est la nature de ce développement (qu'est-ce que le développement ? est-ce du même ordre que l'apprentissage ? est-ce le résultat d'une suite d'apprentissages ou une condition qui rend ces apprentissages possibles ? ou encore la construction de compétences qui découleraient d'apprentissages organisés ?), sa source (est-ce inné, lié à la biologie ? ou à l'environnement social et culturel ?), son objet (qu'est-ce qui se développe ? s'agit-il de l'affinement de compétences plus ou moins pré-déterminées dans l'individu ? la spécialisation de son niveau d'expertise ? la mise à jour de ses « banques de données » ? la construction progressive de structure logiques ? le dépassement de déséquilibres intrapsychiques ? le perfectionnement de certains outils de communications ?), sa forme (comment ce développement prend-il forme ? par stades successifs ? linéairement ? en zigzag ? est-ce que ça évolue partout de la même manière ?), ses origines (est-ce que la pensée se développe par confrontation avec le monde, grâce à des découvertes que l'enfant serait amené à faire spontanément ? grâce à des interactions avec autrui ? par imitation ? en étant « dressé » ? en ré-élaborant ce qui est présenté ?) (Iannaccone & Perret-Clermont, 1990 ; Perret-Clermont, 1993).

Plutôt que de prendre en compte l'individu pensant et agissant seul, une perspective socio-culturelle du développement prend en compte l'individu dans ses interactions, en tant qu'inséré dans des réseaux de relations et dans des systèmes de significations, de rôles et de représentations sociales. L'activité de pensée se trouve dès lors inséparable de l'environnement social et culturel dans lequel elle s'effectue. Le développement est ainsi défini comme une construction socio-génétique et culturelle ; ce n'est ni le cognitif ni le social qui sont les facteurs uniques du développement de l'individu, mais une relation dialectique entre ce qui est de l'ordre de l'individuel et ce qui est de l'ordre du social. Les dynamiques socio-individuelles qui caractérisent les processus de développement et d'apprentissage adviennent dans des relations interpersonnelles particulières qui dépendent elles-mêmes de savoirs, de représentations, de médiations symboliques, de valeurs et de normes, plus ou moins partagées culturellement (Grossen, 2001 ; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1981 ; Zittoun, Muller Mirza, Perret-Clermont, 2006).

La théorie de l'activité, telle qu'elle est déployée actuellement par certains auteurs, dans le sillage de Vygotsky et Leontiev notamment, apporte des compléments intéressants pour penser le développement dans ses dimensions individuelles et collectives. Du développement centré principalement sur l'individu, l'attention se porte sur le développement de l'activité à laquelle les individus participent. Pour Vygotsky et Leontiev, l'activité est l'« unité de base » (Vygotsky, 1934/1962) qui permet de considérer les rapports entre caractéristiques sociales, interpsychiques, et caractéristiques individuelles, intrapsychiques, des conduites spécifiquement humaines. Leontiev (1975) distingue trois « étages » de l'activité : ce qui incite le sujet à agir, ses *mobiles*, qu'il situe au niveau collectif ; les actions des individus, processus soumis à des *buts*, dirigés par la représentation des résultats attendus ; et les *opérations* qui permettent d'atteindre ces buts, les moyens et procédés mis en œuvre. Mais l'activité n'est pas une entité stable et permanente. C'est des rapports de non-coïncidence, dans les contradictions internes des systèmes d'activité, que peuvent naître le mouvement, l'innovation, le changement (Engeström, 1987, 1993). Dans cette perspective théorique, l'activité n'est pas un ensemble qui détermine des actions spécifiques. Mais actions et activités se trouvent dans une relation d'interdépendance du fait du *sens* conféré par l'individu. Celui-ci est défini par Leontiev (et repris par Rochex, 1995) comme étant créé du rapport entre ce qui incite la personne à agir et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat :

« Exprimant le rapport qui existe entre ce pourquoi on agit et ce que l'on fait réellement, le sens de l'activité est donc à la fois interne à celle-ci, puisqu'il s'agit du rapport entre deux de ses composantes, et extérieur à elle, puisqu'il renvoie à la place qu'occupe l'activité présente dans l'histoire singulière de chacun. Le sens est donc l'interface entre l'ici et maintenant de l'activité, son versant objectif, qui se donne à voir en termes d'actions et d'opérations, évaluables du point de vue de leur efficacité et de leur efficience, et son versant subjectif qui, lui, se dérobe non seulement au regard de l'observateur, mais bien souvent à la conscience même du sujet et renvoie à tout ce qui est constitutif de son rapport au monde, aux autres et à lui-même, aux processus subjectifs de genèse et de transformation de ce complexe de mobiles qu'est sa personnalité » (Rochex, 1995, p. 47).

Appréhender l'individu non pas comme une instance isolée, mais située dans une activité qui tout à la fois offre une structure pour les actions et est constituée par les actions des personnes, permet d'articuler intériorité et extériorité, expériences personnelles et dimensions physiques, sociales, culturelles¹. La théorie de l'activité se structure dès lors autour de quelques principes clé:

1. *Médiation*. L'enfant naît dans un monde culturel peuplé d'autres humains capables de communiquer. C'est avec l'aide d'autrui (en général, plus expert), que l'enfant va accéder à ce monde culturel, et grâce à cette interaction, « internaliser² » ce qui, dans un premier temps, est extérieur à lui-même (Bruner, 1990; Wertsch, 1991) ;

2. *Outils*. Les capacités humaines, développées au cours du temps, sont déposées sous la forme d'objets et d'instruments psychologiques (le langage, les systèmes d'écriture, les cartes et schémas, par exemple). Dans cette perspective, les outils culturels jouent un rôle essentiel de médiateurs ; ils font partie et constituent ce qui est « in the mind » et « what the mind is in » (Cole, 1996) ; et dans ce sens, ils ont une fonction importante de ressources pour les actions des individus. Ces artefacts ont une forme à la fois matérielle et idéelle-symbolique : ils sont matérialisés sous la forme d'objets, mots, rituels et autres pratiques culturelles qui médiatisent la vie humaine ; ils sont idéaux du fait que leur forme s'est développée de manière à réaliser des objectifs définis (Cole, 1996 ; voir aussi les développements de Rabardel, 1995 ; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2008) ;

3. *Pratiques*. De manière à comprendre les conduites humaines, il importe d'analyser ce que les gens font dans les contextes de leur quotidien, leurs pratiques, médiatisées par des humains et des non-humains (Chaiklin & Lave, 1993 ; Latour & Woolgar, 1988) ;

4. *Signification et sens*. Une activité n'a en effet pas une signification en tant que telle. C'est à travers le travail des individus de « contextualisation » (Van Oers, 1998) qu'un sens lui est octroyé et que des actions spécifiques sont mises en place pour le « réaliser ». Ce travail se fait dans des situations d'interaction, et se pose la question dès lors de la définition partagée de la situation (Grossen, 1988 ; Muller Mirza, 2003). La conscience partagée n'est pas un donné, et se construit au sein de processus complexes où malentendus et difficultés de

¹ Béguin & Clot se demandent toutefois, non sans raisons, si certains développements actuels autour de la notion d'activité ne sont pas simplement un mouvement de balancier davantage qu'une véritable alternative, qui « pour échapper aux abstractions du sujet psychologique, [n'auraient] pas simplement exporté les invariants dans la situation elle-même pour les dépsychologiser. Auquel cas, elles les ont tout simplement transférés : socialisés, 'distribués' à l'extérieur du sujet, au risque de faire disparaître l'activité du sujet » (Béguin & Clot, 2004, p. 43). Nous gardons à l'esprit cette mise en garde de ne pas négliger dans les analyses l'activité de penser et d'interpréter des personnes.

² Vygotsky considère que le vecteur de développement principal est celui défini par l'intériorisation ou l'internalisation des instruments et des signes par la conversion des systèmes de régulation externe en moyens de régulation interne. Lorsque ces systèmes d'autorégulation s'intériorisent, ils modifient la structure de la conduite.

compréhensions peuvent avoir lieu. C'est même justement dans ces moments de tension, et de prise de conscience de ces décalages que l'activité se développe ;

5. *Tensions et contradictions*. La réalisation des objets de l'activité n'est ainsi jamais une entreprise solitaire ni harmonieuse ; au contraire, il s'agit d'un processus dialogique de collaboration au cours duquel des perspectives et des voix différentes se rencontrent et se coordonnent. Les contradictions internes à une activité sont sources de changement et de développement : "Internal contradictions [are] the driving force behind disturbances, innovations, and change in the activity system" (Engeström, 1993, p. 98).

Cette approche permet d'articuler les différents niveaux sans les considérer comme déterminant les uns des autres : les individus au moyen d'outils agissent dans des activités, qui à la fois les transcendent - dans la mesure où ces activités sont organisées socialement, culturellement et historiquement - et qui sont également constituées par ces individus du fait qu'ils y réalisent des actions selon leurs mobiles et leurs buts, et qu'ils y négocient, échangent, expriment le sens qu'ils leur donnent au cours d'interactions avec autrui.

3. Le contexte de l'étude

Dans le domaine des projets de développement, tout comme dans celui de l'éducation et de la formation, les notions d'interactions et de collaboration ou de participation sont devenues des mots-clé : le « bénéficiaire » ou l'apprenant, n'est pas une *tabula rasa*, mais joue un rôle important avec ses propres savoirs, ses propres expériences et systèmes d'interprétations, sa propre logique ancrée dans une réalité sociale et culturelle complexe. Pour la DDC (Direction du développement et de la coopération), l'institution suisse qui finance l'aide aux pays émergents, un changement de paradigme se dessine dans les années -90, au cours desquelles le concept d'*empowerment* est développé et concrétisé dans certains programmes. Le nouveau discours insiste sur l'importance de permettre aux acteurs directement concernés de prendre part aux décisions liées à l'élaboration de projets de formation, notamment. Il s'agit ainsi de mobiliser les points de vue des "non chercheurs", et de s'intéresser à la dynamique de leurs actions dans des situations réelles et des contextes spécifiques.

Le projet Tany sy Ala, qui est ici l'objet d'étude, s'inscrit dans l'histoire de l'institution et dans les pratiques de développement réalisées à Madagascar. Les programmes de la Coopération suisse dans ce pays naissent dès la première moitié du 20^{ème} siècle en partenariat avec des organisations religieuses. Les domaines d'intervention sont nombreux, mais les projets dans le cadre de la formation forestière représentent une part importante des actions mises en place. Le but des premiers projets était de contribuer à un renforcement du secteur forestier sur les plans technique, politique et économique par la mise à disposition sur le marché de personnels qualifiés. Il s'agissait en particulier alors de soutenir financièrement les institutions nationales de formation.

C'est en 1993 que la Direction de la coopération au développement et de l'aide humanitaire entreprend une réflexion sur l'ensemble de son programme à Madagascar, l'objectif étant de présenter une « vision » à long terme pour la coopération entre Madagascar et la Suisse. Cette élaboration se fait non seulement sur la base d'un bilan des actions entreprises jusque-là, mais aussi en prenant en considération les nouvelles données de la politique et de l'économie malgaches, et en intégrant les orientations récentes de la politique suisse en matière de développement et de coopération énoncées par le Conseil fédéral. Le terme d'*empowerment* est choisi comme principe de base, avec la définition suivante : « Augmenter la capacité des communautés de base à s'organiser pour mieux défendre leurs intérêts (matériels et culturels),

à identifier plus réalistement 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 » (DDA, 1994).

L'intégration de cette notion implique des transformations dans les pratiques et les orientations des programmes en place. C'est dans ce contexte de mutation que naît un projet autour des ressources naturelles – et non plus autour de la filière forestière seule – appelé Tany sy Ala, qui signifie terre et forêt en malgache. Financé en grande partie par la DDC, il est géré sur le terrain par une institution appelée Intercoopération. Un des fruits des premiers mois de sa mise en place est le développement de ce que les concepteurs ont appelé le « Diagnostic paysan ».

Le Diagnostic paysan ne constitue pas à proprement parler un dispositif de formation, il est un préalable à la formation. Il a pour objectif l'identification des besoins en formation de populations villageoises, à l'aide d'un ensemble d'outils, de techniques d'analyse des problèmes. Il s'agit de permettre le « diagnostic », l'analyse d'une situation, la mise en évidence des problèmes que vit une communauté à un moment donné, et la formulation des besoins en formation permettant de résoudre une partie de ces problèmes. Il est « paysan » dans la mesure où il est animé par un membre de la communauté, paysan lui-même ou connaissant en tous les cas cette réalité professionnelle. La discussion est ainsi gérée par les paysans entre eux. Ce qui constitue une originalité par rapport à d'autres outils du même type.

Le Diagnostic paysan, tel qu'il a été conçu dans ce contexte malgache, est lui-même le produit d'un long processus d'interactions et de négociation, de co-construction, de malentendus... entre acteurs aux appartenances institutionnelles et culturelles, aux enjeux, objectifs, systèmes de contraintes et de représentations multiples et divergents à certains égards.

Le Diagnostic paysan apparaît comme un objet d'étude intéressant pour plusieurs raisons. Il inscrit la dimension participative non seulement au niveau du produit (il implique les membres de la communauté villageoise pour l'analyse et la formulation des besoins en formation), mais également au niveau du processus d'émergence (il représente le résultat d'un travail impliquant différents acteurs, les associations paysannes, des institutions de formation, l'institution suisse de développement, etc.). Dans cette perspective, les apprenants ne sont pas considérés comme des individus passifs, réceptacles de la nouvelle connaissance, mais plutôt comme des personnes capables de chercher la cause de leurs problèmes, d'imaginer des solutions, et d'entreprendre, dans ce but, de nouvelles actions (Aumont & Mesnier, 1992).

4. Méthodes et questions

Comment le Diagnostic paysan, dans le cadre de ce projet à Madagascar, a-t-il été élaboré, et à quels développements a-t-il donné lieu ? J'aimerais montrer ici que c'est notamment à travers la confrontation et la résolution de discordances et de contradictions dans les systèmes d'activité, et de tensions dans la communication qu'il est né et s'est déployé.

Les données sur lesquelles porte l'analyse ont été recueillies lors d'un travail sur le terrain entre 1998 et 2000. Dans ce cadre, j'avais le statut de chercheuse, observatrice et participante à certains moments du processus d'élaboration du projet, en travaillant auprès de l'équipe des promoteurs et dans une communauté villageoise. J'ai ainsi vécu plusieurs mois dans un petit

village du Betsileo, près de Fianarantsoa, à 400 km au sud de la capitale Antananarivo. C'est là, avec l'aide d'un interprète, en participant à la vie du village, que j'ai observé les pratiques du quotidien et pu suivre la mise en place d'un Diagnostic paysan. J'ai également pris part aux activités mises en place par les promoteurs, à certaines séances de travail et de journées de formation. L'analyse des données a été réalisée à partir d'entretiens, de notes d'observations, d'enregistrements et de documents officiels rédigés par l'institution suisse (Muller Mirza, 2005).

L'élaboration du projet Tany sy Ala, et plus particulièrement du Diagnostic paysan, est ainsi étudiée dans les termes d'un système d'activités complexe impliquant des acteurs ancrés dans des communautés de pratiques et répondant à des règles et des divisions du travail différentes. De manière à saisir les processus de conception de ce projet, il s'agit de repérer des moments de tensions, considérés comme des leviers potentiels de changement et de développement de l'activité.

5. Deux exemples de discordance et leur résolution sous forme de développement de l'activité

« L'expression des besoins » ? Le média est un message

Face à la consigne de l'institution faîtière de structurer un nouveau programme à Madagascar autour de la notion d'*empowerment*, l'équipe de promoteurs, sur le terrain, a rapidement choisi de la définir autour de la question des besoins. Une compréhension partagée entre les différents partenaires suisses semble se cristalliser fin 1995, après de nombreuses discussions, autour de l'idée de « prendre en compte les besoins en formation des communautés de base ». L'équipe du programme, à Madagascar, part donc de l'idée que les situations de formation, pour qu'elles jouent leur rôle de « levier » de développement, devraient partir des besoins exprimés par les personnes bénéficiaires du programme, c'est-à-dire les paysans. Cela implique de mettre en place des situations d'expression de la demande (généralement sous la forme de listes de formations à choix), au cours desquelles les organisations paysannes sont invitées à exprimer leurs « besoins en formation ».

Or, rapidement, les membres du programme se heurtent à un certain nombre de difficultés, en particulier au silence des personnes interrogées ou à des réponses qu'ils interprètent comme étant de convenance. Ce qui devait n'être qu'un moyen pour permettre aux paysans d'exprimer leurs besoins se révèle de fait être une situation complexe de communication. Et comme dans toute situation de communication, les différents acteurs interprètent les éléments la caractérisant, en fonction à la fois des outils et ressources culturels et individuels dont ils disposent et des enjeux ou des objectifs qu'ils ont en tant que participants.

Cette situation se caractérise par une dimension supplémentaire dans ce contexte, la dimension que l'on peut appeler culturelle et interculturelle, dans la mesure où chaque groupe développe et utilise des codes régissant les comportements à adopter au cours des interactions quotidiennes, et qui, en présence de personnes non familières de ces règles, peuvent susciter des malentendus. Dans le contexte malgache en effet, il apparaît que faire une demande est une situation de communication structurée par des manières de faire codifiées qui relèvent de deux principes généraux essentiels : ne pas blesser la face de son interlocuteur, et (par conséquent) parler de manière allusive. Dahl (1993) donne un exemple d'une interaction entre un Malgache et un Vazaha (terme qui est utilisé par les Malgaches pour identifier toutes les personnes étrangères, « blanches ») qui illustre bien ce processus et les malentendus qui peuvent en découler :

« Un Malgache désirait faire une demande polie - à la manière malgache - à un Vazaha. Il désirait lui emprunter de l'argent pour organiser une cérémonie d'exhumation³ dans sa famille, mais il était trop embarrassé pour exprimer son propos directement. Après la cérémonie des salutations et quelque "small talk" au sujet de leur travail, il introduisit son sujet en parlant de l'augmentation du prix du riz, le coût des transports, le manque de vêtements chauds en saison froide, etc. A aucun moment, il ne fit mention explicitement du fait qu'il souhaitait emprunter de l'argent. Alors qu'un Malgache aurait certainement compris le message implicite, le Vazaha ne l'a pas saisi. Il voulait lui donner des habits et lui fournir du riz... Il n'a pas compris le but véritable de la requête. Et lorsque la demande fut faite de manière plus explicite, la réaction du Vazaha fut abrupte et négative » (Dahl, 1993, p. 152, ma traduction).

Le malentendu ne porte ainsi pas uniquement sur le contenu de la discussion mais aussi sur les attitudes des personnes en présence. Dans l'exemple cité ci-dessus, l'interlocuteur malgache explique son point de vue:

« Si tu ne connais pas les habitudes occidentales, c'est embarrassant. D'un côté, quand je parle avec un Vazaha, c'est difficile pour moi de lui parler directement, parce que cela voudrait dire que je ne le respecte pas (*toa tsy misy fanajana*). Le Vazaha ne semble pas comprendre la manière malgache de "mettre du vent dans les mots" et pense que je suis un lâche ou que je cache quelque chose, que je suis un menteur » (ibid. p. 153).

Toute demande est donc une affaire risquée puisque le demandeur doit savoir faire sa requête indirectement et que celui auquel la demande est adressée doit être capable de la comprendre et de la réaliser. Face au représentant de l'équipe suisse du programme, en l'occurrence un étranger, on peut s'imaginer ce qui s'est passé. Les paysans discutent avec lui des objectifs de l'enquête. Ils comprennent que des Vazaha sont prêts 1) à initier une relation avec eux, et 2) à mettre des moyens et de l'argent à leur service. Selon les codes de communication malgaches, il s'agit avant tout de ne pas froisser l'autre, de maintenir et faire durer la relation en ne blessant pas son interlocuteur; il ne faut surtout pas le contredire ou refuser la proposition, ne pas dire par exemple qu'on n'a pas vraiment besoin de formation, mais plutôt d'intrants ou de vaches laitières. Il ne faut pas non plus exprimer trop directement ses attentes, ce qui serait une marque d'irrespect : en demandant une formation en compost et en soins vétérinaires, "ils" comprendront peut-être nos vrais besoins ? Les codes de communication malgaches et leurs contraintes ont certainement joué un rôle dans l'attitude présentée par les paysans, expliquant dans une certaine mesure leur silence embarrassé ou leur réponse de convenance.

Les promoteurs se sont rendu compte que, paradoxalement, il ne suffisait pas d'interroger les gens pour obtenir les réponses attendues... qu'il ne suffisait pas de demander les besoins en formation pour les obtenir. Ils ont alors été amenés à repenser la situation d'"invitation à l'expression des besoins" en profondeur, et à modifier la position des différents acteurs. Au sein du Diagnostic paysan, ce n'est pas une personne extérieure au groupe villageois qui pose les questions, mais un membre de la communauté ; les besoins en formation ne sont pas pré-listés mais émergent des discussions entre les personnes présentes en fonction de leur propre analyse. En outre, différents éléments constitutifs de la situation elle-même, avec son organisation temporelle, spatiale et les techniques qui la composent, ont été élaborés et

³ Fête rituelle, appelée *famadihana*, où l'on remet un nouveau linceul au défunt, qui est exhumé du tombeau.

discutés lors de réunions entre les représentants des organisations paysannes (pour la plupart, paysans eux-mêmes) et les membres du programme.

Ainsi, le mode de médiation utilisé par les promoteurs, qui ne devait être qu'un moyen pour parvenir à mieux connaître les besoins des villageois, s'est révélé porteur de malentendus. Ceux-ci ont amené les personnes à s'arrêter et à réorienter leurs actions, et à repenser la situation d'expression des besoins pour en faire une situation d'analyse des besoins.

« Partenaires » ? L'important c'est de participer...

La question de la participation a donc été définie en partie autour de la notion des besoins : les communautés villageoises pourraient augmenter leur capacité à s'organiser pour mieux défendre leurs intérêts, dans le sens d'une plus grande autonomie - pour reprendre la définition d'*empowerment* donnée par la DDC - grâce à une identification de leurs besoins et à des formations qui seraient par conséquent plus adéquates.

Tout au long de l'élaboration du projet, les promoteurs ont été confrontés à une autre question relative à la participation, celle de la définition à donner à « partenaires ». Qui dit participation, dit en effet partenaires...

Le terme de « partenariat » rend compte d'une tendance qui date maintenant de plusieurs années, liée à la volonté de faire disparaître un certain type de relation « top-down », qualifiée de « paternaliste ». L'idée même de partenariat est associée au mode de relation instaurée entre les « développeurs » et les « développés » : d'asymétrique – où l'un des acteurs est dans la position de celui qui offre une aide à celui qui se trouve dans la position de la recevoir (impliquant des représentations de celui-ci liées à des manques : manque de connaissances, manque de moyens, manque de pouvoir) – cette relation devient davantage symétrique ; les deux pôles de la relation reçoivent ainsi les mêmes dénominations, ils sont tous deux *partenaires*. Cette approche, qui est généralement dénommée « participative », est souvent considérée comme un changement de paradigme dans le domaine du développement et de la coopération, bouleversant radicalement les conceptions dominantes sur ce qu'est une « aide »⁴.

Or, à travers les pratiques observées, et les pratiques telles qu'elles sont décrites par les promoteurs eux-mêmes notamment dans les textes rédigés tout au long du projet, il semble que la mise en œuvre d'une relation de partenariat ne soit pas aisée. Si le statut de partenaire semble valorisé à leurs yeux, et entre en harmonie avec la « philosophie de la coopération » où la relation d'aide se ferait entre interlocuteurs égaux, il apparaît également que n'est pas partenaire qui veut. Tout se passe en effet comme si l'étiquette de « partenaire » sur le terrain malgache était soumise à certaines conditions, celles par exemple de se montrer indépendant, pas trop demandeur, « responsable ». Ainsi les promoteurs font face au dilemme suivant : comment mettre en place une relation égalitaire, symétrique, alors que les organismes malgaches ne présentent pas toujours ce qu'ils considèrent comme étant les conditions nécessaires pour être de « véritables partenaires » ? L'institution suisse fait alors référence à

⁴ Certains auteurs ne voient toutefois dans ce changement de paradigme qu'un changement de langage, marquant davantage une volonté de se démarquer du passé et d'autres organismes plutôt qu'un véritable changement dans les pratiques : « réputée constituer une approche alternative et récente aux orientations antérieures unanimement condamnées (les années 1970 sont considérées comme le tournant décisif à partir duquel s'impose l'approche participative), on la [l'approche participative] retrouve pourtant clairement affirmée depuis que les colonisateurs éprouvèrent la nécessité de rationaliser leur savoir et leurs pratiques pour mieux intervenir sur les agricultures africaines » (Chauveau, 1994, p. 27).

des règles implicites lui permettant de conférer ce statut uniquement à certains organismes, la situant par conséquent dans une position asymétrique de pouvoir. Le paradoxe est encore exacerbé par le fait qu'il devient nécessaire d'« appuyer », de « renforcer » ceux qui pourraient être considérés comme « partenaires ». La solution proposée apparaît comme une jolie acrobatie: il s'agit alors d'offrir le statut de *bénéficiaires* aux *partenaires* ! Et la boucle est définitivement bouclée lorsque les *bénéficiaires ultimes* sont à considérer, disent certains textes, comme des *partenaires* :

« En effet la participation active des "bénéficiaires ultimes" de ces formations à toutes les étapes de ce processus de formation est non seulement nécessaire à la réussite de la formation envisagée : elle en fait de véritables PARTENAIRES qui maîtrisent peu à peu ces différentes étapes et les processus eux-mêmes » (Intercoopération/TSA, 1998, 18b).

La contradiction entre le discours égalitaire de l'*empowerment* d'une part et la réalité à laquelle se confronte les promoteurs d'autre part semble toutefois avoir là aussi permis la mise en œuvre d'une parade originale: avec la mise en place du Diagnostic paysan, la relation la plus importante ne se situe plus entre l'institution suisse et les organismes malgaches, entre « aideurs » et « aidés », mais entre Malgaches eux-mêmes. Les participants sont ainsi invités à prendre en charge certains rôles qui étaient dévolus auparavant aux Vazaha, et ces derniers sont davantage des médiateurs, des metteurs en lien.

Du point de vue des participants malgaches, ce « nouveau » type de relation entre l'organisation de développement et la communauté villageoise est également objet d'interrogation et de négociation. Le discours d'introduction de l'animateur, durant le premier jour du Diagnostic paysan dans le petit village dans lequel j'ai réalisé les observations, rend bien compte de cette volonté de marquer la différence entre les pratiques du passé et la tentative actuelle : *Ce n'est pas la première fois qu'il y a cette sorte d'enquête ici dans la campagne mais la plupart du temps, cela n'aboutit à rien, cela reste dans ce stade, ce qui rend les paysans inquiets: ils perdent la confiance dans les techniciens. (...). On essaie cette fois-ci de mettre aux mains des paysans le résultat de l'enquête, de continuer l'action entreprise (...). On rencontre aussi dans les circonstances comme celle-ci que les paysans s'attendent toujours au "partage d'argent", surtout quand il y a des Vazaha qui viennent comme notre cas. Ce n'est pas toujours avec de l'argent qu'on résout les problèmes* (Augustin).

Au cœur même des interactions du Diagnostic paysan, alors que celui-ci a été dessiné de manière à ce que tous les membres de la communauté puissent jouer un rôle d'acteurs dans l'analyse et l'identification des besoins en formation, se déploient également des tensions et des décalages. Tout se passe en effet comme si certains aspects du Diagnostic paysan apparaissaient en contradiction avec certaines règles du groupe, aux yeux des participants. Alors que les discussions sont animées par une personne relativement jeune et non membre d'un groupe élevé dans la hiérarchie locale, il est rappelé à plusieurs reprises que certaines règles de préséance doivent être respectées (comme l'autorité des aînés et des membres de clans « nobles » dans la société hiérarchisée du Betsileo, l'importance des relations de parenté, et une certaine distinction entre rôle des hommes et des femmes dans l'ordre de la parole) (Muller & Perret-Clermont, 1999).

Il est intéressant d'observer toutefois que ce contraste, là aussi entre, d'une part, le discours porté par le Diagnostic paysan, et, d'autre part, la pratique effective, a donné lieu à des développements originaux. Certains rôles prévus dans l'organisation du Diagnostic paysan

ont été tenus par des villageois qui n'avaient de fait qu'une position relativement marginale dans la communauté. La personne qui assume par exemple le statut de secrétaire au sein du Diagnostic paysan, et qui, à un moment donné des discussions, joue un rôle important dans la résolution d'un conflit entre participants, est un membre du groupe des anciens esclaves⁵. La situation de Diagnostic lui a certainement permis de mettre en œuvre des attitudes en lien avec le statut nouvellement acquis. En tant que secrétaire, il a des devoirs et des droits qu'il ne pourrait faire valoir dans d'autres circonstances de la vie quotidienne. Se sentant à la fois légitimé par son statut et n'ayant rien à perdre sur le plan de la collectivité, il ose se mesurer à un moment donné de conflit dans les discussions à une personne d'un rang plus élevé.

Les observations des pratiques réalisées au sein du Diagnostic dans le village révèlent deux autres types de réinterprétations et constructions originales. En effet, alors que ce dispositif était prévu pour permettre l'analyse des difficultés auxquelles la communauté villageoise était confrontée dans son rapport aux ressources naturelles, les participants l'ont réinterprétées comme un espace d'échanges de connaissances. A plusieurs reprises, les personnes présentes s'interrogent et se transmettent des « recettes » pour résoudre des problèmes de leur quotidien, comme dans cet exemple :

Martin *mais nous devons les [les cochons malades] vendre ce qui n'est pas notre volonté. Alors, nous devrions collaborer pour combattre cette maladie afin d'avoir des bonnes viandes (bruit) XXX. Pilez le charbon et mélangez avec du son de riz. S'il y est habitué il peut le croquer sans difficulté quand vous le lancez*

Joseph *Pour moi, je vais l'essayer avec mes cochons*
(...)

Augustin *Si nous parlons d'expériences, c'est important de trouver des médicaments naturels mais pas toujours de la pharmacie. C'est ce dont on a besoin à l'heure où nous échangeons des expériences. Pour moi personnellement, c'est la première fois que j'ai entendu le charbon comme remède du "voavary" mais je connaissais déjà les feuilles de manioc.*

On observe également que certains outils du Diagnostic, sensés faciliter le travail d'analyse sur le moment, sont réappropriés au sein même des pratiques de production. A la fin du Diagnostic, une personne nous raconte en effet :

Lors du transect, 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 Diagnostic, je ne vais plus cultiver pour le simple plaisir, mais je vais essayer des techniques meilleures (anciennes ou modernes) et surtout, je vais

⁵ Cette personne appartient en effet aux descendants d'esclaves qui, plus d'un siècle après l'abolition officielle de l'esclavage (1896), 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": « Malgré tout le changement de statut légal imposé par la colonisation et au niveau du village, la reconnaissance d'une certaine identité collective ne modifie en rien l'état d'impureté rituelle des anciens esclaves inhérente à leur ancienne condition (...). En dépit de l'évolution, ce refus autrefois absolu, aujourd'hui plus nuancé, de reconnaître les esclaves comme faisant partie de l'ordre social, provient de ce que 'sans ancêtres ni ancestralité', il ne pouvaient participer à aucun rituel ancestral » (Ottino, 1998, p. 135).

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 rendement (RaNoël).

6. Discussion

La conduite du changement est initiée et portée non pas seulement par les promoteurs d'un projet, mais par l'ensemble des acteurs qui en « traduisent » les termes en fonction de leurs propres mobiles, en faisant référence à leurs propres systèmes d'activités - qui entrent parfois en contradiction les uns avec les autres. Ainsi, la notion de participation, par exemple, inscrite au cœur du nouveau paradigme des institutions de coopération, peut apparaître à la fois comme un outil de changement, mais aussi comme objet d'interprétations, de questionnements, de négociations, de créations, de la part des différentes personnes qui interagissent au sein d'un projet.

Deux types de discordances et de contradictions ont été identifiés, qui se sont présentés finalement comme des sources importantes de changement. Alors qu'il s'agissait d'identifier les besoins des paysans malgaches en formation, les promoteurs ont utilisé dans un premier temps une méthode de recueil d'informations, qui s'est avérée à l'origine de malentendus. La réorientation du projet suite à la mise en lumière de ce décalage a ouvert sur une activité nouvelle, le Diagnostic paysan, redessinant non seulement les objectifs mais aussi les rôles des différents partenaires, et leur place dans l'interaction. La deuxième source de tension et de développement a été identifiée autour de la notion de « partenariat ». Alors que celle-ci se trouve associée intimement à celle de participation, les promoteurs se sont confrontés à la difficulté de la définir et de la réaliser dans les interactions sur le terrain, selon les principes qui la sous-tendent, notamment celui de symétrie. Du point de vue des promoteurs, cela a eu pour effet de susciter des relations plus directes entre les participants malgaches, le rôle de l'équipe suisse apparaissant davantage comme celui d'intermédiaire. Au sein du Diagnostic paysan, ce principe d'égalité a été l'objet d'interprétations originales, qui ont finalement permis aux villageois de repenser les positions hiérarchiques à l'intérieur du groupe et les pratiques collaboratives, à travers notamment l'échange d'expériences et de connaissances.

Une contradiction, cependant, semble traverser l'ensemble de ce projet. Il semble que les promoteurs aient du faire face à une tension plus importante, qui se trouve au cœur des interactions de coopération et de développement – tout comme d'ailleurs dans le domaine de l'éducation lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des pratiques collaboratives et participatives (Billig, Condor, et al., 1988): comment articuler le fait de penser des actions en termes de relations « de partenariat » avec les destinataires, et en même temps « apporter », « appuyer » des « bénéficiaires » ? Comment construire des relations d'égalité, en symétrie, et en même temps prendre des décisions, sélectionner, évaluer ?

Dans cette étude, j'ai mis en œuvre une approche socio-culturelle pour analyser l'élaboration d'un projet de formation, en tant que système d'activités. J'ai ainsi cherché dans la mesure du possible à adopter le point de vue des individus et des groupes engagés dans une activité, de manière à appréhender *ce qui est en jeu et ce qui est en mouvement* pour ceux-ci, considérés comme des acteurs ancrés dans des pratiques et des dynamiques collectives, elles-mêmes inscrites dans une histoire. Cette approche produit de nouvelles connaissances à différents niveaux : elle contribue à mieux comprendre qu'une situation ne peut jamais se limiter à la définition qu'en donnent ses concepteurs, mais qu'elle est toujours interprétée et reconstruite

par les personnes, par l'intermédiaire des outils psychologiques élaborés dans des contextes particuliers ; elle invite à analyser les décalages entre le prévu et le réalisé dans la mesure où c'est dans ces espaces que se déploient potentiellement la créativité, au niveau des individus et des groupes ; elle amène également à considérer les dynamiques de changement. Dans notre analyse, nous pouvons en effet observer que ce n'est pas seulement une nouvelle « activité partagée » qui est initiée (Béguin, 2007), ici le Diagnostic paysan, mais que des modifications s'opèrent également au sein des systèmes d'activités des promoteurs suisses et des paysans malgaches : l'institution suisse a par exemple développé le dispositif du Diagnostic paysan et l'a introduit dans d'autres contextes ; de nouvelles pratiques d'échanges de connaissances et de production sont envisagées par les paysans.

Plusieurs questions restent cependant ouvertes, une fois l'analyse réalisée. Considérons quelques-unes d'entre elles, brièvement. La première concerne les *conditions* permettant à de nouvelles activités de se déployer et d'« étendre⁶ » l'apprentissage. La deuxième a trait à la possibilité de *soutenir* ces changements, et la troisième concerne la perspective ouverte pour des définitions renouvelées de la notion de *développement*.

1) Toute tension, tout décalage n'impliquent pas nécessairement un changement qualitativement positif au sein de l'activité. Au contraire, ceux-ci sont généralement associés à des émotions négatives chez les participants (colère, contrariété, repli...) et à des ruptures parfois de l'activité. Quelles sont les *conditions* pour qu'une discordance soit porteuse de développement ? Il semble que dans le cas du projet étudié, plusieurs dimensions peuvent être considérées comme importantes. En voici quelques-unes, qui peuvent alors s'ouvrir sur ce qu'on pourrait appeler un « espace de pensée » (Perret-Clermont, 2001) :

- *La divergence d'interprétations est reconnue.* Béguin & Clot (2004) explicitent l'importance de cette dimension en ces termes : « (...) l'action suppose la conscience partagée non seulement d'une communauté de signification mais aussi de la différence de sens dont chacun investit ces significations. La conscience de cette différence aussi est requise pour la communication. Elle est même motrice. (...). Du coup, on peut penser que la diversité des positions au sein de groupes hétérogènes d'acteurs, constitue un moteur du développement de leurs activités. On apprend de ce qui est différent, non de ce qu'on partage » (Béguin & Clot, 2004, p. 46) ;
- *Un espace de parole est accordé pour chacune des perspectives ;* les différents acteurs peuvent ainsi étayer et argumenter leur position. Cet espace est fondé sur l'établissement d'une certaine confiance réciproque (dans notre exemple, les nombreuses séances de travail réunissant les membres de l'équipe de l'institution suisse et les membres d'associations paysannes malgaches ont certainement joué ce rôle) ;
- *Une instance (institution, groupes, personne) médiatrice accompagne les processus d'accomplissement d'une intersubjectivité,* à certains moments, sur certains points précis. Cette instance joue alors le rôle de « gardien du cadre » qui, grâce aux frontières instaurées par une temporalité et des règles spécifiques et grâce à la médiation d'outils particuliers, rend possible l'expérimentation de nouvelles manières de voir le monde, de penser et d'apprendre (Bourgeois, 1996 ; Grossen & Perret-Clermont, 1992). Dans notre exemple, l'institution suisse Intercoopération a certainement joué ce rôle en faisant le lien à de nombreuses reprises entre la DDC et l'équipe sur le terrain ; au sein des interactions du Diagnostic, l'animateur paysan a été médiateur des processus de pensée;

⁶ Ce terme renvoie à la formule en anglais de « learning by expanding » utilisée notamment par Engeström (1987).

- Une finalité (parmi de nombreuses possibles) est définie comme commune, même si chaque individu et groupe peuvent orienter leurs actions vers des objectifs différents. Dans notre exemple, développer de nouvelles connaissances pour la gestion des ressources naturelles a certainement été identifié par les acteurs comme un objectif partagé.

2) Une analyse des contradictions permet de saisir les lieux de développements potentiels d'une activité de formation, leurs objets, ainsi que les conditions qui les portent. Elle peut aussi être utilisée pour *soutenir* ces changements. Engeström (1993) parle alors de « Expansive developmental research » en cherchant à offrir aux personnes des instruments nécessaires à la maîtrise des transformations qualitatives de leurs systèmes d'activités, en les aidant dans la mise en évidence des ruptures et contradictions auxquelles elles se confrontent.

3) Ce type d'analyse amène également à repenser la notion de *développement*. Le développement apparaît comme un ensemble de processus qui peuvent sembler contradictoires, faisant coïncider des dynamiques à la fois individuelles et collectives, fondées en partie sur l'ancien et le remettant en question, se construisant à partir des tensions, des perturbations par rapport à ce qui est prévu, et ne se représentant pas seulement dans une orientation verticale mais horizontale aussi, impliquant notamment des traversées de frontières entre des mondes et entre des identités, et la création de nouveaux mondes partagés (Béguin, 2005, 2007).

Au cours de ce cheminement à travers les ornières, les zigzags et les soubresauts qui rythment l'élaboration d'un projet de formation, l'analyse d'un système d'activité se transforme elle-même en activité de recherche, riche d'apprentissages pour l'ensemble des acteurs : concepteurs, bénéficiaires, et chercheuse aussi, amenée à explorer de nouvelles identités (travailleuse aux champs, intervieweuse, formatrice, etc.), et à développer de nouveaux outils et cadres d'analyses.

Remerciements

Je tiens à remercier Marianne Cerf et Pascal Béguin pour leur invitation à contribuer à cet ouvrage et à cet élan pour développer la notion de développement... La recherche qui est relatée en partie dans ce texte a été financée par une bourse du Fonds national suisse de la recherche et d'une collaboration avec Intercoopération (Berne) ; elle a fait l'objet d'une thèse de doctorat dirigée par le professeur Mme A.-N. Perret-Clermont (Université de Neuchâtel, Suisse).

Bibliographie

Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In P. Rabardel & P. Pastré (sous la dir. de), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 31-52). Paris : Octarès.

Béguin P. (2007). Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs-opérateurs : une approche développementale, *Le travail humain*, 4(70), p. 369-390.

Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité, *@ctivités*, 1(2), 35-49.

- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking*. London, Newbury Park, etc. : Sage Publications
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27-35.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London : Harvard University Press.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.) (1993), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chauveau, J.-P. (1994). Participation paysanne et populisme bureaucratique. Essai d'histoire et de sociologie de la culture du développement. In J.-P. Jacob & P. Lavigne (Eds.), *Les associations paysannes en Afrique : organisation et dynamiques* (pp. 25-60). Marseille, Paris, Genève, APAD (Association euro-africaine pour l'anthropologie du changement social et du développement): Karthala & IUED
- Cole, M. (1996). Interacting minds in a life-span perspective : a cultural-historical approach to culture and cognitive development. In Baltes & Staundinger (Eds.), *Interactive minds. Live span perspectives on the social foundation of cognition* (pp. 59-72). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dahl, Ø. (1993). *Malagasy meanings. An interpretive approach to intercultural communication in Madagascar*. Stavanger (Norvège): Center for intercultural communication school of mission and theology
- DDA (1994). *Programme par pays Madagascar 1995-2000*, Berne.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory : the case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 64-103). Cambridge : Cambridge University Press
- Grossen, M. (1988). *La construction de l'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- Grossen, M. (2001). La notion de contexte: quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. In J.-P. Bernié (Ed.), *Apprentissage, développement et significations* (pp. 59-76). Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds) (1992). *L'espace thérapeutique*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Iannaccone, A. & Perret-Clermont, A.-N. (1990). Qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui se développe ? In P. Dasen et all. (Eds), *Les savoirs quotidiens. Les approches cognitives dans le dialogue interdisciplinaire Contribution to the Symposium of Swiss Academy of Human Sciences* (pp. 235-257). Thoune: Sigriswil
- Intercoopération/TSA (1998). *Plan directeur. Phase 1998-2000*. Madagascar/Antananarivo.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1988). *Laboratory life : the social construction fo scientific facts*. Beverly Hills Calif, London : Sage Publ. (1^{ère} édition, 1979).
- Leontev, A.N. (1975/1977). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Ed. du progrès
- Muller Mirza, N. (2003). Voyages dans la danse des échanges. In *Mobiles et mouvements pédagogiques. Itinéraires choisis offerts à Jacques Weiss*. Neuchâtel, Lausanne: Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP), Loisirs et Pédagogie (LEP).

- Muller Mirza, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adultes. L'île aux savoirs voyageurs*. Paris : L'Harmattan (collection "Espaces interculturels").
- Muller Mirza, N. (2008). « Etes-vous vraiment prêts à nous écouter ? » Négociation de significations et processus identitaires dans un projet de formation d'adultes, *RIPLA (Rivista di Psicolinguistica Applicata)*, VII (3), 171-184 (Special issue : « Conversation, reading and writing : studies in a cultural perspective »).
- Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2008). Dynamiques interactives, apprentissages et médiations : analyses de constructions de sens autour d'un outil pour argumenter. In L. Filliétaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 231-255). Bruxelles : de Boeck (Collection Raisons Educatives).
- Muller, N. & Perret-Clermont, A.-N. (1999). Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. *Cahiers de psychologie*, n° 35. Université de Neuchâtel, 3-14.
- Ottino, P. (1998). *Les champs de l'ancestralité à Madagascar. Parenté, alliance et patrimoine*. Paris: Karthala-Orstom.
- Perret-Clermont, A.-N. & Schubauer-Leoni, M.-L. (1981). Conflict and cooperation as opportunities for learning. In W.P. Robinson (Ed.), *Communication in development* (pp. 203-233). London : Academic Press
- Perret-Clermont, A.-N. (1993). What is that develops ? *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4). 197-205
- 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 & II* (pp. 65-82). Genève : Département de l'instruction publique.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction* 8(6), 473-488.
- Vygotsky, L.S. (1934/1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mental action*. Cambridge : Harvard University Press.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Revue Enfance*, numéro thématique "Cultures et développement cognitif" (coordonné par B. Troadec).